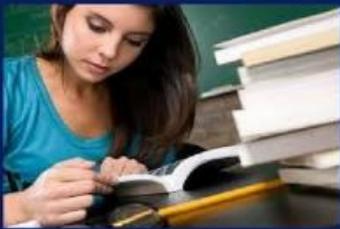




INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR

"JAPÓN"

*Guía
Metodológica
De
Corrientes
Pedagógicas*



Autor:
Psic. Jaime Zapata

2017

1. IDENTIFICACIÓN DE

Nombre de la Asignatura: Corrientes Pedagógicas		Componentes del Aprendizaje	Docencia: 72 Prácticas: 0 Trabajo Autónomo: 90	
Resultado del Aprendizaje:				
Aportar a la planificación semanal, ejecutar y evaluarla aportando al equipo de trabajo su mirada, su experiencia, su participación activa en los diferentes momentos de la rutina diaria.				
Docente de Implementación: Psic. Jaime Zapata Palma				
			Duración: 162 horas	
Unidades	Competencia	Resultados de Aprendizaje	Actividades	Tiempo de Ejecución
UNIDAD 1: 1.1 ¿Qué es el aprendizaje: cómo aprende el niño? 1.2 ¿Qué son las corrientes pedagógicas? 1.3 Principales corrientes pedagógicas: 1.3.1. Cognitiva: Piaget-Chomsky 1.3.2. Constructivista: Vigotsky-Bruner-Ausubel 1.3.3. Conductista: Skinner-Bloom-Gagnè	1) Establece diferencias conceptuales entre las corrientes y modelos pedagógicos para comprender sus fundamentos, métodos y principios. 2) Identifica la concepción de niño presente en cada una de las corrientes pedagógicas y la vincula con las propuestas educativas.	COGNITIVO: Conocer conceptos del aprendizaje, corrientes pedagógicas, y los padres de la pedagogía. PROCEDIMENTAL: Desarrollar lo cognitivismo, constructivismo y el conductismo. ACTITUDINAL: Aplicar las teorías aprendidas en su diario de trabajo con niños.	Exposición dialogada en Clase. Trabajo investigativo, se realizará utilizando la metodología de la investigación científica. Trabajo grupal y cooperativo, que se sustenta en los productos, que incluye trabajo en talleres. Tareas y proyecto de integración de saberes, productos diseñados por unidad.	15

<p>UNIDAD 2: 2. Modelos pedagógicos 2.1. Qué son los modelos pedagógicos: concepción de niño, fundamentos teóricos, pedagógicos, metodológicos, principios. 2.2. Principales modelos pedagógicos: 2.2.1. Modelo ecológico de aprendizaje: Bronferbrenner-Guralnick-Shonkoff 2.2.2. Modelo experiencial de aprendizaje: Dewey-Kolb-Waldorf-Montessori-Pestalozzi-Ovidio Decroly 2.3. Programas exitosos en centros educativos, en centros de desarrollo infantil, en programas en hogares. 2.4. El currículo como orientador de la práctica educativa con enfoque integral, planificación y evaluación de los aprendizajes.</p>	<p>1) Diseña una planificación diaria de los aprendizajes de los niños/as que integra elementos de las corrientes y modelos pedagógicos estudiados, considerando su contexto inmediato y manteniendo relación y coherencia con una o más teorías de aprendizaje.</p> <p>2) Reconoce el lugar que ocupan el juego, los materiales y el docente en cada uno de los modelos pedagógicos analizados.</p>	<p>COGNITIVO: Conocer modelos pedagógicos; concepción de niño, fundamentos teóricos, pedagógicos, metodológicos, principios.</p> <p>PROCEDIMENTA L: Desarrollar los principales modelos pedagógicos</p> <p>ACTITUDINAL: Aplicar programas exitosos en centros educativos, en centros de desarrollo infantil, en programas en hogares.</p>	<p>Exposición dialogada en Clase.</p> <p>Trabajo investigativo, se realizará utilizando la metodología de la investigación científica.</p> <p>Trabajo grupal y cooperativo, que se sustenta en los productos, que incluye trabajo en talleres.</p> <p>Tareas y proyecto de integración de saberes, productos diseñados por unidad.</p>	<p>18</p>
--	--	---	--	-----------

<p>UNIDAD 3: 3. Métodos y estrategias de aprendizaje con enfoque intercultural 3.1. Qué es pedagogía infantil: El juego, los materiales, el docente. 3.2. Métodos de la educación inicial: 3.2.1. La metodología por rincones: juego, trabajo 3.2.2. Pedagogía infantil: El juego, los materiales, el docente. 3.2. Métodos de la educación inicial: 3.2.1. La metodología por rincones: juego, trabajo 3.2.4. Aprendizaje basado en problemas</p>	<p>1) Aplica métodos y estrategias de aprendizaje para promover el desarrollo infantil integral desde un enfoque ecológico, constructivista e intercultural. 2) Integra elementos del Currículo de Educación Inicial en la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo su contexto cultural e histórico.</p>	<p>COGNITIVO: Conocer acerca de la pedagogía infantil: El juego, los materiales, el docente. Métodos de la educación inicial: La metodología por rincones: juego, trabajo. PROCEDIMENTA L: Desarrollar la metodología por rincones: juego, trabajo. Aprendizaje basado en problemas ACTITUDINAL: Aplicar los métodos aprendidos durante los cuidados diarios a los niños.</p>	<p>Exposición dialogada en Clase. Trabajo investigativo, se realizará utilizando la metodología de la investigación científica. Trabajo grupal y cooperativo, que se sustenta en los productos, que incluye trabajo en talleres. Tareas y proyecto de integración de saberes, productos diseñados por unidad.</p>	<p>27</p>
---	--	--	---	-----------

2. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y RELACIONADOS

Conocimientos pre-requisitos:

No existen

Co-requisitos:

Describe los periodos sensibles de desarrollo de los niños/as, las áreas y momentos en que se producen para evaluar los logros y metas alcanzadas.

Explica cómo la respuesta afectuosa y oportuna de los adultos cuidadores de los niños/as contribuye al desarrollo equilibrado de su salud física y mental.

Define las acciones a implementar en los centros y programas para favorecer el aprendizaje y desarrollo de las funciones básicas del niño/a, considerando la diversidad del contexto familiar y cultural.

4. UNIDADES TEÓRICAS

UNIDAD 1:

1.1 ¿Qué es el aprendizaje: cómo aprende el niño?

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales.

El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal. Debe estar orientado adecuadamente y es favorecido cuando el individuo está motivado. El estudio acerca de cómo aprender interesa a la neuropsicología, la psicología educacional y la pedagogía.

El aprendizaje como establecimiento de nuevas relaciones temporales entre un ser y su medio ambiental ha sido objeto de diversos estudios empíricos, realizados tanto en animales como en el hombre. Midiendo los progresos conseguidos en cierto tiempo se obtienen las curvas de aprendizaje, que muestran la importancia de la repetición de algunas predisposiciones

fisiológicas, de «los ensayos y errores», de los períodos de reposo tras los cuales se aceleran los progresos, etc. Muestran también la última relación del aprendizaje con los reflejos condicionados.

Definición

El aprendizaje se define:

"Es el proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo (como la fatiga o bajo el efecto de las drogas)"¹ .

Ernest Hilgard

También se puede definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005). En primer lugar, aprendizaje supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, otro criterio fundamental es que el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia (p.ej., observando a otras personas).²

Debemos indicar que el término "conducta" se utiliza en el sentido amplio del término, evitando cualquier identificación reduccionista de la misma. Por lo tanto, al referir el aprendizaje como proceso de cambio conductual, asumimos el hecho de que el aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991). En palabras de Schmeck (1988a, p. 171):

... el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos.³

El aprendizaje no es una capacidad exclusivamente humana. La especie humana comparte esta facultad con otros seres vivos que han sufrido un desarrollo evolutivo similar; en contraposición a la condición mayoritaria en el conjunto de las especies, que se basa en la imprimación de la conducta frente al ambiente mediante patrones genéticos.

Aprendizaje humano

El juego es necesario para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

El aprendizaje humano consiste en adquirir, procesar, comprender y, finalmente, aplicar una información que nos ha sido «enseñada», es decir, cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos nos demandan. El aprendizaje requiere un cambio relativamente estable de la conducta del individuo. Este cambio es producido tras asociaciones entre estímulo y respuesta.

En el ser humano, la capacidad de aprendizaje ha llegado a constituir un factor que sobrepasa a la habilidad común en las mismas ramas evolutivas, consistente en el cambio conductual en función del entorno dado. De modo que, a través de la continua adquisición de conocimiento, la especie humana ha logrado hasta cierto punto el poder de independizarse de su contexto ecológico e incluso de modificarlo según sus necesidades.

Inicios del aprendizaje

En tiempos antiguos, cuando el hombre inició sus procesos de aprendizaje, lo hizo de manera espontánea y natural con el propósito de adaptarse al medio ambiente. El hombre primitivo tuvo que estudiar los alrededores de su vivienda, distinguir las plantas y los animales que había que darles alimento y abrigo, explorar las áreas donde conseguir agua y orientarse para lograr volver a su vivienda. En un sentido más resumido, el hombre no tenía la preocupación del estudio. Al pasar los siglos, surge la enseñanza intencional. Surgió la organización y se comenzaron a dibujar los conocimientos en asignaturas, estas cada vez en aumento. Hubo entonces la necesidad de agruparlas y combinarlas en sistemas de concentración y correlación. En suma, el hombre se volvió hacia el estudio de la geografía, química y otros elementos de la naturaleza mediante el sistema de asignaturas que se había ido modificando y reestructurando con el tiempo. Los estudios e investigaciones sobre la naturaleza contribuyeron al análisis de dichas materias.

Bases neurofisiológicas del aprendizaje

Debido que el cerebro tiene una función extremadamente compleja en el desarrollo de la persona, la naturaleza ha previsto que se encuentre más disponible para el aprendizaje en la etapa que más lo necesita. Así, en el momento del parto, el cerebro de un bebé pesa alrededor de 350 gramos, pero sus neuronas no dejan de multiplicarse durante los primeros 3 años. Precisamente durante este proceso de expansión es cuando se da la máxima receptividad, y todos los datos que llegan a él se clasifican y archivan de modo que siempre estén disponibles. En esto consiste el aprendizaje: de disponer de conocimientos y

diversos recursos que sirven como plataforma para alcanzar nuestros objetivos.

No se conoce demasiado sobre las bases neurofisiológicas del aprendizaje, sin embargo, se tienen algunos indicios importantes de que éste está relacionado con la modificación de las conexiones sinápticas.⁴ En concreto comúnmente se admite como hipótesis que:⁵

- El aprendizaje es el resultado del fortalecimiento o abandono de las conexiones sinápticas entre neuronas.
- El aprendizaje es local, es decir, la modificación de una conexión sináptica depende sólo de la actividad (potencial eléctrico) de la neurona presináptica y de la neurona postsináptica.
- La modificación de las sinapsis es un proceso relativamente lento comparado con los tiempos típicos de los cambios en los potenciales eléctricos que sirven de señal entre las neuronas.
- Si la neurona presináptica o la neurona postsináptica (o ambas) están inactivas, entonces la única modificación sináptica existente consiste en el deterioro o decaimiento potencial de la sinapsis, que es responsable del olvido.

Proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural. Es el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se

asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar.

El aprendizaje, siendo una modificación de comportamiento coartado por las experiencias, conlleva un cambio en la estructura física del cerebro. Estas experiencias se relacionan con la memoria, moldeando el cerebro creando así variabilidad entre los individuos. Es el resultado de la interacción compleja y continua entre tres sistemas:⁷ el sistema afectivo, cuyo correlato neurofisiológico corresponde al área prefrontal del cerebro; el sistema cognitivo, conformado principalmente por el denominado circuito PTO (parieto-temporo-occipital) y el sistema expresivo, relacionado con las áreas de función ejecutiva, articulación de lenguaje y homúnculo motor entre otras.

Así, ante cualquier estímulo ambiental o vivencia socio cultural (que involucre la realidad en sus dimensiones física, psicológica o abstracta) frente la cual las estructuras mentales de un ser humano resulten insuficientes para darle sentido y en consecuencia las habilidades prácticas no le permitan actuar de manera adaptativa al respecto, el cerebro humano inicialmente realiza una serie de operaciones afectivas (valorar, proyectar y optar), cuya función es contrastar la información recibida con las estructuras previamente existentes en el sujeto, generándose: interés (curiosidad por saber de esto); expectativa (por saber qué pasaría si supiera al respecto); sentido (determinar la importancia o necesidad de un nuevo aprendizaje). En últimas,

se logra la disposición atencional del sujeto. En adición, la interacción entre la genética y la crianza es de gran importancia para el desarrollo y el aprendizaje que recibe el individuo.

Si el sistema afectivo evalúa el estímulo o situación como significativa, entran en juego las áreas cognitivas, encargándose de procesar la información y contrastarla con el conocimiento previo, a partir de procesos complejos de percepción, memoria, análisis, síntesis, inducción, deducción, abducción y analogía entre otros, procesos que dan lugar a la asimilación de la nueva información. Posteriormente, a partir del uso de operaciones mentales e instrumentos de conocimiento disponibles para el aprendizaje, el cerebro humano ejecuta un número mayor de sinapsis entre las neuronas, para almacenar estos datos en la memoria de corto plazo (Feldman, 2005). El cerebro también recibe eventos eléctricos y químicos dónde un impulso nervioso estimula la entrada de la primera neurona que estimula el segundo, y así sucesivamente para lograr almacenar la información y/o dato. Seguidamente, y a partir de la ejercitación de lo comprendido en escenarios hipotéticos o experienciales, el sistema expresivo apropia las implicaciones prácticas de estas nuevas estructuras mentales, dando lugar a un desempeño manifiesto en la comunicación o en el comportamiento con respecto a lo recién asimilado. Es allí donde culmina un primer ciclo de aprendizaje, cuando la nueva comprensión de la realidad y el sentido que el ser humano le da a esta, le posibilita actuar de manera diferente y adaptativa frente a esta.

Todo nuevo aprendizaje es por definición dinámico, por lo cual es susceptible de ser revisado y reajustado a partir de nuevos ciclos que involucren los tres sistemas mencionados.⁸ Por ello se dice que es un proceso inacabado y en espiral. En síntesis, se puede decir que el aprendizaje es la cualificación progresiva de las estructuras con las cuales un ser humano comprende su

realidad y actúa frente a ella (parte de la realidad y vuelve a ella).

También intervienen otros factores, que están relacionados con los anteriores, como la maduración psicológica, la dificultad material, la actitud activa y la distribución del tiempo para aprender.

La enseñanza es una de las formas de lograr adquirir conocimientos necesarios en el proceso de aprendizaje.

Existen varios procesos que se llevan a cabo cuando cualquier persona se dispone a aprender. Los estudiantes al hacer sus actividades realizan múltiples operaciones cognitivas que logran que sus mentes se desarrollen fácilmente. Dichas operaciones son, entre otras:

1. Una recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en acción de distintas actividades mentales. Los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.
2. La comprensión de la información recibida por parte del estudiante que, a partir de sus conocimientos anteriores (con los que establecen conexiones sustanciales), sus intereses (que dan sentido para ellos a este proceso) y sus habilidades cognitivas, analizan, organizan y transforman (tienen un papel activo) la información recibida para elaborar conocimientos.
3. Una retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.

4. La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.

Tipos de aprendizaje

La siguiente es una lista de los tipos de aprendizaje más comunes citados por la literatura de pedagogía:

- **Aprendizaje receptivo:** en este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
- **Aprendizaje repetitivo:** se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos estudiados.
- **Aprendizaje significativo:** es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.
- **Aprendizaje observacional:** tipo de aprendizaje que se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo.
- **Aprendizaje latente:** aprendizaje en el que se adquiere un nuevo comportamiento, pero no se demuestra hasta que se ofrece algún incentivo para manifestarlo.

Para aprender necesitamos de cuatro factores fundamentales: inteligencia, conocimientos previos, experiencia y motivación.

- A pesar de que todos los factores son importantes, debemos señalar que sin motivación cualquier acción que realicemos no será completamente satisfactoria. Cuando se habla de aprendizaje la motivación es el «querer aprender», resulta fundamental que el estudiante tenga el deseo de aprender. Aunque la motivación se encuentra limitada por la personalidad y fuerza de voluntad de cada persona.
- La experiencia es el «saber aprender», ya que el aprendizaje requiere determinadas técnicas básicas tales como: técnicas de comprensión (vocabulario), conceptuales (organizar, seleccionar, etc.), repetitivas (recitar, copiar, etc.) y exploratorias (experimentación). Es necesario una buena organización y planificación para lograr los objetivos.
- Por último, nos queda la inteligencia y los conocimientos previos, que al mismo tiempo se relacionan con la experiencia. Con respecto al primero, decimos que para poder aprender, el individuo debe estar en condiciones de hacerlo, es decir, tiene que disponer de las capacidades cognitivas para construir los nuevos conocimientos.

Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje es el conjunto de características psicológicas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje; en otras palabras, las distintas maneras en que un individuo puede

aprender. Se cree que una mayoría de personas emplea un método particular de interacción, aceptación y procesado de estímulos e información. Las características sobre estilo de aprendizaje suelen formar parte de cualquier informe psicopedagógico que se elabore de un alumno y pretende dar pistas sobre las estrategias didácticas y refuerzos que son más adecuados para el niño. No hay estilos puros, del mismo modo que no hay estilos de personalidad puros: todas las personas utilizan diversos estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos suele ser el predominante.

1.2 ¿Qué son las corrientes pedagógicas?

Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

Entendemos las Corrientes Pedagógicas como las representaciones conceptuales o teorías pedagógicas que surgen de la realidad, planteando los elementos que debe tener una Pedagogía, fundamentándose en teorías psicológicas, sociológicas y antropológicas, considerando la multidimensionalidad del hombre.

Los componentes básicos que nos han servido para el análisis de las diferentes corrientes han sido la concepción educativa, el propósito de la enseñanza, la relación profesor - alumno, el contenido, la metodología y la evaluación.

1.3 Principales corrientes pedagógicas

Cognitiva

Piaget

La teoría de Jean Piaget, se denomina de forma general, como Epistemología Genética, por cuanto es el intento de explicar el curso del desarrollo intelectual humano desde la fase inicial del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado y hábil.

El sistema piagetiano, así como sus evidencias empíricas, han dado respuestas a muchas interrogantes de la Psicología Cognoscitiva en general y el procesamiento de la información en particular, que otros no pudieron satisfacer.

Sus objetivos, formulados con notable precisión, consistían en primer lugar, en descubrir y explicar las formas mas elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y segundo seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal.

Para lograr estos objetivos, Piaget partió de modelos básicamente biológicos, aunque su sistema de ideas se relaciona de igual forma con la filosofía –en especial con la teoría del conocimiento- y con otras ciencias, como la lógica y la matemática.

Así se explica la denominación de Epistemología a esta corriente en el sentido de que enfatiza el propósito principal: comprender como el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras mas elementales presentes desde su infancia.

El concepto de inteligencia como proceso de adaptación.
Conceptos de asimilación, acomodación y equilibrio.

Toda conducta se presenta como una adaptación o como una readaptación, el individuo no actúa sino cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a restablecer ese equilibrio, a readaptarse el organismo.

Una conducta constituye un caso particular de intercambio entre el exterior y el sujeto; pero contrariamente a los intercambios fisiológicos, que son de orden material y suponen una transformación interna de los cuerpos que se enfrentan, las “conductas” son de orden funcional y operan a distancia cada vez mayor en el espacio y en el tiempo. Si existen distintos niveles de intercambio entre el sujeto y su medio, la inteligencia va a ser conceptualizada como la forma superior de esos intercambios. Piaget parte de la base de considerar la inteligencia como un proceso de adaptación que verifica permanentemente entre el individuo y su ámbito socio cultural, este proceso dialéctico implica dos momentos inseparables y simultáneos:

1. La transformación del medio por la acción del sujeto; permanentemente el individuo intenta modificar el medio para asimilarlo a sus propias necesidades, es lo que Piaget denomina asimilación.
2. La continua transformación del sujeto, a partir de las exigencias del medio. Cada nuevo estímulo proveniente del medio o del propio organismo implica una modificación de los esquemas mentales preexistentes, a los fines de acomodarse a la nueva situación. Es lo que Piaget denomina acomodación.

Si se tiene en cuenta esta interacción de los factores internos y externos entonces toda conducta es una asimilación de lo dado a los esquemas anteriores y toda conducta es, al mismo tiempo, una acomodación de estos esquemas a la actual situación. De ello que resulta la teoría del desarrollo apela necesariamente a la noción de equilibrio. Puesto que toda conducta tiende a asegurarse un equilibrio entre los factores internos y externos o de forma más general, entre asimilación y la acomodación.

Asimilación y Acomodación: Son dos procesos permanentes que se dan a lo largo de toda la vida, pero las estructuras mentales no son invariantes, puesto que cambian a lo largo del desarrollo. Pero aunque cambien permanecen como estructuras organizadas.

Las estructuras mentales de cada periodo tienen una forma característica de equilibrio, pero lo que subraya Piaget es que las formas de equilibrio tienden a ser cada vez más estables que las anteriores. Esto significa una evolución de los intercambios entre el individuo y el medio, que va desde una mayor rigidez hasta una completa movilidad. Si pensamos cuales son las posibilidades de respuesta al medio de un bebe recién nacido, vemos que son absolutamente rígidas, ya que solo cuenta con algunos reflejos, entonces va a asimilar cualquier objeto del medio a ese único esquema de acción de que dispone: Succionar. En el cambio, si pensamos en una persona que ha completado el desarrollo de sus estructuras intelectuales, veremos que dispone de una multiplicidad de imaginarias o inexistentes. El equilibrio es, por lo tanto, móvil y estable.

El desarrollo psíquico que inicia con el nacimiento y finaliza con la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico.

Toda explicación psicológica termina tarde o temprano por apoyarse en la biología o en la lógica. Piaget describe algunas características que definen la noción de estadio:

1. Para que podamos hablar de estadio, es necesario que el orden de sucesión sea constante. Lo que no varía es el orden en que se van produciendo las adquisiciones, lo constante es el orden en que ocurre.
2. Los estadios tienen un carácter integrativo.
3. Cada estadio se caracteriza por ser una estructura de conjunto. Conociendo las leyes que rigen esa estructura podemos dar cuenta de todas las conductas propias de ese estadio.
4. Un estadio supone un nivel de preparación y un nivel de culminación.
5. En cada estadio es posible reconocer procesos de formación de génesis y formas de equilibrio final. Estas últimas son las que van a mantener durante el resto de la vida una vez establecidas.

Los estadios que describe Piaget se pueden agrupar en tres grandes periodos:

- El Periodo de la inteligencia sensorio- motriz.

- El periodo de la inteligencia representativa o preoperatorio.
- El periodo de la inteligencia operatoria.

A cada uno de estos periodos los define un eje alrededor del cual se estructuran las adquisiciones propias de ese momento evolutivo. Dichos ejes son la acción, la representación y la operación.

Las acciones constituyen la forma más elemental de funcionamiento psicológico y constituyen el origen de las formas posteriores que adoptan las estructuras intelectuales. Podría decirse que la acción esta en la base de todo conocimiento posible, que es a partir de ella que se comienza a conocer el mundo y a si mismo. Es importante destacar que en tanto la acción es una forma de conocimiento, la primera.

Los aspectos principales del esquema piagetiano, pudieran resumirse en las siguientes ideas:

La categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente es el equilibrio. En un medio altamente cambiante, cualquier organismo vivo debe producir modificaciones tanto de su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización) para permanecer estable y no desaparecer. Esta característica vital no solo se corresponde con la existencia biológica sino que es igualmente aplicable a los procesos del conocimiento, considerados por tanto como procesos que tienden al equilibrio más efectivo entre el hombre y su medio.

La relación causal entre estos dos tipos de modificaciones (conducta externa y estructura interna) se produce a partir de

las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, las cuales mediante un proceso de interiorización, se transforman paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. El proceso de interiorización de estas estructuras, Piaget lo explica a través de la elaboración de una teoría del desarrollo y de sus estadios correspondientes.



Chomsky

Desde que en 1965 Noam Chomsky en su artículo *Aspects of theory of syntax* introdujera el término COMPETENCIA en el ámbito de la educación, todos aquellos interesados en la enseñanza – ya sea porque es nuestra profesión o porque es nuestro campo de máximo interés como es mi caso – hemos tenido que lidiar con las múltiples acepciones y confusas definiciones y conceptualizaciones de las competencias.

Uno de los aspectos que mayor confusión crea – así como profunda resistencia de parte de muchos docentes e instituciones por trabajar en la línea de las competencias – es la múltiple etimología que sobre la misma palabra se tiene en los contextos pedagógicos y educacionales contemporáneos.

Así vemos como a la palabra COMPETENCIA se le atribuyen diversos significados, algunos de los cuales, piensan muchos docentes en Latinoamérica, tienen una clara connotación de imposición de un modelo socio-económico capitalista sobre las metas educativas. Bien, en síntesis diremos que las tres acepciones más ampliamente difundidas, indistintamente usadas por pedagogos, docentes y ministerios – tal vez tratando de ser incluyentes, pero en realidad contribuyendo a la tremenda confusión –, son *CAPACIDAD*, *COMPETITIVIDAD* e *INCUMBENCIA*.

Tal como lo vemos actualmente en Pedagogía Conceptual, las competencias tienen claros elementos de estas tres vertientes – lo cual parecería una salida fácil al problema – pero no entendidas como un todo mezclado, indiferenciable y de difícil discernimiento, sino como partes, elementos claros, asibles, observables y sobre todo trabajables de la competencia.

Pero antes de entrar a definir un concepto de competencia, discutamos un poco las tres acepciones que naturalmente se tienen de la misma, usando esta discusión como una buena introducción a la formulación del concepto.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Comencemos con *CAPACIDAD*. Cuando la competencia se entiende por capacidad se refiere, normalmente, a la posibilidad que el estudiante tiene de saber-hacer algo con los aprendizajes que ha adquirido en la escuela. Esta es una idea contemporánea que últimamente ha adquirido gran relevancia y es que, un aprendizaje puramente memorístico, en donde prime por encima de todo la información pero no la aplicación, es un pésimo aprendizaje, pues la información pura para muy poco sirve en la vida real, vida real llena de exigencias no sobre saberes – o mejor informaciones – sino sobre haceres – es decir, actuaciones concretas, claras, adecuadas y asertivas – de los individuos en una comunidad.

Así, la competencia entendida como capacidad implica que nuestro estudiante aprenderá no solo informaciones, sino que será capaz de saber que puede hacer con esos conocimientos, donde aplicarlos, cómo hacerlo, porqué usarlos o porqué no, etc.

En cuanto a la competencia entendida como *COMPETITIVIDAD*, tenemos una de las acepciones más odiosas – para una mayoría de docentes e instituciones, sobre todo en Latinoamérica – pero también más evidentes del concepto de competencia. La competitividad implica la capacidad – vuelve esta acepción – que tiene el individuo de hacer valer sus *haceres* en una comunidad, pero más que de hacerlos valer, de demostrar que son los mejores, los más adecuados, los más eficientes, los de mayor calidad – otra relación odiosa para muchos docentes y pedagogos -. Pero bien ¿tiene algún sentido hablar de competitividad cuando nos referimos a la competencia o hay alguna forma de librarnos de tan incómoda acepción?. Actualmente creemos que, por más odiosa, molesta o incómoda que resulte, no es más que el reflejo de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del mundo contemporáneo.

El economista Alvin Toffler comenta que la sociedad actual es una *Sociedad del Conocimiento*, en la cual los individuos, comunidades y naciones exitosas son aquellas que manejen la información, que innoven en los procesos, que sean de mente flexible y altamente adaptable, que muestren un elevado nivel de creatividad en la resolución de problemas, incluso que sean capaces de anticiparse a los acontecimientos y planeen y



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

ejecuten con alta calidad y eficiencia las formas en como enfrentarán dichos acontecimientos, serán quienes competirán mejor y podrán mostrar un mejor nivel de desarrollo social, económico – molesto pero innegable indicador de desarrollo – político y cultural.

Dice Toffler que el éxito de las naciones desarrolladas se debe a que sus estructuras sociales y culturales trabajan de forma eficiente, con alta calidad, mucha flexibilidad, pero sobre todo, que la mayoría de su población económicamente activa se dedica al sector terciario de la economía: los servicios, la publicidad, las tecnologías de información, la creatividad. Cita como actualmente mientras un obrero – sector primario - gana unos 5 dólares diarios, un creativo de una empresa de software puede estar ganando esos mismos 5 dólares ¡por minuto!, o incluso más, determinando como el *éxito* se debe, en mayor medida, a la buena competitividad del segundo en el terreno de la *Sociedad del Conocimiento*.

Actualmente, Pedagogía Conceptual discrepa en parte con Toffler, pero está totalmente de acuerdo en otra. La discrepancia gira en torno a la susodicha *Sociedad del Conocimiento*, que él achaca únicamente a las naciones desarrolladas. Nosotros creemos que toda sociedad humana es una *Sociedad del Conocimiento*, en tanto nuestra herramienta fundamental de supervivencia es nuestra mente que produce herramientas y procesos para permitirnos sobrevivir.

Así, las comunidades cazadoras pre-agrícolas pueden supervivir en su medio gracias a que lo conocen perfectamente, gracias a que SABEN que especies pueden cazar, cuales son depredadoras, conocen a la perfección los mejores terrenos de caza, así como tienen amplio dominio en la fabricación y uso de armas y herramientas de cacería.

Toda comunidad humana, desde los nómadas cazadores muy primitivos – que Toeffler claramente subvalora, como si todos no hubiéramos sido eso hace milenios – hasta las naciones y comunidades transnacionales altamente tecnificadas son *Sociedades del Conocimiento*. Pero como comenté antes hay un punto en el cual estamos de acuerdo: la nuestra es una sociedad terriblemente competitiva, no tanto entre individuos – error



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

craso de los capitalistas a ultranza, creer que la felicidad individual traerá felicidad colectiva – sino entre sociedades, naciones, empresas, compañías multinacionales. Si nuestros jóvenes no están preparados para hacer frente a las enormes y complejas exigencias del mundo del siglo XXI – un mundo cambiante, en revolución, un mundo en un momento histórico crucial – caerán rápida e irremediamente en la ardua lucha. Ya hoy en día no hay empleos estables, no hay claridades sobre si algún día nos pensionaremos, y las mejores hojas de vida son aquellas que muestran flexibilidad de ideas, creatividad, dinamismo, trabajo en proyectos y alta rotación laboral.

De este modo, no podemos más que decir que, por odiosa que parezca, la **COMPETENCIA** en educación, entendida como el aprendizaje de la competitividad en una sociedad hiper-exigente y diversa, es un mal necesario.

Pasemos ahora a analizar la acepción de *INCUMBENCIA*, tal vez – a mi juicio – la más revolucionaria y sugestiva de las ideas que se puede tener sobre la **COMPETENCIA**. La *incumbencia* – que últimamente ha sido el caballito de batalla publicitario del MEN en la promoción de las **COMPETENCIAS CIUDADANAS** – implica que el estudiante entienda que los aprendizajes no son algo aislado, aséptico, poco vinculado con su realidad, propio de las aulas y las instituciones educativas, sino que es un saber directamente relacionado con su realidad, tanto la presente como – y por sobre todo – la futura, algo que le debe *competeter, incumbir, interesar, AFECTAR*. Resalto esta última palabra para ligar con una de las ideas que posteriormente ampliaremos: las **COMPETENCIAS** lo son en tanto involucren *AFECTIVAMENTE* al individuo, en tanto le atribuyan un grado de responsabilidad ética y social sobre sus acciones – los haceres que citábamos antes – , decires y pensares.

CONCEPTO DE COMPETENCIA

Pedagogía Conceptual comprende y trabaja la **COMPETENCIA** en estas tres dimensiones, pero no como algo superpuesto o remendado cual colcha de retazos, sino con la clara concepción de complementación e inter-estructuración que ellas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido desde la tridimensionalidad de la mente humana. Desenredemos un poco esta madeja.



LA COMPETENCIA COMO UN TIPO DE ENSEÑANZA

Actualmente entendemos que más que una línea de acción pedagógica transversalizada, la COMPETENCIA es un concepto directamente relacionado con el proceso de enseñanza, tanto que la suponemos como un tipo de enseñanza, pero no cualquier tipo, sino aquella enseñanza que conduce a lo que nosotros denominamos un APREHENDIZAJE.

¿Qué es un APREHENDIZAJE? Denominamos así a la forma en como aprenden – apre–h–enden, sería el término correcto – los seres humanos de forma exclusiva y diferenciadora del resto de los animales – incluso los más evolucionados – y que implica el uso coordinado, sistemático y estructurado de las tres dimensiones de la mente humana: la dimensión afectiva, referida a los juicios que hacemos sobre la realidad, su valor para nosotros como individuos, como miembros de un grupo social; la dimensión cognitiva, cuya esfera de acción son las informaciones, saberes y relaciones que nos permiten comprender la realidad, simplificarla, significarla y apropiarla; y la dimensión expresiva, que permite al ser humano manifestar lo que cree, piensa, sabe, conoce, que da la oportunidad de hacer, transformar, practicar, fabricar las realidades, en síntesis, que permite conocer a otros que hay en mi mente. De este modo tendríamos como la COMPETENCIA es la enseñanza privilegiada de los seres humanos que permite formar, construir nuevos seres humanos, útiles, eficientes, para sí mismos – factor crucial pero sobre dimensionado actualmente – y para su grupo social – factor discursivo-politiquero que aun falta por concretar mejor – .

ENSEÑANZAS DIFERENTES A LA COMPETENCIA

En resumen, para Pedagogía Conceptual define a la COMPETENCIA – es decir, es su esencialidad – el *QUERER-SABER-HACER* con los afectos – valores, sentimientos, juicios de valor, opciones de vida –, los saberes – conocimientos, informaciones, pero sobre todo Instrumentos de Conocimiento y Operaciones Mentales – y los haceres – las expresiones, los lenguajes, las praxias de un ser humano – , siendo esto un tipo de



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Enseñanza único y privilegiado de los seres humanos. Por ser propio de los humanos diferirá de los aprendizajes conductuales por condicionamiento clásico u operante, pero, por implicar la tridimensionalidad de la mente, diferirá también de la Enseñanza de informaciones, normas y destrezas – modelo de enseñanza industrial, mejor conocido como *Método Tradicional* – y de los saber-hacer que propugna el modelo de COMPETENCIA impulsado por el MEN. La distancia con el primer tipo de enseñanza es obvia, pues el Método Industrial o Tradicional es propio para la Enseñanza de obreros, operarios y empleados cuya finalidad es saber seguir instrucciones, memorizarlas y aplicarlas invariablemente durante tres o cuatro décadas en su labor. Pero la distancia con el segundo tipo de enseñanza, la de los saberes-hacer, no parece a la vista tan obvia, y mucho menos, tan distante. Determinar que las COMPETENCIAS son *SABERES-HACER*, aunque tiene en cuenta muchas de las exigencias de la contemporaneidad que ya habíamos comentado, presenta el gravísimo inconveniente de que reduce todo a simplemente unas habilidades conscientes a nivel cognitivo, pero sin ir más allá, sin tocar la trascendencia del ser, lo que los filósofos, sociólogos y demás pensadores – y con lo cual muchos pedagogos estamos de acuerdo – denominan lo HUMANO. De esta forma el discurso sobre las COMPETENCIAS se ha reducido a una serie de Instrumentos y Operaciones Cognitivas – conocimientos y formas de procesar la información – aplicables en diversos contextos con la finalidad de resolver problemas o entender el mundo – los estándares curriculares son el mejor ejemplo – pero carentes de una visión que para nosotros es fundamental: ¿Para qué aprehender esos conocimientos y habilidades? ¿Por qué aprehender esos y no otros? ¿Realmente los triángulos, adverbios, polinomios, reacciones químicas, discursos, tipos de textos, me hacen mejor o peor ser humano? ¿Estos aprendizajes garantizarán que pueda conseguir y mantener un buen empleo o tener éxito en el mundo empresarial? Ya a mediados de los 90, Gardner, Goleman, Shapiro, De Zubiría y otros habían remarcado que la mayoría de los aprendizajes académicos de la escuela – de la cual los estándares y las competencias propuestas por el MEN no son más que su evolución contemporánea –, que el buen o mal rendimiento escolar, poco correlacionaban con el éxito o fracaso en la vida real, es decir, que no importa mucho para mi éxito laboral, profesional y personal si yo sé resolver problemas con Ecuaciones Diferenciales. Es



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

aquí entonces donde entra la Dimensión Afectiva para realmente poder definir y determinar el campo de las COMPETENCIAS: Solo en la medida que yo sea capaz de enseñar a otros la pertinencia, utilidad, importancia, *incumbencia*, necesidad de un aprendizaje cualquiera, es que este se convertirá en una auténtica COMPETENCIA, de lo contrario será una enseñanza de tipo industrial-tradicional con disfraz contemporáneo.

Pero detengámonos un poco sobre esta situación preguntándonos ¿Por qué el MEN y los ministerios de educación de tantas naciones le apuestan a unas enseñanzas que, por muy *contextualizadas* que parezcan pueden conducir a un fracaso tremendo a nuestros estudiantes? Fijémonos solamente como los resultados de las innumerables pruebas censales que se aplican a nuestros estudiantes son claramente muy malos, pero muchos de ellos, muchos de esos estudiantes con "pésimos ICFES" son personas que se desenvuelven con fluidez y éxito en la vida social. También fijémonos como la mayoría de los estudiantes se ven más atraídos por los medios de información y sus mensajes que por lo que podamos citarles en la escuela, y cuando los emplazamos a decirnos la razón la respuesta es la misma: Es que lo que vemos en el colegio no sirve para nada, ¡Y ya llevamos unos 8 o 10 años trabajando por competencias y unos 3 años con Estándares! ¿Problema de los docentes? ¿Falta de dinamicidad de las instituciones? ¿Rebeldía extrema de nuestros estudiantes? La respuesta a todos estos interrogantes está en la desconexión de los aprendizajes, no de los contextos reales, sino de las expectativas, anhelos, necesidades y realidades presentes y futuras de nuestros estudiantes. Muy poca reflexión se ha dado al respecto, si al caso la publicación de los Estándares de Competencias Ciudadanas las cuales, de todas formas, no pasan de ser "más de lo mismo", ya que terminan convirtiéndose en una serie de normatividades y comportamientos que los estudiantes *deben* adoptar para *ser mejores ciudadanos*, o mejor, PARA ADAPTARSE al modelo que de ciudadano tiene un reducido grupo de ideólogos. ¿Pero realmente hemos indagado a nuestros estudiantes, hemos reflexionado sobre su futuro, sobre sus necesidades, sobre sus deseos? ¿O acaso nos hemos quedado en lugares comunes, en generalizaciones peligrosas, en prejuicios tan discriminadores como los de la Edad Media?



TIPOS DE COMPETENCIAS

Bueno, dejo a usted querido lector la anterior reflexión en remojo. Hasta ahora hemos determinado que la COMPETENCIA es un tipo de Enseñanza, único y exclusivo de los seres humanos que involucra las tres dimensiones de la mente humana, y que difiere de muchos otros tipos de Enseñanzas que, en síntesis, no conjugan tan magistralmente a la mente humana.

No obstante para definir *conceptualmente* a la COMPETENCIA falta determinar el último, pero no por ello menos importante, aspecto: las clases o tipos de COMPETENCIA que existen.

Varias clases de COMPETENCIAS se han trabajado desde las definiciones – algo imprecisas por cierto – del MEN y el ICFES. Una de las más socorridas clasificaciones habla de las COMPETENCIAS *interpretativa, argumentativa y proposicional*. En Pedagogía Conceptual diríamos que, aunque procesos pedagógicamente válidos y, de hecho, básicos en el aprehendizaje de las COMPETENCIAS, es una visión sesgada y claramente cognitivista. Tocamos aquí un punto básico para poder comprender algunas de las diferencias entre las concepciones del MEN y las nuestras: el enorme peso que se le da a una sola dimensión de la mente, la COGNITIVA. Al entender a las COMPETENCIAS solo en el marco de procesos mentales generales de interpretación o argumentación – tal como lo propone el ICFES – estaríamos desdeñando una serie de elementos indispensables en la enseñanza de COMPETENCIAS: ¿Qué es lo que se va a interpretar o argumentar? ¿Por qué se tienen que hacer interpretaciones y argumentaciones? ¿Por qué interpretar o argumentar unos conocimientos, afectos o praxias? ¿Son acaso estos los únicos procesos mentales superiores que puede hacer la mente humana? ¿O es que son los procesos centrales? Eso sin contar con que la argumentación y la interpretación como procesos mentales *ÚNICAMENTE* están referidos a operaciones de la esfera cognitiva, desligados entonces de los elementos afectivos y práxicos que ya sustentamos son pilares vitales en la enseñanza de las COMPETENCIAS. La razón de esta línea de pensamiento tan sesgada a la Dimensión Cognitiva es la Psicología Cognitiva, vertiente Pisopedagógica que entroniza al sistema



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

cognitivo como el centro de todos los procesos mentales, que establece que la única forma de poder entender y transformar las realidades es mediante la cognición razonada y consciente, que determina que los humanos, ante todo PENSAMOS. En esta línea de ideas la tercera COMPETENCIA, la propositiva, se entiende como la manifestación, mediatizada por el lenguaje, de las interpretaciones y argumentaciones que hace el estudiante y que lo conducen a *proponer* un discurso coherente en sí mismo.

Como podemos ver no es que sea, ni mucho menos, una visión ingenua o poco fundamentada de las COMPETENCIAS, el inconveniente es que es una visión demasiado cognitiva, que no permite la reflexión sobre la pertinencia de los aprendizajes, que se limita única y exclusivamente a *OPERACIONALIZAR* el proceso de enseñanza-aprendizaje como el simple ejercicio de tres operaciones mentales, dos de ellas puramente cognitivas, la interpretación y la argumentación, y una cognitivo-expresiva, la proposición.

Otra perspectiva más actualizada y de mayor profundidad, ha sido la adoptada por el MEN en el trabajo sobre los lineamientos y estándares de las áreas de ciencias – naturales y sociales – que establece tres tipos de COMPETENCIAS: *Cognitivas* – *Procedimentales* – *Actitudinales*. Sobre las primeras no considero necesario extenderme mucho, puesto que presupone la *OPERACIONALIZACIÓN* de procesos mentales como la interpretación, el análisis, la identificación y la argumentación, pero avanza claramente al introducir la discusión sobre la *INSTRUMENTALIZACIÓN* de una serie de saberes específicos y disciplinares, es decir, del aprendizaje y apropiación de un cúmulo de conocimientos propios de las disciplinas científicas, los cuales son indispensables para poder *PENSAR* científicamente.

Mención especial merecen las COMPETENCIAS *Procedimentales*, claramente referidas a las formas como, para el caso particular, los científicos *HACEN* ciencia – si extendiéramos el discurso a las demás disciplinas, hablaríamos de *HACER* matemáticas, lenguaje, arte, práctica física, etc. –. Naturalmente puede surgir en usted, amigo lector, la idea que estas COMPETENCIAS *Procedimentales* son una forma de



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

nominar a la Dimensión Expresiva. ¡Nada más erróneo! Reducir la Dimensión Expresiva a una serie de procedimientos y métodos, que si bien son una parte valiosa de esta dimensión que permite comprender una práctica y formar hábitos hacia la misma, deja de lado la expresión de los sentires y pensamientos propios del individuo, así como también coarta tremendamente la creatividad, la inventiva, la posibilidad de crecer e ir más allá de la simple repetición de "recetas", la curiosidad, la consulta, la investigación y el cuestionamiento permanente.

Y en cuanto a las *Actitudinales* podríamos "cometer" un análogo error: asimilarlas a la Dimensión Afectiva. En tanto las Actitudes son posturas específicas hacia una realidad, posturas que implican juicios valorativos, podría en realidad decirse que la *COMPETENCIA Actitudinal* no es más que un sinónimo para *COMPETENCIA AFECTIVA*. Pues bien, tan solo diré que si creemos que solo de Actitudes está conformada la Afectividad Humana, estaríamos desechando una amplia gama de elementos tales como los SENTIMIENTOS, los VALORES, las diversas operaciones afectivas – VALORAR, OPTAR, PROYECTAR – así como los anhelos, expectativas, necesidades – las denominadas AUTODEMANDAS por los Psicólogos – que existen en la mente y que, según entendemos nosotros, son susceptibles de ser enseñadas – por ende aprehendidas –, moldeadas y transformadas para beneficio de nuestros estudiantes y de la comunidad en general.

Entonces ¿qué tipos de *COMPETENCIA* propone Pedagogía Conceptual? ¿Acaso *COMPETENCIAS* Afectivas, Cognitivas y Expresivas? Durante mucho tiempo pensamos que justamente esa era la respuesta: una *COMPETENCIA* por cada Dimensión. Pero con el tiempo caímos en cuenta que eso no era otra cosa que "más de lo mismo", una visión que desligaba las Enseñanzas según una Dimensión, una forma artificial de entender el problema, como si realmente la mente pudiera aprehender de forma parcelada. ¡No!, la mente humana cuando aprehende lo hace por que conjuga y estructura de forma coherente y sistemática las tres dimensiones de la mente – notable diferencia con la propuesta de los Estándares de Ciencias – además que - ¡tremendo descubrimiento! - *ENTRONIZA* no a la Dimensión Cognitiva sino a la Afectiva como el gatillo, el mecanismo disparador de todo aprehendizaje humano. Esto implicó una



secuencia en el proceso de enseñanza-aprehendizaje que privilegiaba la "afectación" de la Dimensión Afectiva – ver documento Una Propuesta Didáctica Innovadora –, pero también generó la siguiente reflexión: Si toda COMPETENCIA involucra las tres dimensiones ¿Entonces no existen clases de COMPETENCIAS? ¿Entonces las COMPETENCIAS son las mismas en Matemática, Ciencias, Relaciones Laborales, Afectividad Interpersonal, Proyecto de Ciudadanía, por solo mencionar algunos de los tantos aspectos susceptibles de enseñar a nuestros estudiantes?

LAS COMPETENCIAS EN LAS REALIDADES POPPERIANAS

La reflexión generada por los anteriores cuestionamientos nos llevaron a descubrir que las COMPETENCIAS son las formas en como enseñamos – y aprendemos – a interactuar eficientemente con la realidad – algo que ahora resulta bastante obvio, y que viéndolo desde esta perspectiva rescata el *contexto* que tanto defiende el MEN –, pero entonces surge la pregunta ¿Qué es la realidad? Diríamos que *REALIDAD* es todo aquello con lo cual la mente humana interactúa, todo situación, evento, fenómeno, ser, información, conocimiento que la mente percibe, procesa, que la afecta. Viéndolo así entonces tendríamos tantas COMPETENCIAS como realidades podamos evidenciar. Esto claramente lleva a la siguiente pregunta ¿Entonces el número de COMPETENCIAS es infinita? Claramente esto sería un absurdo, pues jamás estaríamos en capacidad de determinar unas Enseñanzas específicas, y terminaríamos cayendo en el peligroso relativismo constructivista, que propugna que cada ser humano conoce las realidades de forma particular y sus aprendizajes son estrictamente individuales – algo bastante injusto con la historia cultural de la humanidad –.

La respuesta equilibrada la encontramos en el trabajo monumental del filósofo Karl Popper, quien propugna que las realidades humanas – es importante admitir que no hay solo una, así como tampoco hay una sola inteligencia – se pueden agrupar en tres grandes categorías:

- Realidades o Mundo 1: Referida a todos los eventos, fenómenos y situaciones susceptibles de ser percibidos de forma directa por lo órganos de los sentidos.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Aquí introducimos entonces todos los aspectos naturales, técnicos y tecnológicos.

- Realidades o Mundo 2: Denominado también como el Mundo de las Subjetividades Humanas. Aquí estamos hablando de las valoraciones, los sentimientos, los valores, las relaciones. El aprehendizaje de COMPETENCIAS en los ámbitos intrapersonal, interpersonal y sociogrupal – dentro del cual enmarcaríamos las Competencias Ciudadanas – es el propósito básico en esta realidad
- Realidades o Mundo 3: Popper denomina a este el "Mundo de las Ideas", refiriéndose a todas las creaciones culturales propias y exclusivas del ser humano: las artes, las ciencias, la filosofía, el lenguaje, por solo citar algunos.

De esta manera las COMPETENCIAS serían:

- a. COMPETENCIAS Mundo 1 (Realidades Objetuales – Naturales – Práxicas)
- b. COMPETENCIAS Mundo 2 (Realidades Intra – Inter – Socio Subjetivas)
- c. COMPETENCIAS Mundo 3 (Realidades Culturales)

Obviamente cada uno de estos tipos se subdivide en las múltiples disciplinas, artes, ciencias y oficios que la cultura humana ha creado a lo largo de milenios, COMPETENCIAS necesarias hoy y en futuro, cercano o lejano. Por supuesto, en cada uno de estos ámbitos será fundamental enseñar – y lógico, aprehender – lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo, para que así nuestros estudiantes sean COMPETENTES.

Pero además de responder de forma muy clara y evidenciable los ámbitos en los cuales formar en COMPETENCIAS, la reflexión sobre los Mundos nos llevó más allá. Ya anteriormente había citado a Gardner en el contexto de las necesidades afectivas del proceso de enseñanza-aprehendizaje. Ahora lo citaré en, tal vez, la discusión por la que más se le conoce: La teoría de las múltiples inteligencias. Gardner propugna por una multiplicidad de inteligencias, oponiéndose por tanto al concepto tradicionalmente aceptado que postulaba una sola inteligencia. A mediados de los 80 este autor propone que hay al menos 7 tipos de inteligencias – hoy en día ya considera 9: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, kinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal,



naturalista y existencia– en los cuales los seres humanos se desempeñan, pero, aun más importante, determina que no todas las personas son igualmente *COMPETENTES* en las 7 o 9, sino que algunos lo son más en unas y menos en otras. Siendo así, las *COMPETENCIAS* no son tan generalizables y, según nuestra concepción actual de los tipos de *COMPETENCIA*, existe la necesidad de determinar con claridad en cuáles ámbitos es más *COMPETENTE* un ser humano, dar auténtica respuesta a las preguntas del tipo *¿Para qué aprehender esos conocimientos y habilidades? ¿Por qué aprehender esos y no otros? ¿Realmente los triángulos, adverbios, polinomios, reacciones químicas, discursos, tipos de textos, me hacen mejor o peor ser humano? ¿Estos aprendizajes garantizarán que pueda conseguir y mantener un buen empleo o tener éxito en el mundo empresarial?*

Esta idea, que actualmente desarrolla la Pedagogía Conceptual, se denomina la *TEORÍA DEL TALENTO HUMANO*, pero hablar de ella nos tomaría tanto espacio y tiempo que desbordaría por completo el objeto de este artículo.

LAS COMPETENCIAS SEGÚN EL TIPO DE ESTRUCTURA MENTAL

No obstante esta –ahora – evidente clasificación de las competencias según las realidades, existe un segundo criterio de tipificación que ha inquietado por mucho tiempo no solo a la Pedagogía Conceptual, sino en general a todos los enfoques pedagógicos contemporáneos, y es el de la forma en como la mente *estructura* los conocimientos, destrezas, habilidades o, en el contexto de nuestro análisis, las *COMPETENCIAS*.

Según los estudios llevados a cabo por muchos psicopedagogos – Ausubel, Novack, Feuerstein, De Zubiría, etc. – la mente humana estructura y procesa la realidad de dos maneras complementarias e interdependientes: como instrumentos y como operaciones.

Vamos a analizarlas por separado aun cuando, como ya hemos comentado, en la mente los aprendizajes se dan por la complementariedad de estas dos *herramientas* de la mente:



Instrumentos y Competencias Instrumentales

Los instrumentos y las operaciones son mecanismos o herramientas mentales que implican un procesamiento de informaciones, afectos, habilidades, etc., que aprehendemos culturalmente. La particularidad de los instrumentos es que ellos se circunscriben a una realidad muy puntual y específica, muy disciplinar si se quiere ver de esa manera. Así, cuando hablamos del aprehendizaje del concepto MAMÍFERO, desde los enfoques pedagógicos contemporáneos, estaríamos tratando del aprehendizaje de un Instrumento de Conocimiento, puesto que se refiere a una realidad bastante específica y disciplinar, en este caso, la de un concepto que hace parte de las ciencias naturales y se refiere a un tipo específico de animales. Hasta este punto necesariamente surge una pregunta ¿Qué hace que no llamemos a esto información o conocimiento sino Instrumento de Conocimiento?, si determinamos aprehender MAMÍFERO como un Instrumento de Conocimiento ¿En qué diferirá este aprehendizaje de los tradicionales aprendizajes de la escuela industrial-tradicional? Las respuestas a estas preguntas se resumen en una sola: Al aprehender el concepto MAMÍFERO como un Instrumento de Conocimiento, no nos quedamos con la memorización de una simple definición, por ejemplo, *LOS MAMÍFEROS SON ANIMALES HOMEOTERMOS CUBIERTOS DE VELLO*, sino que entramos a establecer – enseñar y aprehender – una serie relaciones claras con respecto a los MAMÍFEROS. El aprehendizaje del concepto MAMÍFERO pasa por:

1. Reconocer las características de los MAMÍFEROS
2. Diferenciar a los MAMÍFEROS de otros animales en la naturaleza
3. Clasificar a los MAMÍFEROS dentro de una tipología de animales específicas
4. Reconocer las diversas clases – especies – de MAMÍFEROS existentes
5. Saber identificar si un animal cualquiera es un MAMÍFERO o no
6. Entender la forma en como los MAMÍFEROS se relacionan con otros animales y con su hábitat

Y muy posiblemente algunas otras ideas más. Como podemos ver aquí, no se trata de memorizar, sino de interrelacionar una amplia gama de conocimientos e informaciones,



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

de hacer diversos procesamientos mentales – identificar, reconocer, diferenciar, clasificar, comparar, entender – teniendo como eje el concepto MAMÍFERO, de usar este conocimiento en posibles situaciones contextuales y realistas. Pero no solo eso. También es parte del aprehendizaje de un concepto – por caso – el que en la mente formemos una ESTRUCTURA que nos permite "ver" mentalmente un esquema que nos resuma todos estos "contenidos", que nos permita relacionarlos y operacionalizarlos y que, en última instancia, nos de la oportunidad de "transferir" este Instrumento a nuestra estructura mental general, es decir, que entre a hacer parte de nuestros "discursos" o mejor, nuestros aprehendizajes, y estemos en la capacidad de encadenarlos con los demás aprehendizajes que hemos formado a lo largo de nuestra vida.

Cuando el estudiante sea capaz de hacer todo esto, entonces podremos decir que él (ella) aprehendió el concepto MAMÍFERO y, según lo que actualmente entendemos en Pedagogía Conceptual, este estudiante habrá formado una COMPETENCIA INSTRUMENTAL, ha sido capaz de estructurar su mente en torno a una realidad puntual y específica que le permitirá comprender la realidad, modificarla, resolver situaciones, etc.

Por esta vía, parecería evidente que el número de COMPETENCIAS por desarrollar en nuestros aprendices sería enorme, casi infinita, sin embargo, si recordamos lo comentado en las secciones finales del apartado **LAS COMPETENCIAS EN LAS REALIDADES POPPERIANAS**, es tarea del docente y la institución determinar cuáles son los Instrumentos que debe aprehender un ser humano en dependencia de sus expectativas, pasiones, intereses, anhelos, capacidades, en síntesis, de sus TALENTOS.

Para cerrar esta sección vale la pena comentar que podemos formar – por tanto enseñar y, lo más importante, aprehender – instrumentos tanto de las tres realidades como de las tres dimensiones, es decir, procesos mentales puntuales y específicos de índole afectiva – Instrumentos Afectivos como los Sentimientos o los Valores – cognitiva – las nociones, los conceptos – las categorías – y expresiva – básicamente los



lenguajes – en las realidades naturales, físicas, interpersonales, culturales, científicas, artísticas, etc.

Operaciones y Competencias Operacionales

Otra ruta pedagógica, asumida por enfoques contemporáneos tal como la Modificabilidad Estructural Cognitiva propuesta por Reuven Feuerstein, es el de enseñar y aprehender no instrumentos sino Operaciones, es decir, formas de procesamiento general de las informaciones, los conocimientos, en síntesis, de las realidades, pero sin la necesidad de inscribirse a una especificidad de índole disciplinar.

Así se enruta entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje a trabajar en Operaciones o procesamientos mentales tales como la lectura, la escritura, el análisis, la síntesis, las comparaciones, las clasificaciones, etc., sin importar mucho a que conocimientos o realidades concretos nos podemos referir.

De esta manera, cuando trabajamos en la operación CLASIFICAR, la idea es que en la mente del estudiante se forme una clara concepción de lo que implica el proceso de clasificar: ¿qué es clasificar? ¿cómo se clasifica? ¿existen formas de clasificación? ¿cuántas y cuáles? ¿cómo hacer uso de ellas? ¿qué criterios se asumen en un caso dado?

De nuevo vemos que la situación no es un simple definir qué es una operación X , sino relacionarla, formarse una estructura en la mente, saber como, cuando y donde emplearla, dar razón de porqué se implementa de un modo concreto y no de otro, etc.

Igual que con las COMPETENCIAS INSTRUMENTALES, solo podremos decir que nuestro estudiantes son COMPETENTES OPERACIONALMENTE cuando se encuentren en capacidad de hacer todos estos procesamientos mentales.

De nuevo, y al igual que con las COMPETENCIAS INSTRUMENTALES, las OPERACIONALES existirán en las tres realidades y dimensiones, pudiendo tener procesamientos de índole cognitiva – ampliamente estudiados como leer, comparar, analizar, identificar, etc. – afectiva – poco estudiadas a nivel pedagógico pero si mucho



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

a nivel psicológico y entre las cuales destacaríamos valorar, optar – y expresiva – escribir, exponer, manifestar, explicar – en todas las realidades ya por nosotros conocidas.

Pero ya vistas estas dos clases cabe preguntar ¿por qué estudiarlas por separado? ¿acaso los seres humanos no procesamos mentalmente de ambas maneras y de forma simultánea? Es por esta razón que en un principio establecí que eran dos formas interdependientes y complementarias, es decir, no podemos INSTRUMENTALIZAR sin el auxilio de las operaciones mentales - ¿cómo poder reconocer las diversas especies de MAMÍFEROS si no sé como CLASIFICAR? – así como tampoco soy capaz de OPERACIONALIZAR sin echar mano de los instrumentos – por caso y tomándolo al contrario, ¿cómo saber CLASIFICAR sino tengo unas realidades a las que pueda aplicarlo? –. Así, lo que tenemos es rutas pedagógicas y didácticas que enfatizan uno de los modos de abordar las COMPETENCIAS por sobre el otro, pero sin desconocer la necesidad y realidad del otro tipo.

Modelos como Aprendizaje Significativo, la Enseñanza para la Comprensión, asumen el proceso de enseñanza-aprendizaje de COMPETENCIAS INSTRUMENTALES preferencialmente. Modificabilidad Cognitiva o Aprendizaje Basado en Problemas se ocupan de hacerlo desde las COMPETENCIAS OPERACIONALES.

En Pedagogía Conceptual entendemos que estas visiones son claramente parciales y, aunque sus implementaciones han dado positivos resultados, definitivamente la enseñanza de las COMPETENCIAS no se puede restringir a solo una de estas tipologías, so pena de caer en el clásico error de la parcelación del conocimiento, tan desacreditada por todos los científicos, filósofos y pensadores de nuestros tiempos.

1.3.2. Constructivista:

Vigotsky



PRINCIPIOS FUNDAMENTALES.

Vigotsky Plantea su *Modelo de aprendizaje Sociocultural*, a través del cual sostiene, que ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica cómo formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Se considera cinco conceptos que son fundamentales:

las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. En este sentido se explica cada uno de estos conceptos.

Para Vigotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Funciones mentales

Para Vigotsky existe dos tipos: las inferiores y las superiores.

Las funciones mentales inferiores, son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Las funciones mentales superiores, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de Las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción



con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas.

Habilidades psicológicas:

Vygotsky considera que en cualquier punto del desarrollo hay problemas que el niño está a punto de resolver, y para lograrlo sólo necesita cierta estructura, claves, recordatorios, ayuda con los detalles o pasos del recuerdo, aliento para seguir esforzándose y cosas por el estilo. Desde luego que hay problemas que escapan a las capacidades del niño, aunque se le explique con claridad cada paso. La zona de desarrollo proximal es "la distancia entre el nivel real de desarrollo – determinado por la solución independiente de problemas – y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros..."

Ahora podemos ver la manera en que las ideas de Vygotsky sobre la función del habla privada en el desarrollo cognoscitivo se ajustan a la noción de la zona de desarrollo proximal. A menudo, el adulto ayuda al niño a resolver un problema o a cumplir una tarea usando apoyos verbales y estructuración. Este andamiaje puede reducirse gradualmente conforme el niño se haga cargo de la orientación. Al principio, quizá se presente los apoyos como habla privada y, finalmente, como habla interna.

Dentro de la zona de desarrollo proximal encontramos dos importantes implicaciones: la evaluación y la enseñanza.

Evaluación.- Casi todas las pruebas miden únicamente lo que los estudiantes hacen solos, y aunque la información que arrojan puede ser útil, no indica a los padres o maestro cómo apoyar a los estudiantes para que aprendan más. Una alternativa puede ser la evaluación dinámica o la evaluación del potencial de aprendizaje. Para identificar la zona de desarrollo proximal, estos métodos piden al niño que resuelva un problema y luego le ofrecen apoyos e indicaciones para ver como aprende, se adapta y utiliza la orientación. Los apoyos se aumentan en forma gradual para ver cuánta ayuda necesita y cómo responde. El maestro observa, escucha y toma notas cuidadosamente acerca



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

de la forma en que el niño emplea la ayuda y el nivel de apoyo que necesita. Esta información servirá para planear agrupamientos instruccionales, tutoría entre compañeros, tareas de aprendizaje, trabajos para casa, etc.

Enseñanza:

Otra implicación de la zona de desarrollo proximal es la enseñanza, pero están muy relacionadas a la evaluación. Los estudiantes deben ser colocados en situaciones en las que si bien tienen que esforzarse para atender, también disponen del apoyo de otros compañeros o del profesor. En ocasiones, el mejor maestro es otro estudiante que acaba de resolver el problema, ya que es probable que opere en la zona de desarrollo proximal del primero. Vygotsky propone que además de disponer el entorno de forma que sus alumnos puedan descubrir por sí mismos, los profesores deben guiarlos con explicaciones, demostraciones y el trabajo con otros estudiantes que haga posible el aprendizaje cooperativo.

Herramientas psicológicas:

Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas.

Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la



conducta de lo demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia.

El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Además el lenguaje esta relacionado al pensamiento, es decir a un proceso mental.

La mediación:

Cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través con la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia, ahora bien, lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediadas.

La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual somos parte.

En palabras de Vygotsky, el hecho central de su psicología es el hecho de la mediación. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediadas por la cultura, desarrolladas histórica y socialmente.

Para Vygotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos,



y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.

Para Vygotsky, "el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje".

El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Vygotsky cree que el aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior.

Zona Proximal de Desarrollo (ZPD):

Este es un concepto importante de la teoría de Vigotsky (1978) y se define como: La distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros.

El ZPD es el momento del aprendizaje que es posible en unos estudiantes dadas las condiciones educativas apropiadas. Es con mucho una prueba de las disposiciones del estudiante o de su nivel intelectual en cierta área y de hecho, se puede ver como una alternativa a la concepción de inteligencia como la puntuación del CI obtenida en una prueba. En la ZPD, maestro y alumno (adulto y niño, tutor y pupilo, modelo y observador, experto y novato) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. La ZPD, incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

En segundo lugar, tenemos ya los aportes y aplicaciones a la educación. El campo de la autorregulación ha sido muy influido por la teoría.

Una aplicación fundamental atañe al concepto de andamiaje educativo, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible, y usarse selectivamente cuando sea necesario.

En las situaciones de aprendizaje, al principio el maestro (o el tutor) hace la mayor parte del trabajo, pero después, comparte la responsabilidad con el alumno. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse que el andamiaje mantiene al discípulo en la ZDP, que se modifica en tanto que este desarrolla sus capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZDP.

Otro aporte y aplicación es la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. Al principio el maestro modela las actividades; después, él y los estudiantes se turnan el puesto de profesor. Así, estos aprenden a formular preguntas en clase de comprensión de la lectura, la secuencia educativa podría consistir en el modelamiento del maestro de una estrategia para plantear preguntas que incluya verificar el nivel personal de comprensión. Desde el punto de vista de las doctrinas de Vigotsky, la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje, mientras los estudiantes adquieren las habilidades.

La colaboración entre compañeros que refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación muestra que los grupo cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera puede



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

avanzar. El énfasis de nuestros días en el uso de grupos de compañeros para aprender matemáticas, ciencias o lengua y literatura atestiguan el reconocido impacto del medio social durante el aprendizaje.

Por último, una aplicación relacionada con la teoría de Vigotsky y el tema de la cognición situada es la de la conducción social del aprendiz, que se desenvuelve al lado de los expertos en las actividades laborales. Los aprendices se mueven en una ZDP puesto que, a menudo se ocupan de tareas que rebasan sus capacidades, al trabajar con los versados estos novatos adquieren un conocimiento compartido de procesos importantes y lo integran al que ya saben. Así, ésta pasantía es una forma de constructivismo dialéctico que depende en gran medida de los intercambios sociales.

Para Vigotsky ofrece una gran importancia al rechazar la noción de que “el aprendizaje debe adecuarse al nivel evolutivo real del niño”, pues afirma que es necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo: el real y potencial. El nivel evolutivo real, o nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, se establece como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo al determinar la edad de un niño utilizando un test.

Respecto al segundo nivel, como se demostró que la capacidad de aprender de los niños de idéntico nivel de desarrollo real variaba en gran medida bajo la guía de un maestro, se hizo evidente que el curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre el nivel de lo que puede hacer un niño solo y lo que puede hacer con ayuda, es la zona del desarrollo próximo, que Vigotsky definía como:

APORTES A LA EDUCACIÓN.

Los aportes que se dan en el área *sociocultural* La cultura ayuda en el desarrollo cognitivo según el aprendizaje que se da y quien lo da, Sin dejar lado la interacción con los demás y lo que le rodea, además de la utilización de diferentes símbolos que nos ayudan en la comunicación.

La mediación es una herramienta importante ya que nos ayuda en la comunicación no solo con las personas que nos rodean, sino también por otros medios. Como ser la



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

radio, la televisión el internet, atravez de diferentes símbolos que nos ayudan a mediar con diferentes personas y de la misma manera poder investigar.

El aprendizaje cooperativo ayuda a interactuar con los demás, el poder escuchas y ser escuchados, poder compartir y seguir en apoyo a otra persona que va guiándonos.

Andamiaje

Este tipo de proceso se lleva a cabo cuando el aprendiz interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, (Interacción entre un sujeto de mayor experiencia y otro de menor experiencia, en la que el objetivo es pasar a un nivel de desarrollo).

PAPEL DEL DOCENTE:

Un mediador del aprendizaje, un mediador de la cultura social e institucional y un arquitecto del conocimiento. El docente ha de considerar que no solo, deberá promover la colaboración y el trabajo grupal, para establecer mejores relaciones con los demás, para aprender más, tener alumnos más motivados, con un aumento de su autoestima y que aprenden habilidades sociales más efectivas como es el saber convivir, la enseñanza debe individualizarse, permitiendo a cada alumno estudiar o trabajar con independencia y a su propio ritmo.

Un buen docente, tratará de acortar el camino del alumno, pero no lo recorrerá por él, sabrá dar las pautas necesarias y los elementos para que sepan lo que les hace falta aprender, teniendo siempre en cuenta el nivel de desarrollo e inclinaciones personales.

PAPEL DEL ALUMNO

En un papel más participativo, dinámico, y práctico, para la obtener el aprendizaje, habilidades y aptitudes; para esto, en un papel más participativo, dinámico, y práctico, para la obtener el aprendizaje, habilidades y aptitudes del alumno, con su contexto



social, histórico y cultural, apoyado de los conocimientos que ya había adquirido con anterioridad.

Una vez que el alumno reconoce ser el constructor de su propio conocimiento, surgirá el aprendizaje significativo, construyendo, nuevos conocimientos, partiendo de los conocimientos que había adquirido con anterioridad. Para que realmente sea aprendizaje significativo, el alumno, construye su conocimiento por que esta interesado en ello, hay congruencia y decide aprender.

APORTES DEL GRUPO

- ✓ Vigotsky trabaja con sujetos con necesidades especiales, fue otra fuente teórica, metodológica y práctica para sustentar su teoría científica.
- ✓ Vigotsky propone una nueva educación social especial para integrar a toda la comunidad educativa.
- ✓ El docente ya no tiene que ser tradicionalista, sino que tiene que ayudar al niño a se sociable y de esa manera poder tener diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ El contexto social, la interacción y la participación son muy importantes para la educación para un mejor desempeño en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Tomar diferentes estrategias para la construcción de un conocimiento social en el niño

Plantear la comunicación y la interacción social en el niño

Bruner

Bruner, con raíces gestaltistas, afirma que el objetivo último de la enseñanza es conseguir que el alumno adquiriera la comprensión general de la estructura de un área de conocimiento.



Principios fundamentales

Son los siguientes: la motivación, la estructura, la secuencia y el reforzamiento.

PRIMER PRINCIPIO: LA MOTIVACIÓN

Es la condición que predispone al alumno hacia el aprendizaje y su interés sólo se mantiene cuando existe una motivación intrínseca. Los motivos que impulsan al niño a aprender, en especial durante los años preescolares, son los siguientes:

El instinto innato de curiosidad. Funciona de forma automática desde el nacimiento.

Necesidad de desarrollar sus competencias. Los niños muestran interés por actividades en las que se sienten capaces o tienen éxito. Ya Robert White señaló que uno de los motivos principales de los seres humanos es el deseo personal de controlar su propio ambiente, y lo llamó motivación por la competencia. La competencia permite a las personas vivir de una forma independiente. Kagan dice que es posible observar en los niños a partir de los 9 meses la sonrisa maestra, que aparece cuando culminan una tarea, lo que presupone una sensación interna de orgullo por haberla completado.

Reciprocidad. También es una motivación genéticamente determinada. Supone la necesidad de trabajar cooperativamente con sus semejantes.

SEGUNDO PRINCIPIO: LA ESTRUCTURA

El objetivo último en la enseñanza de unos contenidos es que el alumno comprenda la estructura fundamental de los mismos: comprenderla de tal manera que podamos relacionar con ellas otras cosas significativamente. El conocimiento debe estructurarse de manera óptima para que pueda transmitirse a los alumnos de forma sencilla y



comprensible. La estructura de cualquier materia está formada por información esencial, por conceptos fundamentales relacionados entre sí.

Para Bruner la adquisición de la estructura debe ser el objetivo principal de enseñanza porque: 1) hace que el aprendizaje sea más accesible, ya que proporciona a los alumnos un cuadro general, 2) la presentación de las ideas de una manera simplificada y estructurada hace que la retención sea más fácil y duradera, 3) hace posible una transferencia adecuada y efectiva, siendo posible el establecimiento de relaciones significativas con otros contenidos, y 4) es un requisito para poder aplicar los conocimientos a la resolución de problemas.

TERCER PRINCIPIO: ORGANIZACIÓN Y SECUENCIA DE LOS CONTENIDOS

Los conocimientos deben ser organizados y presentados de manera que sean coherentes con el modo de representación que cada alumno tiene en un determinado momento. El desarrollo cognitivo según Bruner atraviesa tres estadios: enactivo, icónico y simbólico. En el estadio enactivo el conocimiento se representa en acciones. Esta representación es la única que tiene lugar en los niños pequeños, y se corresponde al estadio sensoriomotor de Piaget.

El estadio icónico o figurativo aparece cuando el niño es capaz de imaginarse los objetos sin necesidad de actuar sobre ellos: es capaz de reemplazar la acción por una imagen o un esquema espacial. Aunque se limita al campo perceptual, ya es una manera de representarse la información y facilita la ejecución de determinadas tareas. Corresponde al estadio preoperacional de Piaget.

El estadio simbólico aparece cuando el niño es capaz de expresar sus experiencias en términos lingüísticos. Corresponde al pensamiento de las operaciones concretas y de las operaciones formales de Piaget.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Para Bruner la mejor forma de presentar los contenidos a los alumnos consiste en una secuencia que comience por una representación enactiva, continúe por una representación icónica y termine en una representación simbólica. Estas tres formas de representación son paralelas.

Bruner defiende también el currículo en espiral. En lugar del currículo lineal, donde los alumnos avanzan de manera cerrada hasta conseguir los objetivos de una asignatura, recomienda una enseñanza en espiral donde los alumnos, al ascender por los niveles educativos, regresan a temas ya conocidos para ampliar sus conocimientos. La enseñanza debe perseguir que el alumno adquiriera en un primer momento el núcleo más elemental y básico de una materia, su estructura fundamental, y recurrentemente debe volver a ella.

En la base de este planteamiento del currículo en espiral está el principio de que cualquier contenido puede ser enseñado y aprendido por el niño en cualquier edad y nivel educativo. Todo es un problema de conversión: basta con convertir o traducir las ideas abstractas en una forma intuitiva o figurativa, que estén al alcance del nivel de desarrollo cognitivo que tenga el alumno para que puedan ser comprendidas. Esta idea del orden cíclico en la enseñanza ya fue defendida por Comenius, quien sostenía que en cada una de las etapas de la educación no se enseñan distintos contenidos, sino los mismo aunque de diferente manera. Pero, ¿esto puede ser así? Ausubel dice que en general es preferible restringir el contenido del currículo de la enseñanza primaria a contenidos para los que el alumno muestre una adecuada disposición, aunque pudiera aprender intuitivamente materiales más difíciles.

Por otro lado, Bruner también defiende el aprendizaje por descubrimiento, lo que implica que el aprendizaje debe ser inductivo, es decir, debe partir de datos, de hechos y de situaciones particulares, experimentando y probando hipótesis. Se debe estimular a los alumnos a que sean ellos, por medio del descubrimiento guiado, los que descubran la estructura de la asignatura.



CUARTO PRINCIPIO: EL REFORZAMIENTO

Para Bruner el aprendizaje se favorece mediante el reforzamiento: para llegar a dominar un problema es necesaria la retroalimentación.

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Bruner defiende el aprendizaje por descubrimiento, aunque admita que en ocasiones sea oportuno el aprendizaje memorístico. Ej: tablas de multiplicar. La enseñanza debe buscar aprendizajes significativos, lo que se consigue estableciendo las condiciones necesarias para que tenga lugar un aprendizaje por descubrimiento. Bruner insiste: en que los alumnos tienen que aprender a descubrir.

Los antecedentes del aprendizaje por descubrimiento: se encuentran en el movimiento de la educación progresiva, que propugnó una forma de enseñanza en la que el centro de la situación educativa sea el alumno y concibió la educación como proceso donde el alumno aprenda a aprender, a investigar, a descubrir. De ahí la idea de enseñar por la acción defendida por Dewey. Anderson y Faust dicen que el aprendizaje por descubrimiento es una forma de enseñanza en la que no se comunica al alumno el concepto o el principio que tiene que aprender, sino que se espera que él induzca o descubra el principio a partir de una serie de ejemplos.

La única condición necesaria para hacer que la lección impartida con el método de descubrimiento obtenga éxito es que el estudiante sea realmente capaz de descubrir por sí solo el principio que se le propone. Si no puede descubrir este principio, es poco probable que desarrolle habilidades propias para solucionar problemas que pueda aplicar posteriormente para descubrir un nuevo principio.

Bergan y Dunn crearon una secuencia de pasos que debería seguir el maestro en el aula a la hora de diseñar el aprendizaje de sus alumnos mediante el aprendizaje por descubrimiento:



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

· En primer lugar, la situación de aprendizaje se debe organizar de tal manera que al alumno se le plantee una serie de preguntas desconcertantes o un problema que tenga que resolver. La condición es que el principio a descubrir sea accesible al estudiante.

En segundo lugar, el profesor debe ayudar y dirigir el proceso de descubrimiento: descubrimiento guiado o dirigido.

En tercer lugar, el profesor debe ofrecer retroalimentación para que el alumno sepa cuándo adquirió el concepto.

Y por último, a partir de los éxitos obtenidos por el alumno, el profesor debe ayudarlo a enfrentarse con otros problemas que hagan posible su adquisición de conocimientos y que desarrollen su capacidad de descubrimiento.

Una característica esencial en el aprendizaje por descubrimiento es el uso que se hace de la inducción: consiste en proponer ejemplos particulares para que el estudiante, a partir de ellos, pueda inducir el principio general en el que esté comprendidos. Pero el alumno también puede partir de una generalización. Es decir, es probable en el descubrimiento intervengan varios procesos diferentes.

Las ventajas del aprendizaje por descubrimiento son que los alumnos llegan a ser autónomos en el aprendizaje y la comprensión, enseña al alumno a aprender a aprender, motiva a los alumnos y fortalece el autoconcepto y responsabilidad de los alumnos. Los inconvenientes es que es incierto y poco eficaz comparado con la enseñanza expositiva, el profesor asume un papel antinatural al ocultar información a unos alumnos que llegan a nociones erróneas que después tendrán que ser desaprendidas, necesita de una planificación y una estructuración muy cuidadosa, es un tipo de enseñanza–aprendizaje difícil de llevar a cabo con muchos alumnos, no es eficaz con alumnos lentos y requiere muchos materiales.

Ausubel



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Es la teoría de mayor relieve dentro del campo del aprendizaje y la enseñanza en el aula. Centra su atención en el aprendizaje de las informaciones verbales que se presentan en los textos impresos usados en la escuela. La idea clave es el aprendizaje significativo, que se produce cuando el alumno relaciona la nueva información con sus conocimientos previos almacenados en su estructura cognitiva. Al igual que Bruner, cree que el objetivo del aprendizaje es comprender la estructura de un área de conocimiento. Sin embargo, frente a Bruner, que defiende un aprendizaje por descubrimiento que avanza inductivamente, Ausubel defiende un aprendizaje por recepción, que progresa deductivamente, de lo general a lo particular.

Para Ausubel todo el aprendizaje que tiene lugar en el aula puede situarse a lo largo de dos dimensiones independientes: aprendizaje por recepción frente a aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por repetición o memorístico frente a aprendizaje significativo.

El aprendizaje por recepción ocurre cuando el contenido principal de la tarea de aprendizaje se presenta (o se explica) al alumno en su forma final y él sólo tiene que incorporarlo relacionándolo activa y significativamente con los aspectos más relevantes de su estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el contenido principal de la tarea de aprendizaje no se le ofrece al alumno, sino que éste debe descubrirlo de manera independiente antes de que pueda asimilarlo significativamente en su estructura cognitiva.

El aprendizaje por repetición es mecánico o memorístico, y tiene lugar cuando el aprendizaje consiste en puras asociaciones arbitrarias. El aprendizaje significativo se produce cuando el contenido del aprendizaje se relaciona de modo no arbitrario (no al pie de la letra), sino de manera sustancial con los conocimientos previos que ya posee.

Para Ausubel es frecuente el error de considerar que el aprendizaje por recepción es repetitivo y el aprendizaje por descubrimiento es significativo. Tanto el aprendizaje por recepción como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

repetitivos o significativos, pues que el resultado sea uno u otro depende de las condiciones en que ocurra el aprendizaje y del modo de efectuarlo.

Para Ausubel el aprendizaje que se debe perseguir en el aula debe ser el aprendizaje significativo por recepción, cuya esencia consiste en que las ideas expresadas simbólicamente no sean relacionadas de modo arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. El aprendizaje significativo se produce cuando el alumno relaciona e integra sustancialmente los contenidos o materiales nuevos que aprende con los conocimientos que previamente posee. Sin embargo, para ciertos tipos de aprendizaje pueden ser convenientes el aprendizaje por repetición y por descubrimiento. Ej: aprender vocabulario, idioma extranjero...

Condiciones del aprendizaje significativo

Si el aprendizaje significativo se da cuando el alumno relaciona los contenidos nuevos con los que previamente posee, se requieren dos condiciones principales. Primero, una actitud favorable del alumno hacia el aprendizaje significativo: relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos de su estructura cognitiva. Segundo, que la tarea sea potencialmente significativa: que los contenidos sean relacionables, que sean presentados de forma que puedan ser relacionados con conocimientos previos. Esto depende de la naturaleza del material o contenido que se va a aprender. No puede ser arbitraria ni vaga, debe tener una estructura lógica. También depende de la estructura cognitiva del alumno, es decir, de los conocimientos previos que posee y cómo los tiene organizados en su memoria.

ESTRUCTURA COGNITIVA

La estructura cognitiva es la pieza clave, ya que aprender consiste en asimilar conocimientos y esta asimilación es el resultado de la interacción que se produce cuando el alumno relaciona la nueva información con las ideas pertinentes que ya posee. Ausubel afirma que de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

importante consiste en lo que el alumno ya sabe; averígüese esto y enséñese en consecuencia. Averiguar lo que ya sabe significa identificar aquellos elementos que existen en el repertorio de conocimientos del alumno que sean relevantes para lo que esperamos enseñar. Estos elementos los llama inclusores.

La estructura cognitiva consiste en los conocimientos que posee un alumno y en cómo están organizados en su memoria. Destaca tres variables importantes en la estructura cognitiva: 1) disponibilidad de ideas de afianzamiento pertinentes, relacionadas con el contenido que se va a aprender. Estos conocimientos deben caracterizarse por poseer un nivel de generalidad e inclusividad adecuados; 2) discriminabilidad de dichas ideas de afianzamiento de otros conceptos y principios similares, de manera que se eviten confusiones, y 3) estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento.

ORGANIZADORES PREVIOS

Cuando no hay ideas de afianzamiento en la estructura cognitiva se debe recurrir a los organizadores previos, de lo contrario solo cabría el aprendizaje por repetición. Los organizadores previos son materiales introductorios, adecuadamente pertinentes e inclusivos, que se presentan antes que las materias o contenidos de aprendizaje con el fin de que éstos puedan ser integrados en la estructura cognitiva. Son conceptos con un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material que ha de aprenderse. Su presencia es imprescindible cuando el material que ha de aprenderse es desconocido para el alumno o encierra cierta dificultad.

Ausubel dice que los organizadores cumplen las siguientes funciones: aportar un soporte, una idea o unas ideas de afianzamiento con las que el nuevo material pueda ser relacionado e integrado; servir de puente cognitivo para relacionar fácilmente lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber; facilitar una actitud favorable hacia el aprendizaje significativo y facilitar la discriminabilidad.



Tipos de aprendizaje significativo

Ausubel distingue tres tipos básicos de aprendizaje significativo. El aprendizaje de representaciones consiste en aprender el significado de símbolos, generalmente palabras, o de lo que éstos representan. Es el tipo más básico de aprendizaje, es necesario para los demás aprendizajes y es el más cercano al aprendizaje por repetición.

El aprendizaje de conceptos consiste en abstraer las características o atributos esenciales y comunes de una determinada categoría de objetos. Hay dos vías. Por una parte, la formación de concepto, los conceptos se obtienen a partir de la experiencia directa con objetos, hechos o situaciones. Se da principalmente en los niños pequeños. Por otra, la asimilación de conceptos, que se adquieren a partir de definiciones o textos en los que se hallan implícitos. Es la vía dominante a partir de primaria, adolescencia y edad adulta.

El aprendizaje de proposiciones consiste en aprender el significado de las ideas expresadas por un grupo de palabras (proposiciones u oraciones) y requiere previamente el conocimiento de los conceptos implícitos en las mismas.

Formas de aprendizaje significativo

Las formas de aprendizaje significativo se refieren a la manera de producirse la vinculación o afianzamiento de los nuevos contenidos o informaciones con las ideas pertinentes y preexistentes de su estructura cognitiva. Según Ausubel hay tres formas distintas: subordinada o inclusiva; supraordenada y combinatoria.

El aprendizaje es subordinado cuando el contenido que se aprende se vincula o incorpora dentro de un concepto o de una idea más amplia y general preexistente en la estructura cognitiva. Esta forma de aprendizaje se divide en otras dos. Es derivativa si la nueva información se comprende o incorpora como un ejemplo específico de la



información que ya posee el sujeto. Y es correlativa si la nueva información se vincula como una extensión, modificación o limitación del conocimiento que ya poseía el alumno.

El aprendizaje es supraordenado cuando la nueva información se vincula como una idea o un concepto que abarca y engloba las ideas previas que posee el alumno. Ej: el niño puede conocer distintos colores y puede luego aprender el concepto de color. Y el aprendizaje es combinatorio cuando la nueva información se relaciona con las ideas que previamente posee el alumno; pero sin vincularse de modo subordinado ni supraordenado. La mayoría de los aprendizajes que se realizan en el aula son aprendizajes combinatorios.

La adquisición de conceptos: principios

La mayor parte del aprendizaje significativo consiste en la asimilación de nuevos contenidos. Ésta depende a la vez de los conceptos subordinados y supraordenados. Ausubel dice que hay dos modos de acceder a los conceptos: la formación y la asimilación. Durante la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza primaria, los conceptos se adquieren mediante formación de conceptos: abstraer las características comunes a partir de experiencias particulares. Es un tipo de aprendizaje inductivo, por descubrimiento, en el que intervienen procesos psicológicos: discriminación, abstracción, diferenciación, generación y comprobación de hipótesis y la generalización. Más tarde, a partir de los primeros años, los conceptos se obtienen principalmente mediante asimilación: mediante definiciones o textos, donde la información se halla implícita.

Ausubel dice que en la asimilación y organización del conocimiento en la estructura cognitiva del que aprende se hallan implicados dos principios:

diferenciación progresiva y el de reconciliación integradora. El principio de diferenciación progresiva hace referencia a que a medida que el aprendizaje



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

subordinado tiene lugar, la estructura cognitiva se modifica y se organiza jerárquicamente y, con ello los conceptos inclusores se desarrollan y se van haciendo cada vez más diferenciados. El principio de reconciliación integradora postula que a medida que el aprendizaje supraordenado o combinatorio tiene lugar, la estructura cognitiva se modifica, lo que permite establecer nuevas relaciones y una nueva organización entre las ideas o conceptos, y, con ello, la aparición de nuevos significados. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, no ha sido criticada. Es la más completa.

Novack habla de las ventajas del aprendizaje significativo:

1. Que el conocimiento adquirido se retiene mucho más tiempo.
2. Que la información asimilada produce una diferenciación progresiva de los inclusores, incrementando la capacidad para aprender después materiales relacionados.
3. Que la información que se olvida después de haber sido incorporada a los inclusores, deja secuelas.
4. Que la información aprendida es aplicable a una amplia variedad de problemas y contextos nuevos.

Beltrán: características del aprendizaje significativo: que es un aprendizaje cognitivo, que es un aprendizaje socialmente mediado y que es un aprendizaje activo.

1.3.3. Conductista:

Skinner

Condicionamiento operante, llamado también instrumental y hoy en día análisis experimental de la conducta (AEC), se puede definir de la siguiente forma: Es la teoría



psicológica del aprendizaje que explica la conducta voluntaria del cuerpo, en su relación con el medio ambiente, basados en un método experimental.

Es decir, que ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Skinner afirmaría que “el condicionamiento operante modifica la conducta en la misma forma en que un escritor moldea un montón de arcilla”, puesto que dentro del condicionamiento operante el aprendizaje es simplemente el cambio de probabilidades de que se emita una respuesta.

INFLUENCIA DE LA TEORÍA CON EL APRENDIZAJE.

Skinner afirma que cuando los alumnos están dominados por una atmósfera de depresión, lo que quieren es salir del aprieto y no propiamente aprender o mejorarse. Se sabe que para que tenga efecto el aprendizaje, los estímulos reforzadores deben seguir a las respuestas inmediatas.

Como el maestro tiene demasiados alumnos y no cuenta con el tiempo para ocuparse de las respuestas de ellos, uno a uno tiene que reforzar la conducta deseada aprovechando grupos de respuestas. Skinner considera que la finalidad de la psicología es predecir y controlar la conducta de los organismos individuales. En el condicionamiento operante se considera a los profesores como modeladores de la conducta de los alumnos.

APLICACIONES Y EJEMPLOS DE LA TEORÍA.

Aprendizaje por reforzamiento: Es el aprendizaje en el cuál la conducta es nueva para el organismo que aumenta su frecuencia de aparición luego de recibir algún estímulo reforzante.

Aprendizaje por evitación: Es el aprendizaje donde el organismo adquiere una conducta nueva que termina o impide la aplicación de algún estímulo aversivo



(desagradable), y aumenta la frecuencia de aparición de esa conducta para que no regrese.

Aprendizaje supersticioso: Es el aprendizaje donde alguna consecuencia casualmente reforzante o aversiva aumenta la frecuencia de aparición de alguna conducta.

Aprendizaje por castigo: Es el aprendizaje donde un organismo aumenta la frecuencia de aparición de las conductas que no fueron seguidas o que no recibieron ningún estímulo aversivo o desagradable.

Olvido: Todas las conductas que no reciben o que dejan de recibir reforzamiento tienden a disminuir su frecuencia de aparición y a desaparecer.

CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

Estímulo Discriminativo: Es aquel en cuya presencia de una determinada porción de conducta es altamente probable, debido a que antes fue reforzador por un estímulo.

Conducta Operante: Es la que tiene un organismo, es decir, como se comporta el medio ambiente.

Estímulo Reforzador: Es un estímulo que incrementa la probabilidad de una respuesta contingente.

Generalización: Es cuando al reforzar una respuesta se produce un incremento en otra respuesta parecida.

Discriminación: Es cuando un organismo se comporta de manera diferente en presencia de dos estímulos.



Extinción: Es un procedimiento en el cual una conducta operante que ha sido reforzada deja de serlo y que produce el fin de la respuesta.

TIPOS DE REFORZADORES.

1. **Positivo:** Todo estímulo que aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta.
2. **Negativo:** Todo estímulo aversivo que al ser retirado aumenta la probabilidad de que se produzca la conducta.
3. **Extinción:** Se presenta cuando un estímulo que previamente reforzaba la conducta deja de actuar.
4. **Castigo:** Al igual que la extinción, funciona para reducir la conducta.
5. **Múltiple:** Aplicación de dos o más programas diferentes.
6. **Compuesto:** Refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.
7. **Concurrente:** Refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.
8. **Castigo:** Es cuando se utiliza un estímulo aversivo para obtener la reducción en la tasa de una respuesta.

VINCULACIÓN CON OTRAS TEORÍAS.

DIFERENCIA ENTRE EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO Y CONDICIONAMIENTO OPERANTE.

CONDICIONAMIENTO CLÁSICO.

- Un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. **Ejemplo:** El sonido de la campana se asocia con la salivación.
- El reflejo. Una simple conducta innata, es la que produce una respuesta inevitable ante la modificación de la situación ambiental.
- Es una combinación de los factores estímulo-respuesta. La conducta es interna e innata.



CONDICIONAMIENTO OPERANTE.

- La conducta humana es producto del reforzamiento operante. **Ejemplo:** El individuo acciona una palanca y recibe comida.
- No es un reflejo, el sujeto debe realizar una actividad para obtener algo a cambio.
- La conducta es externa ya que tiene un efecto sobre el mundo exterior al individuo. La relación de la conducta tiene un efecto que aumenta la probabilidad de que en condiciones similares vuelva a aparecer la misma.

Bloom

Taxonomía de Bloom

Conocimiento

Se refiere a la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia sin elaboración de ninguna especie, puesto que cualquier cambio ya implica un proceso de nivel superior.

Requiere que el alumno repita algún dato, teoría o principio en su forma original.

- terminología (palabras, términos técnicos, etc.)
- hechos específicos (fechas, partes de algo, acontecimientos, etc.)
- convencionalismos (formas de tratar ideas dentro de un campo de estudio, acuerdos generales, fórmulas)
- corrientes y sucesiones (tendencias y secuencias)
- clasificaciones y categorías (clases, grupos, divisiones, etc.)
- criterios (para juzgar o comprobar hechos, principios, opiniones y tipos de conducta)
- metodología (métodos de investigación, técnicas y procedimientos)



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- principios y generalizaciones (abstracciones particulares para explicar, describir, predecir o determinar acciones)
- teorías y estructuras (evocación de teorías, interrelaciones de los principios y generalizaciones)

Comprensión

Se refiere a la capacidad de comprender o aprehender; en donde el estudiante sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le presentan, sin tener que relacionarlos con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones. El material requiere de un proceso de transferencia y generalización, lo que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto.

Requiere que el alumno explique las relaciones entre los datos o los principios que rigen las clasificaciones, dimensiones o arreglos en una determinada materia, conocimiento de los criterios fundamentales que rigen la evaluación de hechos o principios, y conocimientos de la metodología, principios y generalizaciones.

- traducción (parafrasear; habilidad para comprender afirmaciones no literales como simbolismos, etáforas, etc.; traducir material matemático, simbólico, etc.)
- interpretación (explicación o resumen; implica reordenamiento o nuevos arreglos de puntos de vista)
- extrapolación (implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, predicción, etc.)

Aplicación

Se guía por los mismos principios de la comprensión y la única diferencia perceptible es la cantidad de elementos novedosos en la tarea por realizar.

Requiere el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos



generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse.

- solución de problemas en situaciones particulares y concretas (utilización de abstracciones en tipos de conducta y tipos de problemas)

Análisis

Consiste en descomponer un problema dado en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. En general, la eventual solución se desprende de las relaciones que se descubren entre los elementos constituyentes.

Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo, que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas.

- análisis de elementos (reconocer supuestos no expresados, distinguir entre hechos e hipótesis)
- identificación de relaciones entre los elementos (conexiones e interacciones entre elementos, comprobación de la consistencia de las hipótesis con informaciones y suposiciones dadas)
- reconocimiento de los principios de organización de la situación problemática (estructura explícita e implícita; reconocimiento de formas y modelos, técnicas generales utilizadas, etc.)
- identificación de conclusiones y fundamentación de enunciados.

Síntesis

Es el proceso de trabajar con fragmentos, partes, elementos, organizarlos, ordenarlos y combinarlos para formar un todo, un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.

Requiere la reunión de los elementos y las partes para formar un todo.



- elaboración de un plan o conjunto de actos planeados (habilidad para proponer formas de comprobar las hipótesis)
- desarrollo de conjuntos de relaciones para clasificar o explicar datos deducción de proposiciones y relaciones (de un grupo de proposiciones básicas o de representaciones simbólicas)
- construcción de un modelo o estructura reordenación de las partes en una secuencia lógica

Evaluación

Se refiere a la capacidad para evaluar; se mide a través de los procesos de análisis y síntesis.

Requiere formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos.

- Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos de acuerdo a los criterios que se sugieran (los cuales son asignados).
- juicios en función de evidencia interna (de exactitud lógica, consistencia o criterio interno)
- juicios en función de criterios externos (criterios seleccionados; comparación de teorías, comparación de un trabajo con respeto a normas, etc.)

Gagnè

Existen cuatro divisiones específicas en el enfoque de Gagné.

1. Incluye los procesos del aprendizaje, cómo aprende el sujeto y las bases para la construcción de la teoría.



2. Analiza los resultados del aprendizaje, los cuales a su vez se dividen en seis:

Conjunto de formas básicas del aprendizaje

Destrezas intelectuales

Información verbal

Estrategias cognoscitivas

Estrategias motrices

Actitudes

- Condiciones del aprendizaje, qué es lo que debe ser construido para la facilitación del aprendizaje. Aquí se incluyen los eventos del aprendizaje, acordes al modelo de procesamiento de la información aquí presentado.
- Aplicación de esta teoría al diseño curricular, el cual incluye dos partes: análisis de la conducta final esperada y diseño de la enseñanza

Los procesos del aprendizaje

A la luz de esta teoría, el aprendizaje se define como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero y además no puede ser explicado por procesos de maduración. Este cambio es conductual, lo que permite inferir que se logra sólo a través del aprendizaje. Encontramos también alteraciones de disposición, que tienen implicancias con respecto de los cambios conductuales, pero de manera diferente. Estas alteraciones se denominan "actitud", "interés" o "valor". Las informaciones del ambiente entran a través de los receptores (SNC). Luego pasan al



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

registro sensorial (estructura hipotética). De aquí la información se va a la memoria de corto alcance, en donde se lleva a cabo una codificación conceptual. Para el paso a la memoria de largo alcance, puede ayudar un ensayo o repetición interna. Si la información se relaciona con alguna preexistente, puede ser codificada y llevada inmediatamente a la memoria de largo alcance. También puede suceder que exista una fuertísima motivación externa que permita el paso inmediato a la memoria de largo alcance. Otra posibilidad es que no se produzca una codificación adecuada de la información, incurriendo en su desaparición. Gagné plantea la existencia de una sola memoria, en la cual las de corto y largo alcance sean quizás parte de un continuo llamado "memoria".

Una información puede ser recuperada, sólo si ha sido registrada. Esta recuperación ocurrirá a raíz de un estímulo externo, algún elemento que haga necesaria la recuperación de la información, la cual pasará al generador de respuestas. Este generador transformará la información en acción, es decir una manifestación en forma de conducta.

Existen también en este modelo, procesos de control: control ejecutivo y expectativas. Éstas forman parte de la motivación, sea ésta extrínseca o intrínseca. La motivación prepara al sujeto para codificar o decodificar la información. La manera en cómo será codificada la información está determinada por el control ejecutivo, así cómo también el proceso de recuperación.

El modelo anteriormente presentado ayuda a entender la propuesta de Gagné. Los elementos constituyentes de los mecanismos internos de aprendizaje, son etapas el acto de aprender, y son presentados a continuación.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN

GUIA DE APRENDIZAJE

FASE DE MOTIVACIÓN
EXPECTATIVAS

FASE DE APREHENSIÓN
ATENCIÓN PERCEPTIVA SELECTIVA

FASE DE ADQUISICIÓN
CODIFICACIÓN ALMACENAJE

FASE DE RETENCIÓN
ACUMULACIÓN EN LA MEMORIA

FASE DE RECUPERACIÓN
RECUPERACIÓN

FASE DE GENERALIZACIÓN
TRANSFERENCIA

FASE DE DESEMPEÑO
GENERACIÓN DE RESPUESTAS

FASE DE RETROALIMENTACIÓN
REFORZAMIENTO

Variedad de capacidades aprendidas

Gagné nos señala 5 variedades de capacidades que pueden ser aprendidas:

- **Destrezas motoras.** Estas capacidades son muy importante en ciertas áreas del aprendizaje, en las cuales se requiere uniformidad y regularidad en las respuestas



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- **Información verbal.** La cual nos invade desde que nacemos; además debemos demostrar una conducta después que recibimos esta información (hacer oraciones, frases, etc.). Su recuperación es facilitada generalmente por sugerencias externas. Lo más destacable del aprendizaje de esta información es que posee un amplio contexto significativo, mediante lo cual la podemos asociar a información ya existente.

- **Destrezas intelectuales.** Comienza al adquirir discriminaciones y cadenas simples, hasta llegar a conceptos y reglas. Podemos hacer cosas con los símbolos y comenzar a entender qué hacer con la información. En este aprendizaje necesitamos combinar destreza intelectual e información verbal previamente aprendida.
 - **Actitudes.** Estas son las capacidades que influyen sobre las acciones individuales de las personas. Es difícil enseñar actitudes, y la mayoría de ellas debe ser adquirida y reforzada en la escuela. Es necesario estudiar las actitudes negativas y las positivas, campo que fue llamado por Bloom como "dominio afectivo". Es aquí, donde Gagné nos muestra su postura ecléctica, ya que define las actitudes como un "estado interno", pero medible sólo a través de la conducta manifiesta.

- **Estrategias cognoscitivas.** Son destrezas de organización interna, que rigen el comportamiento del individuo con relación a su atención, lectura, memoria, pensamiento, etc. Algunos autores han denominado también "mathemagénicas" (Rothkopf) y "conductas de autoadministración" por Skinner (1968). Las estrategias cognoscitivas no están cargadas de contenido, ya que la información que uno aprende es el contenido. Las estrategias intelectuales y su dominio nos ayudarán a hacer algo con este contenido.

En las últimas dos décadas, ha habido un gran énfasis en las estrategias cognoscitivas, en lo que a investigaciones se refiere. Se hablaba de hábitos de estudio y "aprender a



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

aprender", pero estos conceptos no eran muy bien entendidos. La idea de Gagné, de que las destrezas cognitivas son las destrezas de manejo que una persona va adquiriendo a lo largo de los años, para regir su proceso propio de aprendizaje, atención, y pensamiento, da un paso muy importante para entender el meta aprendizaje. Esta idea nos plantea la existencia de aprendizaje de contenidos y de procesos. Podemos citar la idea de Piaget, de qué y cómo se aprende.

Antonijevic y Chadwick (1983), sugieren que las estrategias cognitivas funcionan en tres áreas: atención, encodificación para la retención y utilización de la información para la resolución de problemas. Podemos ejemplificar lo planteado en tres etapas, de la siguiente manera:

En la sala de clases:

- Existencia de procesos cognitivos, los cuales serían métodos de la persona, para percibir, asimilar y almacenar conocimientos.
- Se habla de "destreza mental", cuando uno o más de estos procesos internos ha sido desarrollado a un nivel de eficiencia relativamente alta.
- Cuando se aplica una destreza mental a una tarea, ya sea por voluntad propia u orden externa, podemos decir que esta destreza funciona como una estrategia cognitiva. Este punto puede ser ejemplificado así: el uso de imágenes es un proceso cognitivo básico. En algunas personas que son eficientes en la creación y manejo de imágenes, esto sería una destreza mental. Cuando estas personas usan las imágenes para aprender algo, estas imágenes funcionan como estrategias cognitivas.

UNIDAD 2:



2. Modelos pedagógicos

2.1. Qué son los modelos pedagógicos:

Una primera aproximación a este concepto puede abordarse a partir de la definición de dos términos considerados como sinónimos del que nos ocupa. La primera es la de arquetipo, definido por el RAE como proveniente del latín *archetypus*, y este del gr. *ἀρχέτυπος*, un modelo original y primario en un arte u otra cosa. También como punto de partida de una tradición textual, o representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad, o imagen o esquema congénito con valor simbólico que forma parte del inconsciente colectivo, o finalmente, tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo al entendimiento y a la voluntad humanos.

Como se aprecia, el modelo es un arquetipo, es decir, una representación mental original y primaria, generalmente colectiva, que sirve como punto de partida para entender una realidad. De otra parte, el término Paradigma se asocia también al de modelo y es presentado por el mismo diccionario como originado en la palabra latina *paradigma* (y este del gr. *παράδειγμα*), ejemplo o ejemplar, es decir, una representación prototipo, el ejemplar original o primer molde en que se fabrica una figura u otra cosa. También *modus*, del latín medida y *modello* -del italiano-, como un objeto que se reproduce, imitándolo. Cuando un objeto se sustituye o se representa por otro para estudiarlo en una situación diferente, al segundo objeto se lo reconoce como “modelo” del primero.

Entendemos entonces que la función básica de un modelo es representar o sustituir a un objeto dado. No hay ningún tipo de limitación en cuanto a las características del modelo para que éste represente al objeto; por ejemplo, un niño podría tomar dos piedras y simular con ellas una “lucha entre dos personas”. Luego la cualidad de representación es una condición convencional entre las personas que estudian al objeto; sin embargo ese acuerdo nunca es tácito y resulta importante que el modelo posea alguna de las cualidades del objeto que representa, de tal manera que se puedan



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

observar en él los cambios que un proceso realiza sobre el modelo e inferir que esto mismo, en la adecuada proporción o adecuación, le ocurrirá al objeto en una situación similar.

Existen diferentes tipos de modelos y su uso depende de los motivos que han hecho sustituir al objeto por su modelo. Por ejemplo, una animación audiovisual puede mostrar dinámicamente el comportamiento del crecimiento del grupo en cierta región cuando esto ya ha ocurrido. Pero no se pueden modelar procesos que aún no han ocurrido, por ejemplo modelar la cantidad presente de un fármaco en el torrente sanguíneo después de su aplicación conforme pasa el tiempo, o el comportamiento de la corriente eléctrica dentro de un circuito en su fase de diseño. Para estos casos las ecuaciones matemáticas y las gráficas son un buen ejemplo de modelo.

Un modelo es también una entidad que media entre una teoría (la explicación del comportamiento) y el mundo (los hechos) y se construyen (los modelos) expresamente para resolver una situación problema. En particular los modelos abstractos o conceptuales corresponden a construcciones teóricas que representan procesos físicos, biológicos o sociales, con un conjunto de variables y un conjunto de relaciones lógicas y cuantitativas entre ellas. Se dice que se trata de un modelo matemático si emplea el lenguaje matemático para describir el comportamiento de un sistema.

Para Smith y Barnes (1988), un modelo incluye “Un sistema de postulados, datos e inferencias presentadas como una descripción matemática de una entidad” o bien “una abstracción que representa el estado o comportamiento de un sistema en cierto grado”; este grado de certeza, según aclaran, describe exactamente un mundo virtual ya que representa objetos y eventos en ese mundo, pero su grado de detalle puede variar enormemente con respecto a los hechos reales que trata de representar.

Entonces el modelo es algo que sustituye a lo modelado para poder manipularlo y entender ese algo (lo modelado) tal y como “es”. En otras palabras, el modelo de un fenómeno es una herramienta que se usa para describirlo, interpretarlo, predecir



comportamientos en diferentes situaciones específicas, validar hipótesis y elaborar estrategias para la intervención.

Esta representación de otra cosa... esta manera de explicar algo más complejo -por ejemplo un proceso-, por medio de representaciones, es un concepto fundamental en ciencia e investigación, y tiene una diversidad de usos y significados acordes con los diferentes campos en los que se le utilice.

Los modelos pueden ser muy simples de entender, o pueden ser muy complejos. En general, el introducir en el modelo más elementos (variables) de realidad tiende a hacerlo más difícil de manipular. Si la información de entrada o variables del modelo no se conocen de manera precisa, a menudo se puede recurrir a información probabilística, esto es, se utiliza un modelo llamado estocástico y no un modelo determinista. En general, los modelos estocásticos son más difíciles de manipular.

Concepción de niño

La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. Un rápido recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia nos muestra los cambios que ha tenido esta categoría. De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”.

Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría:

“el niño como sujeto social de derecho”. La “reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rosseau, quien advertía las características especiales de la infancia. Son muy numerosos los autores que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción.

Fundamentos Teóricos

Los métodos de aprendizaje y sus estrategias están directamente relacionados con las bases teóricas de los modelos curriculares de los cuales parten, y en gran medida suelen incluso caracterizar a dichos modelos. Así, por ejemplo, en el modelo Montessori la forma en que un niño aprende es bien propia, e incluso para una persona no experta, fácilmente reconocible cuando entra a un centro infantil en que dicho modelo se aplica.

Esto demuestra la interrelación estrecha entre la concepción psicológica del aprendizaje y su expresión pedagógica y metodológica. En la presente unidad se pretende hacer una visión panorámica de dichos modelos curriculares, por la relación que guardan con el nuevo concepto de la educación infantil que se plantea ha de caracterizar la atención y educación de los niños en el siglo que



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

comienza y que constituye uno de los grandes retos para la formación actual de las nuevas generaciones.

Sobre los modelos pedagógicos y la educación.

El problema fundamental de la educación es responder a la interrogante de qué tipo de hombre y de sociedad se pretende formar.

Ello supone que en el devenir histórico de la humanidad todas las teorías pedagógicas han pretendido dar respuesta a este planteamiento, por lo que se puede afirmar que no existen pedagogías neutras, pues el quehacer educativo presupone necesariamente una concepción del hombre y de la sociedad.

Toda concepción, a su vez, exige abordar y comprender al ser humano en toda su multidimensionalidad e integridad, sin embargo no siempre cada teoría lo ha abordado de esta manera, y muchas veces solo han tenido en cuenta alguno o algunos de los aspectos de su formación, pero aún así, en la forma de hacerlo, subyace una postura sobre el hombre como individuo y como ser social y cultural.

A partir de estas dimensiones, psicológica, social y antropológica, se suelen elaborar las teorías pedagógicas.

Es por eso que, sin una teoría psicológica que explique el aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad; sin una teoría que aborde al individuo como ser social y que explique sus relaciones con la sociedad; y sin una teoría antropológica que perciba al hombre como un ser cultural, no es posible elaborar una teoría pedagógica.

De esta forma las teorías pedagógicas, de acuerdo con las diferentes, y a veces disímiles concepciones del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar, le asignan a la educación distintas funciones.

En este sentido, para que una teoría se convierta en un modelo pedagógico tiene que responder a las preguntas de por qué, para qué, cómo y cuando,



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

elaborar un modelo pedagógico que responda apropiadamente a estas interrogantes.

Un modelo pedagógico, por tanto, debe tomar una posición determinada ante el currículo y que incluye delimitar sus aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindar los instrumentos o mediadores necesarios para que estos puedan ser llevados a la práctica.

De ahí que los modelos pedagógicos aborden la reflexión sobre los fines y propósitos, y los contenidos y las secuencias; en tanto que la metodología, los métodos, recursos y la evaluación, que se derivan, en sus aspectos fundamentales, de los primeros.

Evidentemente los modelos pedagógicos implican las mismas interrogantes que se plantean a los currículos, solo que a un mayor nivel de generalidad y abstracción, por lo que en los mismos se establecen los lineamientos sobre cuya base se derivan posteriormente los propósitos y los objetivos.

Así, el análisis en cuanto a la selección, generalidad, jerarquización y continuidad de los temas, necesariamente tiene que establecer las pautas para determinar los contenidos y sus secuencias.

Un aspecto importante que aborda todo modelo pedagógico es la relación entre el educador, el saber y el educando para establecer sus principales características y niveles de jerarquización, lo cual, de alguna manera se trató en la unidad anterior. También debe delimitar la función de los recursos didácticos que se requieren para llevar a cabo su implementación.

2.2. Principales modelos pedagógicos:

2.2.1. Modelo ecológico de aprendizaje: Bronferbrenner- Guralnick-Shonkoff

Como lo propuesto dentro de la historia del modelo ecológico y lo expuesto anteriormente, en primer lugar hablaremos sobre lo que es el concepto en sí de ecología el cual según Bronfenbrenner esto es Interacción de las personas con sus ambientes en un conjunto de redes sociales y las transacciones que se dan en



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

ellas. Anteriormente otros estudios arrojaban que la ecología era la interacción que se daba entre animales y sus ambientes y al ver que las relaciones ambientales también se observan en cada ser vivo es por lo que se planteó esa idea de ecología, además también aparte de las relaciones con sus entornos existe el concepto de ecología en relación al desarrollo esta supone que La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos en los que vive.

Por ende al tomar en cuenta lo planteado Urie Bronfenbrenner a partir de una serie de trabajos en los cuales investiga y observa las realidades de las personas en su propio entorno, Urie propone que cada uno de los seres humanos puede funcionar y tiene la capacidad de vivir dentro de un sistema particular e individual en donde por medio de las interacciones sociales y ambientales se está vinculado con los sistemas particulares de otros seres humanos y la ves se puede observar la relación de cada persona con el entorno en donde se desarrolló, el cual es vital importancia a la evolución que va adquiriendo cada persona dentro de su ciclo vital.

En caso de las familias y con relación a este modelo ecológico podemos decir que este modelo Ecológico de Bronfenbrener llega a proponer que, como mínimo en cuanto al desarrollo familiar tenemos que tener en cuenta cada uno de los apoyos sociales de que disponen los padres para lograr y transmitir a sus hijos lo importante de la influencia de los entornos en respuesta a sus necesidades, sus redes de interacción, la influencia que se ejerce en cuanto a los valores que se le imparten al niño y que lo ayudan a la creación de la toma de sus decisiones y la creación de sus propias formas de elección de amigos etc.

Este modelo ecológico es dinámico, más que estático, por ende es un modelo el cual puede observar y en el producir cambios de los procesos que influyen en el desarrollo, además es un modelo el cual presenta sistemas que son continuas e



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

interactivos, por esto es que se siempre se verá que el individuo esta en procesos interactivos.

Otra de las características de este modelo es que nos permite analizar cómo influyen en el desarrollo y en la conducta de los sujetos el modo como se percibe el entorno y el cómo se puede sacar provecho para poder tener un desarrollo personal más óptimo.

Así es también como Bronfenbrenner para poder comprender mejor su modelo y poder tener una mejor mirada del cómo es la interacción del individuo con el entorno, Urie para seguir con la explicación de su modelo crea una serie de sistemas que explican (de mejor forma) la manera en la que las personas se ven en sus entornos y las interacciones que estos crean.

Los sistemas del modelo ecológico

- **Microsistema:** corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa. Por ende dentro de este sistema se ven los entornos más cercanos en los que el individuo participa y él es con el cual la persona crea mayor relación e interacción, Por ejemplo en este caso sería la familia el cual es el entorno más cercano y la escuela que llegaría a ser uno de estos entornos el cual ayuda al crecimiento de la persona.
- **Mesosistema:** Según Bronfenbrenner (1979) “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Por ende un ejemplo claro de este sistema es la interacción que realiza un miembro de la familia o la familia en si con el ámbito escolar del niño, en donde ambos se complementan para que exista un mejor desarrollo infantil.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- **Exosistema:** se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero que a la vez afectan las decisiones o movimientos realizados en este sistema, como por ejemplo acá se pueden ver las reuniones de juntas de vecinos en donde aunque la persona no participe si afectan en el las decisiones, además de los consejos de curso etc.
- **Macrosistema:** se refiere a los marcos culturales o ideológicos los cuales principalmente afectan al niño además de a la vez influir en cada uno de los sistemas anteriores, estos pueden ser la cultura, los valores, y las actividades que realiza el individuo o los que se realizan dentro de la sociedad y que pueden influenciar en la persona ya sea de manera positiva o negativa.

En este modelo ecológico, otros grandes autores que se han realizado estudios sobre las personas sus interacciones y entornos, muchos han utilizado el modelo de Bronfenbrenner como referencia un de estos casos es el de Belsky propone los mismos sistemas que Bronfenbrenner, pero los define de manera diferente. Según Belsky (1980) las relaciones dentro de la familia constituyen el vínculo más próximo y el sistema más inmediato en el que se desenvuelven los niños, al que denomina microsistema. El barrio y la escuela son contextos importantes para los menores, pero constituyen otro nivel de interacción, al cual llama el exosistema y por último, Belsky considera que la cultura constituye el macrosistema.

Así también los autores Emery y Laumann-Billings (1998) utilizaron el modelo ecológico para analizar las causas y las consecuencias de las relaciones familiares abusivas y establecieron a la familia como el contexto más inmediato. El contexto ecológico más amplio lo constituyeron las cualidades de la comunidad en las que está inmersa la familia, tales como la pobreza, la ausencia de servicios, la violencia, la desorganización social, la carencia de identidad dentro de sus miembros, y la falta de cohesión en ella.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Por otra parte Ripoll (1988, 1992), entre otros autores, ofrece una comprensión de la compleja y permanente interacción de las personas con sus ambientes más o menos inmediatos, donde integrar la estructura y dinámica de las redes sociales y las transacciones de apoyo que se generan en éstas.

De los modelos ecológicos surgieron otros modelos como “Los modelos ecosistémicos” estos describen los procesos adaptativos e inadaptativos de las personas y los factores situacionales e individuales que median en esos procesos. La aportación de Dohrenwend (1974, 1978) se aproxima a una comprensión ecosistémica de los procesos de inadaptación. Esta autora elaboró (Dohrenwend y Dohrenwend, 1974). También definió como factores situacionales moderadores del estrés predictores de adaptación, la presencia e recursos materiales y de una red de Redes sociales. Un concepto con Importantes implicaciones en apoyo social y como factores psicológicos, las aspiraciones, valores y competencias personales.

Gracias a los aportes anteriores Caron (1992) integra los postulados de Dohrenwend en la perspectiva ecosistémica y describe los factores que pueden variar los procesos de adaptación de las personas. Estos son:

- La calidad de los microsistemas.
- La explotación adecuada de los microsistemas.
- La estabilidad de los microsistemas.
- Las competencias y habilidades de los roles requeridos en los microsistemas.
- Las competencias cognoscitivas y la estima de sí mismo.
- Las predisposiciones biológicas.

2.2.2. Modelo experiencial de aprendizaje: Dewey-Kolb-Waldorf-Montessori-Pestalozzi-Ovidio Decroly



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

María Montessori (1870-1952) desarrolla su modelo pedagógico a partir de 1907, después de la experiencia de haber organizado escuelas para niños, las Casas dei Bambini. Esto le permitió descubrir las posibilidades del niño y estructurar una nueva concepción pedagógica aplicable en la educación general y especialmente en la educación infantil.

Su modelo se basa en planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel que hicieron hincapié en el potencial innato del niño y su capacidad de desarrollarse en el medio.

El modelo Montessori parte de una fuerte base biológica y psicológica, que no solo se queda solo en el plano teórico, sino que se concreta en la práctica.

Hay dos planteamientos esenciales en su marco teórico que son la base de toda su proposición, y que es indispensable destacar. Uno de ellos es el de los períodos sensibles.

Define el período sensible como la etapa del desarrollo del niño donde se absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás. En consecuencia plantea que es necesario atender el interés que el niño demuestra, pues si no se pierde el logro. Estos períodos sensibles son:

Orden: (primeros meses y segundo año de vida) plantea la necesidad de un régimen de vida y de la formación de hábitos, especialmente los de orden.

Uso de manos y lengua: conocimiento de las cualidades de los objetos y desarrollo de las estructuras neurológicas que facilitan el desarrollo del lenguaje. La lengua y las manos son instrumentos de la inteligencia.

Marcha: permite el carácter activo en la búsqueda del conocimiento.

Interés por objetos diminutos: Manifiesta curiosidad intelectual.

Intenso interés social.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Otro planteamiento se refiere a la consideración permanente de la psicología del niño, de la cual deriva una teoría de aprendizaje, de la que se desprende un sistema pedagógico. En este sentido considera que la autoconstrucción del niño requiere de un patrón de desarrollo psíquico innato, que solamente puede revelarse mediante el proceso de desarrollo, y que requiere de una relación integral con el medio ambiente y la más completa libertad. A esto le llamó la mente absorbente

Afirma que el niño tiene una intensa motivación para su autoconstrucción, pero aunque hereda el patrón psíquico que lo permitiría, no hereda modelos establecidos de comportamiento que garanticen su éxito. La mente absorbente explica la calidad, el proceso especial mediante el cual el niño se ubica y obtiene el conocimiento, una absorción inconsciente del medio, que se da mediante un estado preconsciente especial de la mente, presente desde antes de su nacimiento, y que permite el conocimiento mediante la relación integral con el medio y la libertad.

En esta asimilación del conocimiento operan leyes que coadyuvan al mismo como es la del trabajo, la de la independencia, la de la concentración de la atención, del desarrollo de la inteligencia, de la voluntad, entre otras.

La percepción es el primer paso del desarrollo intelectual y general del niño, y se plantea una periodización del desarrollo, definida por edades cronológicas, en cinco etapas: de 0 a 3 años, de 3 a 6 años, de 6 a 9 años, de 9 a 12 años y de 12 a 18 años.

Entre sus principios educativos se destacan: el de la libertad, el de actividad, el de independencia y el de la individualidad.

Los componentes básicos de este modelo son la libertad, la estructura y el orden, la realidad y la naturaleza, la belleza, la atmósfera, el desarrollo de la vida en comunidad.

Metodológicamente los niños trabajan individualmente, sobre tapetes en el suelo o mesas, el mobiliario está ajustado a la talla de los niños, sin muebles que jerarquicen al educador. No hay un programa final que divida la jornada en



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

períodos. El horario es elegido por el niño y es requisito indispensable el orden y la disciplina.

En la filosofía Montessori se considera a la religión como algo esencial al hombre, que nace con él y por lo tanto no puede estar ausente de una educación realmente integral, así como tampoco "la preparación espiritual del maestro".

En el modelo montessoriano son componentes claves el medio ambiente, que incluye los materiales y ejercicios pedagógicos, y los educadores, que preparan ese medio ambiente. El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño, revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento, pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una "sombra" en lo que los niños aprenden por sí solos.

La función del educador es organizar el ambiente, y presentar ejercicios diseñados para la autoeducación del niño. Solo en este caso es preciso limitar la libertad e independencia del niño mediante una intervención breve y rápida denominada lección fundamental, que sigue los tres pasos de Seguin.

Montessori crea materiales especialmente diseñados para posibilitar el proceso de apropiación del conocimiento. Estos materiales no pretenden enseñar habilidades, sino ayudar a la autoconstrucción y el desarrollo psíquico. Desde este punto de vista no se pretende un uso correcto, sino la ejercitación. Los mismos han de presentarse en un momento adecuado del desarrollo y, aunque hay niveles determinados por la observación del educador, su enfoque es individual y se varían de acuerdo con las particularidades del niño.

Los materiales, quizás uno de los más grandes aportes de Montessori, plantean la localización del error o la dificultad en una sola pieza del material, que el niño por sí solo debe aprender a descubrir, y donde el control del error está en el propio material, no en el educador, por lo que el niño por sí mismo controla su propio error, y si no lo logra detectar, esto indica que no está maduro para dicho aprendizaje.

Estos materiales comprenden:



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- Los materiales sensoriales que abarcan lo visual, lo táctil, lo auditivo, lo olfativo y gustativo, lo térmico, lo básico, lo estereognóstico y lo cromático. La clave de estos materiales parte de que el desarrollo de la inteligencia depende de la organización y la clasificación de las percepciones sensoriales, dentro de un orden mental interno.

- Los materiales académicos están referidos al lenguaje, la escritura, la lectura, las matemáticas, la geografía y las ciencias, y se organizan desde un material sensorial concreto, a uno cada vez más abstracto.

- Los materiales artísticos y culturales están relacionados con la autoexpresión y la comunicación y abarcan la música (amor a la música, ritmo y ejercicios motrices, armonía y melodía, escritura y lectura de la música), el dibujo, el modelado, la pintura y la escultura. Estos materiales se introducen por el educador, y luego el niño trabaja libremente con ellos.

Además de los materiales Montessori establece un conjunto de actividades denominadas ejercicios de la vida diaria, dirigidos al cuidado físico de la personalidad y el medio ambiente, que son preparados por el educador, y aunque cada uno está dirigido al dominio de una habilidad, su propósito principal es ayudar a la construcción interna de la disciplina, la organización, la independencia y el propio respeto, lo que se logra mediante la concentración de la atención, en un ciclo de actividad preciso y completo.

El método Montessori, al igual que sus precursores, ratifica los principios y los planteamientos de una educación activa, en los que, además, refuerza el papel de la familia como base del desarrollo del niño, y donde asigna a los padres la responsabilidad primaria de los hijos, particularmente el papel de la madre a la cual le concede una atracción y flujo magnético en la relación con sus hijos.

De esta manera hace énfasis en la infancia como otra dimensión de la vida humana y la significación de la niñez en la vida adulta, reforzando el desarrollo del potencial humano, la interdependencia del hombre con la naturaleza y la importancia de la familia.

El método Montessori fue en su tiempo un enfoque progresista contra la educación tradicionalista centrada en el educador, que ofreció al niño la



posibilidad de actuación y de convertirse en el eje central del proceso educativo. Además señaló una actitud diferente ante el trabajo del niño, y enfatizó el enfoque ecologista del método de contacto con la naturaleza.

2.3. Programas exitosos en centros educativos, en centros de desarrollo infantil, en programas en hogares.

La experiencia de los programas no formales, no escolarizados o no convencionales en Latinoamérica y el Caribe, descritos abajo, subraya las formas efectivas en las que la sociedad civil participa, en el desarrollo infantil temprano. La educación inicial no escolarizada o no formal, es una contribución Latinoamericana a la educación universal.

Trasciende la esfera pedagógica e incluye el desarrollo social de las comunidades y el mejoramiento

de las condiciones de vida. Actualmente en Latinoamérica y en el Caribe, la educación infantil comienza en el nivel inicial, preescolar o parvularia, está considerado como el primer nivel del sistema

educativo. Sin embargo, sólo el 30% de los niños de 4 a 6 años de edad, tiene acceso a esta educación.

Las alternativas no formales, innovadoras, que ofrecen servicios a los niños en edad preescolar han

hecho posible extender el alcance de los servicios a las áreas más pobres para lograr una distribución más equitativa de los programas de estimulación temprana. La educación infantil de calidad es un camino efectivo para aliviar la pobreza en las áreas más inaccesibles y pobres, aumentando las posibilidades de inclusión de los niños en la sociedad y la economía. Amplía, igualmente el papel educativo de la familia, y sensibiliza a las madres sobre su importante rol para asegurar buena nutrición y cuidado oportuno de la salud de sus hijos pequeños.



Adicionalmente, las mujeres que participan en estos programas se benefician de una mejor situación socioeconómica.

2.4. El currículo como orientador de la práctica educativa con enfoque integral, planificación y evaluación de los aprendizajes.

La noción de curriculum empezó a ser usada en las universidades escocesas del siglo XVI a raíz de un cambio, en lo que entonces era el plan de estudios, el curriculum era el recorrido que se esperaba que le alumno efectuara para llegar a la meta de obtener el grado, o determinar el ciclo escolar.

El curriculum forma parte de nuestros conocimientos sobre la escolarización que se han ido formando y transformando en el curso de la historia, “no son signos o significadores que se refieren a las cosas y las fijan, sino prácticas sociales a través de principios generadores que ordenan la acción y la participación”

Es una disciplina que nació de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial. En esta disciplina trabaja un conjunto de académicos con la finalidad de promover su desarrollo conceptual y práctico. El currículo se percibe que atraviesa por un conjunto de tensiones. Esto es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales específicos y medios

El currículo es visto como un proceso de racionalizaciones de resultados educacionales, cuidadosas y rigurosamente especificadas y medidas

Cualquier sistema educativo, responde a un modelo educativo. Este, a su vez plantea una concepción del hombre y de la sociedad, una filosofía de la vida y modos de ser, de actuar y de valorar.

El estudio del curriculum ha llamado la atención no solo de pedagogos, sino de toda la sociedad, ante la búsqueda de líneas de acción para mejorar la educación. No se lo puede entender sin tener en claro que es una necesidad del hombre para transmitir aquello que le permita.

UNIDAD 3:



3. Métodos y estrategias de aprendizaje con enfoque intercultural

Competencia social y competencia intercultural. Si bien no existe un consenso sobre el significado del término, todos los autores lo reconocen como el aspecto fundamental para la adaptación de los miembros al entorno social, así como la estructura global incluyendo componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Trianes, Muñoz & Jiménez (1997) definen la competencia social como:

Término que implica una evaluación más amplia sobre la capacidad del sujeto para alcanzar resultados positivos a largo plazo, es decir, adaptación social saludable. La competencia social sería una estructura cognitiva y comportamental más amplia, que englobaría habilidades y estrategias concretas, conectadas con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal” (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997: p. 24)

Entre las características de la competencia social destacan dos: su carácter relativo o contextual y su posibilidad de ser aprendida.

En primer lugar, si la competencia social es definida como aquella estructura personal que permite alcanzar la adaptación social, es lógico pensar que no posea un “contenido fijo y universal” sino que dependa de cada entorno y de sus características culturales, históricas, sociales, situacionales e interpersonales. La competencia social por tanto es relativa, contextual y está en función del entorno en el que la persona se inserta. Las personas se adaptan y moldean a cada uno de ellos. Si el entorno varía, el individuo debe ser sensible para percibir dicho cambio y lo suficientemente flexible como para modificar sus estructuras y comportamientos en función del mismo.

En segundo lugar, la competencia social se caracteriza por la posibilidad de ser adquirida. A lo largo de la vida, las personas desarrollamos y potenciamos ciertas actitudes y habilidades en nuestra relación con otras personas. Cuando una



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

determinada actitud o habilidad nos ha resultado “satisfactoria” para la convivencia y el manejo de conflictos se convierte en recurso fundamental de la persona. Así por ejemplo, el hecho de que un profesor resuelva un conflicto de autoridad y crea que la respuesta es satisfactoria echando a una alumna de clase hará que, probablemente, repita esta solución en cualquier otro momento. Por el contrario, acordar una solución consensuada en el interior de una familia sobre el reparto de tareas domésticas puede constituir una alternativa posible en otros conflictos en los que se participe. Con todo ello queremos decir que es posible aprender y desarrollar ciertas actitudes y habilidades que nos ayudan a convertir todas estas situaciones en oportunidades de desarrollo y crecimiento personal. La competencia social se aprende y se puede enseñar. Para ello, los medios didácticos que utilicemos a la hora de educar estas habilidades y actitud es deben ser coherentes con las mismas.

La competencia social incluye la diversidad / pluralidad en muy distintos sentidos. La historia de la humanidad es la historia de la convivencia y el mestizaje entre grupos diversos, como ricos y pobres, hombres y mujeres, jóvenes y mayores,... y está llena de conquistas de derechos para estos grupos, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX (los derechos de los trabajadores, los derechos civiles, los derechos de la mujer, los derechos de los niños, los derechos de los refugiados entre otros).

Podemos distinguir tres niveles de competencia intercultural (Boom, 2000):

- 1) Competencia intercultural individual: Los individuos de diferentes culturas deben contar con actitudes, conocimientos, habilidades sociales y autoconfianza que garanticen una comunicación eficaz. Así, las personas construyen su identidad y su autoestima de manera dinámica, en interacción, intercambio e interrelación con los otros y sus marcos culturales de referencia (Aguado, 2003). Como resultado de dicha interacción aparecen identidades híbridas y múltiples. La intervención



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

educativa en actitudes y valores, en conocimiento intercultural y en habilidades y tratamiento de conflictos permite desarrollarla.

- 2) Competencia intercultural institucional: Esta competencia hace referencia a la capacidad que las instituciones tienen de modificar y adaptar sus estructuras a la presencia de diversas culturas a través de la incorporación de estos aspectos a su funcionamiento interno. La participación y el trabajo en red constituyen las dos estrategias educativas más importantes para lograrlo.

- 3) Competencia intercultural de los grupos étnicos /nacionales que interactúan: Cuando se alude al término competencia intercultural no sólo se hace referencia a la capacidad de adaptación de los grupos minoritarios sino también de la cultura dominante que acoge, acepta y respeta la presencia de otras culturas, reconociendo los derechos de estos grupos desde la igualdad. El empoderamiento constituye la principal estrategia para su promoción.
Además de estos tres niveles y al igual que la competencia social, la competencia intercultural incluye elementos de carácter cognitivo, afectivo y comportamental (Aguado, 2003; Byram, 2000; Center of Intercultural Competence, 2003; Crawshaw, 2002; Fantini, 2000; Vila, 2003):

3.1. Qué es pedagogía infantil: El juego, los materiales, el docente.

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos. Habitualmente se le asocia con la infancia, pero lo cierto es que se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre, incluso hasta en la ancianidad.

Comúnmente se le identifica con diversión, satisfacción y ocio, con la actividad contraria a la actividad laboral, que normalmente es evaluada positivamente por quien la realiza. Pero su trascendencia es mucho mayor, ya



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

que a través del juego se transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan muchas facetas de su personalidad. La actividad lúdica posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, como para que en la actualidad no sea posible una única explicación teórica sobre la misma.

Bien porque se aborda desde diferentes marcos, bien porque los autores se centran en distintos

aspectos de su realidad, lo cierto es que a través de la historia aparecen diversas explicaciones

sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado y seguirá desempeñando en la vida humana.

Algunos pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a “formar sus mentes” para actividades futuras como adultos.

En la segunda mitad del siglo XIX, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Spencer (1855) lo consideraba como el resultado de un exceso de energía acumulada. Mediante el juego se gastan las energías sobrantes. Lázarus (1883), por el contrario, sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles y trabajosas que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego, que producen relajación.

Por su parte Groos (1898, 1901) define el juego como un modo de ejercitar o practicar los instintos antes de que éstos estén completamente desarrollados. El juego consistiría en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta. El fin del juego es el juego mismo, realizar la actividad que produce placer.



A través del juego el niño irá descubriendo y conociendo el placer de hacer cosas y estar con otros. Es uno de los medios más importantes que tiene para expresar sus más variados sentimientos, intereses y aficiones (No olvidemos que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño, una de sus formas de expresión más natural). Está vinculado a la creatividad, la solución de problemas, al desarrollo del lenguaje o de papeles sociales; es decir, con numerosos fenómenos

cognoscitivos y sociales. Tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto que ayuda al niño a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales; además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer lo que le rodea. El juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo. Además le ayuda a descubrirse a sí mismo, a conocerse y formar su personalidad. Mediante el juego y el empleo de juguetes, se puede explicar el desarrollo de cinco parámetros de la personalidad, todos ellos íntimamente unidos entre sí:

1) La afectividad

: El desarrollo de la afectividad se explicita en la etapa infantil en forma de confianza, autonomía, iniciativa, trabajo e identidad. El equilibrio afectivo es esencial para el correcto desarrollo de la personalidad. El juego favorece el desarrollo afectivo o emocional, en cuanto que es una actividad que proporciona placer, entretenimiento y alegría de vivir, permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar tensiones.

Además, el juego supone a veces un gran esfuerzo por alcanzar metas, lo que crea un compromiso consigo mismo de amplias resonancias afectivas. También en ocasiones el niño se encuentra en situaciones conflictivas, y para intentar resolver su angustia, dominarla y expresar sus sentimientos, tiene necesidad de establecer relaciones afectivas con



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

determinados objetos. El juguete se convierte entonces en confidente, en soporte de una transferencia afectiva.

El niño y la niña tienen además necesidad de apoyarse sobre lo real, de revivir situaciones, de intensificar personajes para poder afirmarse, situarse afectivamente en el mundo de los adultos y poder entenderlo. En los primeros años, tanto los juguetes típicamente afectivos (peluches, muñecos y animales), como los que favorecen la imitación de situaciones adultas (lavarse, vestirse, peinarse...) pueden favorecer el desarrollo de una buena afectividad.

En otras ocasiones el juego del niño supone una posibilidad de aislarse de la realidad, y por tanto de encontrarse a sí mismo, tal como él desea ser. En este sentido, el juego ha sido y es muy utilizado en psicoterapia como vía de exploración del psiquismo infantil.

2) La motricidad:

El desarrollo motor del niño/a es determinante para su evolución general. La actividad psicomotriz proporciona al niño sensaciones corporales agradables, además de contribuir al proceso de maduración, separación e independización motriz. Mediante esta actividad va conociendo su esquema corporal, desarrollando e integrando aspectos neuromusculares como la coordinación y el equilibrio, desarrollando sus capacidades sensoriales, y adquiriendo destreza y agilidad. Determinados juegos y juguetes son un importante soporte para el desarrollo armónico de las funciones psicomotrices, tanto de la motricidad global o movimiento del conjunto del cuerpo, como de la motricidad fina: precisión prensora y habilidad manual que se ve favorecida por materiales lúdicos.

3) La inteligencia:



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Inicialmente el desarrollo de las capacidades intelectuales está unido al desarrollo sensorio-motor. El modo de adquirir esas capacidades dependerá tanto de las potencialidades genéticas, como de los recursos y medios que el entorno le ofrezca.

Casi todos los comportamientos intelectuales, según Piaget, son susceptibles de convertirse en juego en cuanto se repiten por pura asimilación. Los esquemas aprendidos se ejercitan, así, por el juego. El niño, a través del juego, hace el gran descubrimiento intelectual de sentirse “causa”. Manipulando los materiales, los resortes de los juguetes o la ficción de los juegos simbólicos, el niño se siente autor, capaz de modificar el curso de los acontecimientos. Cuando el niño/a desmontan un juguete, aprenden a analizar los objetos, a pensar sobre ellos, está dando su primer paso hacia el razonamiento y las actividades de análisis y síntesis. Realizando operaciones de análisis y de síntesis desarrollan la inteligencia práctica e inician el camino hacia la inteligencia abstracta. Estimulan la inteligencia los puzzles, encajes, dominós, piezas de estrategia y de reflexión en general.

3.2. Métodos de la educación inicial:

3.2.1. La metodología por rincones: juego, trabajo

Los rincones son unos espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diferentes actividades de aprendizajes.

2.- CARACTERÍSTICAS DE LOS RINCONES

Para establecer un rincón adecuado es necesario:

- Delimitar con claridad el espacio, los materiales y las actividades.
- El rincón debe ser atractivo.
- Darle contenido suficiente para toda la sesión.
- Que favorezca la autonomía.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- Que desarrolle la creatividad.
- Que permita la interrelación y la actividad en grupo.
- Que podamos cambiarlo a lo largo del curso al menos trimestralmente.
- Que sus objetivos y contenidos estén claramente establecidos.
- Que sea fácilmente evaluable.
- Para que un rincón sea operativo el número de alumnos y alumnas por rincón debe ser de 5-6 como máximo.

3.- OBJETIVOS DE TRABAJAR POR RINCONES

- Dar la posibilidad a los niños de desarrollar todas sus facetas intelectuales, afectivas y sociales.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño.
- Perder el miedo a equivocarse.
- Estimular el razonamiento lógico y la deducción a partir de la experimentación.
- Encontrar diferentes soluciones para resolver un problema.
- Conseguir más autonomía en la realización de las tareas.
- Adquirir experiencias directas.

4.- DINÁMICA DE LOS RINCONES

Lo primero será establecer un número adecuado de rincones en función de la ratio y de los recursos de nuestra aula.

En tres años, los rincones que se pueden distribuir son:

- Construcciones.
- Juego simbólico.
- Actividad plástica.

En cuatro años, pueden trabajarse hasta cinco rincones:

- Juegos lógico-matemáticos y ordenador.



- Lenguaje.
- Construcciones.
- Juego simbólico.
- Actividad plásticas

5.- VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS RINCONES

En cuanto a las ventajas señalamos las siguientes:

- Facilita la autonomía.
- Proporciona un aprendizaje lúdico y significativo.
- Favorece la creatividad.
- Desarrolla la observación, manipulación e investigación.
- Multiplica las relaciones sociales.
- Aumenta considerablemente las experiencias de los alumnos.
- Permite la atención y el apoyo individual.
- La propia dinámica de rincones lleva implícitos conceptos espaciotemporales, colores, números, etc., por lo que se trata de aprendizajes bastantes significativos. 5

En cuanto a dificultades destacamos:

- La simultaneidad de actividades que dificulta la evaluación de todas ellas.
- Necesita mucha preparación del trabajo.

Los instrumentos utilizados para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la metodología son:

- Observación y análisis de la actividad en cada rincón.
- Estudio destallado de las elecciones reflejadas en las hojas de autocontrol.
- Diario de clase.
- Reuniones de los profesionales de la educación.

3.2. Métodos de la educación inicial:

3.2.1. Aprendizaje basado en problemas



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

El método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's.

Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de

temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. El ABP en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento.

La educación tradicional desde los primeros años de estudios hasta el nivel de posgrado

ha formado estudiantes que comúnmente se encuentran poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender, se les obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior a la escuela o bien en muy corto tiempo, se presenta en los alumnos el olvido de mucho de lo aprendido y gran parte

de lo que logran recordar no puede ser aplicado a los problemas y tareas que se les

presentan en el momento de afrontar la realidad. Como consecuencia de una educación

pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz y al egresar de la escuela, en muchos casos, presentan dificultades para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus

estudios y al puesto que ocupan, de igual forma se puede observar en ellos la dificultad



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

para realizar tareas trabajando de manera colaborativa.

En la mayor parte de los casos, los alumnos ven a la educación convencional como algo obligatorio y con poca relevancia en el mundo real o bien, se plantean el ir a la escuela como un mero requisito social y están imposibilitados para ver la trascendencia de su propio proceso educativo.

En un curso centrado sólo en el contenido, el alumno es un sujeto pasivo del grupo que sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del profesor y en algunos casos de sus compañeros.

Ante lo anterior, que aún es vigente en buena medida, surgió el ABP, en este modelo es el alumno quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas

que se le plantean, los cuales conjugan aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento.

El método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno.

El ABP puede ser usado como una estrategia general a lo largo del plan de estudios de una carrera profesional o bien ser implementado como una estrategia de trabajo a lo largo

de un curso específico, e incluso como una técnica didáctica aplicada para la revisión de ciertos objetivos de aprendizaje de un curso.

Características

Una de las principales características del ABP está en fomentar en el alumno la actitud

positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema.

La transferencia pasiva de información es algo que se elimina en el ABP, por el contrario, toda la información que se vierte en el grupo es buscada, aportada, o bien, generada por el mismo grupo.

A continuación se describen algunas características del ABP:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Al trabajar con el ABP la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el autoaprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento.

Objetivos



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

El ABP busca un desarrollo integral en los alumnos y conjuga la adquisición de conocimientos propios de la especialidad de estudio, además de habilidades, actitudes y valores. Se pueden señalar los siguientes objetivos del ABP.

Promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje.

- Desarrollar una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
- Involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
- Monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos.
- Orientar la falta de conocimiento y habilidades de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común.

A. Base de Consulta

Autor	Título	Instituci o área de	Dirección electrónica
-------	--------	---------------------	-----------------------



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
 GUIA DE APRENDIZAJE

		ón conocimie nto	
Allen, Deborah E.	Teachi wit ng h s can undergradu effectivel ates y guid proble e student m- based learning groups?	Biolog y.	http://www.udel.edu/pbl/cte/sp r96-bisc.html
Burch, Kurt	th PBL and e Lively Classroo m.	Politic al Science & International Relations.	http://www.udel.edu/pbl/cte/ja n95-posc.html
Cleary, Ted	Proble Bas Learnin m ed g Teachin in a Large g Format .	Faculty of Medicine, Dept of Patholog y.	http://web.acue.adelaide.edu.au/leap/focus/pbl/PBL.html
Daniell, T. and Hadgraft, R.	Problem based learning in hydrology , water resourc managem es, ent environment and al engineeri ng.	The University of Adelaide.	http://www-civil.eng.monash.edu.au/affil/pbl-list/pbl-aaee.htm#PROBLEMBASEDLEARNINGINHYDROLOGY



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
 GUIA DE APRENDIZAJE

Dion, Linda	But I Teach a Large Class..	Biolog y. University of Delaware	http://www.udel.edu/pbl/cte/sp/r96-bisc2.html
Duch, Barbara	Problems: A Key Factor in PBL.	Center for Teaching Effectiveness University of Delaware	http://www.udel.edu/pbl/cte/sp/r96-phys.html
Hmelo, Cindy E..	Problem-based learning: development of knowledge and strategies.	EduTech Institute Georgia Institute of Technology. College of Computing.	http://www.cc.gatech.edu/cogs/ci/edutech/people/PostDocs/Pubs/Hmelo.cogsci.html
Kaufman, David	Tutoring in problem-based learning: a practical approach.	Faculty of Medicine, Dalhousie University.	http://www.mcms.dal.ca/gorgs/come/tutor.htm
Kenley, Russell	Problem Based Learning: with a traditional teaching environment.	Faculty of Architecture and Building. University of Melbourne.	http://www.arbld.unimelb.edu.au/~kenley/conf/papers/rk_a_p1.htm
Lieux, Elizabeth M.	A Comparative Study of	Nutrition and	http://www.udel.edu/pbl/



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
 GUIA DE APRENDIZAJE

	ve dy Learni Lectur ng in e vs. Problem-Based Format.	Dietetics. University of Delaware	cte/sp r96-nutr.html
McGeorge, Denny	An advocacy for the use of problem based learning in constructi managem on ent education	The Newcastle University of e. N.S.W. Australia.	http://www.arbld.unimelb.edu.au/~kenley/conf/papers/dm_p1.htm
Mierson, Sheella.	A student-centered model of pbl.	School of Life and Health Scien ces University of Delawar e	http://www.udel.edu/pbl/cte/ja n95-bisc.html
Owens, Rosemary	teachin grou 'Selfg' ps in Constitutional Law.	Faculty of Law, The University of Adelaide.	http://web.acue.adelaide.edu.au/leap/focus/pbl/owens.html
Parker, Mark	Introducinar g t history throug problem- h based learnin g.	Art Universi History. ty of Delawar e	http://www.udel.edu/pbl/cte/sp r96-arth.html
Staff of the Faculty of	Problem- Learnin Based gsh	Mona University in	http://www-



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
 GUIA DE APRENDIZAJE

Engineering.	Engineering and Education	Melbourne, Australia.	civil.eng.monash.edu.au/affil/pbl-list/papers.htm
White, Harold B.	Dan tries problem-based learning: a case study.	Department of Chemistry, University of Delaware.	http://www.udel.edu/pbl/dandanca/se3.html
White, Hal	"Creating problems" for	Dept. of Chemistry	http://www.udel.edu/pbl/dandanca/cte/ja

B. Base practica con ilustraciones

Exposición en clases.



NO LO OLVIDES





C. Colocar las actividades de aprendizaje (punto 6)

Actividad 1

Exposición dialogada en clase.

Exposición dialogada es el tipo de clase que tiene como objetivo principal la transmisión a los estudiantes de los fundamentos científico - técnicos más actualizados del tema tratado, propiciando su integración con los conocimientos previos y de las restantes asignaturas.



Siempre que sea posible se realizará a punto de partida de un problema de la comunidad.

El trabajo investigativo

Se realizará utilizando la metodología de la investigación científica en el proceso formativo de manera que contribuya al desarrollo de habilidades investigativas, la iniciativa, independencia cognoscitiva y la creatividad de los estudiantes.

Es una oportunidad para adiestrar los estudiantes en el uso de las TICs. El trabajo investigativo estará en correspondencia con los principales problemas detectados por los estudiantes en sus comunidades.

A través del mismo se sentarán las bases para la realización del proyecto de tesis y el informe final de su investigación por los estudiantes en sus comunidades.

A través del mismo se sentarán las bases para la realización del proyecto de tesis y el informe final de su investigación.

Trabajo grupal y cooperativo

Sirve para que el estudiante reciba orientaciones y aclare las dudas que suscite el estudiante y pueda realizar en mejores condiciones su auto preparación. Si bien puede realizarse de forma individual, es recomendable que sea de forma colectiva para el aprovechamiento de un mayor número de estudiantes. Deben asistir solamente los estudiantes que lo necesiten. En las consultas docentes también pueden ser aclarados aspectos del trabajo investigativo.

Tareas y proyecto

permite asesorar y guiar al estudiante o a un pequeño grupo de estudiantes para lograr de forma progresiva la necesaria independencia cognoscitiva del educando, la toma de decisiones y el pensamiento crítico contribuyendo así a



su formación integral. Le permitirá además la adquisición de habilidades y la formación de valores.

LECTURAS ADICIONALES O COMPLEMENTARIAS

TÍTULO	AÑO	REFERENCIA
Psicología general	2013	https://psicologiageneralcbn.wikispaces.com/file/view/Aprendizaje.pdf
pedagogia/competencia	2014	Leer más: http://www.monografias.com/trabajos23/competencia-pedagogia/competencia-pedagogia.shtml#ixzz4Pv59i42m
Lenguaje no verbal y gestualidad: dos vertientes en los estudios del lenguaje.	2010	https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiD9_WTwwKbQAhUkHGMKHZ5DD5cQFghVMAg&url=http%3A%2F%2Fwww.virtuall.ucb.edu.bo%2Fpluginfile.php%2F1%2Fblog%2Fattachment%2F512%2FUNIVERSIDAD%2520CATOLICA%2520BOLIVIANA%2520SAN%2520PABLO.docx&usg=AFQjCNE0V7s82f919hnZ1QmP5Yq-DfiDbQ&sig2=4-LArGBCkRj9jd4kIK5CFg
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	2011	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Lorenzo Quezada, A., Gracia y Jiménez, (2003) <i>Geografía e Historia</i> , España: MAD S.L.
Psicología del aprendizaje	2013	Mora Ledesma, J. (1977) <i>Psicología del aprendizaje</i> , México, D.F: PROGRESO S.A.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

		DE C.V.
<i>Teorías del Aprendizaje</i>	2014	Gordon H. Bower, E. (1989) <i>Teorías del Aprendizaje</i> , México D.F: TRILLAS
repository.lasalle	2012	http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=6C12CFED1FB2F563C51AA058E52ACE34?sequence=1
rcientificas	2010	http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096
nuevo_concepto	2011	http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/5.pdf
saber	2015	http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17211/2/articulo7.pdf
estrategias-educacion-intercultural	2012	https://pciudadania.files.wordpress.com/2009/03/estrategias-educacion-intercultural.pdf
Educación inicial	2013	http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf
metodologia-por-rincones	2012	http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/gloppern/2013/04/29/metodologia-por-rincones/

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE 1: Análisis y Planeación

Descripción:

Desarrolla competencias fases del desarrollo del niño/a.

El juego de las niñas/os a través de estrategias comunicativas.

Ambiente(s) requerido:

Aula ventilada y amplia

Material (es) requerido: Laptop, Infocus



Docente:

Con conocimientos de la materia y aplicación de las actividades.

5. ACTIVIDADES

Actividad 1

Exposición dialogada en clase.

1. Demuestra preparación para realizar la exposición.
2. Utiliza recursos de apoyo en su exposición.
3. Muestra dominio en el desarrollo del tema.
4. Expone con claridad.
5. Maneja la exposición suscitando la participación.



6. Resuelve dudas de sus compañeros atendiendo a sus preguntas.
7. El tono de voz es adecuado para que todo el auditorio escuch
8. Mantiene contacto visual con el auditorio mientras expone.
9. Utiliza el lenguaje gestual como apoyo en su comunicación.
10. Establece la relación entre los resul10 tados del experimento y su aplicación en la vida cotidiana.

Trabajo investigativo

1. TÍTULO

- 1) Presencia de palabras claves que expresan los contenidos principales del informe
- 2) Concisión (sin palabras irrelevantes)

2. ÍNDICE

- 3) Listado jerarquizado de las partes con uso de algún sistema estandarizado de organización
- 4) Asociación del tema a la página

3. INTRODUCCIÓN

- 5) Presentación del objetivo general del trabajo



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

6) Presentación de los antecedentes del tema

7) Presentación general de las partes del trabajo

4. DESARROLLO

8) Uso e integración de la bibliografía a través de un sistema para referenciar fuentes

9) Distinción entre el discurso propio y el ajeno

10) Ordenación jerárquica de la información

11) Transiciones entre capítulos o tópicos

5. CONCLUSIONES

12) Discusión sintética del contenido en el marco del trabajo

13) Objetividad en los comentarios

14) Proyecciones posibles

6. BIBLIOGRAFÍA

15) Presentación completa de los datos de las fuentes bibliográficas (autor, año, título, lugar de edición, editorial)

16) Ordenación de los datos según algún sistema



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

17) Coincidencia entre la fuente señaladas en la bibliografía y las que se señalan en el cuerpo del trabajo

7. CALIDAD DEL ESCRITO

18) Corrección gramatical

19) Uso adecuado del léxico (precisión, registro formal)

20) Ordenación coherente de las ideas

21) Uso adecuado conectores intra y extraoracionales

22) Puntuación

23) Ortografía

Trabajo grupal y cooperativo

1. Colabora y apoya a sus compañeros.
2. Mantiene la armonía y cohesión grupal sin causar conflictos.
3. Proporciona ideas útiles en las discusiones.
4. Ofrece soluciones a los problemas que surgen.
5. Su participación se centra en el trabajo a realizar.
6. Su participación es activa durante todo el proceso.
7. Cumple con las tareas específicas que son establecidas en el equipo.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

8. Demuestra interés por la calidad del trabajo y el producto final.
9. Maneja el tiempo y cumple puntualmente con cada etapa del proceso.
10. Identifica los aspectos que puede mejorar en el trabajo colaborativo.

8. EVIDENCIAS Y EVALUACIÓN

Tipo de Evidencia	Descripción (de la evidencia)
De conocimiento	Ensayo académico escrito con función de referencias del office
Desempeño	Presentación de power point o prezi sobre la comunicación y sus procesos Presentación de pp o prezi sobre estilos y barreras de la comunicación Presentación con la crítica de la comunicación en la sociedad.
De Producto	Video de representación de panel, mesa redonda, el simposio, la conferencia, el discurso, el foro y el Philips 6.6 Escribe críticas a presentaciones en video de personajes públicos.
Criterios de Evaluación (Mínimo 5 Actividades por asignatura)	Un aporte constituido por 8 calificación es: 2 evaluaciones que resultan del desarrollo de la actividad teórica-práctica en aula dadas por el docente, y 2 evaluaciones que resultan de la aplicación de las habilidades, destrezas y desempeños adquiridos en el ambiente laboral, dadas por el tutor. b)Examen final: Equivalente a 2 notas. Una que provienen de la presentación de un trabajo escrito que recoja la experiencia realizada en el desarrollo del módulo y la segunda nota proviene de la



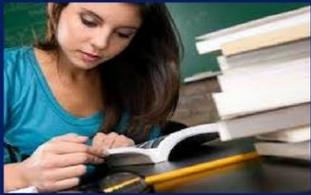
INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

	<p>sustentación que el estudiante al termino del ciclo este ensayo es afín a cualquiera de las materias vistas en el semestre; En esta fase es fundamental la retroalimentación del grupo y del docente, que le va a permitir reflexionar sobre el quehacer diario de sus actividades.</p> <p>c) Dos notas; una de Actuación en clase y la otra trabajos grupales, todo esto se promediara y tendremos la nota final de aprobados y reprobados que irán al supletorio.</p>

Elaborado por: (Jaime Zapata Palma)	Revisado Por: (Coordinador)	Reportado Por: (Vicerrector)



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR "JAPÓN"



www.itsjapon.edu.ec

Calle Marieta de Veintimilla y
Cuarta Transversal
2356368