



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA VII EDICIÓN

**HACIA UNA NUEVA PROYECCIÓN DEL APRENDIZAJE
UNIVERSITARIO ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI**

Autora: Liliana de la Caridad Molerio Rosa

Tutor: Ingeniero Paúl Cordero

Cuenca – Ecuador

2013

CERTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Yo, Ing. Paúl Cordero Díaz, como Tutor del trabajo de grado, certifico que cumple con los lineamientos académicos del programa de Especialización en Docencia Universitaria, Módulo II.

Atentamente,



Ing. Paúl Cordero D.

TUTOR

AUTORÍA

Del contenido y la información contenida en el texto paralelo denominado: *“Hacia una nueva proyección del aprendizaje universitario ante los retos del siglo XXI”*, se responsabiliza enteramente la autora.

Nombre y firma del estudiante:

Liliana de la Caridad Molerio Rosa.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Liliana M.", with a stylized flourish at the end.

CESIÓN DE DERECHOS

Yo, **Liliana de la Caridad Molerio Rosa** declaro que el trabajo aquí descrito es de mi autoría; que no ha sido previamente presentado para ningún grado o calificación profesional; y que se han realizado las consultas bibliográficas que se incluyen en el documento.

A la vez que cedo mis derechos de pertenencia correspondientes al texto paralelo denominado "*Hacia una nueva proyección del aprendizaje universitario ante los retos del siglo XXI*", a la Universidad del Azuay, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su reglamento y por la normatividad institucional vigente.

Nombre y firma del estudiante:

Liliana de la Caridad Molerio Rosa

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Liliana M.", with a stylized flourish at the end.

DEDICATORIA

A los que junto a mí, han divisado mis metas,
se han esmerado en que atrape sueños y han sacrificado espacios
en fin común. A los que me han brindado infinito amor, sustento fundamental
para el logro de este empeño.

A Dios, mi esposo, hija, padres y familiares.

A Cuba, en toda su inmensidad.

AGRADECIMIENTOS

Esta producción no sólo es fruto del esfuerzo personal, sino de muchas personas que de diferentes maneras la oxigenaron. En estas líneas quisiera mostrar mi agradecimiento a todas ellas.

- Al Rector de la Universidad del Azuay Econ. Carlos Cordero Díaz, por la generosidad de ofrecer becas para estudios de cuarto nivel, de la que soy beneficiaria.
- A la Fundación para la Integración y Desarrollo de América Latina (FIDAL) presidida por la Dra. Rosalía Arteaga Serrano, por otorgarme la posibilidad de acceder a esta valiosa oportunidad de estudios de posgrados a través de la concesión del rector de la prestigiosa Universidad del Azuay.
- Al coordinador de la Especialización en Docencia Universitaria, Dr. Carlos Guevara Toledo por la constante motivación al desarrollo y formación profesional.
- Al tutor Ing. Paúl Cordero Díaz, por su valiosa guía y orientación.
- Al colectivo de tutores que conforman el posgrado, por las provechosas contribuciones y asesorías que marcan cada momento de la especialización.
- A los compañeros de aula que en medio de esta armonía grupal sus aportes, colaboraciones y apoyo han sido también significativos en este empeño.
- A mi familia, constante y valioso soporte en todo mi decursar.

ÍNDICE

CERTIFICACIÓN DEL TRABAJO	II
AUTORÍA	III
CESIÓN DE DERECHOS	IV
DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTOS	VI
ABSTRACT	VIII
RESUMEN	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: “APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS”	2
1.1. La pedagogía del sentido	2
1.2. Lo significativo del aprendizaje significativo	8
1.3. La comunicabilidad	19
CAPÍTULO 2: “APRENDIZAJES ACTIVOS”	27
2.1. Aprender de manera activa	27
2.2. Volver a evaluar	36
CAPÍTULO 3: “APRENDER DE LOS MEDIOS”	51
3.1. Los medios impresos	51
3.2. Los medios audiovisuales	65
CAPÍTULO 4: “EDUCACIÓN Y JUVENTUD”	73
4.1. La violencia en las relaciones de enseñanza aprendizaje	73
4.2. La percepción de los jóvenes	80
4.3. La perspectiva de los jóvenes	86
CONCLUSIONES:	92
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXO I	99
ANEXO II	107

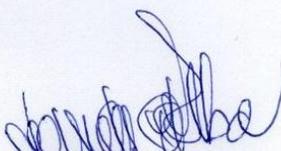
ABSTRACT

"Towards a new university learning projection in view of the challenges of the XXI century"

As a means to multiply critical voices in response to the need to transform and improve the quality of university teaching practice, we are inviting, through the Specialization in University Teaching, to produce a text based on the construction of learning, which starts from the appropriation of the content, the outcome of a collective comparison of the analysis of experiences, the comprehension of readings, and the individual experiences on the basis of proposed experimental practices. This text comprises four chapters starting from the epistemological to the methodological analysis of the university context.

In the midst of an era of uncertainty, we cannot conceive the idea of a text as an exclusive resource. We have the obligation to provide relevance to the university teaching actions. The implementation of these aims, depend on external and internal factors, which are the object of a brief analysis discussed in this second stage.

KEY WORDS: Higher Education, University Transformation, University teaching action.



Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

RESUMEN

Como un medio para multiplicar voces críticas ante la latente necesidad de transformar y elevar la calidad de la práctica docente en el entorno universitario, se convoca a través de la Especialización en Docencia Universitaria a que a partir de la apropiación del contenido, y el resultado del cotejo colectivo de experiencias de análisis, comprensión de lecturas de trabajo y las vivencias individuales sobre la base de prácticas experimentales propuestas, a la producción textual derivada de la construcción del aprendizaje concretados en cuatro capítulos que se contemplan desde una mirada que va desde al análisis epistemológico al metodológico del contexto universitario. En medio de una era de contornos inciertos, no podemos concebir un mundo cerrado a la exclusividad del libro de texto, tenemos la obligatoriedad de otorgar la pertinencia que reclama la acción educativa del docente universitario. La concreción de estos designios, dependen de factores externos e internos objeto de análisis que de manera sucinta se examinan en esta segunda etapa.

Palabras claves: educación superior, transformación universitaria, acción docente universitaria.

INTRODUCCIÓN

“El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”

“No necesito saberlo todo, tan solo necesito saber dónde encontrar aquello que me hace falta, cuando lo necesite”

Albert Einstein

El texto paralelo constituye una valiosa oportunidad y un desafío que nos propone la prestigiosa Universidad del Azuay a través de la Especialización en Docencia Universitaria en su VII edición, lo cual propicia el compartir las experiencias de análisis y comprensión de lecturas y de trabajo grupal, así como, las vivencias experimentadas a través de la apropiación del contenido. Este, resulta el producto de la construcción del aprendizaje sobre la base de reflexiones personales, colectivas y de prácticas experimentales, que consiguen una intrincada confabulación con el entorno íntimo y personal de cada quien a través del diálogo con los textos, con el contexto y con uno mismo. Se puede traducir, por tanto, como la posibilidad de convertirse en autor con toda, absolutamente toda, la magnitud que implica y donde de manera armoniosa se conjugan la teoría y la práctica desde una visión crítica, realista, racional y profesional.

El presente texto se diseñó sobre una estructura de cuatro capítulos que responden a una disposición lógica, sensata y sagaz del conocimiento estudiado en la segunda parte del posgrado. Persigue como esencial propósito el compendio de ciertos contenidos que se analizaron en esta segunda etapa, los cuales se formularon a partir del discurso autoreferido con respeto a la unidad interna descrita y distribuidos de la siguiente manera:

Capítulo 1: “*Aprendizajes significativos*”; Capítulo 2: “*Aprendizajes activos*”; Capítulo 3: “*Aprender de los medios*”; Capítulo 4: “*Educación y juventud*”.

Albert Einstein profirió alguna vez “*si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo*”. La certeza con la que imprime Einstein su ideario se conjuga con el verdadero sentido que pretendo impregnarle al texto paralelo. Más allá de considerarse el resultado final de la construcción del aprendizaje, el auténtico alcance estaría objetivamente logrado al convertir esta producción textual en letra viva, donde el clímax vence los rigores extremos de la gravedad.

CAPÍTULO 1: “APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS”

Hace algunos días, un titular de uno de los artículos del sitio web de *Creades* (Cooperación en Red Euro Americana para el Desarrollo Sostenible), captó mi atención: “La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas” de Francesco Tonucci (Tonucci, 2013). Tal convicción es dignataria de tiempos contemporáneos donde el aprendizaje significativo cobra especial celebridad en el ámbito educativo.

No es un secreto para nadie, el hecho de que vivimos en una época muy distinta a la que conocimos a temprana edad; una época en la que la vida económica, política, social, tecnológica y familiar es significativamente diferente; responde a otras leyes, otras lógicas, otros espacios y otras realidades. Sin lugar a dudas, estamos ante una de las mayores transformaciones estructurales de todos los tiempos.

Drucker (1994) sostiene que estamos ante una “divisoria” que se presenta cada cerca de doscientos años y mediante la cual la sociedad se reacomoda en sus valores, en sus artes, en sus instituciones claves y en su estructura social y política. (de Zubiría Samper, Versión preliminar julio 1999).

1.1. La pedagogía del sentido

“En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje” (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

Algunas de las ideas que subyacen a la Pedagogía del sentido se concentran, esencialmente, en el *aprendizaje significativo*, fiel exponente del *constructivismo*. Tal asertividad nos remite a la obra de pedagogos renovadores que constituyen antecedentes y soportes sólidos de tal enfoque psicopedagógico. Obligada mención merecen, entonces, Rousseau, Claparede, Dewey, Ferriere, Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet (autoestructuración del conocimiento), Bruner (aprendizaje por descubrimiento), Piaget

(métodos activos), los que, obviamente, no son una agotada relación, ni tampoco un precedente exclusivo del enfoque pedagógico.

En esta sucinta mirada preliminar es justo mencionar también a Hebb y Berlyne (teorías de la motivación), Rogers (enseñanza centrada en el alumno) y Maslow (aprendizaje extrínseco). En el recorrido, de ningún modo íntegro, se evidencian enfoques y planteamientos psicopedagógicos diversos del aprendizaje escolar y de la influencia educativa.

Al respecto César Coll afirma: (...) *hoy por hoy, es un concepto que no posee una significación unívoca, como puede comprobarse en el uso indiscriminado y acrítico del mismo en lo que va camino a convertirse en una moda más de las que periódicamente y de forma recurrente invaden el campo de la educación (...)* (Coll Salvador, 1991).

El verdadero alcance, que según Coll tiene el aprendizaje significativo, radica esencialmente en su valor heurístico que encierra una enorme potencialidad como instrumento de análisis, de reflexión y de intervención psicopedagógica. Insiste, no constituye una solución, más bien significa una perspectiva en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de tres componentes básicos: construcción de significados, sentido en el aprendizaje, enseñar y aprender, construir y compartir. Esta precisión nos ubica de manera más puntual en la representatividad del aprendizaje significativo. Es una condición esencial el hecho de que el aprendizaje de contenidos exprese la atribución de cabal significado (a través de relaciones sustantivas entre lo que se aprende y lo que se conoce). Para ello, es importante considerar ciertos factores que podrían condicionar la adquisición de significado o cambio conceptual: insatisfacción con las concepciones preexistentes, que la nueva concepción le sea inteligible, que el nuevo concepto sea más potente que el previo y que le sugiera un plan fructífero de investigaciones. (de Zubiría Samper, Versión preliminar julio 1999). En consonancia, se precisa considerar otros principios esencialmente motivacionales, relacionales o afectivos, más allá de lo cognitivo para que la enseñanza y el aprendizaje establezcan una dirección en la que, la primera, oriente de forma progresiva la construcción de significados.

Vista la propuesta desde un ángulo crítico, podríamos indicar que la evaluación diagnóstica, constituye una de las necesidades más sentidas en educación, si en verdad queremos conseguir un cambio conceptual en los estudiantes. Es prioridad, entonces, conocer qué comprenden y a qué nivel han aprehendido los conceptos fundamentales y básicos los educandos, para lo cual es trascendental considerar como vehículo la comunicación como fundamento, en conexión y en perfecta armonía con el ser, con el pasado, con el presente y con el futuro. Al respecto, Prieto (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009) señala: *“La transformación solo adquiere algún sentido cuando se apoya en una apropiación de la propia historia personal y en una autovaloración, en la riqueza de las interacciones, en el interaprendizaje, en la proyección segura hacia el mañana”*.

Queda implícito en lo anterior, que la atención al proceso educativo involucra la concepción del ser, de la realidad social, de las relaciones intersubjetivas, de la acción, de la ética, no es algo adyacente es constitutivo. Para que a través de la acción educativa, el educador acompañe al estudiante en este proceso, es preciso reconocer e identificar la perspectiva individual del educando desde su itinerario histórico. La relectura personal es imprescindible en el descubrimiento de uno mismo y en la proyección del presente y el futuro. Cuando el alumnado reconoce en su propia estructura cognitiva el fundamento del hecho educativo y de lo que aprende, el significado en su experiencia será duradero. Pero ¿Cuál sería el punto de partida, en el reconocimiento del potencial de los estudiantes?

El abordaje de la pedagogía del sentido debe sustentarse en variables que le otorgan su auténtica dimensión: el educador, el estudiante, la institución, los medios y el discurso. Es valioso reflexionar sobre el sentido de cada uno de ellas en la generalización de sentidos que evoca la educación. No pretendo abarcar todas las variables, solo me detendré en una de ellas (los estudiantes), sin dejar de considerar que es solo un ápice en este análisis.

El reconocimiento de las potencialidades del estudiante que reclama el aprendizaje significativo, no es objeto de examen en la mayoría de literaturas que lo abordan. El razonamiento no trasciende más allá de la necesidad de identificación, una evidencia más de que, generalmente, la teoría del conocimiento se centra en lo ontológico y lo lógico-

epistemológico sin detenerse en lo metodológico. Esto último, es esencial en la verdadera transformación que demanda el sistema educativo.

Un prototipo de experiencia pedagógica con sentido es el Proyecto “El expediente acumulativo del escolar una necesidad ineludible”, que se lleva a cabo en la Unidad Educativa COREL, de la ciudad de Cuenca, partiendo de que para conseguir articular con sentido el aprendizaje significativo, es necesario, en primer lugar, el reconocimiento pedagógico integral del estudiante.

La causa principal que motivó la puesta en marcha del proyecto fue el reto de ofrecer servicios educacionales que propicien la formación integral de la personalidad, a partir de la estructura individual de desarrollo. Los integrantes de la Comisión Pedagógica de la Institución, reflexionaron acerca de que para que la escuela realmente sea significativa en la vida de las personas, tal y cual exige las prácticas educativas de hoy día, debe cuestionarse de forma periódica el actuar del personal docente en consecuencia con el crecimiento educativo del estudiante.

La ficha o expediente académico, que sirvió como antecedente, no han satisfecho las demandas cada vez más crecientes del ámbito educativo actual, tal realidad obligó a plantear una nueva proyección de esta inicial, donde se considere la multidimensionalidad de la acción educativa enfocada esencialmente a considerar al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el expediente se considera no solo la actuación del educando y el educador en los diferentes momentos de la vida escolar, sino también las estrategias que han sido satisfactorias, las preferencias, motivaciones, inclinación vocacional, entre otros. Tiene cierta similitud con la Historia Clínica del paciente.

La responsabilidad educativa se asemeja al desempeño médico. Un profesional de la salud, primero investiga, recomienda exámenes (desde el punto de vista científico, físico y experimental) para poder llegar a un diagnóstico que registra y actualiza en una Historia Clínica, que es válida a lo largo de toda su vida. Esta información la utiliza cualquier experto para poder orientar su labor en función del mejoramiento clínico del paciente.

Entonces ¿Por qué no aplicar esta práctica a nuestro ámbito educativo? Valdría la pena cuestionarse también ¿Cómo diseñar estrategias de aprendizajes cuando se desconoce la estructura individual de cada uno de los partícipes del proceso? ¿Qué sucede cuando un estudiante se traslada de plantel educativo o de nivel de enseñanza?

Es por ello necesario reflexionar sobre el seguimiento del estudiante a través de toda su historia escolar con la implementación del Expediente Acumulativo, y considerarlo como un documento reglamentario; que permita a todos los integrantes de la comunidad educativa hacer una conducción más efectiva del proceso educativo a la par con el de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto insiste en la necesidad de la creación de un Expediente Acumulativo del Desarrollo del Alumno como respuesta a atenuar la desarticulación entre los diferentes niveles que forman la educación básica, así como, la implicación de los padres de familia en el proceso educativo. De igual manera, manifiesta como intención la de propiciar una interacción de calidad entre los diferentes agentes educativos que participan en la conducción del proceso, a la vez que ayudó en la comprensión de elementos procedimentales para la aplicación del instrumento valorativo.

El uso del Expediente Acumulativo del Escolar constituye un instrumento necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción personológica (diagnóstico descriptivo, explicativo y prospectivo que incluya a la personalidad en su integridad), comunicativa (favorecer el intercambio) e integracionista (incorporación a los diferentes contextos de actuación).

El **aporte práctico**, consiste en:

- Ahorro de tiempo en el diseño de estrategias educativas, cuyo centro es la preparación de los educadores para conducir la acción de la familia y la relación con los coetáneos.
- La prevención secundaria desde el aula, teniendo como centro la mediación del docente.
- Trabajo coordinado y correctamente estructurado en función del alumno.

- Orientaciones precisas para la familia.
- Utilización en la atención a otras situaciones propias del entorno escolar.
- Satisfacer la necesidad de información de los docentes para orientar el proceso educativo.

Knapp en el año 1983 precisó el auténtico valor de este documento *“es un medio para un fin, nunca un fin en sí mismo, y tiene valor únicamente cuando sirve a las necesidades de los niños y niñas”*. (H. Knapp, 1986)

La información que relaciona se obtiene de la aplicación de varios instrumentos que se aplican en pos de un Diagnóstico Pedagógico Integral (Técnica de los 10 deseos, Sociograma, Cuestionario sobre la salud, entre otros).

En esta afirmación se precisa el propósito del Expediente Acumulativo del Escolar como recurso pedagógico para el docente. Constituye un medio que apoya la labor del educador, por ejemplo: cuando emplea el método de estudio de casos, cuando necesita identificar y comprender las necesidades individuales de los alumnos, descubrir los factores causales de sus dificultades, distinguir entre las conductas pasajeras y las estables; además de contribuir a la orientación más precisa y acertada hacia los padres de familia sobre la situación de sus hijos.

Después de este análisis se pudo determinar que el oportuno y correcto uso del Expediente Acumulativo del Escolar contribuye:

- Trabajo educativo coordinado y preciso.
- Desarrollo integral del educando desde una perspectiva personológica (diagnóstico descriptivo, explicativo y prospectivo e incluya a la personalidad en su integridad).
- Favorecer el intercambio comunicativo entre los participantes del proceso.
- Posibilita la incorporación del individuo a los diferentes contextos de actuación.
- Intervención oportuna de los integrantes de la comunidad educativa.
- Planificación diferenciada de acuerdo las necesidades e intereses de los educandos.
- Conocimiento más objetivo de cada estudiante.
- Plantear estrategias de carácter interdisciplinario para la atención individual.

Ciertos comentarios de uno de los mentores del proyecto llamaron mi atención, en tanto conecta con la intencionalidad de la pedagogía del sentido. *“Cada estudiante posee un conjunto de potencialidades, en varias áreas y en diferentes proporciones al mismo tiempo y es labor del docente, de la institución el poder equilibrar los diversos aspectos de la personalidad.”* *“Los profesores no pueden comprender a sus alumnos, a menos que conozcan a sus padres”.* *“La labor docente educativa debe sustentarse en la comprensión genuina de las necesidades y capacidades totales del estudiante, individualmente considerado. El docente debe mediar en el acto de que educando logre comprenderse a sí mismo, a conocer sus necesidades y a aceptar los hechos de manera realista”.* (Barahona Martínez, 2013)

El expediente se utiliza de manera oficial en Venezuela, México, Costa Rica, Cuba, entre otros países, no obstante, evidencia cierta relevancia respecto al planteamiento de nuevos mecanismos que hacen posible que el profesor, el alumno, la institución lleguen a compartir el significado y el sentido de lo que hacen a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que se pueda concretar de manera auténtica la pedagogía del sentido (centrada en el estudiante, aprendizaje en situación total, autónoma), es necesario atender al sentido como significado del aprendizaje escolar, sin renunciar a las connotaciones individuales propias del proceso en el contexto de relación y comunicación interpersonal que es intrínseco al acto de enseñanza.

1.2. Lo significativo del aprendizaje significativo

Parece una ironía que hoy, cuando el discurso de una sociedad basada en el conocimiento se ha asentado de manera global, no sea posible dar una respuesta adecuada a la demanda de los estudiantes. En este marco, el modelo académico no es suficiente para responder a los reclamos de la época actual.

La sociedad contemporánea pone en evidencia la necesidad de una seria revisión epistemológica, especialmente en un núcleo importante, asociado a esta dinámica: la Pedagogía y la Didáctica que le permitan a los docentes una actuación acorde a la realidad

lo que definitivamente, propiciará en los educandos aprendizajes realmente significativos que promuevan la evolución de sus estructuras cognitivas.

Ante tal contexto, es preciso que los docentes profundicen sobre las bases teóricas y principios de aplicación sustentados en el campo de la psicología del aprendizaje, para inducir a los estudiantes a la reflexión y conciencia de tal acto (aproximación inducida). El principal propósito es que el alumno sea capaz de apropiarse de estrategias de aprendizaje para que las sepan emplear de forma autorregulada lo que le permitirá tomar decisiones reflexivas sobre cuándo, por qué y para qué aplicarlas, en estrecho e indisoluble vínculo con el proceso de enseñanza.

Lo anterior debe desarrollarse en un marco psicoeducativo desde una percepción sistémica, coherente y unitaria de los principios del aprendizaje lo que supone en la práctica una real reconversión profesional de los docentes de la escuela clásica a mediadores del aprendizaje y de la cultura social e institucional (mejora ecológica, sistémica e inclusiva). Los tiempos actuales demandan nuevas aproximaciones y nuevos modos de enfocar la formación en capital humano.

Según Víctor Molina (Molina), es trascendental diferenciar los procesos de desarrollo y los de aprendizaje. Estos últimos son, esencialmente, secundarios no por insulsos, sino porque se insertan en procesos de construcción de estructuras mentales por parte del sujeto. De igual manera expresa, que no es suficiente para la educación la producción de aprendizajes (estos pueden ser repetitivos, insustanciales o negativos), los aprendizajes no son el objetivo último de la educación, trasciende a ella.

Generalmente analizamos la problemática del aprendizaje solo como parte de lo pedagógico y del hecho educativo. Sin embargo, resulta fundamental comprender este fenómeno desde una perspectiva integral, poniendo atención en las conexiones que existen al interior de este ecosistema. Es preciso integrar diversos enfoques (educación formal, no formal, espacios intermedios) en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano.

Este arquetipo debe entender al aprendizaje como una continuidad sistémica que se prolonga toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o lugar, sin restricciones de espacios o momentos. Es una propuesta que propone incentivar estrategias orientadas a combinar el aprendizaje desde una educación de mayor pertinencia, capaz de reducir la brecha entre aquello que se enseña desde la educación formal y lo que demanda el mundo del trabajo. (Cobo, 2011)

Según Díaz Barriga, Frida (Díaz Barriga, 1999) una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Herrera A. (2009) (htt1) sostiene que las estrategias de aprendizaje se clasifican en: impuestas e inducidas. La primera refiere a las estrategias impuestas por el docente con el propósito de manejar el contenido o estructura del material del aprendiz; y la segunda, vinculadas al entrenamiento de los sujetos para aprender por sí mismos.

En este sentido, mi observación radica en el hecho de que tal clasificación no atiende al autoaprendizaje. En ambos casos y de acuerdo a su significación, queda implícita una influencia externa. En tal interpretación es comprensible reflexionar acerca de que es evidente una categorización donde se incluya la sistematización de procedimientos, habilidades y estrategias adquiridas que le permitan autonomía en el aprendizaje al margen de la imposición y la inducción.

Es preciso destacar en tal análisis que para aprender, es necesario considerar los factores disposicionales (deseo, voluntad, capacidad) y la transferencia del conocimiento. Este último, tiene lugar como estrategia en sí misma en el pensamiento crítico y creativo, se reestructura así la red de conocimientos, destrezas y actitudes desde un sistema. *“El aprendizaje debe ser enfocado multidisciplinariamente. Su comprensión debiera basarse en los conocimientos producidos por todas las ciencias humanas”*. (Molina)

El aprendizaje significativo ocurre cuando se hallan disponibles en la estructura cognitiva conocimientos o conceptos más relevantes que proporcionan un “anclaje conceptual” a las nuevas ideas, lo que determina la adquisición de nuevos significados y su

retención (de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la evolución y estabilidad de la estructura cognitiva).

Tanto Piaget, Mead, Vygotsky como Freud coinciden en que el desarrollo intelectual supone un incesante esfuerzo de construcción por parte del sujeto humano, con vistas a un refinamiento de su comportamiento cognitivo. (Molina)

“Ausubel propone unos requisitos para que el aprendizaje sea significativo:
*- **Una significatividad lógica:** es decir, que el material sea potencialmente significativo. La significatividad debe estar en función de los conocimientos previos y de la experiencia vital. Debe poseer un significado lógico, es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno. Este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.*

*- **Una significatividad psicológica:** el que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.*

*- **Una significatividad funcional:** una disposición para el aprendizaje significativo, es decir, que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva”. (El Aprendizaje Significativo)*

En este contexto es de vital importancia el impulso de estrategias orientadas a la negociación de significados con los educandos desde la comprensión de la hipercomplejidad de los procesos de articulación que lo pedagógico implica, y el dominio de herramientas profesionales y el respeto a los diferentes estilos, fases y dimensiones del aprendizaje. A ello se conjuga el hecho de que los aprendizajes más efectivos, a lo largo de la vida, ocurren cuando desarrollamos una trayectoria en espiral que implica, necesariamente, la extensión y profundización de información adquirida previamente.

En un estudio sobre las dimensiones del aprendizaje planteado por Robert Marzano (Marzano) se puede verificar que una vez que el educando tiene **actitudes y percepciones** hacia el aprendizaje, su primera actividad será **adquirir e integrar el nuevo conocimiento** (asimilar los nuevos conocimientos con los que previamente había adquirido, ocurriendo el proceso subjetivo de interacción entre la información adquirida previamente y la nueva). Posterior a este logro académico, el estudiante desarrollará sus habilidades a través de actividades que ayudan a **profundizar y extender este conocimiento**, haciendo conexiones. Más adelante, para la **adquisición del conocimiento significativo**, el estudiante utilizará esos conocimientos y habilidades de pensamiento que aplicará para resolver problemas. Por último, y para continuar con el sistema espiral, se puede decir que los resultados anteriores afectarán las **actitudes y los hábitos mentales** para continuar con su formación.

Cada una de las dimensiones se corresponde a un conjunto tipo de aprendizajes que llevados a cabo, logran el desarrollo específico de las habilidades cognitivas de los estudiantes.

DIMENSIONES				
Percepciones y habilidades	Adquisición e Integración del conocimiento	Extensión y profundización del conocimiento	Utilización significativa del conocimiento	Actitudes y hábitos mentales
<ul style="list-style-type: none"> • Clima en el salón de clase • Aceptación de las percepciones del maestro y compañeros • Sentido del confort y orden • Ayudar a estudiantes a desarrollar actitudes positivas para la elaboración de tareas • Percepción que las tareas son valiosas 	<p>Ayudar a los estudiantes a integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento que ya se tiene.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento declarativo (solo requiere del entendimiento de las partes) • Conocimiento procesal (son desarrollados siguiendo una serie de datos Ej.: 	<p>Añade nuevas distinciones y hace nuevas conexiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación • Clasificación • Abstracción • Razonamiento inducción • Razonamiento deducción • Construcción de argumentos de apoyo • Análisis de error 	<p>Es capaz de utilizar el conocimiento para realizar tareas significativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Resolución de problemas • Invención • Experimentación • Investigación • Análisis de sistemas 	<p>Hábitos que usan los pensadores críticos, creativos y con autocontrol, siendo los hábitos que permitirán el autoaprendizaje en el individuo en cualquier momento de su vida lo requiera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Pensamiento creativo • Pensamiento

e interesantes • Estar convencidos que se poseen habilidades y recursos para completar con éxito las tareas • Entender y ser claro en las tareas	división) • Hacerlo Significativo (Establecer una conexión entre el nuevo conocimiento y los adquiridos previamente) • Organizarlo (Identificación de lo importante en el paquete de información por medio de una representación semántica o simbólica) • Almacenarlo (Estrategias para la recuperación de la información a largo plazo)	• Análisis de perspectivas Extensión y profundización	Utilización significativa	autorregulado Utilización significativa
--	---	---	----------------------------------	---

En tal modelo de dimensiones del aprendizaje Marzano nos propone a través de la operacionalidad didáctica de los principios constructivistas el proceso en espiral de la construcción de pensamiento complejo. Es preciso insistir en que para su logro la secuencia didáctica tiene que estar centrada en el aprendizaje y no en el contenido.

La propuesta de la Dra. Magalys Ruiz Iglesias es un ejemplo de ello (Ruiz Iglesias).

SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL APRENDIZAJE

APERTURA

Adquisición de Recursos y Aprendizajes

Auto-co y heteroevaluación

Metacognición

DESARROLLO

Movilización de los recursos para la construcción

del desempeño

Auto-co y heteroevaluación

Metacognición

CIERRE

Tarea o Producto (desempeño)

Autoevaluación

Nuevas tareas más autónomas

Tareas Derivadas

Luego de este necesario decursar desde lo ontológico y lo lógico-epistemológico, me encuentro en mejores condiciones para realizar una autoevaluación, a partir de estos referentes, y determinar en qué medida mi práctica docente conecta a este enfoque cuyo producto es el aprendizaje significativo.

Haciendo un análisis consciente y en retrospectiva, puedo afirmar que definitivamente, mi desempeño ha ido en progreso, lo cual no es sinónimo de total significatividad. Tal vez haya estado marcado, esencialmente, por influencias externas que han pesado durante el trayecto (políticas educacionales e institucionales, condiciones laborales, bibliografías dotadas de terminologías pero carentes de metodología). Unido a ello, la proyección hacia la capacitación, el trabajo metodológico conjunto, y la necesidad de ser consecuente con el cambio, sinceramente no constituían apremiantes motivaciones, desde lo personal. En tal juicio, considero que por tales factores causales la progresividad ha sido paulatina aunque más dinámica y activa en el último lustro. Ello ha estado condicionado por funciones administrativas que he desempeñado en los últimos años, y la consecuente exigencia en la actualización, entrenamiento y formación acerca de las problemáticas de la didáctica y pedagogía contemporáneas, que trae consigo. Este acercamiento, ha posibilitado, a su vez, no solo incrementar el nivel de análisis y práctica sino que también ha incidido en mi esfera afectiva, de tal forma, que al momento tengo la avidez por concretar la Aspirantura al Programa Doctoral en Educación Superior especializado en Ciencias Pedagógicas, lo que no tendrá solo una repercusión en el contexto social sino también en el ámbito personal de manera significativa.

Por otra parte, las dimensiones constitutivas del saber (información, conocimientos y desempeño) desde mi proyección, no se entrelazaban y esto es una condición necesaria en la perspectiva de la enseñanza y aprendizajes significativos. En aditivo, privilegiaba una práctica que apuntaba a la consecución de objetivos grupales, obviando el trabajo con las diferencias individuales y el uso efectivo de habilidades interpersonales. De igual manera,

trabajaba en el desarrollo del pensamiento creativo, sin considerar el pensamiento crítico y la autorregulación. Estas últimas áreas son ineludibles en la utilización significativa del conocimiento.

De manera sucinta, he hecho un reconocimiento de las principales falencias que han caracterizado mi desempeño docente, las que han frenado el normal desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes, y por ende, su aprendizaje significativo. A pesar de ello, es justo admitir, que he tratado de romper ciertos moldes tradicionales que han caracterizado la enseñanza y el aprendizaje en la educación estética, incluso, de dignificar el valor que tiene esta materia a pesar del privilegio que le otorga el sistema educativo a otras asignaturas. Desde mi práctica he tratado de incidir en una mejor comprensión del mundo que les rodea y en el desarrollo del sentimiento de identidad cultural; a que tengan una perspectiva inusual de los objetos y fenómenos que le rodean, así como a manejar situaciones de incertidumbre. He trabajado desde una concepción en la que la creatividad se encuentra en estrecho vínculo con el resto de disciplinas en evidente asociación entre el intelecto y la emoción.

Para la adquisición del conocimiento parte de los estudiantes, es necesaria la aplicación de técnicas como las analogías, el diagrama de flujo, pensar en voz alta, entre otras de gran valor. En tanto, para la extensión y profundización del conocimiento desde un análisis más profundo y de mayor rigor por parte del estudiante, es viable el uso de preguntas que puedan provocar nuevas conexiones, tales como: *¿Qué semejanzas hay entre estas situaciones? ¿Qué características tienen en común? ¿Qué tan diferentes son? ¿En qué características difieren? (Comparación) ¿En qué grupo se pueden organizar estas cosas? ¿Cuáles son las reglas de admisión en cada grupo? ¿Cuáles son las características definidas de cada grupo? (Clasificación) ¿Qué patrones generales sustentan esta información? ¿En qué otras situaciones puede aplicarse el patrón general? (Abstracción) ¿Qué puede usted concluir a partir de los siguientes hechos (u observaciones)? ¿Qué generalizaciones o principios pueden inferirse a partir de los hechos? (Razonamiento Inductivo) De acuerdo con la siguiente generalización (regla o principio) ¿qué predicciones puede usted hacer, o qué conclusiones puede usted formular, que sean verdaderas? Si se diera la siguiente situación... ¿Qué puede usted concluir, que pudiera*

*sucedan? ¿En qué condiciones es inevitable que suceda...? (**Razonamiento deductivo**)
¿Cuál es el argumento que puede apoyar la siguiente solicitud? ¿Cuáles son las limitaciones o supuestos de este argumento? (**Construcción de argumentos de apoyo**)
¿Qué errores encuentra usted en esta información? ¿Qué es lo que falta en esta información? ¿Cómo puede ser corregido este proceso? (**Análisis de error**) ¿Cuál podría ser una perspectiva alternativa a la presentada? ¿Qué razonamientos podrían sostener esta nueva perspectiva? (**Análisis de perspectiva**) ¿Qué es lo mejor que puede pasar? ¿Qué es lo más apropiado en este caso? (**Toma de decisiones**) ¿Cómo se podrá vencer este obstáculo? ¿Cómo conseguiré mis propósitos bajo estas condiciones? (**Resolución de problemas**) ¿Qué cosas nuevas se necesitan aquí? ¿Podría encontrarse un nuevo procedimiento? ¿Será éste el mejor? ¿Cómo podría mejorarse esto? (**Inventiva**) ¿Cómo puedo explicar esto?, y... fundamentado en mi explicación ¿qué puedo predecir? (**Experimentación**) (Marzano).*

A través de estos cuestionamientos estamos fomentando el compromiso con las tareas y sus soluciones, garantizamos la superación de sus límites no solo de conocimiento sino también de sus capacidades. Más allá de ello, generamos referentes de evaluación a la vez que nuevas formas de observar una situación más allá de los estándares convencionales. A su vez, propiciamos el respeto y sensibilidad ante la afectividad y nivel de conocimiento de los demás, y por sobre todas las cosas dimensionamos la Autorregulación. La posibilidad real de estar consciente de su propio razonamiento, de su capacidad de planificación, de poder evaluar la eficacia de sus propias acciones, redundará de manera exponencial hacia un verdadero aprendizaje significativo.

Sin lugar a dudas, estas son condiciones necesarias en la significatividad del aprendizaje donde se hace un abordaje multidimensional (conceptual, procedimental y actitudinal) a partir del saber integrador, que respeta el proceso de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje y que tiene como propósito esencial, a través de la tarea integradora, el desempeño.

Así las cosas, las secuencias didácticas entretujan estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje con un conjunto de ejercicios, actividades y tareas que permiten arribar con garantía de posible éxito a enfrentar la tarea final de la unidad didáctica.

¿Cómo se preparan las fases de una secuencia didáctica? - (Apertura, Desarrollo, Cierre)
Metodología centrada en el aprendizaje, más no en la materia. (Ruiz Iglesias)

APERTURA (Es la reflexión acerca de la acción):

A partir del Diagnóstico Pedagógico Integral:

- Activación de conocimientos previos (No es recordar lo que viene, es cómo te activo para lo que está). Ej.: Si vamos a dar álgebra, no es recordarte lo que está delante si no es cómo tienes la capacidad de leer instrucciones, cómo tienes la capacidad de relacionar, cómo tienes la capacidad de abstraer, cómo tienes la capacidad de simbolizar, cómo tienes la capacidad de generalizar y representar; todo esto es la activación previa que necesito para conectar con lo nuevo de álgebra que te voy a dar. No son solo los conceptos, es cómo tiene la comprensión, las estructuras para sembrar la nueva idea.
- Enseñanza directa o por modelamiento cognoscitivo de sus procedimientos implicados en las acciones y expresados como evidencias de aprendizajes o criterios de realización. Luego de la apertura, y si ya tengo planteado lo que se hace para argumentar y es lo que te voy a evaluar hay que enseñarlo de manera directa, con ejercicios, con actividad y con modelamiento.
- Impartición del contenido. Es cómo integro lo nuevo a las capacidades.
- Proceso de autorregulación. ¿Cómo estás antes de pasar al desarrollo? ¿Cómo te auto-observas? (Lo hice bien, lo hice mal, qué sé, qué no sé) ¿Cómo te autoanalizas? ¿Cómo tienes las atribuciones causales? Porque si siempre culpas al otro – atribuciones externas (porque el maestro no sabe, no aprendo porque no sé) – atribuciones internas (es que no entiendo nada, es que soy torpe). Hay que encontrar el término medio que permita dónde están las causas de que no se aprenda. ¿Cómo te enseño a que te autoevalúes? Autoevaluación es comparando con los estándares. Es decir, es cómo estoy en cada

evidencia de aprendizaje. Autocorrección: qué medida voy a tomar para corregirme a partir de este señalamiento.

(Reflexión sobre la acción).

DESARROLLO (Es reflexión en la acción) (No es impartir nuevos contenidos, es práctica):

- La práctica guiada en la fase de Desarrollo.
- La actividad independiente en la fase de Desarrollo (Te pongo desempeños integrales, preparándote para el desempeño del producto integrador).
- Autorregulación. ¿Cómo estás para pasar al cierre e inicio de la transferencia?
(Reflexión en la acción).

LA FASE DE CIERRE E INICIO DE LA TRANSFERENCIA (Reflexión para la acción) (Primero una actividad integradora, qué te quedó y luego la otra parte).

- Introducción (El hecho de que te lo diera no quiere decir que lo puedas aplicar a contextos diferentes).
- La Práctica guiada (Aplicación a otros contextos).
- Uso autónomo (Situaciones autónomas ahora innova, busca crea, donde no te voy a dar pistas de reconocimiento sino pura evocación). Se trata de conseguir un pensamiento estratégico donde se plantean situaciones para que lo apliques fuera del aula, más allá de la vida y poco a poco lo sigas perfeccionando.

Las estrategias (MEDIOS) válidas son múltiples y complementarias, ya que cualquier situación de aprendizaje está sometida a un gran número de variables. Entre ellas se pueden enumerar las siguientes: La edad de los estudiantes, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo-clase, los conocimientos anteriores, el estilo cognitivo, las capacidades e intereses, el grado de motivación, la experiencia y capacitación del profesorado y los recursos de que disponga.

Desde esta proyección, estaríamos reflexionando de manera más consciente y precisa, de manera dinámica y activa, con un sentido evidentemente integral sobre cómo la

renovación y sistematización de enfoques pedagógicos pertinentes influyen directamente proporcional, en bien del individuo, y por ende, de la sociedad.

John Dewey afirma “*Educación no es preparación para la vida; educación es la vida misma*”. (*Education is not preparation for life; education is life itself*) (Dewey)

1.3. La comunicabilidad

La gestión del conocimiento viene experimentando necesarias transformaciones radicales, en lo que se precisa prestar atención a la evolución de formas de producción de contenidos y recursos, y su respectiva integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La comunicación es uno de los procesos fundamentales que marcan el rasgo social del ser humano. Se trata de un proceso complejo que no solo consiste en un envío de un mensaje entre un emisor y un receptor, sino que, también, involucra procesos de creación de sentido y de desarrollo de relaciones entre los individuos. En un sentido más amplio, implica una gestión de mensajes con el objetivo de crear sentido. Continuando con esta interpretación la educación es, en esencia, un proceso de comunicación, en el que la finalidad está asociada a un proceso formativo. Los actores de este proceso son interlocutores que construyen mensajes y generan conocimientos.

En este escenario, se requiere una especial atención a las variables que componen la mediación pedagógica las que son expresadas en la mirada, la corporalidad, el manejo de los espacios y de la palabra, la concepción del aula o de la situación grupal como una situación de comunicación, la interlocución y la escucha, la preparación de experiencias pedagógicas decisivas, la colaboración en la construcción de la voz de cada uno de quienes participan en el acto educativo.

En este contexto tales recursos expresivos se convierten en sistemas de representación particulares o formas de comunicación mediatizadas del conocimiento que se manifiestan de manera integrada. Obviamente, estas posibilidades no son nuevas pero el considerarlas de manera responsable y madura pedagógicamente, otorgan un refuerzo a la simple noción de comunicación. Es decir, la relación pedagógica también adquiere nuevas formas de mediación con el uso de estas valiosas herramientas de comunicación que permiten adoptar

formas de mediación pedagógicas más amplias que trascienden el umbral del salón de clases.

La dinámica constructiva del aprendizaje demanda la necesidad de ahondar de manera más consciente en los procesos de mediación de la comunicación pedagógica. Consideramos que esta reflexión es de suma importancia si queremos aportar de manera significativa a las prácticas docentes, y por ende, a la calidad educativa. Una mirada reflexiva y comprensiva sobre el uso de tales recursos expresivos desde la perspectiva comunicativa pedagógica, nos acercará al inevitable esfuerzo creativo que requiere nuestra práctica docente de hoy en día.

Estamos ante una práctica que requiere una inversión de energía tan rica como la proyectada por un artista en la proyección de su obra. (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

Desde el punto de vista educativo es necesario considerar diferentes elementos para la mediación pedagógica en las relaciones presenciales:

La mirada forma parte de la expresión facial. Es capaz de regular el acto comunicativo, a través de la expresión de emociones y de la comunicación de la naturaleza de la relación interpersonal.

La palabra puede servir para discriminar y excluir, tanto por la incapacidad de llegar a todo el grupo, como por las terminológicas lanzadas sin ninguna mediación. La comunicación y la mediación son actos de claridad (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

La escucha es la auténtica percepción y esta es necesariamente activa. Es estar presente, es respeto, es diálogo, es comprensión.

El silencio Está estrechamente vinculada a la escucha. Si estamos escuchando, estamos en silencio. Es el estado opuesto al ruido y la interferencia por lo que favorece la concentración.

La corporalidad permite expresar una variedad de sensaciones y pensamientos. Se acompañan de palabras para reforzar el mensaje. Se caracterizan por gestos emblemáticos, ilustrativos, reguladores, emotivos y adaptadores.

Situación de comunicación es el contexto o marco de la relación en el cual tiene lugar un proceso comunicativo. Es esencialmente extralingüística, el mensaje puede cambiar su interpretación y significado según el momento o el lugar que se transmita.

Trabajo grupal Es una práctica de interlocución de un proyecto en común.

Experiencias pedagógicas decisivas Es planificar, dosificar el contenido, es considerar y respetar los procesos de enseñar y aprender sin espacio a la improvisación.

La comunicabilidad *la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje, la institución con sus docentes, sus estudiantes y el contexto, los docentes entre sí, con los medios, los materiales y el contexto. El fin, cada uno, docentes y estudiantes, encargados de la gestión del establecimiento, consigo mismo.* (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

Vygotsky marca una separación entre el “instrumento material”, donde la actividad se realiza sobre el objeto, y el “instrumento cognitivo”, un sistema de signos más o menos complejo donde la actividad se realiza sobre procesos psicológicos que se transforman y desarrollan en la propia evolución de los actos instrumentales. (Sulmont Haak)

Las tendencias actuales en la generación de contenidos y diseños de secuencias instruccionales bajo el concepto de recursos de aprendizaje, son un impulso interesante para poder generar recursos educativos que actúen como elementos de mediación, siempre y cuando la reflexión pedagógica se acompañe al proceso.

La premisa inicial de la escuela histórica-cultural es que los procesos psicológicos, como la memoria voluntaria, la adquisición de conceptos, el pensamiento y el lenguaje de los seres humanos emergieron simultáneamente con una nueva forma de comportamiento en que los objetos materiales son modificados por los humanos como medio de regular su interacción con el mundo físico y con el mundo humano. A estos objetos materiales

mediadores se los llama instrumentos. La herramienta es, un objeto social al que se han incorporado y fijado unas operaciones de trabajo elaboradas históricamente. Para Vygotsky utilizar un nudo en un pañuelo, por ejemplo, para recordar, genera cambios en la estructura psicológica de los hombres que van más allá de las disposiciones biológicas heredadas. El hombre realiza una nueva conexión, que no está en la naturaleza, entre la actividad de recordar y el objeto. La posibilidad de incorporar estímulos artificiales, autogenerados, es decir, a los que el propio hombre le asigna el valor de signo es propia de nuestra especie y representa una forma de conducta totalmente nueva: la conducta mediada. Para Vygotsky el signo “actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo”. En este sentido, lo que quiere es comprender el papel conductual del signo y al establecer la analogía encuentra que ésta se basa en que ambos, signo y herramienta, tienen en común la función mediadora que las caracteriza. (htt5)

Señala la diferencia entre signo y herramienta sobre la base de los distintos modos en que orientan la conducta humana. La función de la herramienta sirve a los fines del objetivo de la conducta que busca cambios en los objetos del mundo, en la propia naturaleza, y en ese sentido se encuentra externamente orientada. En cambio, el signo se encuentra internamente orientado y como medio “aspiran a dominarse a sí mismo”, es decir que en el proceso de adquisición de los signos, el niño tiende al control de su conducta de manera autónoma, consciente y voluntaria. Los signos son nuevos nexos que se construyen en el curso de la interacción humana, en el proceso de la vida social. En este sentido, los signos son convenciones sociales, creadas en el desarrollo histórico de la evolución cultural, y cada nuevo niño recrea en su relación con otros humanos el proceso de co-construcción de los instrumentos semióticos. Esta nueva relación se conserva, no por evolución biológica, sino a través del desarrollo histórico, porque de generación en generación se transmite el legado cultural a los niños. (htt5)

De este modo, Vygotsky establece la diferencia entre los procesos elementales, regulados externamente por la presencia de estímulos en el mundo exterior que propician conductas reactivas; y los procesos superiores que suponen un vínculo intermedio entre el estímulo y la reacción. Vygotsky lo expresa de la siguiente manera: “La característica

central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta”. La regulación de la conducta no se realiza a partir del mundo exterior, sino que se inscribe en un marco de interacción humano desde el comienzo de la vida de los hombres. Los comportamientos elementales se constituyen sobre la base de reacciones directas a los estímulos del medio expresados en la fórmula simple: S – R, los comportamientos complejos que utilizan signos introducen una operación de mediación semiótica que inhibe la tendencia a reaccionar al mismo tiempo que incorpora un producto nuevo que favorece la realización de la operación de modo indirecto. Esto significa que el comportamiento mediado no es una respuesta o una reacción, pasiva y automática, sino que es una conducta activa que transforma al medio al mismo tiempo que transforma al propio sujeto por los nuevos nexos funcionales que se construyen. El desarrollo cognitivo humano sólo puede entenderse como una síntesis entre 2 dimensiones diferentes, por una parte el proceso de evolución biológica y por otra parte el proceso de desarrollo histórico de la evolución cultural. (htt5)

La educación ha empezado a ser considerada como un sistema complejo de comunicación. Si educar es comunicar, entonces la autenticidad y eficacia de la educación es directamente proporcional a la calidad de la relación comunicativa. Escasas prácticas resultan tan efectivas como las relaciones entre información y educación o entre el proceso educativo y la práctica comunicacional, para validar un enfoque global y dinámico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin lugar a dudas, las posibilidades que se abren con la aplicación de las nuevas tecnologías en la comunicación educativa son enormemente enriquecedoras, tanto para la sociedad como para la propia comunidad escolar. Sin embargo, no por ello debemos obviar las potencialidades de un modelo esencialmente humano, llevado a cabo a través de relaciones presenciales. En este sentido, el papel del docente se encuentra enmarcado en un nuevo contexto en el que debe atender, con especial dedicación sobre el uso de estos elementos de comunicación como herramientas educativas imprescindibles en el proceso educativo.

El uso consciente de los elementos de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje enriquece la práctica docente, ya que se dispone de manera responsable de recursos que ayudan a una mejor comprensión de los contenidos de las materias, a la vez que se implementan creativas estrategias de enseñanza-aprendizaje, que mejoran los ambientes de aprendizajes y potencializan las experiencias en el salón de clase.

Especial interés cobra en esta práctica de aprendizaje el estudio de la gestión de la participación, motivado por nuestro posicionamiento en relación con el aprendizaje. Si comprendemos que el aprendizaje está caracterizado por la existencia de procesos sociales, internos y externos al aula, la negociación de significados se realiza en el contexto de la actividad, desempeñando un papel esencial la participación del alumno en las actividades del grupo y la actividad discursiva. Esta última, desde tres dimensiones básicas: responsabilización del aprendizaje, comunicación promovida y validación del conocimiento. En tal gestión, la interacción entre alumnos, o entre estos y el docente debe generarse desde una naturaleza contributiva cuyo eje central tiene a la comunicación reflexiva.

Pocos serán los profesores que no estén de acuerdo con el siguiente refrán: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. De hecho, cuando pensamos en nuestra propia educación, normalmente recordamos todo aquello que realmente nos involucró y por lo cual tuvimos que trabajar. Por esta razón, como profesores, deberíamos pensar en las formas de hacer que nuestros alumnos realmente se involucren en las clases. Sin embargo, son muchas las veces que decimos o escuchamos las siguientes palabras entre profesores: “Los alumnos son cada vez más pasivos. No hay manera de hacerles participar”.

Lo cierto es que ese es nuestro principal rol y responsabilidad. El desafío planteado es demostrar que es posible llevar a cabo una experiencia pedagógica decisiva, no solo prestando atención a los aspectos teóricos-metodológicos que entraña si no también considerando de manera especial la palabra, la mirada, la escucha, la corporalidad, entre otros, que no son apoyos, como tradicionalmente se ha considerado, sino protagonistas esenciales del acompañamiento del aprendizaje.

Tomando en cuenta estas cuestiones, consideré pertinente compartir la experiencia del Proyecto de “Educación Expandida”, dirigido por *zemos 98* en España. Por supuesto, la experiencia es realmente significativa pero no funcionaría sola por sí misma. La manera de incentivar a los estudiantes para que fueran agentes activos en una propuesta propia que atendiera a sus intereses, constituía mi principal cometido.

Ciertamente, los ejercicios previos a esta práctica de aprendizaje, me permitieron acercarme aún más a las motivaciones de los jóvenes universitarios lo que facilitó en gran medida la concreción de estrategias ajustadas a ellas, y por ende, mayor seguridad en la planeación del ejercicio pedagógico (Ver ANEXO I).

Lo apreciable en este proyecto fue que desde que era propiedad de las ideas fue concebido para los estudiantes y no para su observación, aun cuando tenía esta doble intencionalidad, lo cual trajo consigo mayores dividendos. Considero que sobre ello debemos reflexionar más, porque no es menos cierto que en nuestro deseo de atender la parte que nos observa resulta en superficial y poco auténtico nuestro desempeño.

No por ello, dejaremos de hacer referencia a la observación, la que en este caso se hizo desde una visión triangulada, lo que nos dio la posibilidad de ampliar el espectro de ángulos de observación, incluso, de ser más objetiva y precisa. Una vez consensuados estos aspectos logísticos pasamos a la segunda fase que corresponde a la ejecución de la propuesta. Las cuestiones señaladas en la observación son variables que normalmente no se consideran en el análisis consciente de cada quien, por la sencilla razón de ser provistas de nuestra valoración que no supera nuestra propia concepción de un fenómeno o proceso.

¿Cuáles fueron los resultados de tal análisis? Es preciso desarrollar una comunicación didáctica sensible, tanto desde la perspectiva del planteamiento didáctico como de pequeños detalles:

- 1) Teniendo en cuenta por empatía comunicativa la incidencia de la exposición en el clima social afectivo del grupo y en la receptividad de los alumnos.
- 2) Responder sensiblemente a las intervenciones de los alumnos favoreciendo desde la expectativa positiva, la autoestima y la experiencia de éxito de quienes participan mediante

un trato correcto y personal, reconociéndolas, valorándolas, relacionándolas con otros contenidos de la misma o de otras disciplinas, incorporando, reciclando y enriqueciendo el valor de las aportaciones al discurso didáctico común, responder con precisión a las preguntas, evitando con tacto que se monopolice la palabra, distribuyendo la atención a todos los alumnos, ofreciendo ayuda para aclarar dudas, orientar a quien lo precisa.

Al reflexionar de manera conjunta, pudimos corroborar, una vez más, la utilidad en el empleo del instrumento de observación. Todos coincidimos que es un valioso recurso que nos permite vernos en un espejo que tiene la voz de otros colegas, que es un excelente medio que contribuye al mejoramiento de nuestro ejercicio como docente; que nos obliga a autoexigirnos sobre la base de las sugerencias de profesionales del mismo nivel. Provoca su reiterado empleo luego de aplicar, en la práctica, el diseño. Su verdadera utilidad radica justamente en la sistematicidad y monitoreo.

En esta ocasión, la visión poco acostumbrada de nuestros colegas en contraposición con la habituada de nuestros alumnos compromete a ejercer como los facultativos que la sociedad actual requiere. Estos resultados son muy estimulantes y sugieren el establecimiento de una relación afectiva altamente positiva de los estudiantes con la asignatura alcanzado a través de los aspectos que involucran a la comunicación, lo que se tradujo en un incremento de su motivación e interés por el aprendizaje.

La Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. Esto significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional.

CAPÍTULO 2: “APRENDIZAJES ACTIVOS”

A medida que irrumpimos en la era del conocimiento, se van transformando nuestros conceptos de lo que es el aprendizaje, otorgamos obligadamente una nueva significatividad y sentido desde lo ontológico, lo lógico-epistemológico y lo metodológico. Encomendamos, entonces, a los métodos y contextos didácticos a que reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas que se revierta en un giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles.

La urgencia de tener amplitud de horizontes y de considerar más el marco formal y procedimental en torno al aprendizaje activo es tema obligado de la contemporaneidad del contexto educativo universitario.

2.1. Aprender de manera activa

Es evidente la evolución manifiesta del sistema educativo en la actualidad, lo que no se traduce en un proceso acelerado, tal como ostentan otras áreas de las ciencias y la tecnología. Los teóricos de la innovación han estimado que mientras un invento tecnológico logra incorporarse a la industria en cuestión de semanas, las invenciones educativas se toman cerca de cincuenta años, primero para consolidarse, y otros cincuenta más para divulgarse. Por tal razón, urge un proceso de revalorización no solo de la actividad educativa sino también, y por sobre todo de la investigativa.

La educación en el siglo XXI está demandando cada vez con mayor fuerza nuevos paradigmas, nuevas metodologías y un cambio radical en bien de la sociedad. Persiste aún en el contexto universitario la pedagogía tradicional desde formas pasivas de aprendizaje en detrimento del progreso y formación de profesionales con actitud científica. La sistematización de un aprendizaje activo constituye una de las alternativas como paliativo ante tal reclamo social.

Tal perspectiva se soporta, esencialmente, en el control del propio aprendizaje, en la necesidad de elevar cada vez más los niveles de conocimiento y de estar en capacidad para transferir lo aprendido en nuevas situaciones y contextos.

El aprendizaje activo se canaliza, fundamentalmente, a través de la enseñanza problémica, donde la resolución de situaciones, tareas o cuestionamientos problémicos, constituyen sus principales exponentes a través del empleo de métodos como la conversación heurística, la búsqueda parcial y el método investigativo.

En esencia, y según H. S. Barrows, en el aprendizaje basado en problemas, estos son el punto de partida en la adquisición e integración de un nuevo conocimiento (Ortiz García). Entre sus exponentes destacan el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Método de Solución de Problemas, Análisis de Casos, como métodos de trabajo individual. En tanto, como grupo de aprendizaje o aprendizaje grupal tenemos el Foro, la Mesa Redonda, el Seminario, el Panel, el Simposio, el Taller, el Laboratorio.

Una nueva modalidad que también se incluye dentro del aprendizaje activo y que se reconoce a partir de la connotación de la sociedad del conocimiento en vínculo estrecho con las innovaciones tecnológicas, son la educación basada en computadoras (Computer-Based Training) y la Educación en Red (Web-Based Training). En ambos casos se ofrece la posibilidad de alternar entre el aprendizaje activo individual y el grupal desde el énfasis en las diversas herramientas para el aprendizaje y el enfoque problémico. El aprendizaje activo se adquiere a través de las discusiones en línea, las aplicaciones y navegaciones compartidas, la transferencia de ficheros, los tutoriales, los simuladores, entrenadores, los libros y otras publicaciones electrónicas, los hipertextos e hipermedia y los software educativos.

Esta variante ofrece también como métodos de aprendizaje activo, los Video/ audio conferencias, los Chats, los Foros, el Buzón de correo electrónico, los Cursos Virtuales, los Trabajos Colaborativos, las Páginas Web. Esta modalidad posibilita la gestión y estructuración del conocimiento a través del entorno virtual, en donde es posible sustituir el laboratorio real por simulaciones en el ordenador.

En este análisis, podríamos aseverar que el objetivo global que exige el enfoque del aprendizaje activo es la reestructuración significativa de la metodología de la enseñanza. Todavía es notoria el diseño y planificación de un programa de estudios desde la

enseñanza: elabora los contenidos de la asignatura y establece una temporización respecto a los mismos en las horas de clase establecidas en función de los créditos de la asignatura.

Es una realidad el hecho de que la programación centrada en el aprendizaje se encuentra entre los aspectos de innovación en el contexto educativo y que resulta mucho más preciso el propósito, que el cómo se puede conseguir.

Este acercamiento pretende revelar una de las aristas hacia una metodología más orientada al aprendizaje activo desde cuatro alternativas en el espacio universitario (seminario, el análisis de casos, el laboratorio y la resolución de problemas), que no son solo dignatarias de ciertas materias, como tradicionalmente se ha considerado. Al respecto, Pedro Lafourcade afirma: *“En el ámbito universitario todas estas técnicas y habilidades cognitivas se suelen aprender en cátedras destinadas a tal fin: de metodología y técnicas, de investigación, lógica, estadísticas, etc.”* (Lafourcade, 1974)

Es valioso advertir que existen condicionamientos necesarios en la resolución de problemas, que no podemos obviar en esta revisión. Tanto los docentes como los estudiantes, deben poseer información previa vinculada, dominio de las reglas de inferencia y desarrolladas habilidades heurísticas para la elaboración de nuevas combinaciones y transformaciones (estilos de resolución) (Lafourcade, 1974). Tales facultades constituyen premisas esenciales para el aprendizaje activo a través de la resolución de problemas.

El **método de problemas** comprende un procedimiento didáctico activo. Consiste en proponer situaciones dudosas o problemática a los educandos para encontrar una solución satisfactoria. En tal procedimiento se enfatiza en el razonamiento, en la reflexión de ideas por sobre las cosas. (Nérici, 1982)

Según las sugerencias de Barrows (2008) no se debe malinterpretar el enfoque de aprendizaje basado en problemas como la técnica aislada, sino comprenderlo como enfoque amplio de «aprendizaje centrado en los estudiantes, basado en problemas e investigación, integrado, colaborador, reiterativo», lo que queremos que sea el EEES. Se realiza un episodio de aprender dentro del entorno general en los siete pasos siguientes.

■ *Presentación del problema.* Los estudiantes reciben una descripción de una situación problemática tan realista como posible, pero no definiendo claramente el problema mismo.

■ *Análisis del problema.* Los estudiantes tienen que descubrir el problema o problemas alternativos y analizar sus diferentes aspectos.

■ *Generar una (o varias) hipótesis.* Durante la discusión sobre el problema, los estudiantes generan la mayor cantidad de hipótesis posibles para clarificar el problema.

■ *Identificar faltas de conocimiento.* Además tienen que determinar lo que ya conocen sobre el problema e identificar qué no conocen y por tanto no pueden explicar.

■ *Decisión sobre metas de aprendizaje.* Cada uno de los estudiantes por sí mismos o el grupo junto toma decisiones de lo que quieren aprender sobre el problema y su explicación/solución.

Aprendizaje individual. Después los estudiantes tratan de adquirir los conocimientos que les faltan, usando libros, sugerencias de lectura, materiales, Internet, etc.

■ *Intercambio de resultados.* Los estudiantes intercambian sus informaciones, analizan de nuevo el problema y tratan de formular conclusiones (Huber, 2008).

Como se nota fácilmente, la meta superior de este enfoque no es ni que los estudiantes adquieran la solución, ni una estrategia determinada de resolver el problema mismo, sino que aprendan cómo se encuentra o descubre el núcleo problemático dentro de una situación «mal definida» y –a largo plazo– cómo se aprende. Especialmente pueden aprender cómo se prepara un proceso de aprendizaje: orientación sobre metas posibles, selección de metas, y recordar el conocimiento disponible vinculándolo con el problema y sus explicaciones posibles. El éxito del enfoque está basado en el hecho de que los estudiantes puedan alcanzar sus propias metas, siempre determinado por el problema disponible.

Por el contrario, **la técnica de casos**, consiste en proponer una situación real que ya haya sido solucionada, criticada o apreciada, para que se le analice nuevamente, sin que el docente suministre ningún indicio de orientación para la marcha de los trabajos. A cargo del estudiante, están la iniciativa para resolver o juzgar. (Nérici, 1982)

Se recomienda seguir la siguiente estrategia de solución:

1. Analizar el problema.

2. Determinar un método de análisis.
3. Determinar alternativas o cursos de acción.
4. Tomar decisiones.

Respecto al proceso operativo requerido en este tipo de casos, se propone el siguiente decálogo (Martínez y Musitu, 1995) (Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño):

1. **Estudiar** el caso planteado situándolo dentro del contexto específico en el que tiene lugar.
2. **Analizar** el caso desde distintas perspectivas tratando de señalar las principales variables que describen la situación planteada.
3. **Identificar** la información adicional que se requiere para conocer el caso en profundidad e indicar los principales datos que será necesario recabar.
4. **Detectar** los puntos fuertes y débiles de la situación, así como las interacciones que se producen entre ellos, los roles más significativos, los planteamientos teóricos e ideológicos desde los que se plantean las intervenciones que entran en juego en el caso. Finalmente, partiendo de estas consideraciones, enumerar los problemas planteados estableciendo una jerarquía en razón de su importancia y/o urgencia.
5. **Estudiar** separadamente cada uno de los problemas, describiendo los principales cambios que es preciso llevar a cabo en cada situación para solucionar los que hayan sido seleccionados.
6. **Generar** diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios.
7. **Estudiar** los pros y los contras de cada una y establecer un proceso de selección hasta llegar a un par de decisiones alternativas, eligiendo la que presente mayor coherencia con los fines establecidos, sea factible y conlleve el menor número de dificultades y efectos negativos.
8. **Implementar** la decisión tomada señalando las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo.
9. **Determinar** el procedimiento con el que se llevará a cabo la evaluación de la decisión adoptada y sus efectos.
10. **Reflexionar** sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado.

Este proceso se desarrolla de acuerdo a las siguientes fases (Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño):

Fase preliminar: Presentación del caso a los participantes.

Fase eclosiva: "Explosión" de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes. Cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente. Si cada cual se puede expresar libremente, se llega a continuación a un cierto relajamiento de las tensiones del comienzo y desemboca, finalmente, en el descubrimiento de la incompatibilidad de puntos de vista.

Bien llevada, esta fase revela a cada uno lo siguiente:

- a. Su subjetividad.
- b. La posibilidad de que existan otras opiniones o tomas de posición tan valiosas como las propias.
- c. Hasta qué punto los diagnósticos emitidos son proyecciones de la propia persona, más que análisis objetivos de la situación real.

Fase de análisis: Se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible, para salir de la subjetividad. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. Se redescubre la realidad y se integran aspectos informativos que, por determinados prejuicios, se habían orillado. La única prueba de objetividad es el consenso del grupo en las significaciones. En esta fase es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.

Fase de conceptualización: Es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Dicho de otro modo, se trata de gestar principios pragmáticos de acción que sean válidos para una transferencia.

Desde una óptica pedagógica, Lafourcade (Lafourcade, 1974) define a la **práctica de laboratorio** como la situación estímulo determinada por la presencia de objetos o fenómenos reales o simulados, operaciones y objetivos. A través del Laboratorio es posible desarrollar destrezas manipulativas o corporales, promover la aplicación y

perfeccionamiento de las técnicas y métodos aprendidos para registrar datos, diseñar un dispositivo o transformar algún material, emplear mecanismos de control y evaluación, instruir para aprender con suficiente claridad y exactitud el proceso y resultado de la tarea, el ensayo de alternativas frente a la variedad de situaciones problemas.

Presentación del problema.

Análisis del Problema: Los estudiantes tienen que descubrir el problema o problemas alternativos y analizar sus diferentes aspectos.

Generar una o varias hipótesis: Durante la discusión sobre el problema los estudiantes deben generar la mayor cantidad de hipótesis posibles para clarificar el problema.

Identificar faltas de conocimiento: Tienen que determinar lo que ya conocen acerca de la temática e identificar lo que no conocen y, por tanto, no pueden explicar.

Decisión sobre metas de aprendizaje: Cada uno de los estudiantes por sí mismos o el grupo toman decisiones acerca de lo que quieren aprender sobre su explicación.

Aprendizaje individual: Los estudiantes tratan adquirir los conocimientos que les faltan, usando libros, sugerencias de lectura, materiales, internet, entre otros.

Intercambio de resultados: Los estudiantes intercambian sus experiencias, analizan de nuevo el problema, ejecutan la tarea y llegan a conclusiones.

Por último, es necesaria la redacción de un informe individual y grupal donde se registren no solo las interpretaciones que se generaron a partir del análisis del problema sino de concientizar el proceso de aprendizaje. A esta crónica se le complementará el elaborado por el propio docente a partir de una ficha de observación.

El **seminario**, en cambio, es el procedimiento didáctico que consiste en que el educando realice investigaciones con respecto a un tema a fin de presentarlo y discutirlo científicamente (Néricsi, 1982). En tal caso, el objetivo esencial es la utilización de instrumentos lógicos de trabajo individual para el dominio de la metodología científica.

Las acciones en el caso del seminario en grupo tendrán la siguiente consecutividad:

Presentación del tema general: Analizar cómo influye la globalización en la expresión plástica.

Consenso de estrategias como grupo para abordar el tema. Se determinará si es preciso dividirse sub-grupos, o es preciso distribuir nuevas funciones (secretario).

Inicio de la investigación. La búsqueda de información, la consulta de fuentes bibliográficas, documentales, entrevistas, recolección de datos. (Esto puede tomar un período de siete días).

Análisis de la Información. Análisis de datos, cotejo de informes.

Formulación de Conclusiones. Confrontación de puntos de vistas, reflexión conjunta, consenso.

Exposición. El relator expondrá los resultados del análisis sobre el tema.

Para enriquecer aún más el análisis se puede dividir el grupo en dos o tres (en dependencia del número de estudiantes) y reflexionar de manera crítica acerca de los resultados obtenidos por cada uno. En las conclusiones el docente debe insistir en el proceso para alcanzar el resultado (proceso de aprendizaje). Se debe establecer un espacio para recordar el trayecto que los llevó al resultado, así como cuestionar sobre otras formas que pudieron ser empleadas. Se trata de provocar conductas indagatorias eficaces que se proyecten en estrategias resolutivas efectivas.

En breve compendio podemos afirmar que en todos los casos el docente enfrenta importantes desafíos. En su rol de mediador está obligado a mejorar considerablemente su capacidad analítica para enfrentar los argumentos de los estudiantes que impliquen más de una respuesta correcta. Se debe abrir una reflexión acerca de los significados, las prácticas y los recursos docentes para que la aspiración de alcanzar mayores niveles de autonomía mediante la formación, se transforme en realidades más tangibles para el alumnado.

Mientras más independientes deban los estudiantes moverse en un entorno moderno de aprendizaje, mayor será su necesidad de destreza de navegar en este entorno. Lo que crea y soporta la orientación es la reflexión como proceso individual y/o social, que incluye la experiencia y la incertidumbre, como Hess (1999) describía con exactitud. La reflexión exige que se identifiquen tanto hechos centrales como preguntas abiertas respecto al objeto de aprendizaje. Lo mismo vale en cuanto a las propias ideas, emociones, resistencias,

valores y preferencias. Además la reflexión común en grupos pequeños ayuda a que se puedan enterar de perspectivas alternativas. (Huber, 2008)

Según Jay y Johnson (2002) los estudiantes deberían aprender no solamente como se reflexiona sobre el objeto de aprendizaje y los propios procesos de aprenderlo, sino también sobre perspectivas o marcos alternativos y las implicaciones de lo que se aprende. Los autores hablan de las tres dimensiones de la reflexión y detallan preguntas típicas que pueden estimular la reflexión. (Huber, 2008)

La dimensión descriptiva: ¿De dónde sé esto?; ¿Qué no entiendo?; ¿Qué relación tiene esto con mis metas?; etc.

La dimensión comparativa: ¿Hay perspectivas de alternativas?; ¿Cómo tratan los demás esta cosa?; ¿Para quién sirve o no sirve cada una de las perspectivas?; etc.

La dimensión crítica: ¿Qué se puede deducir bajo las perspectivas alternativas?; ¿Qué significa esto respecto a mis valores y principios éticos?; ¿Cómo soportan o cambian estas consideraciones mi propio punto de vista?; etc.

Claro que la reflexión necesita tiempo adicional, pero si se quiere conseguir algo más que buenas palabras sobre las metas sociales y personales, se tendría que encontrar este tiempo en el currículo. Unas herramientas sencillas, que los estudiantes puedan utilizar también fuera del aula, podrían servir para resolver el problema de falta de tiempo: Los estudiantes podrían (Huber, 2008):

- marcar su opinión en escalas preparadas de evaluación y discutir más tarde en grupos pequeños;
- escribir regularmente un diario de aprendizaje, tal vez con una parte pública para discutir y una parte privada; y
- coger sus respuestas a preguntas claves (véase más arriba) en un portafolio de reflexión.

La capacidad de crítica es indispensable en toda formación que aspire a orientar hacia la investigación y hacia el pensamiento y la actuación creativa. Pero formar y formarse para ser creativo, para investigar no es simple. Supone trascender ciertas preconcepciones, determinados prejuicios, ciertos marcos de referencia asentados. Por parte de los alumnos, significa dejar de ser audiencia. Además, implica aprender a reformular preguntas

comunes, a justificar las opiniones; requiere reflexionar sobre el propio conocimiento, aprender a identificar las claves de las narrativas en las que este se apoya. Para el proceso de enseñanza, significa transformarse en un proceso activo de obtención del conocimiento (Harvey and Knight) (Rué, 2009).

2.2. Volver a evaluar

La evaluación constituye un tema de obligado análisis en el contexto educativo. Es uno de los componentes del sistema didáctico que aportan considerablemente a la visión de una proyección centrada en el aprendizaje. Necesariamente, la mirada tiene que ser sistémica e integral, con toda la connotación que implica; y es aquí donde radican los principales problemas en el real despegue de la tarea evaluativa.

Antes de repensar la evaluación, es valioso antes, detenerse en una dimensión cardinal, que es el propio desfase del sistema educativo. Estamos hablando de un sistema de educación industrial en una época donde estamos cada vez más dominados por los sistemas de información, lo cual indica que el mundo ha cambiado diametralmente y el sistema educativo continúa siendo un modelo basado, esencialmente, en la producción. Tres grandes cambios explican esta ansiedad que surge entre la disparidad entre el mundo educativo (necesidades económicas, culturales e individuales), que no podemos obviar, en tal examen.

En el módulo anterior, insistía en la propuesta de la Dra. Magalys Ruiz Iglesias, al considerar que es una mirada sobre la evaluación que considera las aristas que componen la mirada de la evaluación desde el aprendizaje.

El punto de partida es primordial, no se trata de pensar solamente en elevar la escala de sistemas educativos, se trata de ir más allá, desde la implicación en el terreno social. Por supuesto, que si las acciones programadas tienen como propósito el ascenso en el nivel educativo esto de cierto modo pudiera tener un alcance social, pero no siempre es así.

En la persistencia de la posición endogámica del sistema educativo, este se ha deslindado de ciertos principios básicos de la teoría del conocimiento desde lo ontológico. La filosofía social y moral se centra en el bien común desde un enfoque estructuro-

funcionalista y de cierta manera el sistema educativo ha obviado este enfoque en su proyección, implementación y sistematización.

El nuevo modelo de desarrollo demanda al sistema educativo que los educandos puedan utilizar el conocimiento (significatividad); busca que los formados puedan responder a las exigencias de la sociedad moderna.

Es preciso considerar en esta proyección hacia el cambio, una premisa esencial: cuando queremos saber qué es lo que tenemos que hacer, lo primero es comparar dónde estamos y hacia dónde vamos.

El modelo tradicional en su esencia ha estado centrado en la adquisición de contenidos, y no es que haya sido un mal modelo, es que sencillamente la educación responde a su época. Cuando el conocimiento era estrecho, se podía distribuir en tema uno, dos, tres y cuatro...; y después premiar al alumno que mejor memoria tuviera.

En la actualidad, denominada la era del conocimiento, su crecimiento es tan acelerado que resulta atemporal esta práctica. Estamos urgidos, en este nuevo modelo, en no centrar nuestra atención en la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por supuesto, que tienen que existir estos contenidos, porque no hay competencias sin conocimientos. El eje central de la labor del docente no debe enfocarse en que el alumno se indigeste de contenidos, se requiere que sepa hacer algo con lo que conoce y que tenga de base toda la plataforma actitudinal.

Esta concepción tiene un carácter humanista, está centrada en desarrollar competencias específicas unidas a las competencias genéricas (las que salvan al hombre a lo largo de la vida). Y eso es algo que necesita revisión; si seguimos formando muy especializadamente como hemos hecho hasta ahora, en medio de los cambios acelerados de tecnología, las personas, ya no tendrían la formación suficiente para afrontar esta realidad.

En este nuevo enfoque de formación es preciso formar en el desarrollo de habilidades de pensamiento, pensamiento analógico, crítico, deliberativo, sentir por el entorno competencias ciudadanas, usar tecnología, autoestima, autoconcepto, toma de decisiones,

desarrollo actitudinal, para estar preparado en la adaptación al cambio y por sobre todas las cosas crear.

Es importante, en este análisis, considerar algunos factores que han frenado el progreso de este enfoque: desde alumnos que piensan que la educación está involucionando, hasta docentes que se resisten al cambio. Y ante esta realidad es preciso capacitar a los docentes para que puedan asumir desde una mejor perspectiva el cambio. Una capacitación que no significa dar instrucciones, entraña activar capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicacionales, de inserción social.

Ahora sí estamos en mejores condiciones de examinar los patrones que se han establecido a lo largo del tiempo para establecer la asertividad del conocimiento. Han sido modelos que tuvieron valor en su época pero que no tienen cabida en la época actual, no deben de ninguna manera formar parte de nuestro léxico cultural, porque tienen una visión extremadamente estrecha del conocimiento.

Al respecto, Sir. Ken Robinson afirma que *“si el ser humano solamente tuviera las habilidades que se miden (...) la mayor parte de la cultura humana jamás habría existido”* (Robinson S. K., 2011). Y ante esta aseveración es imposible no reaccionar. Comenzaríamos a cuestionarnos muchas cosas, pero por sobre todas ellas, la pertinencia del sistema de evaluación en interrelación directa con el resto de componentes didácticos que responden a la planeación del proyecto de nuestro sistema educativo.

Más adelante reitera con vehemencia: *“(...) me parece que, a no ser que cambiemos nuestra manera de pensar en nosotros mismos, no estaremos a la altura de los desafíos a los que nos enfrentamos ahora. Y, si no hacemos frente a los retos, ¿las consecuencias podrían ser desastrosas! No quiero ser catastrofista, pero me parece que hay muchísimo en juego”* (Robinson S. K., 2011).

En tal caso, el cambio no es una opción; constituye una forzosa necesidad en donde la evaluación puede constituir una verdadera herramienta transformadora. El conocimiento creciente y el contexto actual exigen un enfoque de resultados comprometidos con la calidad de la educación, lo que no significa estar solo interesados en el final del proceso de

evaluación. Significa comparar lo que logré con lo previsto y cómo ese proceso que media, se dio para llegar a ello. Los objetivos formativos que se evalúan deben abarcar direcciones que conduzcan a diferentes tipos y niveles de logro.

Es preciso reflexionar sobre lo que Daniel Prieto (Castillo, Evaluación y validación , Marzo, 2008) nos advierte:

“(...) plantear una nueva cultura de la evaluación no supone, exclusivamente, cambiar los métodos o instrumentos de evaluación sino, lo que es más importante, la filosofía que subyace en la misma. (...)”.

Esta filosofía necesariamente se articula al propósito actual de elevación de la calidad de la educación en todos los niveles. Sin embargo, es apropiado resaltar que es necesario clarificar aún más la intencionalidad misma de la evaluación que se mezcla con la preparación hacia el nuevo universo de la realidad educativa de los exámenes internacionales estandarizados (reactivos psicométricos).

La calidad de la educación universitaria no debe estar condicionada, necesaria o exclusivamente a los resultados de este tipo de pruebas. Esto garantiza, entre otros factores, la pérdida de la identidad evaluativa donde solo evalúa el *saber hacer*, visto en la pirámide de Miller desde arriba.

Al respecto, la Dra. Magalys Ruiz Iglesias (Iglesias) plantea que el enfoque de resultados debe estar al margen de los conocimientos, habilidades y actitudes como resultado de aprendizaje, así como de la transmisión del saber acumulado culturalmente por la sociedad a través de las asignaturas o áreas de conocimiento.

El enfoque de resultados actual exige debe coexistir al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran para una acción. Debe ser un modelo centrado en el aprendizaje y basado en destrezas (qué destreza tiene para integrar todo eso en la resolución de situaciones de la vida cotidiana).

Lo que se resume en:

Objetivos Formativos:

- Adquisición de conocimientos.
- Desarrollo de habilidades y actitudes.
- Capacidad de aplicar esos recursos de forma integrada y adecuada en situaciones cada vez más complejas, en diferentes contextos.

Esas tres dimensiones de los objetivos formativos derivan en otras tres dimensiones para evaluar destrezas, porque constituyen estándares para el desempeño.

- ¿Qué conoce el alumno?
- ¿Qué sabe hacer con lo que conoce?
- ¿Con qué destreza enfrenta la tarea, problema, actividad o situación concreta?

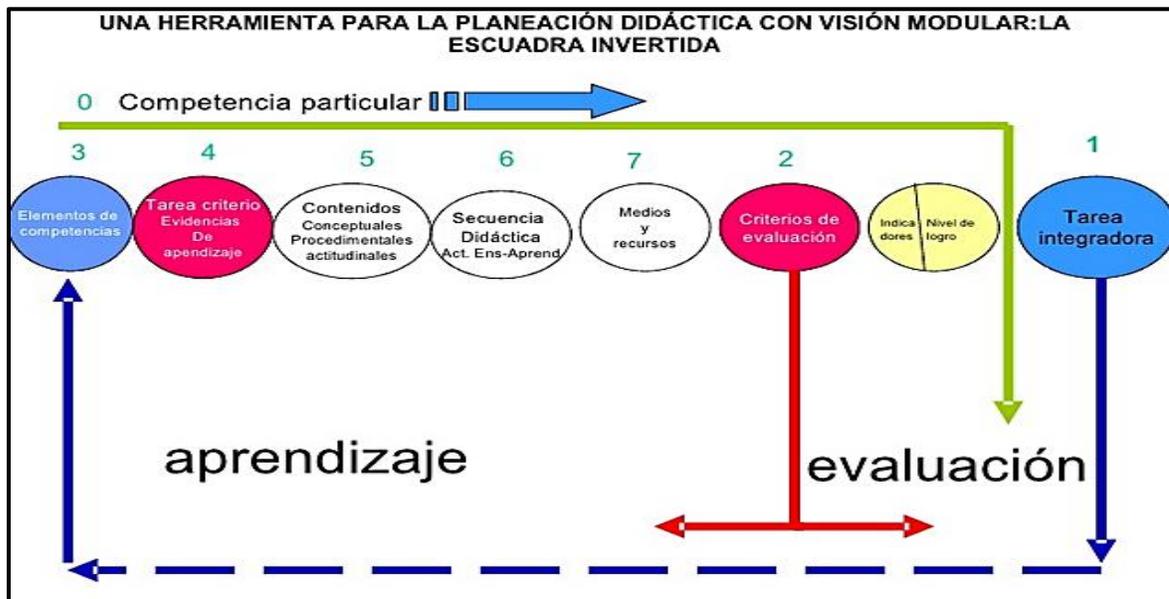
Otra de las precisiones en la progresividad del proceso de evaluación es el ¿para qué evaluamos? En primer lugar, para contribuir a la mejora de la calidad educativa, en segundo lugar, para regular el proceso y en tercer término, para retroalimentar y brindar niveles de ayuda oportuna.

En este sentido se precisan más los elementos que definen la evaluación, en sí.

La EVALUACIÓN es la recogida sistemática de evidencias de aprendizajes (obtenidas de los criterios previamente establecidos, los cuales se establecen a partir de los aprendizajes esperados) para establecer juicios o un dictámenes sobre esas evidencias con la finalidad de ir retroalimentando para que se arribe a actuaciones óptimas. (Iglesias)

En tal planteamiento, quizás no se comprenda la intencionalidad de la Dra. Ruiz Iglesias desde un enfoque innovador de concebir la evaluación, proyectado como punto de partida del proceso de aprendizaje. No se trata de la ubicación en el proceso (antes, durante y al final del proceso), se trata de su significatividad dentro del mismo.

Si en el aprendizaje se evalúan conocimientos, habilidades, actitudes, desempeños como destreza, procesos cognitivos, afectivos y actuacionales para la ejecución de dichos desempeños, pues expresamente estos elementos debo considerarlos desde un principio, desde el inicio mismo no solo de la planificación, sino desde el diseño curricular.



Este esquema de Planificación es un gráfico que se plantea desde la correspondencia entre lo que quiero (propósitos o destrezas) y lo que voy a enseñar. Lo primero que hace un docente para planear es considerar (¿Qué aprendizajes son para la vida? ¿Qué destreza específica voy a trabajar? ¿Cómo la voy a evaluar cuando termine este bloque?). El ¿Cómo lo voy a evaluar? me va indicar de manera precisa hacia dónde y en qué medida dirigir la planeación didáctica.

Esto es lo que sucede al señalar las evidencia de aprendizaje, en las cuales pretendemos demostrar cuáles son las acciones que se requieren para el desempeño como resultado (producto integrador) y luego pretendemos que el alumno lo demuestre en lo que hace en ese producto integrador, del cual derivamos **evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto.**

De esas evidencias se determinan los contenidos, a diferencia de los modelos tradicionales, donde los contenidos se extraen del índice de un texto, esas evidencias determinan también las actividades que se desarrollan en las secuencias didácticas, los medios y por sobre todo, los criterios de evaluación, los cuales guiarán la determinación de

evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto, como parte del análisis del producto integrador.

Evidencias de conocimientos: Ej.: Cuando fundamenta adecuadamente la planeación.

Evidencias de desempeños: Ej.: Cuando aplica los procedimientos.

Evidencias de producto: Ej.: Me entregan una planeación creativa.

Una vez que se tienen las evidencias o criterios de aprendizaje, esto me dice **qué tengo que enseñar** desde las microdestrezas.

Conocimiento: Ej.: Identificación de las partes de una planeación didáctica.

Desempeño: Ej.: Aplicación de procedimientos.

Producto: Ej.: Elaboración de planeaciones didácticas.

Son tres partes de la unidad o bloque didáctico al cual le voy a dedicar un mes.

¿**Con qué contenidos** lo voy a dar?

Ej.: Partes de una secuencia didáctica, etc. Los contenidos pueden estar en el libro pero lo más importante es concebir la secuencia.

¿Cómo voy a abrir el aprendizaje?: Para que adquieran recursos.

¿Cómo voy a desarrollar el aprendizaje?: Para que movilicen los recursos.

¿Cómo voy a cerrar el aprendizaje?: Para que enfrenten situaciones.

¿Qué **medios** voy a emplear?

Visitas, discusión grupal, trabajo en equipos, bibliografía del internet.

Esto es esencial para que haya una **correspondencia entre lo que evalúo y lo que enseño**.

La tarea evaluativa que se diseña a partir de los aprendizajes esperados, depende si tenemos como propósito:

- La educación para la comprensión (Desempeños comprensivos).
- La educación para resolver problemas (Desempeños prácticos).
- La educación por proyectos (Desempeño teórico-prácticos).

Existen diferentes tipos de tareas con las que se evalúa:

INTEGRADA: Ej. Elabore una planeación didáctica por competencia (Voy a evaluar todo lo que se impartió)

SEMI-INTEGRADA: Ej. Elabore una secuencia de planeación didáctica por competencias y fundamente la justificación que tiene en torno a la LOEI.

ESCINDIDA O SEPARADA: Ej. ¿Cuántas partes tiene una planeación? ¿Cuáles son los componentes didácticos? ¿Cómo se relacionan? Elabore una planeación por competencias. (Por un lado planteo preguntas de conocimientos y por otro, preguntas de desempeño).

En los tres casos EL HACER está presente de manera integrada. Siempre debe estar presente una acción a integrar a la hora de evaluar.

Tres tipos de tareas que debe tener en cuenta el docente para evaluar:

Tareas finales o tarea integradora: ¿Qué te tengo que evaluar cuando termine el bloque, el ciclo?

La tarea-final o tarea integradora, ya sea con origen en prácticas sociales o en el mismo proceso epistemológico de una disciplina debe tener en cuenta lo siguiente:

- ✓ **Ser compleja** en el sentido de que no se trata de yuxtaponer ni sumar recursos, sino una organización dinámica que se denomina integración y abarca recursos del orden del conocimiento, del saber-hacer, saber-ser, etc.
- ✓ **Es finalizada y luego orientada a la acción**, pues algo está orientado a la acción cuando persigue un objetivo concreto (Aunque eventualmente sea ficticio o simulado).
- ✓ **Es interactiva**, pues el contexto de la tarea problema y su objetivo son los que orientan la selección de los recursos y su organización. Semejante tarea obliga a los

alumnos a: 1) leer la situación y notar las características pertinentes; 2) elegir entre un conjunto de recursos disponibles los que sean útiles para su resolución; 3) llegado el caso apropiarse de los que falten; 4) decidir el proceso que debe ponerse en acción para organizar los recursos que se explotarán.

El objetivo y el contexto no están allí sólo para justificar la necesidad de aprendizaje a la vista del alumno y por tanto, motivarlo aprender, sino que la contextualización y la finalización, que son características de las tareas o problemas de ese producto integrador, sustentan el postulado constructivista, según el cual aprender es interactuar con el medio.

✓ **Es abierta;** pues el proceso ni el producto esperado están completamente definidos. En general el proceso no está fijado de manera definitiva y unívoca, a menudo hay que adaptarlo y hasta inventarlo.

✓ **Es inédita,** pues el contexto cambia cada vez, de manera tal que el alumno no tenga que repetir o rehacer una lógica de ejecución o de aplicación, es decir no se trata de repetir mecánicamente y de manera idéntica lo aprendido con los mismos datos, ya aquí se requiere de un mayor nivel creativo, por eso los productos integradores para valorar el desempeño como resultado deben buscar evidencias sobre cómo se está dando el saber hacer reflexivo.

✓ **Es construida** pues está orientada a los objetivos de aprendizaje buscados y no refleja toda la realidad (verdades acabadas). Un producto así concebido requiere de ser anticipado y evidenciado, sobre la base del establecimiento de criterios.

Tareas capacitadoras: ¿Qué voy a hacer a través de la secuencia para que llegues bien a esa tarea final?

Tareas derivadas: ¿Qué tareas le voy a requerir al estudiante cuando he terminado de evaluar algo y todavía falta por alcanzar ciertos niveles?

(Los criterios de evaluación)

Estos pueden dirigirse a:

- Si el alumno tiene conocimientos conceptuales, procedimentales (¿qué conoce?).

- Si está activando las estrategias de manera adecuada (¿qué sabe hacer con lo que conoce?).
- Si está alcanzando soluciones correctas (si era argumentar- si está argumentando; si era resolver problemas- si sabe resolverlo; si era hacer un proyecto- si sabe proyectar).
- Si asume su posicionamiento a través de sus actitudes (con responsabilidad, sus puntos de vistas).
- Si toma conciencia de lo que está haciendo (cuando al terminar cada fase el alumno tiene conocimiento de ¿qué sé? ¿qué no sé? ¿qué me falta?). Es autorregulación o evaluación formativa.

¿Cómo deben ser los criterios?

Pertinentes: Que si es para evaluar destrezas no se pueden quedar en destrezas y habilidades. Deben ser conocimientos, habilidades, actitudes y con qué nivel de destreza ejecuta la tarea. (Se evalúa lo que realmente se pretende evaluar).

Jerarquizados: Hay docentes que exigimos como criterios, que estén en Arial, en negrita, 12 páginas, que subraye, que tenga tales márgenes, que haga una portada; sin considerar que lo esencial es, por ejemplo: que argumente o que resuelva problemas. O sea muchos criterios pero no se requieren los fundamentales. (Hay criterios priorizados, porque determinan el éxito y otros que son complementarios porque influyen en la excelencia).

Independientes: El fracaso de uno de los criterios no puede llevar al fracaso de otros. Cada criterio funciona por sí mismo.

Ser pocos: De lo contrario serían impracticables para el trabajo en el aula.

HERRAMIENTA PARA EVALUAR DESTREZAS.

ESTRATEGIA GLOBAL DE EVALUACIÓN:

- 1. Determinación de resultados de aprendizajes** (son los objetivos formativos que tienen que lograr los alumnos atendiendo a grados de dominio y niveles de ejecución) ¿Cuáles son los aprendizajes esperados?

2. **Determinación de los criterios de evaluación y las fuentes de información o evidencias de logro a través de las producciones de los alumnos** ¿Con qué criterios voy a evaluar este aprendizaje?
3. **Plan de evaluación atendiendo a establecer niveles de logros partiendo de la relación entre tarea evaluativa, criterios y evidencias** desde lo siguiente: ¿Qué fuentes de información voy a buscar para que tengan evidencias?
 - Determinación de la tarea evaluativa (Ej.: elaborar propuesta, entregar un proyecto, responder preguntas comprensivas interrelacionadas)
 - Determinación de los indicadores que son clave de que se posee la destreza (Ej.: que conozca los cinco premisas de la planeación, que los sepan argumentar y que planeen buscando relación entre destreza y evaluación).
 - Señalar parámetros para juzgar niveles de desempeño. (Ej.: Nivel 3 que conozca los cinco premisas de la planeación, Nivel 2 que los sepan argumentar y Nivel 1 que planeen buscando relación entre destreza y evaluación).
 - Describir los comportamientos y atributos que pueden observarse cuando alguien demuestra esa destreza efectivamente.
 - Identificar los comportamientos específicos que probablemente estarán presentes si no se demuestra la destreza.
 - Comprensión no solo de la tarea a realizar sino de que se realice de manera óptima.
4. **Planificar la evaluación teniendo en cuenta la selección de instrumentos adecuados para la recogida de información y la devolución al estudiante.**

Se trata de:

- Establecer el momento o momentos para recogida de evidencias y para registrar el nivel alcanzado en dichas evidencias, teniendo bien presente que resulta indispensable la diversidad de vías para la obtención de información.
 - Entregar la valoración al estudiante, contemplando la posibilidad de mejora.
5. **Reflexionar sobre el sistema de evaluación utilizado, destacando los resultados de aprendizaje y el análisis global del proceso de estandarización,** así como los principios que guiaron el sistema evaluativo.

A lo que se aspira:

La evaluación de destrezas con criterio de desempeño tiene las siguientes características:

- Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad).
- Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.
- Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etc.) de los estudiantes.
- Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.
- Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

En esta mirada desde la perspectiva de la Dra. Magalys Ruiz Iglesias (Iglesias) ha dejado en claro que el punto de partida del proceso de aprendizaje es cómo evaluamos y para que sea en verdad para la mejora, reitera que tenemos que dejar de pensar en una ponderación calificativa, sino en el proceso que inicia con la planeación, prosigue con las tareas finales, las tareas capacitadoras y las tareas derivadas.

Para los puntos cuatro y cinco de la Estrategia Global de Evaluación referida esencialmente a la Retroalimentación donde el principal propósito es valorar al estudiante, contemplando la posibilidad de mejora desde el análisis de los principios que guiaron el sistema evaluativo implementado.

RETROALIMENTACIÓN DESCRIPTIVA (Ministerio de Educación, República de Chile, 2009): **Especificando el logro o el modo de mejorar.**

En este caso la retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo sea bueno o satisfactorio o sobre qué le falta para mejorar. Comunica los criterios y el modo en que estos se han alcanzado o no. Por ejemplo, “esto está bien, rotulaste los ejes del gráfico y la distancia entre los números es equivalente”, o “no necesitas poner todos los números en el gráfico, puedes ir de dos en dos por ejemplo, 2-4-6- si no, necesitas hacer un gráfico demasiado grande”, o “en este caso la oración es demasiado larga. Usa punto seguido”, “usa sinónimos y consulta el diccionario para no repetir palabras y usa un vocabulario más formal”.

1: Especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios

Esto es evaluación descriptiva e identifica “aspectos específicos de aprendizajes exitosos”, lo que apoya el aprendizaje del estudiante a través de elogios o comentarios específicos como, por ejemplo, “esto está muy bien hecho porque...”, como se describe más arriba.

2: Especificar los logros o lo que hay que mejorar

Esta es retroalimentación descriptiva que los profesores y profesoras usan para especificar lo que se puede aprender de una actividad o lo que necesita ser mejorado. Se enfoca en los logros o errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes más que en las personas.

RETROALIMENTACIÓN DESCRIPTIVA (Ministerio de Educación, República de Chile, 2009): Construyendo el aprendizaje.

En este caso la retroalimentación se centra en describir, junto con el alumno y alumna, las estrategias utilizadas para aprender; es una reflexión (metacognición o metaaprendizaje) donde el docente es un facilitador más que un juez o proveedor de criterios. Por ejemplo:

- ¿Alguien sabe qué significa “reprobar”?
- Volver a tratar.
- Esa es una buena idea para averiguar el significado de una palabra. ¿Cómo pensaste en eso?

- Es que si “probar “es tratar, entonces “reprobar” es volver a tratar.
- Pensaste bien, así sucede con “intentar” porque “reintentar” es “volver a intentar”, pero no siempre es como una regla fija, en este caso, “reprobar” en realidad es lo contrario de “aprobar” y significa...

1: Construir aprendizajes/conocimiento-estudiante y docente aprenden juntos

Esta evaluación descriptiva implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”. Con este tipo de retroalimentación el profesor o profesora facilita el proceso de aprendizaje.

El alumno y alumna es estimulado a explicar o demostrar el logro, usando su propio trabajo.

2: Diseñar caminos para aprender

Este tipo de retroalimentación se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo del estudiante, en la que participa él ciertamente. Es usado por los profesores y profesoras para articular o describir futuras posibilidades en la construcción de conocimiento, en una manera en que considera al alumno y alumna como un legítimo aprendiz.

A diferencias de los modelos de enseñanza donde la evaluación se circunscribe al nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos, el enfoque actual entraña otras dimensiones.

Las brechas entre este enfoque pedagógico desde la evaluación y el sistema educativo vigente son aún muy amplias. La concreción de estos diseños, dependen de muchos factores (externos e internos) que propician la persistencia de una evaluación tradicional. Sin embargo, debemos ser muy cuidadosos de que en el intento por reformar la educación desde la elevación de estándares, estemos seguros de su pertinencia, porque de nada sirve aumentar estándares de aprendizajes si estos están equivocados.

La evaluación para el Aprendizaje se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases.

El rol de la evaluación, desde esta perspectiva, es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y deben hacerlo. No obstante lo anterior, claramente el rol del docente es conducir el aprendizaje, lo que incluye dar modelos de buen desempeño y explicar cómo se puede mejorar.

CAPÍTULO 3: “APRENDER DE LOS MEDIOS”

Los avances de la ciencia y la tecnología demandan nuevas formas de enseñar, aprender y administrar la educación. Los cambios impuestos por la globalización y favorecidos por el uso de las nuevas tecnologías han hecho más dinámicas y variadas las exigencias a la educación en todos los niveles. El empleo de este tipo de tecnologías como contenido, como medio de enseñanza, como cultura y como recurso social, es una realidad y una necesidad social impuesta por el desarrollo tecnológico de la sociedad. (Montenegro, 2005)

Este capítulo centra su atención en un análisis de los medios para la educación (impresos, audiovisuales, electrónicos) desde la mediación pedagógica, es decir, desde la tarea de todo educador y de todo el sistema en general (la institución misma, los textos, los materiales, las tecnologías...) de promover y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes. Nos referimos a la tarea de mediar pedagógicamente las tecnologías aplicadas a la educación, desde el libro hasta el hipertexto o las redes.

3.1. Los medios impresos

En el ámbito educativo los medios impresos incluyen todos los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante. En su mayor parte son los materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión. Infortunadamente, en su generalidad, son mediados de manera errónea no solo desde la forma sino también desde el contenido.

Según Prieto Castillo:

Un texto mal mediado desde la forma es aquel que no se preocupa para nada por el tamaño de la letra, el largo de las líneas, la diagramación y la estructura... Y mucho menos por las imágenes que en general brillan por ausentes en publicaciones empecinadas casi siempre en pasar información a cualquier costo. (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

Los materiales o medios impresos de enseñanza (libros de texto, enciclopedias, cuadernos de lectura, fichas de actividades, diccionarios, cuentos...) son con mucho los recursos más usados en el sistema escolar. En muchos casos son medios

exclusivos, en numerosas aulas son predominantes y en otras son complementarios de medios audiovisuales y/o informáticos, pero en todas, de una forma u otra, están presentes. Pudiéramos afirmar que los materiales impresos representan la tecnología dominante y hegemónica en gran parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el contexto escolar. Es tan estrecha la vinculación entre la tecnología impresa y la cultura escolar que incluso algunos autores llegan a afirmar que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación es paralela a la historia del material impreso escolar (Westbury, 1991; Gimeno, 1994).

Es loable destacar que aun cuando el uso de las tecnologías está invadiendo también el sistema educativo, la gestión de recursos impresos tiene especial preponderancia en tanto se consideren estilos de aprendizaje, las concepciones pedagógicas y las de cada educador en particular.

Dentro del **PROCESO CURRICULAR**, tenemos que considerar procesos sistémicos para implementación curricular: Diseño Curricular, Desarrollo curricular y Gestión curricular.

Diseño Curricular (Nivel Oficial): Elaboración del plan de estudios y definir el perfil de egreso.

- Cumplir con los fines de la educación y los objetivos por niveles de la educación formal, ciclo, grado y área o asignatura.
- Cumplir con la legislación vigente.
- Tener en cuenta el horizonte institucional: misión, visión, enfoque pedagógico, principios, valores, filosofía, perfil de los estudiantes, programa de inclusión y los criterios administrativos de la institución educativa, acorde con el proyecto Educativo Institucional.
- Evidenciar la articulación con los módulos pedagógicos de referencia institucional.
- Distribuir el tiempo necesario para el desarrollo del plan de acuerdo con la legislación educativa vigente.

Plan de estudios (Hay que partir del marco de referencia que permite socioculturalmente qué disciplinas son pertinentes, pero si se vincula al mundo profesional, eso tiene que necesariamente ir acompañado de un estudio del entorno profesional y laboral).

Ejemplo: Quizás lo que caracterizó al ingeniero civil o al arquitecto, por la cuasi profesionalidad que tenemos, pueda estar desarrollando otra función. ¿Qué desempeños laborales actuales están realizando los profesionales?

Modelo de output (salida): Por ejemplo, los Psicólogos Clínicos se desempeñan en la esfera social (educativo, institucional y lo comunitario); en la esfera clínica y en la esfera laboral. De acuerdo a estas esferas hay que buscar los desempeños globales y a partir de ahí una formación integral universitaria (visión transdisciplinaria).

Por ejemplo: Los arquitectos tienen como desempeños globales la planificación, la edificación, la fundamentación teórica histórica, y la formación general. De acuerdo a estos desempeños globales hay que diseñar las materias que se corresponden.

No es lo mismo unidades de aprendizajes (se aprende cuando se puede relacionar) que unidades temáticas. Ej.: En Ingeniería Civil, las vías de comunicación (portuaria, terrestre, aérea) – estas son las unidades de aprendizajes, las unidades temáticas son los contenidos que se deriven de estas unidades de aprendizajes.

Considerar las jerarquías conceptuales, buscando aquellas con carácter más unívoco y que puedan orientar a la comunidad educativa.

Este procedimiento establece la conexión necesaria con el auténtico Perfil de Egreso del estudiante universitario.

Luego de la definición de las competencias necesarias para los profesionales de distintas áreas, se elaboran las unidades de aprendizaje y se procede al Diseño o Planeación Didáctica General que determinan los diferentes Planes de Estudio, lo cual corresponde al proceso de **Desarrollo Curricular** (Nivel Académico). Tiene como objetivo la determinación de los contenidos y la elaboración de las unidades de aprendizaje.

En tanto, la **Gestión Curricular** (Nivel Práctico) Esta etapa tiene como objetivo definir la didáctica específica a través de la integración de tres elementos fundamentales que son:

- Las actividades expuestas en forma de secuencia didáctica.
- Los materiales curriculares o recursos de apoyo al proceso formativo.
- La evaluación de competencias.

Concierne a lo referido a la Planificación Didáctica Micro-Curricular donde se consideran de manera particular los componentes didácticos través de la secuencia didáctica. Es aquí donde se materializan, no se *calcan*, las aspiraciones de los niveles anteriores. O sea, buscar las estrategias que le permitan concretar los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje, siempre teniendo en cuenta la realidad de su contexto concreto.

En tal análisis, queda claro que la elaboración de las unidades didácticas no debe concebirse como algo independiente o al margen de los procesos oficialistas que le anteceden, de los acuerdos generales que formen parte de la política institucional, ni de las programaciones didácticas elaboradas por los departamentos a los que pertenezcan, deben entenderse como el punto final o la culminación de un proceso de planificación de la intervención educativa en su conjunto.

Desde este enfoque, la el diseño de las unidades didácticas constituye el momento de este proceso en el que el docente, concreta las intenciones educativas expresadas en los diferentes momentos del currículo.

Está relacionada con la estrecha interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y el aprendizaje desde una coherencia metodológica. Organiza un grupo de temas de enseñanza y aprendizaje e indica qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar de manera completamente articulada.

El diseño de la Unidad Didáctica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo, esencialmente, en los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al educando como protagonista del aprendizaje, inmersos en diferentes

estructuras metodológicas, con predominio de las constructivistas y por una formación basada en competencias. Estos referentes de orden teórico se integran a la **formación y práctica de valores que les permitan interactuar en la sociedad** con respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad, inclusión plurinacionalidad e interculturalidad.

El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular se orienta al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en la formulación de habilidades, capacidades y conocimientos desde actividades extraídas de situaciones de la vida cotidiana y empleo de métodos participativos/ activos de aprendizaje con el propósito de alcanzar los logros de desempeño que se exigen en EL Plan Nacional de Desarrollo y la LOES.

En el artículo 8 del Reglamento a la LOES: Serán Fines de la Educación Superior. La educación superior tendrá los siguientes fines (htt3):

- a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas;
- b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico;
- c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional;
- d) Formar académicos y profesionales responsables con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social;
- e) Aportar con el cumplimiento de los objetivos previsto en la en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo;
- f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional;
- g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; y,

h) Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria.

Art. 9.- La educación superior y el buen vivir.- La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza.

Esta proyección epistemológica tiene sustento teórico en ciertas visiones de la Pedagogía Crítica, que se fundamenta, en lo esencial, en el incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas, participando activamente en la transformación de la sociedad. En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse a través de vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición, por procesos tales como: experimentar, debatir, investigar y resolver problemas, proponer nuevas alternativas, la creación.

Ello es posible si se trabaja de manera integral con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran para una acción. Un modelo centrado en el aprendizaje y basado en competencias (qué competencias tiene para integrar todo eso en la resolución de situaciones de la vida cotidiana).

Objetivos formativos:

- *Adquisición de conocimientos.* ¿Qué conoce el alumno?
- *Desarrollo de habilidades y actitudes.* ¿Qué sabe hacer con lo que conoce?
- *Capacidad de aplicar esos recursos de forma integrada y adecuada en situaciones cada vez más complejas, en diferentes contextos.* ¿Con qué competencia enfrenta la tarea, problema, actividad o situación concreta?

El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro referente de alta significación de la proyección curricular es el empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) dentro del proceso educativo, es decir, de videos, televisión, computadoras, internet, aulas virtuales y otras alternativas, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, en procesos tales como:

- Búsqueda de información con rapidez.
- Visualización de lugares, hechos y procesos para darle mayor objetividad al contenido de estudio.
- Simulación de procesos o situaciones de la realidad.
- Participación en juegos didácticos que contribuyen de forma lúdica a profundizar en el aprendizaje.
- Evaluación de los resultados del aprendizaje.
- Preparación en el manejo de herramientas tecnológicas que se utilizan en la cotidianidad.

En las precisiones de la enseñanza y el aprendizaje incluidas dentro del documento curricular, se deben hacer sugerencias sobre los momentos y las condiciones ideales para el empleo de las TIC.

La evaluación integradora de los resultados del aprendizaje.

La evaluación permite valorar el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a través de la sistematización de las destrezas con criterios de desempeño.

Se requiere de una evaluación diagnóstica y continua que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de los estudiantes, a fin de implementar sobre la marcha las medidas correctivas que la enseñanza y el aprendizaje requieran.

Los docentes deben evaluar de forma sistemática el desempeño (**resultados concretos del aprendizaje**) de los estudiantes mediante diferentes técnicas que permitan determinar en qué medida hay avances en el dominio de las destrezas con criterios de desempeño para hacerlo es muy importante ir planteando, de forma progresiva, situaciones que incrementen el nivel de complejidad de las habilidades, capacidades y los conocimientos que se logren, así como la integración entre ambos.

Al evaluar es necesario combinar varias técnicas a partir de los **indicadores esenciales de evaluación** planteados para cada año de estudio: la producción escrita de los estudiantes, la argumentación de sus opiniones, la expresión oral y escrita de sus ideas, la

interpretación de lo estudiado, las relaciones que establecen con la vida cotidiana y otras disciplinas, y la manera como solucionan problemas reales a partir de lo aprendido.

Como parte esencial de los criterios de desempeño de las destrezas están las expresiones de desarrollo humano integral, que deben alcanzarse y que tienen que ser evaluadas en su quehacer práctico cotidiano (procesos) y en su comportamiento crítico-reflexivo ante diversas situaciones del aprendizaje. Para evaluar el desarrollo integral deben considerarse aspectos como:

- Las prácticas cotidianas de los estudiantes, que permiten valorar el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño tanto al principio como durante y al final del proceso, a través de la realización de las tareas curriculares del aprendizaje; así como en el deporte, el arte y las actividades comunitarias.
- La discusión de ideas con el planteamiento de varios puntos de vista, la argumentación, y la emisión de juicios de valor.

La solución de problemas de distintos niveles de complejidad, haciendo énfasis en la integración de conocimientos. Se recomienda que en todo momento se aplique una **evaluación integradora de la formación intelectual con la formación de valores humanos**, lo que debe expresarse en las calificaciones o resultados que se registran oficialmente y que se deben dar a conocer a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades y al final del proceso.

Los ejes transversales dentro del proceso educativo.

El Buen Vivir como principio rector de la transversalidad en el currículo

El Buen Vivir es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay, una concepción ancestral de los pueblos originarios de los Andes. Como tal, el Buen Vivir está presente en la educación ecuatoriana como principio rector del sistema educativo, y también como hilo conductor de los ejes transversales que forman parte de la formación en valores. En otras palabras, el Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos. Por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad

de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir, una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza.

Los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio. En sentido general, los ejes transversales, abarcan temáticas tales como:

- **La interculturalidad**

El reconocimiento a la diversidad de manifestaciones étnico-culturales en las esferas local, regional, nacional y planetaria, desde una visión de respeto y valoración.

- **La formación de una ciudadanía democrática**

El desarrollo de valores humanos universales, el cumplimiento de las obligaciones ciudadanas, la toma de conciencia de los derechos, el desarrollo de la identidad ecuatoriana y el respeto a los símbolos patrios, el aprendizaje de la convivencia dentro de una sociedad intercultural y plurinacional, la tolerancia hacia las ideas y costumbres de los demás y el respeto a las decisiones de la mayoría.

- **La protección del medioambiente**

La interpretación de los problemas medioambientales y sus implicaciones en la supervivencia de las especies, la interrelación del ser humano con la naturaleza y las estrategias para su conservación y protección.

- **El cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes**

El desarrollo biológico y psicológico acorde con las edades y el entorno socio-ecológico, los hábitos alimenticios y de higiene, el empleo productivo del tiempo libre.

- **La educación sexual en los jóvenes**

El conocimiento y respeto por la integridad de su propio cuerpo, el desarrollo de la identidad sexual y sus consecuencias psicológicas y sociales, la responsabilidad de la

paternidad y la maternidad. La atención a estas temáticas será planificada y ejecutada por los docentes al desarrollar sus clases y las diversas tareas de aprendizaje, con el apoyo de actividades extraescolares de proyección institucional.

Tomando en consideración este soporte teórico-metodológico estaríamos en condiciones de cumplimentar con el principio de calidad formulado en el artículo 93 de la LOES (htt3) el cual expresa que el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

En tal sentido, se demanda una **formación basada en competencias** en la cual, este proceso se convierte en generador de capacidades que permitan a los sujetos *la adaptación al cambio, el desarrollo cognitivo y socioafectivo, la comprensión y la solución de situaciones cada vez más complejas, mediante la combinación de conocimientos, teóricos, prácticos, experiencias y conductas.* (Iglesias)

La composición de la Unidad Didáctica, generalmente, se dispone desde la siguiente estructura, lo cual constituye una descripción desde lo metodológico:

Descripción del tema: Luego de la elección del tema, es preciso hacer una puntual descripción del mismo en el que debe aparecer el título, características generales y específicas y la duración del mismo. De igual manera, se requiere de una justificación sobre la elección del tema, su finalidad y relación con el resto de temas de la unidad didáctica. Unido ello, se deben incluir los conocimientos y capacidades que necesita el alumno para cursar esta unidad.

Algunas de estas precisiones se encuentran más detalladas a continuación (aulaanpe blog) y de la que hago reproducción textual:

a) Título y elementos de identificación:

A cada unidad didáctica deberás asignarle un título, especificar para qué etapa es válida e indicar el curso al que corresponde. Del mismo modo, deberá aparecer la materia dentro de la que se encuadra la unidad didáctica y la temporalización prevista para su desarrollo.

b) Breve justificación de su interés y utilidad:

Es decir, se deberá justificar la utilidad de la unidad didáctica para el desarrollo de las competencias básicas, así como el interés de la realización de esta unidad didáctica para el conjunto de la programación didáctica.

c) Objetivos:

En este apartado tendrás que especificar los objetivos generales del tema, es decir, qué es lo que se pretende que el alumno haya aprendido cuando termine la unidad didáctica. Es aconsejable que establezcas los objetivos en términos de capacidades y no de comportamientos, ya que el centro debe ayudar a los alumnos a desarrollar no sólo los comportamientos específicos que serán iguales para todo el alumnado, sino también las capacidades generales que después se pondrán de manifiesto en actuaciones concretas de cada alumno.

Para establecer los objetivos didácticos hay que analizar previamente el grado de aprendizaje que se quiere lograr a partir de los conocimientos previos de los alumnos, de los conceptos y estrategias que poseen y de sus actitudes en relación con el tema que desarrolla la unidad didáctica.

Debido a la diversidad del alumnado, se deberían indicar por un lado los objetivos generales, y por otro lado, los objetivos de profundización, de refuerzo y de ampliación.

Una vez se tienen claros los objetivos, ha llegado la hora de redactarlos. Cada objetivo irá referido a una actitud determinada y por tanto no se pueden definir de la misma forma. Desde aquí os damos algunos consejos:

- Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a conceptos suelen formularse con verbos del tipo: definir, explicar, señalar, identificar...
- Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a procedimientos suelen formularse con verbos del tipo: simular, construir, aplicar, debatir...
- Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a actitudes suelen formularse con verbos del tipo: aceptar, valorar, apreciar, colaborar, disfrutar...

d) Competencias básicas:

Llamamos competencias básicas a aquellas que se consideran imprescindibles para el desarrollo integral de nuestra vida como ciudadanos adultos. Se trata de los aprendizajes que el alumno debe haber desarrollado durante la enseñanza obligatoria y así conseguir su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Estas competencias deberán estar incluidas en las unidades didácticas, de forma que se justifiquen los contenidos de los temas no sólo desde el ámbito académico, sino también desde el ámbito del desarrollo como persona.

Las competencias básicas propuestas por el marco de la Unión Europea son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

e) Contenidos:

En este apartado deberás indicar los contenidos concretos que van a ser objeto de aprendizaje. Para establecer estos contenidos hay que tener en cuenta varios matices:

- Que sean diferentes (conceptos, procedimientos y aptitudes).
- Que exista un equilibrio entre ellos.

Es conveniente que los contenidos estén relacionados con otros contenidos de distintas áreas y que se basen en un tema cercano al alumno para que éste lo comprenda mejor.

Al igual que ocurría con los objetivos, en relación con la diversidad del alumnado, junto a los contenidos generales o básicos deberán además incluirse otros de refuerzo o de profundización.

f) Criterios de evaluación:

Deberás explicar cuáles van a ser los criterios de evaluación en referencia a los objetivos didácticos y a unos contenidos mínimos de entre lo que has propuesto. Además de indicar cuáles van a ser tus procedimientos e instrumentos de evaluación para los diferentes tipos de evaluación que vas a llevar a cabo y cuáles las actividades específicas de evaluación en aplicación de los citados instrumentos de evaluación, así como tus criterios de calificación que permitan evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos con la mayor objetividad posible.

g) Actividades, estrategias y temporización:

Tras definir los contenidos de la unidad didáctica, hay que identificar las actividades que se consideren más importantes a la hora de desarrollar la unidad elegida. Para ello, hay que tener en cuenta tres factores: los criterios metodológicos que se plantean en la programación didáctica, las características del grupo, de los alumnos y los recursos de los que se dispone. Las actividades deberán ser atractivas, motivadoras, originales, coherentes, diversificadas, funcionales y viables.

A la hora de definir las actividades, hay que diferenciar entre las que serán realizadas por el profesor y las que realizará el alumno. Además, estas actividades deberán facilitar el desarrollo de las competencias básicas.

Tras definir las actividades, la siguiente tarea será indicar la secuencia en la que se van a desarrollar y el tiempo que llevará realizar cada una. Otro aspecto importante de las actividades será indicar si se realizarán de forma individual o en grupo, así como decir que hará el profesor en todo momento. Al elaborar las actividades conviene considerar que:

1. Ofrezcan contextos relevantes e interesantes.
2. Promuevan una actividad mental en el alumnado.
3. Presenten grados de dificultad ajustados y progresivos.
4. Estimulen la participación, solidaridad y no discriminación.
5. Integren contenidos de distinto tipo.
6. Puedan resolverse utilizando distintos enfoques.
7. Admitan niveles de respuesta y tipos de expresión diversos que propicien la participación de todos.

8. Admitan niveles diferentes de intervención del profesor y los iguales.
9. Admitan niveles diferentes de intervención del profesorado y de interacción en el aula.

h) Recursos:

Cuando se está realizando una unidad didáctica hay que prever los recursos que se necesitarán para el desarrollo de los contenidos. Estos recursos pueden ser de distinto tipo: bibliográficos (bien para el profesorado o para el alumnado), audiovisuales, informáticos, visitas de diferentes personas al aula, salidas del centro, etc.

Además, deberán proponer materiales cercanos o asequibles, incluir los materiales escolares como pinturas, murales, lecturas... En la originalidad está la clave de los recursos.

i) Evaluación:

La evaluación no significa sólo poner notas, sino tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de todos los escolares, siempre de un modo formativo y continuo. Por ello, las actividades de evaluación no deben diseñarse al margen del proceso, sino que se situarán en el mismo marco que las actividades de aprendizaje. De esta forma se conseguirá una evaluación coherente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitirán informar al alumnado sobre su propio progreso. El objetivo de este apartado es evaluar la consecución de logros por parte del alumnado, el desarrollo de la unidad y el trabajo del profesor, por tanto, la información que se deriva de la evaluación servirá al docente para reajustar el proceso de enseñanza y al alumno para ir tomando conciencia de su progreso.

Al elaborar la matriz de dicha programación es necesario incluir estos datos e incluso otros de gran relevancia como al Bloque Curricular, a que pertenece, así como el eje curricular, el eje de aprendizaje, el eje transversal y el objetivo educativo del bloque; en tanto son precisiones que articulan a un engranaje completo en torno al núcleo organizador alrededor del cual se estructuran el conjunto de elementos del currículum y de los intereses y características psicológicas de los alumnos. (Ver ANEXO II)

3.2. Los medios audiovisuales

“Las tecnologías adquieren sentido desde un proyecto educativo, sin éste no hay, ni habrá, oleadas de seres desesperados por conocer más” (Prieto Castillo, Monografías.com).

Hoy día resulta muy valioso el análisis crítico desde una perspectiva audiovisual como recurso para el aprendizaje significativo, sin lugar a dudas, una reflexión obligatoria en el ámbito educativo.

Hace algún tiempo escuchaba una conferencia de Sir Ken Robinson en TED donde él nos invitaba a reflexionar acerca del cambio de era: de la analógica a la digital. Los jóvenes optimizan ciertas funciones necesarias al ser humano como hora, fecha, comunicación, fotos, música, grabación de voz, búsqueda de información, entre otros, en un solo dispositivo, mientras que la generación anterior emplea diferentes dispositivos tecnológicos en tal fin. Aunque esta es una realidad, que constatamos a diario la anterior generación persiste en diseñar las clases desde su experiencia, desde su necesidad y no desde la de los estudiantes.

Innumerables ejemplos se podrían ofrecer entorno a cómo las redes sociales y los medios tecnológicos y audiovisuales está cambiando la educación de los educandos. Ante esta situación estamos convocados una vez más a una transformación de los tradicionales esquemas de enseñanza. Estamos llamados a investigar las potencialidades de estos medios, a repensar la forma en que hacemos las cosas en pos de un verdadero aprendizaje significativo.

Si consideramos como premisa que el factor individual más importante que influye en el aprendiz para un verdadero aprendizaje significativo es lo que el estudiante ya sabe; entonces es imprescindible determinar cuánto sabe, y luego enseñarle de acuerdo a su conocimiento. Más allá de ello resulta indispensable considerar, además, el ritmo de aprendizaje, las estrategias más efectivas, los recursos más estimulantes así como las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje.

En tal empeño y como diagnóstico se pudiera precisar de los mapas conceptuales los que proveen representaciones gráficas de conceptos de conocimiento en un dominio específico de conocimiento, construidas de tal forma que las interrelaciones entre los conceptos son evidentes. (Alberto J. Cañas).

Al respecto Edgar Morin planteaba: *El conocimiento del conocimiento que conlleva la integración del consciente en su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente* (Morin, 1999). Tal afirmación no solo sella un compromiso social sino que también valoriza la condición humana. Más adelante, revela: *El hombre es pues un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango. La cultura acumula en sí lo que se conserva, transmite, aprende (...) La cultura está constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo* (Morin, 1999)

Ante tal asertividad nos hace falta a los docentes comprender más la condición humana en su multidimensionalidad. Es preciso abrir mentes con el propósito de acoger lo nuevo desde la afectividad racional.

En la actualidad, la comprensión no puede ser resuelta por el empleo de la tecnología, ello significaría una solución simplista y superficial de la comprensión humana. Poseer conciencia lúcida de este principio puede conducir a la comunidad de vida. En tanto, sí es posible utilizar los medios tecnológicos para adentrarnos en el mundo del conocimiento desde la educación para la comprensión.

¿Cómo se podrían combinar ambas como razón y fin de la educación?

Es conveniente examinar antes ciertas cuestiones que ayudarán a esclarecer tales argumentos. Por ejemplo, no es asombroso como algunos estudios muestran los altos niveles de acceso y uso de tecnología de los jóvenes, sin embargo, tales resultados no son tan satisfactorios con respecto a cómo los estudiantes se sienten acerca del uso de las tecnologías como herramientas de aprendizaje. La generalidad sostiene que prefieren mantener la mensajería instantánea y las redes sociales en el contexto de su vida privada.

Ello podría ser una evidencia de cómo parecen conceptualizar el aprendizaje y la enseñanza como una didáctica sobre cómo ven las tecnologías de la información en un contexto de aprendizaje. Están conscientes de que se mejora el aprendizaje a través de ellas porque hay más acceso a los datos y los recursos de investigación; en lugar de imágenes, se proporcionan nuevos métodos de enseñanza, de aprendizaje y de interacción con sus compañeros y profesores.

En la era digital, aún se aprecia una panorámica con un sesgo algo tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, donde aún se reduce a un suceso dentro de las aulas y donde la experiencia del profesor es la principal fuente de aprendizaje. Ello pudiera tener una explicación de índole social; son aceptables ciertas tecnologías y prácticas en un ambiente y otras específicas en otros. Es visto de acuerdo a normas que a menudo son resistentes al uso en el aula de clases. No obstante, los educandos de la actual generación demandan la recepción y procesamiento de la información de manera rápida, prefieren la multitarea ante la información lineal; tienen una baja tolerancia a las conferencias, ansían el aprendizaje activo y aspiran a que la tecnología sea una parte integral de la educación.

Y toda esta reflexión pudiera parecer contradictoria, pero esencialmente atiende a una serie de dimensiones que no consideramos al seleccionar las modalidades y preferencias de nuestros estudiantes. El fenómeno es más complejo de lo que apreciamos superficialmente. Las habilidades y preferencias de los estudiantes que nacieron en la tecnología, contrastan marcadamente con la de los docentes que han inmigrado a esta época, lo que sugiere que hay una incompatibilidad fundamental entre el lenguaje y la cultura de ambos. La disparidad entre las experiencias de las TIC'S entre los educandos y sus educadores constituye uno de los problemas fundamentales que enfrenta la educación hoy en día.

Básicamente constituye una cuestión de asertividad que enfoca hacia los estudiantes y de lo que los docentes aún no tenemos plena consciencia. Sin embargo, esta visualización trata de organizar una serie de tecnologías emergentes que pueden influir en la educación en las próximas décadas. A pesar de su naturaleza inherentemente especulativa, las tendencias que impulsan las tecnologías ya se pueden observar, lo que significa que es una

cuestión de tiempo antes de que estos escenarios sistematicen entornos de aprendizajes universales.

En tal caso se precisa diagnosticar ciertas dimensiones de las prácticas culturales asociadas al uso del tiempo libre y el consumo de servicios (tendencias y preferencias de los jóvenes). Este acercamiento se hace a través de la aplicación de una encuesta por muestreo probabilístico que tiene como muestra a jóvenes entre los 16 a 18 años.

Es justo advertir que este no constituye un estudio investigativo llevado a profundidad y que dadas las características propias de este tipo de instrumento no es capaz de revelar a cabalidad ciertos rasgos y complejidades de los fenómenos objeto de estudio. Sin embargo, la encuesta continúa siendo un valioso instrumento que nos ayuda a conocer el estado de manifestaciones y preferencias como el que se nos exige en esta práctica de aprendizaje. Por tanto, es un estudio válido representativo de una pequeña muestra tal y como pueden ser nuestro propios estudiantes.

Como antecedente, es preciso considerar argumentos de tipo cultural en tal proyección. La relación que pueden establecer las personas con estos medios implica un ejercicio de interpretación en relación con su propia experiencia para aceptar, rechazar o, simplemente, recrear su significado. Queda expresado, en tal análisis, que esta apropiación, es necesariamente, atravesada por la historia de cada sujeto; es expresión de la noción de sí mismo y de los otros, por sus deseos o frustraciones. Por supuesto, que también entraría en esta referencia, el contexto, que ejerce una influencia significativa en el sujeto; lo cual es un indicador a considerar en la aplicación a mis estudiantes.

En épocas precedentes considerábamos el consumo televisivo como una de las principales causas del fomento de hábitos pasivos y hasta se relacionaba con el bajo rendimiento escolar. Estudios científicos han confirmado que tal aseveración no es completamente cierta. Algunas investigaciones han revelado que la interacción con los medios audiovisuales para la construcción activa de significados pueden generar un consecuente gasto de energía, incluso, puede ser una actividad llevada a cabo simultáneamente con otras.

Los medios audiovisuales constituyen un contexto sistemático en la cotidianidad de los jóvenes. Se plantea que antes de los 18 años han pasado más tiempo frente al televisor que en la sala de clases. Innegablemente componen un factor de socialización, de educación y formación, pues constituyen vehículos fundamentales de accesos al conocimiento al ser transmitidos a través de una multiplicidad de lenguajes que proporcionan una consecuente estimulación sensorial.

En la actualidad, los jóvenes son capaces de la televisión en una doble perspectiva. Por un lado, como un instrumento que les facilita la comprensión de las distintas formas de organización social y, por otro, como una herramienta que les posibilita la comprensión de dichas formas de organización desde una perspectiva completamente novedosa. Ciertamente, desde la perspectiva escolar, a lo largo de la historia de la educación mediática, siempre se ha dado una cierta tensión entre posturas defensivas frente al medio y otras tendencias más democratizadoras que interpretan los medios como una oportunidad para introducir el conocimiento mediático del alumnado en el propio currículum escolar. Estamos convencidos de que la televisión es un medio que bien aprovechado, puede convertirse en un interesante recurso educativo. Lo que está claro es que forma parte de la vida de los jóvenes y adolescentes y hay que aprender a convivir con ella. En este sentido, nos parece absolutamente necesario establecer unos mecanismos de consumo que vayan más allá de conectar y desconectar el aparato. Nunca como hoy en día los jóvenes han tenido un acceso tan directo y personal a los medios de comunicación. (Medrano Samaniego, enero – diciembre de 2007)

Luego de este análisis, conviene recalcar que la televisión ejerce un rol determinante en el aprendizaje por observación. Genera expectativas sobre determinados tipos de comportamientos, activando mecanismos de identificación y proyección.

Se evidencia en los jóvenes la facilidad de adaptación a las nuevas tecnologías. Se afirma que han desarrollado destrezas para la escritura veloz, inclusive sin ver el teclado.

Culturalmente los jóvenes muestran cambios de sus comportamientos y actitudes en su vida cotidiana. En primera instancia el tránsito de la “morada” que antes estaba fija en la casa ahora cambia a la movilidad por su ubicuidad. Los jóvenes son capaces de también

apreciar el valor del internet doble perspectiva. Por un lado, como un instrumento que les facilita la comunicación social y, por otro, como una herramienta que les posibilita la comprensión del conocimiento desde una perspectiva completamente novedosa.

Las nuevas tecnologías posibilitan nuevos modos de presentar la información cultural y han multiplicado el universo de las representaciones sociales, poniendo al alcance de sus usuarios un área enorme de socialización. Este espacio se caracteriza por la supremacía de la imagen y sonido frente a la cultura impresa, haciéndose necesario el desarrollo de nuevas habilidades para la adquisición del conocimiento. El sector audiovisual, de la informática y el de las telecomunicaciones convergen en un único modelo dominado por el uso, elaboración y manipulación de la imagen, actualmente las nuevas tecnologías permiten el tratamiento y la manipulación simultánea de la información, mientras que la información alfabética, propia de los medios impresos, ha quedado relegada a un segundo plano. El perfil de usuario de las nuevas tecnologías comienza a definirse a partir de los avances tecnológicos de los últimos veinticinco años, y considera que el uso de las tecnologías surgidas o desarrolladas a partir de esta fecha, ha permitido identificar cambios en estas dos formas de procesar la información. Asimismo, el televisor, el ordenador, la telemática, y sobre todo últimamente, la realidad virtual están sirviendo para amplificar esta forma de "inteligencia simultánea". (Monografías.com)

En la brevedad de esta reflexión, la asertividad ha sido el producto apreciable. La posibilidad de situarnos en el espacio de nuestros estudiantes nos ayuda a comprender desde una perspectiva más realista y humana sus preferencias. El hecho de que haber transitado por esta etapa de la vida, no significa que haya sido en igualdad de condiciones. No somos un producto acabado, nadie lo es. Un acercamiento a esta obligada perspectiva en realidad, produce una sensación de respeto, de congruencia, de conexión, de comprensión, de acercamiento, de fusión. El ámbito educativo necesita intercambiar y relacionar territorios que tradicionalmente tenían dominios predeterminados.

La utilidad se extiende también al hecho de poder aprovechar ciertos medios preferenciales por los jóvenes como vehículos significativos para un aprendizaje efectivo. Se trata de convertirlos en amigables, de sintonizarlos, de hacerlos compatibles y

productivos en bien común. Hay un mensaje muy preciso hacia los docentes: tenemos que cambiar de actitud, tenemos que aprender a acercarnos a los estudiantes y tenemos que explotar los recursos de su preferencia, en beneficio de la comunidad educativa, y por ende de la sociedad.

Según Daniel Prieto (Prieto Castillo, *El Aprendizaje en la Universidad*, 2009), el relato es un camino único para penetrar en la condición humana. La coincidencia con la vida real es literal. El ser humano necesita constantemente tener evidencias para verificar cuestiones de la vida cotidiana.

Nuestros recuerdos pueden ser reales o no pero tienen una correspondencia con lo que somos al margen de una realidad. Es posible que estemos inmersos en una intensa experiencia emocional, y en tal caso la experiencia del mundo tendría que más con el estado interior que con la realidad (Punset, REDES rtve.es).

Lo cierto es que el ser humano es capaz de almacenar información en su incesante interacción con el medio, a través de la decodificación pero con una carga emocional que lo hace subjetivo porque dependen de factores que intervienen a lo largo de su historia.

Los científicos cada vez nos acercan a respuestas más concretas sobre estos fenómenos. Gerd Gigerenzer, director del Centro para la Conducta Adaptativa y la Cognición del Instituto Max Planck, nos revela al respecto:

Las personas con menos información realizan sistemáticamente mejores inferencias que las que saben más, esto se debe a la aplicación de una regla general muy sencilla, que denominamos “escoge lo que conozcas”. (Punset, REDES rtve.es)

En tanto Sarah-J. Blakemore afirma: *Cada vez que aprendemos una palabra nueva o un nuevo rostro, algo cambia en nuestro cerebro, la fuerza de las conexiones entre las células cambia... Y sabemos que podría seguir así para siempre... durante toda la vida.* (Punset, REDES rtve.es)

(...) como humanos, no nacemos con un sólido conjunto de instrucciones; tenemos que aprenderlas y las aprendemos a través de los mecanismos de la plasticidad. Pierre Magistretti (Punset, REDES rtve.es)

En tal sentido, las posibilidades del relato, en cualquiera de sus manifestaciones, para el trabajo educativo son inapreciables, tanto por la personalización que siempre conlleva como por su adaptabilidad a distintas situaciones que pueden despertar el interés de los estudiantes. (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

Por supuesto, que no es la única opción se trata de una alternativa de las innumerables que existen para penetrar en el mundo del conocimiento. El cerebro es eminentemente interactivo y debemos actuar en consecuencia con él. Con este ejercicio se muestra una vez más el poder que ejerce este tipo de prácticas interactivas para considerar aún más la vuelta al guión tradicional de la actuación docente en el aula.

La primera clave del nuevo paradigma educativo es transferir el protagonismo de los profesores hacia los estudiantes. Los sistemas educativos siempre han estado muy centrados en los profesores, es el momento de poner el foco de atención en los estudiantes.

La segunda clave es repensar el modelo educativo en términos del impacto de las nuevas fórmulas. Se están produciendo modelos educativos que son disruptivos porque utilizan la tecnología y eso obliga a los modelos tradicionales educativos a repensar la presencialidad.

En general, el acercamiento entre la tecnología y la educación ocasiona que los estudiantes estén más comprometidos y capaces de personalizar su aprendizaje; por tanto, si los estudiantes prestan más atención y están más motivados con lo que hacen, entonces hay una mayor productividad. Si hablamos de que los estudiantes interioricen y entiendan lo que aprenden y se diviertan mientras aprenden, entonces la tecnología ocupa un lugar muy importante.

No podemos obviar que estamos ante una nueva generación de individuos que además de usar las nuevas tecnologías, son capaces de desarrollar procesos mentales vinculados a ellas y nosotros como docentes tenemos la obligación de actuar en consecuencia a ello.

CAPÍTULO 4: “EDUCACIÓN Y JUVENTUD”

La emergencia de un escenario en el que coinciden, por un lado, exigencias precisas de mejorar los niveles de calidad y de ajuste funcional de nuestros sistemas educativos a los requerimientos de una época de grandes cambios y potencialidades, y por otro lado importantes tendencias de transformación en las mentalidades y los patrones culturales de los jóvenes, plantean la necesidad de realizar estudios prospectivos rigurosos que permitan identificar y calibrar las principales tendencias en curso, anticipando eventuales conflictos, desacoples y riesgos de disfuncionalidad en los enfoques educativos. ((GETS), 2012)

4.1. La violencia en las relaciones de enseñanza aprendizaje

"Vivimos en un mundo donde nos escondemos para hacer el amor, mientras la violencia se practica a plena luz del día." John Lennon.

A lo largo de la historia se ha cuestionado acerca del origen del comportamiento agresivo humano. Diversas ramas de las ciencias han intentado explicarlo y en la intentona han surgido innumerables interrogantes. Lo cierto es, que con frecuencia la conducta agresiva se vincula no solo a factores internos (genética de la personalidad) sino que también a otros de índole externa.

La sociedad actual se muestra cada vez más preocupada por el incremento de los índices de violencia en todas las esferas sociales, la cual no excluye el contexto educativo. Y en tal ámbito, comienza cada vez a hacerse más notable lo que algunos autores han denominado “*analfabetismo social y emocional*”. Una evidencia más, en la urgencia de abordar otros contextos, no menos trascendentes que el académico, en el entorno educativo.

Los estudios de Bandura, al respecto, insisten en el importante papel que el aprendizaje juega en la agresividad. Lo cual es un indicador para otros autores como Geen que sostiene que en la vida cotidiana la conducta agresiva es frecuentemente reforzada. Lo más admirable de este análisis, y de lo cual nos mantenemos al margen, es que cuando este reforzamiento se produce de manera reiterada provoca, inevitablemente la generalización de la conducta agresiva a otras situaciones y niveles.

Evidentemente todo ello tiene un fuerte vínculo a los valores culturales. Desde la infancia, reforzamos ese aprendizaje, porque sentimos más una aceptación social a ese comportamiento de acuerdo a las normas establecidas que un argumento razonable. Como resultado, Galtung afirma que el ser humano nace con una serie de características y capacidades que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que vive y de su propio proceso de construcción personal. En definitiva el ser humano es modelado por la cultura, dependiendo su forma de convivir con los demás tanto de sí mismo como de la sociedad y contexto cultural que le rodea.

“En este sentido, en nuestro mundo existe un modelo dominante de ser humano que se caracteriza por la utilización de conductas agresivas y por la marginación y desprecio de otros pueblos o etnias, o de las personas de otro género o de características diferentes, que ha terminado por generar una atmósfera cultural que impregna casi todos los ámbitos de la vida. Los medios de comunicación social reproducen este modelo de forma acrítica, mostrándonos que solo sobreviven los más fuertes y que no existe otra posibilidad que la de luchar contra los otros. En definitiva, nuestra cultura presenta la rivalidad, la competencia, la lucha, el enfrentamiento y la violencia como deseables o inevitables, y los procesos educativos y de socialización continúan formando a niños y adolescentes según este modelo”. (Plomero Pescador, 2001)

Lo más asombroso es cuán al margen estamos de esta situación, o más bien cuánta responsabilidad tenemos en ello como docentes y cuánto lo ignoramos. Si hacemos un estudio, al respecto, me atrevería a asegurar que la generalidad de educadores encontrarían culpables en todos los sitios, menos en las instituciones educativas.

Daniel Prieto Castillo nos acerca a esta reflexión a través de una cita de Karl Popper que es extremadamente exponencial “construir civilización es disminuir la violencia”. (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009). Y mi cuestionamiento, al respecto, es el siguiente: ¿Cómo pretende la educación contribuir a la construcción de la civilización desde una postura que flota en la violencia?

Si bien es cierto que existen un grupo de variables que predisponen al individuo a la violencia, y son más visibles: como la frustración, el calor, el ruido, el dolor, el

hacinamiento, los insultos y provocaciones; ellas por sí solas no inducen automáticamente a la agresión como las variables de temperamento y la personalidad, la fisiología, las expectativas socio-culturales y la observación de la violencia. Las primeras variables se activan en la interpretación y evaluación de situaciones y reacciones, de forma agresiva tan solo si considera que la situación contiene elementos de arbitrariedad o provoca daño. En tanto, las segundas, aun cuando es más evidente la predisposición, la persona no actúa de forma violenta, siempre y cuando juzgue que existen otras alternativas que permitan solucionar mejor los problemas o conflictos planteados. (Plomero Pescador, 2001)

Esta reflexión resulta interesante, porque nos ayuda a comprender con mayor profundidad el fenómeno. Podemos concluir entonces que ambos casos, es decir, cuando hay predisposición a la violencia o cuando existen factores ambientales, estructurales y externos, la agresión se activa por determinados condicionantes. Más curioso aún es el hecho de que sin ser conscientes, nosotros los educadores, somos promotores de tal desencadenamiento avanzando en una tendencia irrefrenable de destrucción civilizatoria.

Resulta sorprendente el hecho de cómo cada uno de los integrantes de la comunidad educativa jugamos un rol significativo en este desempeño desenfrenado de la violencia. Tanto los administrativos, como los docentes, los estudiantes y hasta los padres de familia. Debido a la aceptación social y a la costumbre (que es más fuerte que el hábito) y al analfabetismo cultural y emocional, mencionado con anterioridad.

Los modelos de intervención ante la violencia escolar reflejan que esta se manifiesta en formas más sutiles o directas. A veces se manifiesta en un clima de clase tenso, en falta de democracia, de participación, en normas de convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas. Otras veces, las prohibiciones, la arbitrariedad, los castigos, el autoritarismo y el no reconocimiento de los derechos de los estudiantes. Otras manifestaciones son el stress, los exámenes, la sobrecarga de trabajos y, por supuesto, el alto grado de fracaso escolar existente en el sistema educativo, que conduce a muchos alumnos hacia la exclusión escolar y más tarde social. La violencia psicológica a través de la ridiculización, el insulto, el desprecio y el abandono lo que provoca en los estudiantes

vivencias negativas. Lo más grave de este tipo de agresión es que los chicos pasan a convertirse en objeto de rechazo, de burla y agresión por parte de sus propios compañeros.

Todo ello es también el producto de la estructura escolar y de los métodos pedagógicos, así como todo un conjunto de factores políticos, económicos y sociales. (Plomero Pescador, 2001)

En esta panorámica podríamos incluir algunos detalles más figurativos como el tono de voz, las miradas, las poses, las expresiones del rostro, los gestos, que hablan por sí mismos. A lo que podríamos agregar actitudes como el no escuchar, la falta de tolerancia, la regularidad del monólogo docente, la marcada distancia con el estudiante (con toda la significatividad que implica), la disposición del mobiliario, la ubicación del docente con respecto a sus estudiantes, la falta de espacios de interacción, la desigualdad de oportunidades.

En otro orden de relaciones podríamos incluir el conjunto de reglas y reglamentos que norman la convivencia, la organización institucional, el currículum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o se critican y el modo en que el profesorado resuelve los conflictos. En consonancia, es válido mencionar una posible crisis de valores de la propia institución escolar, que propicia una disparidad de respuestas y puntos de vistas dentro de la comunidad educativa; y que se manifiesta a través de la falta de aceptación de normas, valores y reglamentos escolares por parte de los estudiantes. Por ello, los problemas serios y prolongados de disciplina y agresividad pueden ser una señal de poca identificación de los estudiantes con las actividades y valores escolares y de una falta de legitimación de la escuela. Por otra parte, el propio sistema de interacción escolar, que homogeniza y estimula el rendimiento individual y la competitividad, siendo incapaz de satisfacer las necesidades psicológicas y sociales de los estudiantes a nivel personal y grupal. Esto puede provocar falta de motivación por aprender y generar dificultades de conducta. En este sentido, el énfasis en el rendimiento de los estudiantes generan barreras de exclusión y entorpece la atención a la diversidad. De igual manera, la escasa atención a

los valores de minorías étnicas, religiosas o de cualquier otro signo, no coincidentes con los dominantes en la institución escolar. Las dimensiones de la institución educativa y el elevado número de alumnos, que hacen difícil para estos la creación de vínculos personales y afectivos con los adultos del centro.

Un lugar importante en este análisis lo ocupan las relaciones interpersonales: entre profesores, de alumno hacia profesor, de profesor hacia alumno y las entre los propios estudiantes. En todos los casos, las relaciones pueden generar un clima enrarecido que para nada favorece la convivencia, el trabajo en equipo y la comunicación.

Tan extensa pudiera ser la lista que tal pareciera que en el ámbito educativo, sus principales esfuerzos están dirigidos, esencialmente, al rendimiento académico.

¿Cómo se explica esto? ¿La escuela no tendría que transitar otro sendero en favor de la no violencia?

Daniel Prieto precisa al respecto:

Construir civilización en la escuela, en los ámbitos universitarios, es construir un ámbito en el cual cada uno pueda expresarse y avanzar en las relaciones, en la comunicación y en el interaprendizaje, y hacerlo dentro de lo que posibilita el lenguaje de cada quien, y en el encuentro en la ciencia, en el conocimiento y en el arte. (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

Luego de este análisis podemos concluir que no hay compatibilidad posible entre la educación y la violencia. El contexto educativo debe, en primer término, perfeccionar los canales de reconocimiento de la violencia. Hasta el momento no hemos comprendido, como educadores, su auténtica dimensionalidad y alcance. Inmersos en esta ignorancia, no solo nos hemos convertido en cómplices, sino también hasta en protagonistas inconscientes de esta práctica que transita en dirección inversa, al real fin de la educación.

La genuina educación tiende a favorecer el desarrollo de la conciencia, la lógica e intelecto del educando y por ende, una vida culta en sociedad. En tal panorama, no tiene cabida la violencia, por tanto, insisto que en el camino a atenuar la incidencia de este tipo

de prácticas, en el ámbito educativo, es preciso identificar la magnitud, la multidimensionalidad (físico, psicológica o moral) y el alcance de la violencia.

En tal empeño, se hace imprescindible una formación del profesorado que no solo ayude en tal determinación sino que a su vez contribuya al trabajo de prevención de la violencia desde la gestión democrática, desde el trabajo cooperativo y desde la enseñanza de comportamientos y valores y desde la educación de la afectividad.

Nos estamos refiriendo a todas aquellas experiencias pedagógicas que puedan favorecer la creación de climas globales de convivencia escolar y social, tal como: investigaciones, programas de intervención y otras acciones. ¿Cuáles pueden ser estas acciones?

Mejorar la infraestructura escolar, reduciendo el hacinamiento en las aulas y dotando de espacios más abiertos que mejoren los ambientes, que se favorezcan la comunicación desde una perspectiva más apacible. Aquí también se incluye la disposición del mobiliario: de manera que exprese igualdad de condiciones, cercanía afectiva, más incluyente, sin que ello implique hacinamiento.

Una vez más se convoca a repensar el modelo educativo en términos de actuación. Se están soportando en falsos mecanismos de poder que solo son evidencias visibles de pérdida de control. Este tipo de prácticas caducan ante las exigencias del nuevo paradigma educativo.

Revisar y replantear los Códigos de Convivencia Institucional, a través de un consenso entre las partes implicadas, lo cual contribuirá a una mayor identificación y sentido de pertinencia por parte de los educandos. En tal examen, sería valioso atender también a los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o se critican y el modo en que el profesorado resuelve los conflictos. Tal vez ello, requiera de intervenciones más disruptivas que posibiliten el necesario cambio de actitud de los integrantes de la comunidad educativa.

Un recurso pertinente, del cual no advierte Prieto Castillo (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009) y se relaciona más a una actitud cognoscitiva vinculada a la violencia es la trasmisión de certezas, o lo que es lo mismo el absolutismo sistemático. Una posición contraria a ello, reafirma una educación no violenta.

Otra alternativa, y en lo personal la considero la más trascendente, es el trabajo preventivo. Cientos de veces hemos escuchado sobre el significativo producto de este tipo de accionar, que es aplicable también al ejercicio en contra de la violencia. Estamos hablando no solo de economía de medios y recursos, estamos hablando de consecuencias irreversibles que podrían ser evitadas a través de la prevención. No podemos valorar las cosas solo por un simple cálculo de costos y beneficios, estamos obligados a considerar el efecto social, que es ponderable. Además este empeño contiene la naturaleza formativa que caracteriza la educación.

En este decursar, es imposible obviar que la institución educativa es un complejo integrado dentro de ese conjunto de estructuras económicas y sociopolíticas que configuran la sociedad. En ella se producen amplias conexiones y dependencias (el salón de clases, el centro educativo y su proyecto curricular, la administración educativa, la sociedad, los valores y la cultura global). Por tal razón, el problema de la violencia escolar no puede ser resuelto con simples parches o recetas o desde un modelo psicoterapéutico centrado en el caso concreto e individual. La violencia no responde a un problema de conducta de los estudiantes, o a déficits en sus competencias cognitivas o en sus habilidades de tipo social; ni tampoco, en exclusiva a problemas conectados con su contexto socio-familiar, la violencia está imbricada con varios contextos que se interrelacionan. De ahí la necesidad de un enfoque sistémico y ecológico comunicativo, de un enfoque envolvente, en espiral, interdisciplinar e integral, que permita inocular en las aulas algunos antídotos más efectivos frente a la violencia escolar. Un enfoque que se ocupe de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes; de lo individual y de lo social; de aspectos físicos y psíquicos; de lo afectivo a lo racional; que presente el conocimiento de forma integrada e interdisciplinar; que cultive la convivencia, la comunicación, el diálogo, la participación y el trabajo cooperativo; la libre expresión de ideas y sentimientos; la razón y el pensamiento crítico; lo afectivo y lo relacional; la actitud positiva ante la existencia; los valores

democráticos, cívicos y morales; la solidaridad, el compromiso y la justicia social; la tolerancia y la resolución no violenta de los conflictos; el respeto a otras etnias y culturas o formas de pensar; la aceptación de la diferencia y de la diversidad cultural, religiosas, lingüística, racial, sexual; de un enfoque que cultive la **educación para la paz**. (Plomero Pescador, 2001)

4.2. La percepción de los jóvenes

Estamos considerando la percepción cuando tenemos un acercamiento a las características y propiedades de un objeto o fenómeno, lo que nos permite construir un gráfico ambiental del mismo a través de una experiencia sensorial consciente, donde las personas, organizan e interpretan los estímulos, para darle un significado a algo.

Hace algunos días estaba leyendo esta frase de Fritoj Capra: *“Cuando cambias la forma de ver las cosas, la forma de las cosas cambia. La verdadera "crisis" no es económica, ni financiera, es de percepción”*.

Ciertamente, no le encontraba total sentido hasta que el Doctor Diego Ponce, en una de las actividades del Seminario que estuvo a su cargo, nos presentó un video muy singular denominado “El cerebro construye la realidad”, perteneciente a Redes de RTVE (Punset, Redes rtve.es). Se trata de una entrevista que le realiza Eduard Punset a la neurocientífica de la Universidad de Oxford Dra. Kia Nobre. En la misma, algunos planteamientos de la doctora nos hacen reflexionar acerca de la real posibilidad de que el mundo no sea nada como lo percibimos conscientemente.

Elegimos aquella parte del mundo que nos resulta relevante, la conservamos en la memoria y esto cambia nuestra forma de percibir el mundo y se supone que se repite en este, esperemos, círculo virtuoso y no vicioso. Kia Nobre (Punset, Redes rtve.es)

Nuestra voluntad se proyecta sobre la tarea y sobre nuestra percepción. Kia Nobre (Punset, Redes rtve.es)

Esta precisión es mucho más clarificadora en torno a la comprensión de la percepción. Pudiera ser paradójico, pero se nos está enfocando de manera objetiva, la carga subjetiva de la percepción.

Daniel Prieto Castillo comenta al respecto:

En las relaciones humanas es imposible percibir desde una distancia en la que no intervendría ningún sentimiento. La percepción está muy lejos de ser algo frío, ejercitado como si nos moviéramos en un plano puramente experimental, a distancia de lo percibido. Y esto vale para la relación con seres humanos. (Prieto Castillo, El Aprendizaje en la Universidad, 2009)

En realidad es apasionante adentrarnos en este espacio, mucho más si nos detenemos en la búsqueda de estudios al respecto, los cuales nos posicionan de manera más precisa sobre los contornos inciertos de la percepción y su sustento afectivo.

El Universo nos comenta acerca de una muestra que cambiará nuestra percepción. Se trata de dos empleados del Berlín Adlershof, un reconocido parque científico y tecnológico de Alemania, enseñan cómo funciona la exhibición *Wanderings about the Senses*, que se basa en experimentos que generan ilusiones ópticas a través de objetos y posiciones. (EL UNIVERSO. Vida y Estilo)

En tanto, según estudios realizados por una universidad inglesa, sostienen que no importa el orden en que las letras estén escritas, lo que es importante es que la primera y última letra estén escritas en la posición correcta. El resto pueden estar totalmente mal y aun así se puede leer sin problemas, porque no leemos cada letra en sí misma sino cada palabra en su contexto.

¡Y qué decir del sentimiento! *Cuando centramos nuestra atención en algo, cuando nos sucede algo amenazador y nos sentimos motivados para buscar qué ha pasado, estas cosas cambian nuestra percepción del tiempo.* Kia Nobre (Punset, Redes rtve.es)

Todo ello, nos lleva a concluir que la percepción es subjetiva, selectiva y temporal y que atiende a dos componente fundamentales: las sensaciones o estímulos físicos que

proviene del medio externo, en forma de imágenes, sonidos, aromas, etc. y los inputs internos que provienen del individuo, como son las necesidades, motivaciones y experiencia previa, y que proporcionarán una elaboración psicológica distinta de cada uno de los estímulos externos. (La percepción)

Luego de este bosquejo estamos en mejores condiciones para sumergirnos en la percepción sobre los jóvenes, e incluso hasta predecir los resultados.

¿CÓMO PERCIBE USTED A LOS JÓVENES?
¿Cómo los percibe en tanto generación?
Es una generación privilegiada, que emerge en una era intensiva en conocimiento y de innovaciones científicas y tecnológicas. Es indudable el enorme valor que adquieren los jóvenes en la actual coyuntura histórica, donde la libertad de pensamiento y el derecho a la individualidad, constituyen los principales exponentes. Son hijos de una cultura que ha reivindicado sus principales derechos, entre los que se destaca la educación, lo que ha favorecido su activa participación en la vida económica y social. Su poderío e influencia es superior a épocas precedentes, es por ello que constituyen un sector sobresaliente dentro de la comunidad social.
¿Cómo en sus relaciones con los medios de comunicación?
Sin lugar a dudas, el progreso y las novedades tecnológicas son mejor asimiladas por los jóvenes. El haber nacido y crecido en la era digital, les ha proporcionado mejores posibilidades en el desarrollo de habilidades y competencias para interactuar de manera eficiente con los avances tecnológicos y su rápida progresión en el mercado. La formación que reciben les proporciona mejores herramientas para gestionar la información y el conocimiento y, a su vez, para tener los nexos amigables con la tecnología y los medios de comunicación.
¿Cómo en sus relaciones entre ellos?
Es evidente el notable incremento de las relaciones entre los jóvenes, caracterizada por un

clima exento de prejuicios como en épocas precedentes. Por tal motivo, podemos apreciar mayor interacción, libertad y aceptación. La presencia de multiplicidad de medios de comunicación otorga mayores posibilidades y dimensiones de relación e incremento en los indicadores de socialización.

¿Cómo con respecto a determinados valores?

Es válido advertir que las generaciones actuales subyacen a un conflicto de valores muy complejo, inherentes a la sociedad industrial contemporánea. En consonancia, la generalidad de principios elementales que tipifican el comportamiento humano, han sido sustituidos por valores cambiantes que se sustentan en aires de modernidad, en interrelación directa al desarrollo científico y técnico y a los cambios sociales. De ellos se derivan modos de actuar más propios de los jóvenes. Incluso, muchas conductas se interpretan como una respuesta típica del individuo a la estructura social. En medio de este panorama, los jóvenes resultan el sector más vulnerable y por ende, son mayoritariamente más afectados por tales conflictos sociales. Por lo general, se aprecia en los jóvenes el predominio de una conducta psicológica en contraposición a la lógica. A los jóvenes los movilizan más sus emociones. Son solidarios, generosos y cooperativos. Poseen escaso sentido de pertenencia, individualistas.

¿Cómo con respecto a su aporte al futuro?

Si analizamos que hoy en día los jóvenes constituyen casi la mitad de la población mundial; que además son nativos de la cultura digital y han desarrollado capacidades que las generaciones antecesoras carecen, tales como la inteligencia visual, el gusto por la hipertextualidad o el acceso no lineal a la información, la inmediatez, o mayor capacidad de solucionar problemas sin necesidad de consultar ningún manual, las frecuentes reinterpretaciones de las nuevas tecnologías y la apropiación creativa que dialoga con una de las principales reivindicaciones de la actual generación juvenil: la autonomía, estamos anticipando de manera exponencial su aporte al futuro de la humanidad.

¿Cómo en sus riesgos?

Los jóvenes por naturaleza, no tienen miedo a equivocarse. Se arriesgan en acciones

audaces, son susceptibles a los ídolos. En este período ellos transitan por la etapa de integración entre el sexo y el amor. La influencia de interdependencia escolar disminuye al ganar en independencia, incluso, económica. Son vulnerables socialmente. Su actitud es más emocional que racional. Gozan de muchas libertades y a veces desconocen el límite. Corren el peligro de caer en el conformismo de las modas. Los caracteriza la fragilidad afectiva. La inmadurez temporal no les permite proyectarse en el futuro. La mayor parte de los jóvenes son esclavos de la normas de la sociedad de mercado.

¿Cómo en sus defectos?

Poca resistencia a la frustración, son esencialmente rebeldes e impetuosos, impacientes, no son capaces de integrar los impulsos y emociones a su identidad ni a las costumbres del medio. Son tremendamente sensibles y emotivos. Generalmente, asumen una postura defensiva al considerarse incomprendidos. Queman etapas rápidamente. Prefieren escapar de las responsabilidades que se le asignan. Tienen la necesidad de educar la propia voluntad que amenaza con ser inconstante y frágil. Tienen un modo de pensar que a veces raya en lo narcisista.

¿Cómo en sus virtudes?

Los caracteriza la necesidad constante por autenticarse y demostrar su autonomía. Son creativos, proactivos, dinámicos, alegres, entusiastas, liberales, enérgicos, poseen mayor capacidad de recuperación, de movilidad, de empuje. Son sociables, interactivos, multifuncionales. Los tipifica la visión global del fenómeno, aun cuando hayan recibido la información de manera escindida. Muestran mucha confianza y seguridad. Son optimistas. Son lúcidos, frontales y vivaces.

¿Cómo en tanto estudiantes?

La capacidad de adquisición y utilización del conocimiento llega a su máxima expresión. Ya tienen desarrollado el pensamiento formal, y por ende, son capaces de razonar más allá del mundo real. Les provoca el desafío. Asumen una sólida postura filosófica, política y moral. Dirigen su energía a la participación grupal. Los conceptos de lo correcto e

incorrecto son radicales, necesitan evidencias contundentes para cambiar de opinión. Sentido de responsabilidad. Necesitan satisfacer sus necesidades de reafirmación del yo. Prefieren actividades dinámicas e interactivas. No son convencionales, tienen tendencia a lo práctico y a la inmediatez. Son capaces de transformar el aula de clases en cualquier otro espacio funcional. Gestionan el conocimiento con múltiples recursos. Son esencialmente hábiles y exigentes. Les motivan las novedades científicas. No existen para ellos significados generales o descontextualizados. Prefieren la experimentación y los espacios abiertos.

En ocasiones, no profundizan aspectos del conocimiento por resistencia a salir de cierta zona de confort. No son lectores habituales. No les gusta ajustarse a normas y reglas pre-establecidas. Se lamentan a menudo de falta de concentración y de la dificultad de afrontar un trabajo intelectual continuo a largo plazo.

¿Cómo en sus diversiones?

Son muy espontáneos y abiertos, y por tanto, se divierten de manera más placentera. Los videojuegos tienen especial atractivo para ellos, porque les hacen sentir que su identidad se ha extendido en una virtual que los compromete y los identifica en un medio de especial significado para ellos. Emplean multiplicidad de variantes para el entretenimiento y la diversión. Conforman un grupo de afinidad para la diversión. Gestionan espacios y tiempos para la diversión como respuesta a su creciente necesidad de cambio de tarea y entretenimiento. Prefieren las actividades donde puedan liberar energía: como el deporte y otras de semejante naturaleza.

Acuden al alcohol y otras sustancias como recurso asociado al placer y la diversión.

Este ejercicio de reconocimiento ha contribuido notablemente a profundizar y a agudizar mi percepción hacia los que dan sentido a mi desempeño como docente: los jóvenes. Más allá de ello, tuvo especial significado al lograr considerar un marco más amplio de dimensiones que el que habitualmente considero en las proyecciones curriculares.

Lo más curioso es que en el estudio previo a su ejecución, pude verificar que esta percepción, como tantas otras, es esencialmente subjetiva. Gracias a los estudios científicos

actuales se ha constatado que el cerebro tiene una característica muy especial denominada *plasticidad*, lo cual es un indicador muy relevante de que es capaz de gestionar la manera de pensar, de organizar, de fijar nuestra atención en determinadas cosas, de acuerdo a factores externos e internos que lo determinan.

Por tanto, la percepción es el resultado de un largo proceso de aprendizaje, y como este está presente a lo largo de toda la vida, entonces, estoy convencida que esta percepción de los jóvenes que hoy he tenido la posibilidad de documentar, no será estática y me servirá de referente para estudios comparativos a futuro.

En cambio lo más sustancial, fue acercarme de manera más estrecha al perfil juvenil, lo cual contribuirá de manera cardinal a una pertinente y eficaz tarea como docente.

4.3. La perspectiva de los jóvenes

“En vez de bajarles línea, hay que escucharlos; porque en sus nervios hay mucha más información del futuro que la que los tipos de nuestra edad pueden tener como para aconsejarlos” Indio Solari (Músico argentino) (1ra Encuesta Iberoamericana de Juventudes, 2013)

La comprensión de este ejercicio, inevitablemente, se conecta a un spot televisivo que por estos días estoy disfrutando. Tal vez ello responda, a mi especial atractivo e interés por los medios audiovisuales, pero, de cualquier manera, la representación es verdaderamente exponencial. Se trata de un joven que a través de ciertos argumentos intenta convencer al público del por qué ellos son inteligentes. Por supuesto, que la intencionalidad del mensaje no resulta en expresión literal; es una provocación para inducirnos a la promoción de un producto; en este caso, a la telefonía celular. No obstante, los argumentos, las imágenes, la música, la ligereza del movimiento, los colores, son extraordinariamente gráficos a la percepción que ajusta a la joven generación. Razones como: *somos capaces de optimizar recursos para obtener más resultados, de convertir un dormitorio en un estudio de música, de buscar aunque no sepamos qué es lo que vamos a encontrar, somos quienes queremos ser*; son expresiones exactas y precisas de la impresión que tienen sobre sí mismos.

En el texto “Las vanguardias pedagógicas en la sociedad del conocimiento” de Julián de Zubiría Samper, se relata un estudio que se configura y vincula también a la percepción juvenil:

“En Francia, se adelantó hace cerca de veinte años una investigación entre adolescentes bajo la pregunta de si ellos presuponían que en su vida adulta iban a ser más importantes, menos importantes o igualmente importantes que Napoleón! (Nada menos que Napoleón). Los resultados dejarían atónito a cualquier educador: cerca de la mitad considera que va a ser igual o más importante que Napoleón”. (Samper, 1999)

Ellos, en representación de estudiantes de sus edades en todo el universo, consideran que van a transformar y darle un rumbo especial a la historia, y esta es otra de las características que tipifican a esta generación; se sienten invencibles. En lo personal considero que justamente esta, es la que moviliza, esencialmente, a los jóvenes a ser quiénes quieren ser. Su grandeza generacional, se escribe con letras mayúsculas a causa de este insuperable empuje.

En esta primera lectura escindida de los resultados que obtuvimos a través de la encuesta, se nos ofrece un panorama realista de la percepción que tienen los jóvenes sobre sí mismos, pero un análisis más generalizador desde una visión de conjunto nos puede aportar mayor riqueza al cotejo. Desde tal enfoque podemos interpretar e interrelacionar elementos y dimensiones que nos permiten tener un mejor acercamiento y comprensión del fenómeno.

En la segunda interpretación, podemos describir y descubrir que los jóvenes buscan superar la monotonía de lo cotidiano y procuran aventuras y excitaciones. En este proceso prueban sus potencialidades, improvisan y se enfrentan con sus propios límites, y muchas veces toman caminos que significan desvíos y rupturas, pero que no dejan de ser formas de auto-conocimiento. Tanto así, que han sido considerados como una generación dominada por lo aleatorio, que parece aventurarse en una “ética de experimentación”.

El joven, al interactuar con sus pares, da cuenta de las vivencias que tiene en otros ámbitos como el familiar o el de trabajo; así la conversación se convierte en un vehículo para la interconexión de distintos ámbitos y prácticas de los jóvenes.

Conocer y comprender a otros les permite conocerse y comprenderse mejor a sí mismos e ir construyendo sus identificaciones. A través de múltiples vivencias y experiencias, los jóvenes se socializan, en el sentido de saber manejar las normas y valores en diferentes ámbitos de la vida, y se subjetivan al elaborar normas y valores propios; a la vez construyen sus identidades en diferentes ámbitos de su vida y esbozan sus proyectos (generalmente temporales).

El artículo “*Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación*”, es exponente de reflexiones teóricas desarrolladas por investigadores acerca de los jóvenes. Por su relevancia, reflejo de manera literal. Su aporte y profundidad de análisis son significativos, los cuales articulan de manera vivencial a la segunda parte de la práctica de aprendizaje.

Para conceptualizar nuestro objeto de estudio se revisaron diferentes construcciones teóricas; a continuación se reseñan brevemente:

*El **desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios**; esta noción se origina en la noción romántica y humanista del individuo del siglo XIX, ante el trasfondo del ideal de desarrollo de la singularidad de cada individuo y del desarrollo pleno del potencial humano en alguna de sus facultades, una idea que se encuentra movilizada en el concepto pedagógico de "formación" y que revive hoy bajo la denominación de "expresión auténtica" (cfr Taylor, 1996), tan importante entre los jóvenes.*

*La "**interiorización**" de normas y valores —postulado central del concepto de socialización— supone su inserción en los esquemas cognitivos y morales individuales y su consecuente modificación —pensemos en los procesos de asimilación y acomodación de Piaget (Ferreiro, 1999)—; Dreier (2010: 91) señala que las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos deben funcionar en formas flexibles; su proceder no puede ser el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas: los sujetos más bien necesitan interpretar y ubicar los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta.*

En la perspectiva cultural de los estudios etnográficos se aborda el mismo problema desde el concepto de "apropiación" que, según Rockwell (2005: 29), "tiene la ventaja de transmitir simultáneamente a un sentido de naturaleza activa transformadora del sujeto y, a la vez del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural"; Chartier (1991: 19, cit. por Rockwell, 2005: 30), argumenta que la apropiación siempre "transforma, reformula y excede lo que recibe".

*La **emancipación de las normas y valores dominantes**, así como el desarrollo de normas y valores propios (Dubet y Martuccelli, 1998), noción que surgió, como señala Martuccelli (2007), en el contexto de los movimientos sociales con relación a sujetos colectivos y los movimientos sociales (obreros y feministas), y que cobra renovada relevancia para los sujetos individuales; se trata de convertirse en actor, con decisiones basadas en criterios morales propios, es decir, del proceso de hacerse responsable de sí mismo (Hernández, 2007).*

*La **capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los "otros generalizados"** (de las expectativas de rol) y sobre la posición propia frente a estas demandas (Mead (1999 [1934])); para poder actuar, el actor tiene que tomar en cuenta lo que los otros esperan de él (lo que "a mí" me dijeron), pero el "yo mismo" (self), de Mead, es la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas, y sobre la posición propia en ellas, esto es, se trata de una instancia de reflexión y decisión (cfr. Hernández, 2007).*

*El **sentido de la agencia del yo**, que deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta (Bruner, 1990); la "agencia" destaca la capacidad humana de hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos de la cultura para construir su identidad y, en alguna medida, reconfigurar las prácticas y espacios en que se participa (Bucholtz, 2002, cit. por Hernández, 2007: 11). Ya Kierkegaard había señalado que en nuestra existencia tenemos la necesidad y posibilidad constante de elegir y decidir (cfr. Gadamer, 2005); los sujetos desarrollan proyectos personales en diferentes ámbitos de vida (Schütz, 1993).*

El conocimiento emocional de sí mismo que arranca con las novelas del romanticismo, llega a su acepción científica con Freud, y hoy en día encuentra su popularización en los manuales de auto-ayuda, en paralelo a la revalorización de la intimidad en los escritos sociológicos (Giddens, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 2003). (Weiss)

Aun percibiéndolo así, podría quedarnos la sensación de una construcción por sumatoria de elementos analizados desde lo ontológico y lo epistemológico. Para comprender la sociología de la juventud y su naturaleza, es válido acercarnos también desde tres enfoques fundamentales propuestos por un colectivo de autores de la Universidad Autónoma de Barcelona (Joaquim Casal, 2013) (El ciclo vital, la generación y la biografía). El primero es muy similar al desarrollo del funcionalismo, el segundo a los conflictos generacionales y el tercero es más afín a la sociedad actual en el que se refuerza una perspectiva próxima al individualismo metodológico y cultural de los jóvenes.

El núcleo de la significación de las percepciones las encontramos en la esfera social y lo colectivo como eje estructural del conocimiento.

La condición juvenil contemporánea atraviesa por una serie de contradicciones que los hace ciudadanos de un mundo globalizado por medio de la tecnología, el conocimiento y la innovación. No obstante, ha demostrado que tiene un talento incuestionable para enfrentar la adversidad y que está preparada para jugar un papel protagónico en la construcción del futuro. Si queremos fortalecer nuestras acciones para desarrollar las capacidades de las nuevas generaciones y de esta manera conjugar, desde una perspectiva estratégica pertinente, es preciso contar con información sobre sus expectativas, preocupaciones y opiniones, que nos permita acortar las brechas, fomentar el equilibrio intergeneracional, aumentar la cohesión social y cristalizar la oportunidad regional de tener a la juventud en el rol protagónico.

Este ejercicio ha devenido en una suerte de experimentación entre las dimensiones cercano-lejano que, definitivamente y de manera exponencial, han coadyuvado, desde percepciones diversas, a profundizar los niveles de discernimiento acerca de la magnitud cultural de los jóvenes. Se ha podido dimensionar un acercamiento al conocimiento de lo

juvenil desde una actualización en conceptos e interpretaciones, a la vez que se ha superado el discurso habitual de posiciones meramente adultocéntricas.

La notable emergencia juvenil y la falta de información sobre lo que sienten, piensan y reflexionan, obliga a que los escuchemos para que podamos intentar representar sus intereses y expectativas y lograr un salto cualitativo que pone el centro del relato en la capacidad de los jóvenes por protagonizar hoy el cambio que necesitamos y construir el futuro que queremos.

El hecho de interactuar sistemáticamente con ellos, de haber transitado por esta etapa de la vida, de tener una percepción acorde a ciertos criterios externos e internos, no garantizan que tengamos una precisión objetivada de nuestra razón de ser: los jóvenes. El nuevo modelo educativo demanda de una mayor identificación y acercamiento y la manera más simple, natural e inteligible de lograrlo puede ser justamente esta.

Es legítimo advertir que no debe asumirse como una práctica forzosa, debe constituir una necesidad individual de cada docente como expresión de la ineludible conexión con los jóvenes en la garantía de un desempeño curricular más pertinente.

CONCLUSIONES:

Sería muy difícil hacer conclusiones sobre temáticas que no están en estado perentorio. O quizás sea justamente eso, que el desenlace parcial es que aún queda bastante por reflexionar, por debatir y por hacer en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, a pesar de que esta es una trayectoria habitual, no sería acertado que transcurra en saltos de absoluta novedad a otra sin atender a la producción precedente.

Una realidad que tenemos que enfrentar es que el conocimiento crece aceleradamente, las tecnologías envejecen sin haber madurado y, sin embargo, la educación superior continúa al margen de este escenario.

Es notoria la inminente transformación del contexto universitario que desde finales del siglo pasado reclama repensar la lógica que ha predominado hasta ahora en el currículo y la capacidad de comprensión ante la reconstrucción de rutas alternativas que den a la vinculación universidad-sociedad, verdadero sentido y significado. La universidad fue creada consustanciada con la historia y cultura humana y preparada para enfrentar entornos multipolares cargados de incertidumbres.

Daniel Prieto Castillo aporta al sentido que cobra nuestra práctica como docentes universitarios la que articula al análisis que hemos realizado a lo largo de estos capítulos:

Nuestra práctica es de orden social: hemos elegido de por vida estar entre los otros, para promover y acompañar su aprendizaje. (...) quien no se entusiasma con ese vértigo del diálogo y la mirada, de la búsqueda conjunta, ha equivocado su profesión. (...) Pero no se trata de cualquier comunicación. La relación se establece en favor del aprendizaje. (Castillo, La Enseñanza en la Universidad, Marzo, 2008)

La convocatoria está formulada: A partir del modelo de desarrollo vigente tenemos que definir referentes normalizados que permitan encontrar la dirección correcta a través de un producto integrador. En este empeño tenemos que considerar que estos esfuerzos externos no serían posibles sin que el cambio interno (pensamiento) se conjugue a esta actitud.

BIBLIOGRAFÍA

- (s.f.). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=jj8gIQnktAA>
- (s.f.). Obtenido de El Aprendizaje Significativo: <http://unaprendizajesignificativo.blogspot.com/>
- (s.f.). Obtenido de
<http://www.altillo.com/examenes/uba/ubaxxi/psicologia/psico2010resumensegparcial.asp>
- (s.f.). Obtenido de <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/tipo.pdf>
- (s.f.). Obtenido de <http://www.uazuay.edu.ec/documentos/LEY%20DE%20EDUCACION%20SUPERIOR-folleto.pdf>
- (s.f.). Obtenido de <http://www.psicologia.uanl.mx/descargas/programas/003.pdf>
- (s.f.). Obtenido de http://www.contaduria.uady.mx/files/material-clase/tete-mezquita/apreciacion-arte/apreciacion_arte_material.pdf
- (s.f.). Obtenido de
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/curriculo07/prim/3EducacionArtistica.pdf>
- (GETS), G. d. (octubre de 2012). *INJUVE*. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de Juventud y educación ante las nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI:
<http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/juventud-y-educacion-ante-las-nuevas-sociedades-tecnologicas-del-siglo-xxi>
- Apenas "medio libro" por año leen los ecuatorianos. (26 de Abril de 2012). *El Telégrafo*.
- 1ra Encuesta Iberoamericana de Juventudes. (julio de 2013).
- Alberto J. Cañas, K. M. (s.f.). Colaboración en la Construcción de Conocimiento Mediante Mapas Conceptuales. Institute for Human and Machine Cognition.
- Apuntes Multimedia. Design and Code*. (s.f.). Obtenido de
<http://apuntesmultimedia.wordpress.com/2013/04/30/principios-del-diseno/#more-976>
- aulaanpe blog*. (s.f.). Obtenido de LA UNIDAD DIDÁCTICA, DONDE TUS CONOCIMIENTOS SE PONEN EN PRÁCTICA: <http://blog.aulaanpe.com/la-unidad-didactica-donde-tus-conocimientos-se-ponen-en-practica/>
- Aquilla, J. F. (s.f.).
- Barahona Martínez, F. (19 de Julio de 2013). El proyecto del Expediente Acumulativo del Escolar es una evidencia de la Pedagogía del sentido. (L. d. Molerio Rosa, Entrevistador)
- Calle, R. (2008). El meollo de la renovación educativa: hacia dónde y cómo. En D. P. Castillo, *LECTURAS La enseñanza en la universidad*.

- Carneiro, R. (s.f.). Sentidos, currículo y docentes. En D. P. castillo, *LECTURAS La enseñanza en la universidad* (págs. 40-53). Cuenca: Universidad del Azuay.
- Castillo, D. P. (s.f.). *LECTURAS La Enseñanza en la Universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay.
- Castillo, D. P. (Marzo, 2008). Evaluación y validación . En D. P. Castillo, *La Enseñanza en la Universidad* (pág. 165). Cuenca, Azuay: Universidad del Azuay.
- Castillo, D. P. (Marzo, 2008). *La Enseñanza en la Universidad*. Cuenca, Azuay: Universidad del Azuay.
- Castillo, D. P. (Marzo, 2008). *La Enseñanza en la Universidad*. Cuenca, Azuay: Universidad del Azuay.
- Chile, M. d. (2004). *ARTES VISUALES. Programa de Estudio*. Obtenido de http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/1M13_Artes_Visuales.pdf
- Cobo, C. y. (2011). *Aprendizaje Invisible hacia una nueva ecología de la educación* .
- Cobos, C., & Moravec, J. (s.f.). *Aprendizaje Invisible*. Obtenido de <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/>
- Coll Salvador, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Bs. Aires: Paidós.
- Cuba Literaria*. (s.f.). Obtenido de <http://www.cubaliteraria.cu/articulo.php?idarticulo=11783&idseccion=33>
- de Zubiría Samper, J. (Versión preliminar julio 1999). *Las vanguardias pedagógicas en la sociedad del conocimiento. De la escuela nueva al constructivismo*.
- Definicion.org*. (s.f.). Obtenido de <http://www.definicion.org/evaluacion>
- Delors, J. (s.f.). Cuatro pilares fundamentales de la educación . En D. P. Castillo, *LECTURAS La enseñanza en la universidad*.
- Dewey, J. (s.f.). *Learn with TED*. Obtenido de Twitter: <https://twitter.com/LearnwithTED/status/364035415709188098>
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Trillas.
- Drucker. (1994). S.N.
- Eduardo, C. C. (2008). Herramientas para validar. En P. C. Daniel, *LECTURAS La enseñanza en la Universidad* . Cuenca: Universidad del Azuay.
- EL UNIVERSO. Vida y Estilo*. (s.f.). Obtenido de Una muestra que cambiará su percepción: <http://www.eluniverso.com/vida-estilo/2013/08/15/nota/1290601/muestra-que-cambiara-su-percepcion>
- Garrido, P. D. (s.f.). *“El Pensamiento Didáctico en la Educación Artística: reto en la formación de profesores.”*. Obtenido de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=587&Itemid=8

- González, H. M. (1985). *Universidad, institución perversa*. Quito: Porvenir.
- H. Knapp, R. (1986). *Orientación del escolar*. Madrid: Ediciones MORATA.
- HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES. Análisis de Obras*. (s.f.). Obtenido de Universidad de la Plata:
http://www.fba.unlp.edu.ar/visuales3/material/de_rueda_morosiuk_analisis_%20de_obra.pdf
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, pp. 59-81.
- Iglesias, D. M. (s.f.). *Evaluación Educativa*. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=YbUT-L3KV5I>
- Javier. (s.f.). *Materiales Educativos*. Obtenido de Validación de Material Educativo:
<http://materialeseducativosjavier.blogspot.com/2009/09/validacion-de-material-educativo.html>
- Joaquim Casal, R. M. (2013). *Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes*. Recuperado el 19 de agosto de 2013, de Revista de Sociología: <http://www.raco.cat/index.php/Papers/index>
- Jobs, S. (2005). *mercadeoglobal.com*. Obtenido de <http://mercadeoglobal.com/blog/textos-del-celebre-discurso-de-steve-jobs-en-la-universidad-de-stanford/>
- José M. Barceló, T. C. (s.f.). Obtenido de <http://personals.ac.upc.edu/enricm/Pubs/dui00.pdf>
- Juste, R. P. (Junio de 1998). La Calidad de la Educación Universitaria. Peculiaridades del modelo a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Volumen 1(Número 1)*, 13-37.
- La línea del fuego*. (s.f.). Obtenido de <http://lalineadefuego.info/2013/04/08/el-pensamiento-dialectico-iii-por-leonardo-gabriel-ogaz-arce/>
- La percepción*. (s.f.). Obtenido de <http://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>
- Lafourcade, P. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. (s.f.). Obtenido de El estudio de casos como técnica didáctica:
<http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/El%20estudio%20de%20casos%20como%20tecnic%20a%20didactica.pdf>
- Lasagabaster, D. (2001). *LA OBSERVACIÓN DE LA CLASE DE L2*. (E. Universidad del País Vasco, Editor)
 Obtenido de Revista Psicodidáctica: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501106.pdf>
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ludeña, E. S. (s.f.). *Otras políticas*. Obtenido de <http://www.otraspoliticas.com/educacion/educar-para-la-incertidumbre>
- Marzano, R. (s.f.). *SlideShare*. Obtenido de Dimensiones del Aprendizaje:
<http://www.slideshare.net/lorca86/dimensiones-de-aprendizaje>

- Medrano Samaniego, C. P. (enero – diciembre de 2007). *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. Obtenido de Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: Un estudio realizado en el País Vasco: http://www.ull.es/publicaciones/latina/200702Medrano_S_yotros.htm
- Ministerio de Educación, República de Chile. (2009). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile: Editorial Atenas, Ltda. .
- Molerio Rosa, L. d. (agosto de 2013). Práctica No7 Módulo 2 Especialización en Docencia Universitaria. *Universidad del Azuay*. Cuenca, Azuay, Ecuador.
- Molina, V. (s.f.). *Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo Humano* .
- Monografias.com*. (s.f.). Obtenido de Influencia de internet en niños y adolescentes: <http://www.monografias.com/trabajos87/influencia-internet-en-ninos-adolescentes/influencia-internet-en-ninos-adolescentes.shtml>
- Montenegro, D. S. (2005). La mediación pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) . Ciudad de La Habana, La Habana, Cuba.
- Morán, J. L. (Julio de 2007). *eumed.net*. Obtenido de "La Observación" en Contribuciones a la Economía: <http://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Medellín Colombia.
- Neira, P. V. (Marzo de 2010). *Los límites del modelo bienalístico frente a las nuevas prácticas artísticas hacia un nuevo modelo de bienal*.
- Nérici, I. G. (1982). *Metodología de la Enseñanza* . México: Ed. Kapelusz.
- Nobella E. Valles, R. M. (s.f.). *CCHER Generación 2007-2009 "Comunidades de aprendizaje"*. Obtenido de ENSAYO: EVALUACIÓN EDUCATIVA: <http://cchep2007comunidadesdeaprendizaje.blogspot.com/2007/12/ensayo-de-evaluacin.html>
- Ortiz García, M. (s.f.). *slideshare*. Obtenido de El aprendizaje activo: <http://www.slideshare.net/edgardo18/aprendizaje-activo-8331430>
- Pérez, M. P. (Año 2003). La Literatura y la estética de la recepción. *Contexto, Volumen 7* (No. 9), 109-120.
- Plomero Pescador, J. E. (Agosto de 2001). *LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN PUNTO DE VISTA GLOBAL*. Obtenido de Revista Universitaria de Formación del Profesorado No 41.
- Prieto Castillo, D. (2009). El Aprendizaje en la Universidad. Cuenca: Universidad del Azuay.
- Prieto Castillo, D. (s.f.). *Monografias.com*. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de Sobre la necesidad de la mediación pedagógica de las tecnologías: <http://www.monografias.com/trabajos913/sobre-necesidad-mediacion/sobre-necesidad-mediacion2.shtml>

- PSYCHE Navegante Revista de Psicoanálisis y Cultura.* (s.f.). Obtenido de http://psychenavegante.net/index.php?option=com_content&view=article&id=892%3Ael-discurso-de-pepe-mujica-en-rio-de-janeiro&catid=144%3Apsicoanalisis&Itemid=1
- Punset, E. (s.f.). *REDES rtv.* Obtenido de La adolescencia nos hizo humanos: <http://www.rtve.es/television/20121212/adolescencia-hizo-humanos/586206.shtml>
- Punset, E. (s.f.). *Redes rtve.es.* Obtenido de El cerebro construye la realidad: <http://www.rtve.es/television/20111027/cerebro-construye-realidad/471391.shtml>
- Punset, E. (s.f.). *REDES rtve.es.* Obtenido de ¿Cómo construimos los recuerdos? Martin Conway: <http://www.rtve.es/television/20121209/como-construimos-recuerdos/581682.shtml>
- QUINTANA, E. G. (s.f.). *Centro Virtual Cervantes.* Obtenido de TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE CLASES Y SU APLICACIÓN EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf
- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).* (s.f.). Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Rizo Chig, E. A. (s.f.). *CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO.* Obtenido de EL PROCESO DE APRECIACIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/rcpa.htm>
- Robinson, S. K. (s.f.). Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Robinson, S. K. (04 de 03 de 2011). El sistema educativo es anacrónico. (E. Punset, Entrevistador)
- Robinson, S. K. (s.f.). *Cambiando los paradigmas educativos.* Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=KrEAOXwFphQ>
- Rodrigo Arocena, J. S. (2000). *La Universidad Latinoamericana del futuro.* México: Colección UDUAL .
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior.* Madrid: NARCEA EDICIONES, S.A.
- Ruiz Iglesias, M. (s.f.). *Scribd.* Obtenido de La secuencia didáctica por competencias: una valioso vagón de la locomotora con su tren de aprendizaje.: <http://es.scribd.com/doc/63597945/SECUENCIA>
- S/A. (s.f.). *TODAVÍA.* Obtenido de La estética en la Literatura: <http://rositafraguel.blogspot.com/2006/04/esttica-en-la-literatura.html>
- Samper, J. d. (1999). *Las Vanguardias Pedagógicas en la Sociedad del Conocimiento.*
- Sarria, J. A. (s.f.). *Scrib.* Obtenido de LA EVALUACIÓN, UN ASUNTO VINCULADO AL QUEHACER EDUCATIVO: <http://es.scribd.com/doc/3075395/ensayo-evaluacion-educativa>
- Savin, N. (1979). *Pedagogía.* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Sigarreta Almira, J. M. (s.f.). Estrategias para la resolución de problemas como un recurso para la interacción sociocultural. Moa, Holguín, Cuba.

Slideshare. (s.f.). Obtenido de Modelos de la Crítica del Arte:

<http://www.slideshare.net/Barranquita/modelos-de-crtica-de-arte-12540477>

Sulmont Haak, D. L. (s.f.). *Recursos educativos digitales. Procesos de mediación y mediatización en la comunicación pedagógica*. Obtenido de Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas:

http://72.38.129.6:8127/jspui/bitstream/123456789/262/1/Art5__LS.pdf

Toledo, C. G. (2008). *Didáctica para profesores*.

Tonucci, F. (12 de AGOSTO de 2013). *Creades (Cooperación en Red Euro Americana para el Desarrollo Sostenible)*. Obtenido de "La misión de la escuela ya no es enseñar cosas":

<http://www.creadess.org/index.php/informate/desarrollo-humano1/educacion/21347-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>

Torres, N. K. (s.f.). Obtenido de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/La%20pr%C3%A1ctica%20docente%20MARTINEZ.pdf>

Weiss, E. (s.f.). *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148. Recuperado el 19 de agosto de 2013, de The students as young people: The subjectification process: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000100009&script=sci_arttext&tIng=en

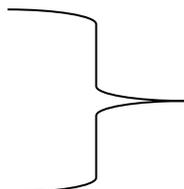
Wikipedia. (s.f.). Obtenido de Arte: <http://es.wikipedia.org/wiki/Arte>

Wikipedia. (s.f.). Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Artes_pl%C3%A1sticas

ANEXO I

CONTEXTOS A CONSIDERAR EN LA PLANIFICACIÓN DE LA CONFERENCIA:

- **Diagnóstico pedagógico integral:** Se puede conocer, analizar, evaluar, modificar más asertivamente la realidad educativa, para diseñar el proceso docente educativo a partir de las necesidades de los alumnos y del contexto en el que se desenvuelven.
- Contexto individual (Ver Anexo #1).



Ámbitos de expresión: Desempeño académico (ámbito cognitivo), intereses y motivaciones (ámbito afectivo), empeño y perseverancia (ámbito volitivo).

- Contexto grupal (Sociograma, cantidad).
- Contexto institucional:

Antecedentes: La Universidad del Azuay nació en 1968 y tiene su sede en la ciudad de Cuenca, capital de la provincia del Azuay. Históricamente, en sus inicios fue parte, primero, de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil y, luego, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En 1990 luego de cumplir con todos los requisitos legales fue reconocida como Universidad del Azuay, mediante Ley de la República. En el año 2006 se constituyó en la primera universidad ecuatoriana en lograr la Acreditación por parte del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA.

Las modificaciones sustanciales que está sufriendo la acción educativa, tanto desde el punto de vista de la organización escolar como desde el de las propuestas curriculares. LOEI

Misión institucional: La formación de honrados ciudadanos y buenos cristianos, con excelencia humana y académica; de actores sociales y políticos con una visión crítica de la realidad, socialmente responsables, con voluntad transformadora y dirigida de manera preferencial a los pobres.

Perfil de egreso de la carrera: (Objeto del egresado, modo de actuación, sus campos de acción y las esferas de actuación).

Plan de Estudios (Disciplinas, o asignaturas, distribución por forma de enseñanza para los tres componentes organizacionales: académico, laboral e investigativo).

Objetivos del año o nivel de la carrera (Determina cuál es el papel de las asignaturas integradoras por año).

Programa curricular de la disciplina (Descripción sistémica y jerárquica de los objetivos, contenidos, métodos y medios de enseñanza y de los demás aspectos organizativos de dicha disciplina).

Programa de la asignatura (Se deriva del programa de la disciplina y precisa el desarrollo del proceso docente en el período, estableciendo temas por unidades, como subsistemas de las asignaturas con los respectivos objetivos y contenidos, así como la evaluación parcial).

El año (Sistematización horizontal del proceso docente-educativo que junto con la integración vertical que forma la disciplina garantiza la gestión de la formación del egresado).

Plan de Clase (Es el documento más operativo dentro del currículo donde se precisa cómo guiar el aprendizaje de los alumnos).

Modalidad (Presencial, semipresencial o a distancia. De acuerdo al tipo, el profesor precisa las estrategias pertinentes).

Recursos disponibles. (Infocus, computadoras, pizarrón, mobiliario, fotocopiadoras, textos, entre otros).

Tiempo: Hora pedagógica.

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS-METODOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS:

Las clases según sus funciones pueden ser:

Clase de introducción de un nuevo contenido. En este tipo de clase el alumno se inicia en la apropiación del contenido y el papel principal lo desempeña el profesor. En la educación superior a este tipo de clase se le llama conferencia.

Clase de asimilación o desarrollo del contenido. En este tipo de clase el escolar trabaja con el contenido y desarrolla la habilidad. En la educación superior a este tipo de clase se le llama clase práctica, práctica de laboratorio, taller, etcétera. (Seleccioné este tipo de clase para el tema designado).

Clase de sistematización del contenido. En este tipo de clase el estudiante integra los contenidos, lo que le posibilita encontrar las nuevas cualidades resultantes. En la educación superior puede ser un seminario, u otro tipo de clase ya mencionado anteriormente que desarrolle esa función.

Clase de evaluación del aprendizaje. En este tipo de clase el profesor y los escolares constatan el grado de acercamiento de su aprendizaje a los objetivos programados.

La Educación Superior debe estar centrada, fundamentalmente, en el desarrollo de competencias (la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que sean necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia) con el propósito de profesionalizar la formación universitaria, al mismo tiempo que acerca la Universidad a la sociedad y al mundo laboral. Competencias transversales:

Instrumentales:

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita
4. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
5. Capacidad de gestión de la información
6. Resolución de problemas
7. Toma de decisiones

Personales:

1. Trabajo en equipo
2. Habilidades interpersonales
3. Aceptar la diversidad
4. Razonamiento crítico
5. Compromiso ético

Sistémicas:

1. Aprendizaje autónomo
2. Adaptación a nuevas situaciones
3. Creatividad
4. Liderazgo
5. Iniciativa y espíritu emprendedor
6. Motivación por la calidad

MODELO PEDAGÓGICO:

La Dra. Bernice McCarthy desarrolló lo que se conoce como Sistema 4MAT, que es un modelo de planificación de clases o unidades didácticas por medio del cual podemos realizar un diseño pedagógico que incluye actividades propias de todos los estilos de aprendizajes, requiriendo la utilización de las cuatro habilidades de aprendizaje (involucrarse en experiencias concretas, observar y reflexionar, generar conceptualizaciones abstractas y experimentar activamente), y también la utilización de ambos hemisferios del cerebro.

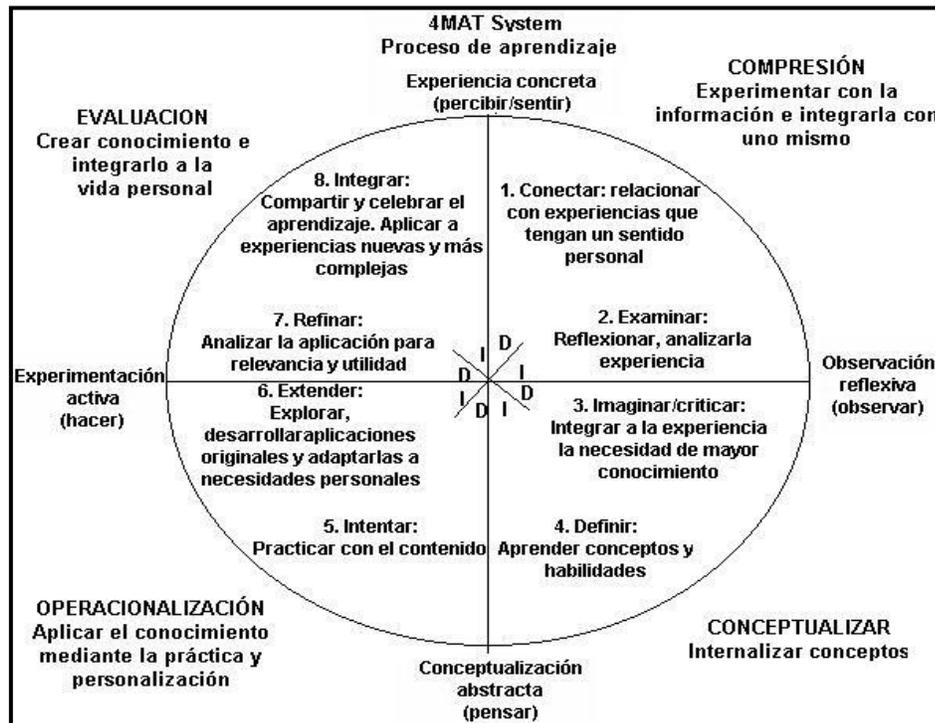
Según los desarrollos sobre dominancia lateral, la efectiva integración y utilización de los modos izquierdo y derecho es crucial para el aprendizaje. Las características asociadas al funcionamiento de cada lado del cerebro son:

Lado Izquierdo: opera mejor a través de estructuras. Es secuencial, lineal, orientado al detalle. Utiliza palabras y números. Es verbal. Es organizado y tiene noción del tiempo. Trabaja con partes, analizando y desglosando la información.

Lado Derecho: es simultáneo y orientado a la imagen completa. Utiliza imágenes y busca patrones. Es no verbal. Es creativo, intuitivo y espontáneo, y no tiene noción del tiempo. Trabaja sintetizando y consolidando la información.

La planificación según el 4MAT implica la inclusión de cuatro segmentos, que a su vez incluyen 8 pasos:

1. EXPERIMENTAR (Conectarse con una experiencia y reflexionar acerca de ella).
2. CONCEPTUALIZAR (Compartir información sobre conceptos y definiciones).
3. APLICAR (Practicar tal cual fue enseñado para luego añadir elementos propios).
4. CREAR (Analizar la relevancia y utilidad de lo aplicado para luego adaptarlo a situaciones nuevas y más complejas).



McCarthy cree que lo que habitualmente sucede en las instituciones educativas es que dan énfasis sólo a las áreas de adquisición del conocimiento y a aplicaciones generales.

Para poder dar una respuesta a esta necesidad, McCarthy crea una serie de lecciones que ayudan a los maestros a planear sus clases. En términos generales, consisten en los siguientes pasos:

Ejemplo:

A continuación encontrará el diagrama que ejemplifica la planeación de la clase y en la que se basa la planificación de la conferencia:



SECUENCIA DIDÁCTICA:

APERTURA: (Reflexión acerca de la acción)

(Adquisición de recursos de aprendizaje)

Activación de conocimientos previos:

- Breve comentario acerca de un spot televisivo sobre los jóvenes:

Se trata de un joven que a través de ciertos argumentos intenta convencer al público del por qué ellos son inteligentes. Por supuesto, que la intencionalidad del mensaje no resulta en expresión literal; es una provocación para inducirnos a la promoción de un producto; en este caso, a la telefonía celular. No obstante, los argumentos, las imágenes, la música, la ligereza del movimiento, los colores, son extraordinariamente gráficos a la percepción que ajusta a la joven generación. Razones como: *somos capaces de optimizar recursos para obtener más resultados, de convertir un dormitorio en un estudio de música, de buscar aunque no sepamos qué es lo que vamos a encontrar, somos quienes queremos ser*; son expresiones exactas y precisas de la impresión que tienen sobre sí mismos.

- Les solicito a dos estudiantes que jueguen los roles de dos personalidades de la comunidad científica europea, los que hablan acerca de la creatividad de los jóvenes:

Eduard Punset (*Jurista, escritor, economista y divulgador científico español dirige el programa Redes de TVE, donde se tratan diversos temas científicos*):

¿Y qué sucede con la creatividad? Porque lo veo con mis nietas: hasta los 11 años aproximadamente son extremadamente creativas, sacan a colación nuevas ideas continuamente: ¿qué pasa con la creatividad? ¿Es verdad que estamos cortando la creatividad en los adolescentes?

David Bainbridge (*Zoólogo y veterinario, Universidad de Cambridge*):

No: creo que la creatividad, de hecho, en cierto modo alcanza su cúspide en la adolescencia. Los adolescentes no necesariamente son creativos tan a menudo, pero hay muchas cosas que hacen bien... todo depende de qué creas que es la creatividad.

Yo sospecho que la creatividad consiste en barajar ideas completamente distintas que no encajan y hacer que casen a la fuerza para ver qué es lo que pasa.

A los adolescentes se les da la mar de bien, porque les sale de un modo natural, y además pueden tener más de una cosa en la mente a la vez. Se puede medir fácilmente.

Pueden tener presentes más cosas que los niños. Y les gusta jugar con varias ideas a la vez. Por supuesto, ¡algunas de las cosas que crean son terribles!

A veces, sin embargo, crean cosas muy buenas. Muchos de los creadores de grandes obras artísticas o científicas o musicales tal vez no las crearan de adolescentes, pero a menudo se basaron en ideas que tuvieron en la adolescencia. Además de la música pop, evidentemente... (Punset, REDES rtv)

- Les pregunto que cuáles comentarios pueden hacer al respecto.

- Anoto en el pizarrón las ideas fundamentales.

- Les pregunto ¿Han escuchado acerca de un proyecto desarrollado en España denominado Educación Expandida por ZEMOS 98? ¿Pueden inferir de qué se trata?

¿Cuántas veces has sentido que si supieras "algo", ese "algo" podría cambiar tu vida radicalmente? ¿Qué te gustaría saber hacer y nunca has encontrado quién te lo explicase? ¿Cuántas cosas puedes enseñarles a tus amigos que les puede ayudar? ¿Conoces a alguien que sabe hacer algo "valioso", "curioso", "especial"?

- Les invito a disfrutar de un fragmento del Documental “La escuela expandida”.

<https://www.youtube.com/watch?v=42ZvvuWu0ro>

En este vídeo, producido en 2009, se narra la experiencia vivida en el IES Antonio Domínguez Ortiz (situado en el barrio de las Tres Mil Viviendas de Sevilla) durante el desarrollo de un taller de intercambio de conocimientos. Una mirada crítica y desafiante al interior del sistema educativo tradicional, una pregunta formulada en forma de respuesta: **la educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar.**

- Les pregunto ¿La educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar?

- Les solicito que comenten al respecto. ¿Qué les pareció esta experiencia? ¿Qué dimensiones del aprendizaje abarca? ¿Cuál es el beneficio y para quién o quiénes? ¿Son capaces de replicarla? (Autorregulación).

DESARROLLO: (Reflexión en la acción)

La información a los alumnos, el profesor debe informar a los alumnos acerca de las siguientes cuestiones:

a) La tarea a realizar y su relevancia. Antes de comenzar la tarea, los alumnos deben tener clara la actividad que tienen que desarrollar y el objetivo que deben alcanzar (lo que se espera que el grupo haga), así como la relevancia que la misma tiene en el contexto de la asignatura en la que la realizarán (objetivos y competencias). Con ello se posibilita que los estudiantes se impliquen en mayor medida en el logro del objetivo y, con ello, favorezcan el buen funcionamiento del equipo.

- A través de la presentación en prezi les ofrezco una explicación que acerca de la actividad que tienen que realizar para asegurarme de que la tarea se realizará de manera efectiva.

b) Metodología de trabajo y asignación de roles. Es necesario que conozcan al detalle los distintos pasos a seguir para completar la tarea (tanto en equipo como individualmente).

- Para desarrollar la autonomía les solicito a los estudiantes que propongan la manera de organizarse para realizar de eficaz la actividad. Se escuchan las propuestas y se llega a un consenso. Me involucro en la tarea. (Oferta: Enseñar recetas de cocina cubana. Demanda: Aprender sobre maquillaje).

c) Evaluación. Los alumnos deben conocer cómo será evaluado, tanto el resultado del trabajo en equipo (evaluación del equipo) como su participación individual en el mismo (evaluación individual).

- Antes de comenzar la tarea se presentan los criterios de evaluación:

- Interés y motivación por la tarea.
- Habilidad para registrar e interpretar.
- Habilidad para expresar ideas y sentimientos.
- Habilidad para plantear juicios críticos.
- Habilidad para trabajar cooperativamente.

LA FASE DE CIERRE E INICIO DE LA TRANSFERENCIA: (Reflexión para la acción)

Se trata de conseguir un pensamiento estratégico donde se plantean situaciones para que lo apliquen fuera del aula, más allá de la vida y poco a poco lo sigan perfeccionando.

- Les pregunto si es que esta propuesta es posible aplicarla a otros contextos ¿Cuáles?
- Para potenciar el desempeño autónomo les solicito que imaginen cómo lo harían.
- ¿Cómo podría repercutir la práctica de este proyecto en su contexto personal y profesional?

CONCLUSIONES.- (10-15 minutos aproximadamente)

Preguntas de comprobación. Deben realizarse pocas preguntas, que den respuestas a los o el objetivo formulado, para comprobar si fueron cumplidos, si fueron asimilados por los estudiantes. Las preguntas deben ser del mismo nivel de asimilación que los objetivos trazados. Estos dos pasos se pueden unir y con las preguntas de comprobación, realizar la generalización, lo que sugerimos como más correcto.

Cuestiono: ¿Cuáles serían las temáticas de la clase de hoy?

A medida que se explica debe ir marcando lo que va desarrollando. En esta parte de la actividad, debe considerar:

- La actualización del tema.
- La explicación clara.
- El uso de los medios de enseñanza, acorde a la temática.
- Vinculación estrecha con el objetivo metodológico planteado.
- Presentar ejemplos de la práctica social.
- Comunicación con los estudiantes, conversación a través de preguntas motivacionales y de orientación.

ANEXO II



UNIDAD DIDÁCTICA II

Nombre de la Asignatura:

Apreciación de las Artes Plásticas.

Período académico: Marzo- Julio 2014

Carrera: Artes Visuales

Ciclo o Nivel: VI Ciclo

Eje de formación: Básica.

CREDITOS / HORAS SEMANALES

TEÓRICAS	1 (Clase)
TEÓRICO-PRÁCTICAS	1 (Clase)/ 1 (Fuera de Clase)
PRÁCTICAS	1 (Clase)/ 2 (Fuera de Clase)
TOTAL	6 Horas semanales: 3 (Clase)/ 3 (Fuera de Clase) Dos Créditos.

MODALIDAD

PRESENCIAL	PRESENCIAL
------------	------------

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Lcda. Liliana de la C. Molerio Rosa

JUSTIFICACIÓN:

En la psicología cognitiva se concibe de manera holística los procesos perceptivos y creativos. La creación es producto de factores que los interrelacionan: la creación se suscita por el talento de procedencia artística (elaboración estética, bagaje personal, conocimientos previos y el contexto). Aunque en la contemporaneidad resulta muy complejo determinar contornos precisos entre la percepción y la creación, para su estudio se considera preciso el análisis por separado de estas dimensiones sin que ello implique una contradicción ni menoscabe su concepción dentro de la teoría curricular.

La apreciación artística en el ámbito educativo va unida a las corrientes estéticas y las investigaciones, así como a los cambios que se producen en el terreno del pensamiento artístico lo que verifica su consecuente aporte al nivel de análisis de los educandos. De igual manera, al ser la percepción un fenómeno donde el centro de atención estético es el objeto, y el principal productor de emoción y satisfacción, se incide de manera directa en el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes. Unido a ello, se relacionan los principios del conocimiento de las diversas asignaturas que reciben en su formación académica aplicando las habilidades y destrezas desarrolladas en la asignatura para de esta forma contribuir a la formación por competencias desde el adiestramiento de la capacidad de trabajo individual y grupal y el logro de una correcta interpretación de las distintas corrientes artísticas. Este punto de vista adquiere mayor importancia dentro de la apreciación artística en la educación.

OBJETIVOS:

Objetivos Generales:

- Apreciar obras de arte contemporáneas e históricas desde la producción de juicios artísticos, autónomos y fundamentados a fin de que tomen conciencia de la naturaleza del arte.

Teniendo en cuenta las siguientes capacidades:

Cognitivas: Análisis, síntesis, generalización, inferencia, deducción.

Comunicacionales: Expresión oral, escrita y gráfica.

De inserción social: Participar en proyectos, empatía, interacción con otros, resolución de conflictos.

Objetivos Específicos:

- Identificar los elementos que condicionan la contemplación de las imágenes: actitud social hacia la obra, base cultural, destrezas perceptuales, análisis de la estructura formal, cultura simbólica, asociaciones, contexto histórico, juicio, relación de la obra con la experiencia.
- Aplicar las categorías de análisis: Identificación, descripción, contexto, asociación, crítica y familiarización.
- Comprender que como resultado de las diferentes experiencias de aprendizajes, se dan diferencias en la manera en que las personas responden a un mismo estímulo visual.
- Distinguir entre sentimientos psicológicos verdades (fundamentados en sensaciones) y juicios de valor verdaderos (fundamentados en argumentos).
- Expresar sentimientos y actitudes ante una obra de arte.

Objetivos de profundización, de refuerzo y de ampliación:

De acuerdo al Diagnóstico Pedagógico Integral se realizará una intervención más individualizada, con el propósito de prevenir o compensar dificultades leves de aprendizaje, así como para atender las necesidades de aprendizajes de alumnos con mayor capacidad o motivación para el mismo.

- Autocontrolar su aprendizaje mediante el acto consciente de los pasos que debe dar para realizar una tarea, evaluarla, mejorarla y conocer cuándo es el momento de solicitar ayuda.
- Utilizar técnicas de relajación como alternativa ante la ansiedad relacionada a las dificultades de aprendizaje por falta de concentración.
- Reforzar el aprendizaje de alumnos del grupo de referencia a través de actividades de refuerzo y sistematización (identificar las habilidades y capacidades necesarias para alcanzar ciertos aprendizajes, qué materiales y qué tiempo requiere).

COMPETENCIAS BÁSICAS:

- Competencia cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia en comunicación lingüística.

CONTENIDOS:

2.1 Elementos esenciales en el proceso de apreciación de las artes plásticas y su relación dialéctica.

2.2 Indicadores de espacio, relación figura-fondo y relaciones estéticas que permiten la articulación lógica y consciente en las relaciones de la interpretación artística de las diversas formas, manifestaciones y lenguajes.

2.3 Potencial afectivo, cognitivo y actitudinal del proceso de apreciación de las artes plásticas.

Contenidos de Refuerzo:

2.1 Elementos y principios del diseño.

Contenidos de Profundización:

2.1 Los modelos de la crítica de arte.

Contenidos de Ampliación:

2.1 Reflexión y evaluación acerca de los procesos y productos artísticos, fomentando una actitud crítica y de apreciación estética útil para la Bienal Internacional de Cuenca.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los procesos y productos artísticos suponen un margen de subjetividad y de factores imponderables. Con el objeto de procurar la mayor objetividad posible, es necesario informar al alumnado acerca de los criterios generales de evaluación y de sus

procedimientos, para facilitar y hacer más comprensible el trabajo de enseñanza y aprendizaje. (Chile, 2004)

Algunas sugerencias que pueden ayudar en este sentido son:

1. Dar a conocer los objetivos fundamentales con el máximo de claridad.
- 2 Recordar en forma constante lo que se espera de las unidades.
3. Informar oportunamente sobre los distintos procedimientos para evaluar, señalando la respectiva ponderación.
4. Aplicar procedimientos de evaluación que correspondan a los objetivos, contenidos y actividades.
5. Reconocer distintos talentos y habilidades y generar los espacios para su evaluación.
6. Poner énfasis en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas más que en los productos finales.
7. Diversificar las modalidades de evaluación para interpretar y valorar, desde diferentes puntos de vista, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunos aspectos a tener en cuenta en la evaluación son los siguientes:

- Interés y motivación por la creación e investigación artística.
- Habilidad para observar, registrar e interpretar.
- Habilidad para expresar ideas y sentimientos visualmente.
- Habilidad para plantear juicios estéticos.
- Habilidad técnica.
- Habilidad para trabajar cooperativamente.

A continuación se propone una pauta para evaluar estas habilidades con indicadores que representan distintos niveles de logro.

1. Interés y motivación por la creación y la investigación artística.

- a. Demuestra mucho interés y capacidad de involucrarse con las artes visuales, es inquieto intelectualmente y abierto a la experimentación artística.
- b. Demuestra interés en las actividades creativas y un grado suficiente de autonomía.
- c. Se relaciona con las artes visuales pero sin mucho entusiasmo.
- d. Es difícil de motivar.
- e. Se muestra desmotivado por las actividades artísticas, necesita ser presionado, tiene dificultad para advertir el sentido de la creatividad en el área.

2. Habilidad para observar registrar e interpretar.

- a. Observa con rigor y destreza. Puede ver y registrar detalles relevantes seleccionando aspectos fundamentales. Responde en forma sensible y es capaz de reconocer formas, estructuras, texturas, etc.
- b. Puede registrar atentamente obteniendo buenos resultados. Tiene cierta habilidad para responder en forma sensible y selectiva.
- c. Puede registrar con cierto rigor, pero le falta mayor aptitud y sensibilidad en la capacidad de observación e interpretación.
- d. Le falta habilidad para registrar lo observado e interpretarlo de un modo sensible y selectivo.
- e. Tiene gran dificultad para registrar lo que observa, para ver y/o coordinar la relación ojo mano. Mira habitualmente con poca sensibilidad.

3. Habilidad para expresar ideas y sentimientos visualmente.

- a. Se expresa fluidamente con imaginación. Es capaz de generar un abundante repertorio de imágenes visuales y de comunicarlas.

- b. Tiene imaginación y trabaja constantemente, es capaz de comunicarse en términos visuales.
- c. Necesita ayuda y estímulo para comunicarse a través de imágenes visuales. Le falta constancia.
- d. Tiene dificultad para expresar sus ideas visualmente. Le falta confianza en sus habilidades.
- e. Tiene gran dificultad para expresarse con imaginación. Parece incapaz de expresarse visualmente.

4. Habilidad para plantear juicios estéticos

- a. Puede plantear, en términos prácticos, escritos o verbales, juicios informados y respuestas sensitivas.
- b. Es capaz de tomar decisiones, emitir juicios y dar opiniones que demuestran cierto conocimiento y sensibilidad hacia la dimensión estética.
- c. Tiene una habilidad promedio para responder estéticamente en forma práctica, escrita u oral.
- d. Le cuesta mucho responder de un modo sensible y plantear juicios estéticos.
- e. Tiene gran dificultad para expresar opiniones, conocimientos o sensibilidad estética a través de la formulación de juicios.

5. Habilidad técnica

- a. Maneja herramientas y materiales con destreza y confianza. Es capaz de seleccionar y modificar.
- b. Maneja bien herramientas y materiales. Es capaz de trabajar en forma independiente.
- c. Habilidad promedio, pero requiere de tiempo para asimilar nuevas técnicas.

- d. Falta confianza para manejar nuevas técnicas y materiales. Necesita mucha ayuda y orientación.
- e. Demuestra poca habilidad técnica y tiene gran dificultad para trabajar sin supervisión.

6. Habilidad para trabajar cooperativamente

- a. Puede trabajar muy bien en grupo ya sea en un papel menor o como líder. Es facilitador y puede organizar.
- b. Trabaja bien en forma cooperativa, contribuyendo a desarrollar las ideas y a realizar el proyecto de grupo.
- c. Trabaja razonablemente bien en grupo.
- d. Se inclina a que los demás hagan la mayor parte del trabajo. Tiende a marginarse de los esquemas cooperativos.
- e. Generalmente tiende a sacar partido personal de la situación de grupo para privilegiar sus propios intereses. Tiene dificultad para entender las necesidades de los otros, interfiere negativamente en el trabajo y parece incapaz de conformar un equipo.

Estos indicadores se determinan en niveles que expresan de forma sintética, el grado de desarrollo de la habilidad alcanzada. La distinción entre un nivel y otro se determina por la relación que se establece entre los indicadores y el modo en que se pueda presentar el desarrollo de las acciones. A partir del consenso en el ámbito pedagógico, se acoge a las siguientes categorías de evaluación: Excelente (a) Muy bueno (b) Bueno (c) Regular (d) y Mal (e).

ACTIVIDADES, ESTRATEGIAS Y TEMPORIZACIÓN:

La metodología propuesta se caracteriza por la unidad y diversidad, la flexibilidad y el carácter formativo. Se sustenta en un aparato categorial de relaciones que se establecen en la concepción didáctica y se expresan en tres etapas:

Etapa de promoción: Encaminada a la sensibilización, motivación y determinación de las necesidades formativas.

Esta etapa se corresponde con el nivel inicial y significativo del procedimiento para sentar las bases de un adecuado y eficiente proceso de apreciación de las artes plásticas, punto de partida en la búsqueda de las causas que limitan la construcción de los saberes artísticos.

La promoción como etapa de motivación y sensibilización emerge de la relación dialéctica entre el contacto icónico, donde se realiza un primer acercamiento a la obra de arte para explicar desde lo senso-perceptual los elementos formales y conceptuales que la identifican mediante un diagnóstico integral de los códigos pictóricos, en función de motivar, así como contribuir a que los educandos puedan apropiarse y estructurar didácticamente la obra de arte en el proceso de apreciación de las artes plásticas. La estructura del diagnóstico integral se dirige a lo fenomenológico, es decir a lo que observa el sujeto de la obra de arte como primera impresión visual.

El matiz estético constituye un momento intermedio de motivación donde se integra el primer paso, dado por las tonalidades que observa y las formas de las figuras. El docente argumenta desde su interpretación didáctica el valor artístico a través de la caracterización de los códigos pictóricos para lograr una integridad estética en la interpretación de la obra de arte.

La seducción análoga es un momento de cierre y, a la vez, de iniciar la necesidad de conocer la obra de arte, de justificar desde la crítica del arte, el interés didáctico - metodológico para su formación integral.

Etapa de transferencia: Se dirige a la construcción y aplicación de los procedimientos y técnicas para el desarrollo de apreciación de las artes plásticas.

Se contribuye a la transferencia didáctica mediante la divergencia explicativa, la cual se realiza desde la interpretación-deducción. Es decir, el docente puede enseñar conocimientos teóricos y prácticos de las artes plásticas ejemplificando con las configuraciones no personales del proceso de enseñanza aprendizaje. La construcción

argumentativa funciona mediante los aprendizajes que den cuenta de un proceso de construcción y reconstrucción, proceso de deducción-producción creativa de los conocimientos teóricos y prácticos en la interpretación didáctica de la apreciación de las artes plásticas. En la justificación didáctica-pictórica se demuestra la selección de las configuraciones para dicho proceso de enseñanza - aprendizaje.

Etapas de evaluación: Permite la valoración acerca de la efectividad y calidad de los procedimientos y acciones, toda vez que posibilita realizar los reajustes y retroalimentación para etapas posteriores.

Para su constatación práctica se tuvo en cuenta el desempeño profesional en los talleres, seminarios y cursos facultativos realizados durante las sesiones de trabajo diseñados y aplicados. Se analizan, además, las relaciones artísticas-estéticas que establecen los profesores con los agentes socializadores, como un actor participante involucrado en diferentes acciones de transferencia didáctica.

Se tienen en cuenta los criterios de valoración que realizan los docentes acerca del grado de factibilidad de los talleres de concientización y socialización, de los programas teóricos-prácticos, de creación y apreciación implementados.

Es importante en este apartado especificar que estas etapas transitarán a través de una SECUENCIA DIDÁCTICA (Apertura, Desarrollo y Cierre) (Iglesias):

APERTURA (Es la reflexión acerca de la acción):

A partir del Diagnóstico Pedagógico Integral:

- **Activación de conocimientos previos** (No es recordar lo que viene, es cómo te activo para lo que está). Ejemplo: No es recordarles a los estudiantes lo que está delante si no es cómo tienes la capacidad de relacionar, cómo tienes la capacidad de abstraer, cómo tienes la capacidad de simbolizar, cómo tienes la capacidad de generalizar y representar; todo esto es la activación previa que necesito para conectar con lo nuevo de apreciación que se va a impartir. No son solo los conceptos, es cómo tiene la comprensión, las estructuras para sembrar la nueva idea.

- **Enseñanza directa o por modelamiento cognoscitivo de sus procedimientos implicados en las acciones y expresados como evidencias de aprendizajes o criterios de realización.** Luego de la apertura, y si ya tengo planteado lo que se hace para apreciar y es lo que te voy a evaluar hay que enseñarlo de manera directa, con ejercicios, con actividad y con modelamiento.
- **Impartición del contenido.** Es cómo integro lo nuevo a las capacidades.
- **Proceso de autorregulación.** ¿Cómo estás antes de pasar al desarrollo? ¿Cómo te auto-observas? (Lo hice bien, lo hice mal, qué sé, qué no sé) ¿Cómo te autoanalizas? ¿Cómo tienes las atribuciones causales? Porque si siempre culpas al otro – atribuciones externas (porque el maestro no sabe, no aprendo porque no sé) – atribuciones internas (es que no entiendo nada, es que soy torpe). Hay que encontrar el término medio que permita dónde están las causas de que no se aprenda. ¿Cómo te enseño a que te autoevalúes? Autoevaluación es comparando con los estándares. Es decir, es cómo estoy en cada evidencia de aprendizaje. Autocorrección: qué medida voy a tomar para corregirme a partir de este señalamiento.

DESARROLLO (Es reflexión en la acción). (No es impartir nuevos contenidos, es práctica):

- La práctica guiada en la fase de Desarrollo.
- La actividad independiente en la fase de Desarrollo (Planteo desempeños integrales, preparándolos para el desempeño del producto integrador).
- Autorregulación. ¿Cómo está para pasar al cierre e inicio de la transferencia?

LA FASE DE CIERRE E INICIO DE LA TRANSFERENCIA (Reflexión para la acción) (Primero una actividad integradora, qué te quedó y luego la otra parte).

- Introducción (El hecho de que lo impartiera no quiere decir que lo pueda aplicar a contextos diferentes).
- La Práctica guiada (Aplicación a otros contextos).
- Uso autónomo (Situaciones autónomas ahora innova, busca crea, donde no le voy a dar pistas de reconocimiento sino pura evocación).

Se trata de conseguir un pensamiento estratégico donde se plantean situaciones para que lo apliques fuera del aula, más allá de la vida y poco a poco lo sigas perfeccionando.

En este proceso y de acuerdo a la información que se obtiene del sistemático Diagnóstico Pedagógico Integral, se podrán planificar actividades con métodos activos de aprendizaje (Seminario, Laboratorio, Análisis de Casos y Situaciones Problemas) según corresponda. Estas se podrán complementar con visitas a museos, exposiciones y casas de coleccionistas, así como, la elaboración de trabajos de investigación. De igual manera se debe considerar el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para la búsqueda de información con rapidez, la visualización de lugares, hechos y procesos y para la evaluación de procesos de aprendizaje, esencialmente.

Para la TEMPORIZACIÓN de estas fases y secuencia didáctica se establece un período aproximado de 16 horas/ clases por cada una; lo cual no significará en ningún momento un esquema fijo de cumplimiento. Este criterio es un referente, que debe cumplir con el principio de flexibilidad y dependerá de situaciones objetivas que se presenten: avance de los estudiantes, condiciones ambientales, medios y recursos, entre otros.

RECURSOS:

Bibliográficos:

Texto Básico:

LIBRO. APRECIACIÓN DE LO ARTÍSTICO. FLORES/GÓMEZ/SIERRA. Grupo editorial Patria, México, 2009.

Complementarios:

Apreciación de las Artes. Flores Salazar, Armando Vicente. Editorial Cecsá.

La Apreciación Artística y sus efectos .tit.ant. el Consumo Artístico y sus. Acha, Juan. Editorial Trillas.

Apreciación de las Artes Visuales. Cabrera Salort, Ramón. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1981.

Expresión y Apreciación Artísticas. Acha, Juan. Editorial Trillas, 2006.

Tecnologías de la Información y la Comunicación:

Internet: Para la búsqueda de información con rapidez.

Video proyector: La visualización de lugares, hechos y procesos.

Aula virtual: Para la evaluación de procesos de aprendizaje.

Cámara Digital o de celular: Para evidencias gráficas.

Recorridos a diferentes escenarios:

Visitas a exposiciones personales.

Visitas a Museos.

Visitas a Coleccionistas privados.

EVALUACIÓN: (htt4)

Evaluación integral de procesos y productos (ponderación/ evaluación sumativa):

Evidencia 1	Reporte de Identificación de los elementos esenciales en el proceso de apreciación de las artes plásticas y su relación dialéctica.	20 %
Evidencia 2	Reporte por escrito de un caso.	20 %
Evidencia 3	Ensayo de la lectura de obras visuales bidimensionales y tridimensionales.	20 %
Producto Integrador del Aprendizaje	Ensayo crítico sobre la apreciación de una exposición.	40 %

Elemento de Competencia:

Reflexionar sobre la representación simbólica en las artes plásticas, mostrando una actitud crítica y reflexiva que favorezca la sensibilización a estas manifestaciones para comprender que lo artístico es común a todos.

Evidencias de Aprendizaje	Criterios de Desempeño	Actividades de Aprendizaje	Contenidos	Recursos
Reporte de Identificación de los elementos esenciales en el proceso de apreciación de las artes plásticas y su relación dialéctica.	<p>El reporte debe:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar todos los elementos.• Describir los elementos• El escrito no contiene errores de gramática u ortografía• El escrito refleja relación entre los elementos.• Se entregó en fecha y hora señalada.• Entrega impreso	<p><u>El docente:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Mediante exposición oral explica los elementos básicos, para la lectura de las obras.• Posteriormente ofrece las indicaciones necesarias para llevar a cabo la actividad.• Da seguimiento a la realización de la tarea. <p><u>El estudiante:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Selecciona una obra.• Realiza la investigación	Elementos esenciales en el proceso de apreciación de las artes plásticas y su relación dialéctica.	<p>Libro de texto: “Apreciación de lo artístico” Flores/ Gómez/ Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009.</p> <p>Imágenes de Obras de Artes Plásticas</p>

		<p>sobre el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los elementos esenciales en el proceso de apreciación. • Elabora el reporte de lectura de los elementos. • Discusión en el grupo para su análisis. 		
<p>Elemento de Competencia:</p> <p>Reflexionar sobre la representación simbólica de indicadores que permiten la interpretación de las diversas formas, manifestaciones y lenguajes, mostrando una actitud crítica y reflexiva que favorezca y amplíe la sensibilización hacia estas manifestaciones.</p>				
<p>Reporte por escrito de la resolución grupal de un caso.</p> <p>La mayoría de las personas tenemos entendido que las obras artísticas solo pueden ser apreciadas en los museos,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El caso debe contextualizarse a cada una de las disciplinas y dependencias. • Establezca el valor simbólico de una de las artes plásticas. • Responder a todas las 	<ul style="list-style-type: none"> • Refiere lo que representan los indicadores de espacio, relación figura-fondo y relaciones estéticas. • Presenta una serie de ejemplos que evidencian la articulación lógica en las relaciones de interpretación artística. 	<p>Indicadores de espacio, relación figura-fondo y relaciones estéticas que permiten la articulación lógica y consciente en las relaciones de la interpretación artística de las diversas formas,</p>	<p>Hoja de Trabajo</p> <p>Consulta en Internet.</p> <p>Entrevistas.</p> <p>Cámara fotográfica</p> <p>Video Proyector.</p>

<p>auditorios y teatros, y que los objetos artesanales solo pueden ser apreciados en tiendas, mercados y plazas.</p> <p>Estos valores limitan la apreciación de lo artístico, cuando esta es la cualidad de todos los objetos producidos por el hombre en cualquier tiempo y lugar, por ello se pierde la posibilidad de enriquecernos con los estímulos que nos proporciona la cotidianidad.</p>	<p>preguntas planteadas por el maestro de acuerdo al caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia en las ideas. • Presenta en equipo de 3 a 5 integrantes. • Expone al grupo: • Material didáctico empleado, organización del discurso, claridad en el mensaje, cuida el lenguaje no verbal. • Se entregó en la fecha y hora señalada. • Verifica los aspectos de forma en la rúbrica (Ver Rúbrica) 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente expone el caso y establece las pautas para la realización de la actividad. • <u>El estudiante:</u> • Lee e interpreta el caso. • Mediante un trabajo en equipo realiza una investigación sobre el tema. • Discute y analiza el caso. • Demuestra apertura y respeto a la diversidad de ideas expresadas promoviendo una convivencia pacífica entre los miembros del grupo de trabajo. 	<p>manifestaciones y lenguajes.</p>	

Elemento de Competencia:

Apreciar lo artístico en objetos visuales bidimensionales y tridimensionales para practicar su capacidad de lectura crítica reflexiva.

Ensayo de la lectura de obras visuales bidimensionales y tridimensionales.	El ensayo debe: Identificar los elementos comunes (tema, elementos expresivos y formales). Mostrar empatía. Orden lógico de la ideas. Tener portada. Una plana mínimo. No presentar errores ortográficos.	El docente a través de una lluvia de ideas lleva a cabo un ejercicio de sensibilización a través de una lluvia de ideas, para activar conocimientos previos y propone la actividad a realizar. El estudiante visita un museo. Elabora un ensayo con la integración de los datos haciendo un análisis.	Potencial afectivo, cognitivo y actitudinal del proceso de apreciación de las artes plásticas.	Libro de texto: “Apreciación de lo artístico” Flores/ Gómez/ Sierra. Grupo Editorial Patria, México 2009. Visita a un museo de la ciudad.
--	---	---	--	--

RÚBRICA:

PROPIEDADES DE CALIDAD				
Criterios	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
Contenido (5)	Identifica todos los elementos	Identifica la mayoría de los elementos	Identifica algunos de los elementos	Identifica algún de los elementos
Estructura (5)	Describe todos los elementos	Describe la mayoría de los elementos	Describe algunos de los elementos	Describe algún los elementos
Gramática y Ortografía (5)	No contiene errores de gramática u ortografía	Contiene de 2 a 3 errores de gramática u ortografía.	Contiene de 4 a 5 errores de gramática u ortografía.	Contiene más de 5 errores de gramática u ortografía.
Capacidad de Análisis (5)	Refleja claramente la descripción su la relación	Refleja suficientemente la descripción su la relación	Refleja medianamente la descripción su la relación	Refleja escuetamente la descripción su la relación
Entrega Oportuna (5)	Se entregó en fecha t hora señalada	Se entregó en fecha señalada después de la hora	Se entregó un día después de la fecha señalada	Se entregó una semana después de la fecha señalada
VALOR TOTAL				
TOTAL				

La construcción teórica del proceso de apreciación de las artes plásticas en la concepción didáctica elaborada está estructurada por configuraciones y dimensiones que tipifican la lógica del movimiento de las relaciones esenciales, caracterizada desde la interpretación - deducción a la deducción - producción creativa, donde emerge una nueva herramienta teórica, expresión de los rasgos distintivos del proceso, el operador didáctico operacionalizado en las acciones de comprensión y conversión para la construcción de los saberes artísticos, como vía para lograr la integridad estética en el tratamiento didáctico de apreciación de las artes plásticas en la formación permanente de los educandos. (Rizo Chig)

El proceso formativo en cada contexto de actuación supone el empleo consecuente del método de articulación transferencial como instrumento metodológico y dinamizador que revela la perspectiva artística-estética en las relaciones causales del contenido de la obra de arte, así como los procedimientos didácticos de contrastación convergente, intensidad armónica y proporción análoga. Esta disposición conduce a una actuación interdisciplinaria en la instrumentación del proceso pedagógico mediante la formación permanente. (Rizo Chig)

La metodología para el proceso de apreciación de las artes plásticas, sustentada en la concepción didáctica, propone comprender un sistema de procedimientos y acciones metodológicas con un carácter de unidad y diversidad, flexible y formativo, que contribuye a establecer un orden didáctico, lo cual asegura la construcción de un aprendizaje significativo y desarrollador, derivado del entramado de relaciones de lo artístico-estético en el contenido didáctico-metodológico. (Rizo Chig)

APRECIACIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS



UNIDAD DIDÁCTICA II

2013

UNIDAD DIDÁCTICA II

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

2.1 Elementos esenciales en el proceso de apreciación de las artes plásticas y su relación dialéctica.

2.2 Indicadores de espacio, relación figura-fondo y relaciones estéticas que permiten la articulación lógica y consciente en las relaciones de la interpretación artística de las diversas formas, manifestaciones y lenguajes.

2.3 Potencial afectivo, cognitivo y actitudinal del proceso de apreciación de las artes plásticas.

Contenidos de Refuerzo:

2.1 Elementos y principios del diseño.

Contenidos de Profundización:

2.1 Los modelos de la crítica de arte.

Contenidos de Ampliación:

2.1 Reflexión y evaluación acerca de los procesos y productos artísticos, fomentando una actitud crítica y de apreciación estética útil para la Bienal Internacional de Cuenca.

INTRODUCCIÓN:

La asignatura de Apreciación de las Artes Plásticas, su práctica y sus relaciones teóricas en la educación superior forma parte de los programas académicos curriculares que se imparten de manera obligatoria en la carrera de artes visuales de la facultad de artes de la Universidad de Cuenca.

Hasta la fecha ha tenido una constante revalorización en su esquema desde la concepción teórica, así como del enfoque didáctico, y reestructuración como materia para cumplir con las políticas de los lineamientos de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y la Universidad de Cuenca.

La apreciación artística en el ámbito educativo va unida a las corrientes estéticas y las investigaciones, así como a los cambios que se producen en el terreno del pensamiento artístico lo que verifica su consecuente aporte al nivel de análisis de los educandos. De igual manera, al ser la percepción un fenómeno donde el centro de atención estético es el objeto, y el principal productor de emoción y satisfacción, se incide de manera directa en el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes.

El arte es una herramienta fundamental para lograr la formación integral, cobra su lugar insoslayable dentro del currículo académico y su didáctica se sustenta en los tres principales pilares de la educación: saber hacer, saber conocer y saber ser. Es una vía de expresión (producción) y reflexión (apreciación) de la realidad. El ejercicio de la producción artística integra los conocimientos adquiridos durante todo el proceso y fortalece las competencias a desarrollar.

Las formas de representación simbólica son expresiones culturales que se han dado a lo largo de la historia y han quedado plasmadas en el lenguaje artístico, tienen permanencia y son comunes al ser humano. Los elementos del arte conforman la estructura básica de todas las disciplinas artísticas y nos permite entenderlas, valorarlas y darles una interpretación como un lenguaje que está integrado por códigos que se clasifican de manera similar y es importante entenderlos e identificarlos en cada expresión.

OBJETIVOS GENERALES:

- Apreciar obras de arte contemporáneas e históricas desde la producción de juicios artísticos, autónomos y fundamentados a fin de que tomen conciencia de la naturaleza del arte.

Teniendo en cuenta las siguientes capacidades:

Cognitivas: Análisis, síntesis, generalización, inferencia, deducción.

Comunicacionales: Expresión oral, escrita y gráfica.

De inserción social: Participar en proyectos, empatía, interacción con otros, resolución de conflictos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar los elementos que condicionan la contemplación de las imágenes: actitud social hacia la obra, base cultural, destrezas perceptuales, análisis de la estructura formal, cultura simbólica, asociaciones, contexto histórico, juicio, relación de la obra con la experiencia.
- Aplicar las categorías de análisis: Identificación, descripción, contexto, asociación, crítica y familiarización.
- Comprender que como resultado de las diferentes experiencias de aprendizajes, se dan diferencias en la manera en que las personas responden a un mismo estímulo visual.
- Distinguir entre sentimientos psicológicos verdades (fundamentados en sensaciones) y juicios de valor verdaderos (fundamentados en argumentos).
- Expresar sentimientos y actitudes ante una obra de arte.

OBJETIVOS DE PROFUNDIZACIÓN, DE REFUERZO Y DE AMPLIACIÓN:

- Autocontrolar su aprendizaje mediante el acto consciente de los pasos que debe dar para realizar una tarea, evaluarla, mejorarla y conocer cuándo es el momento de solicitar ayuda.
- Utilizar técnicas de relajación como alternativa ante la ansiedad relacionada a las dificultades de aprendizaje por falta de concentración.

- Reforzar el aprendizaje de alumnos del grupo de referencia a través de actividades de refuerzo y sistematización (identificar las habilidades y capacidades necesarias para alcanzar ciertos aprendizajes, qué materiales y qué tiempo requiere).

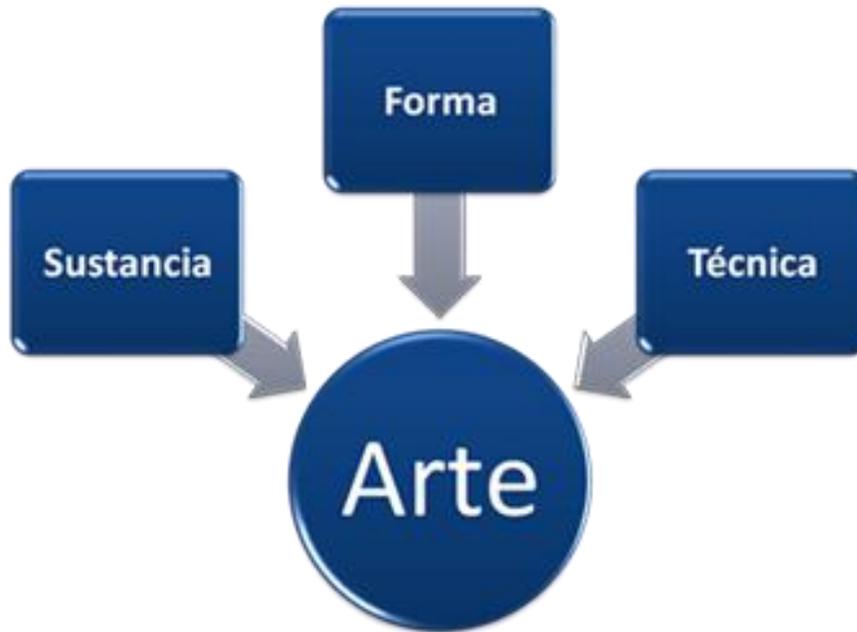
ELEMENTOS ESENCIALES EN EL PROCESO DE APRECIACIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS Y SU RELACIÓN DIALÉCTICA.

La apreciación artística se concibe como un proceso en el que están implicados una obra única y original con ciertos atributos y diferentes tipos de espectadores en busca de valoraciones, experiencias significativas y sentidos.

Una perspectiva más profunda del fenómeno de la apreciación del arte, nos lleva a considerar que tanto la obra artística como los espectadores o público, están inmersos en una cultura que condiciona los modos de expresión y apreciación de las artes.

Integran el conjunto de los **elementos de apreciación artística**, un **espectador** motivado a una apropiación simbólica de la obra. Y por supuesto, **la obra**: Una **forma de expresión** determinada en principio por ciertas reglas o convenciones al servicio de una intención comunicativa y/o expresiva que el **espectador va a construir** a partir de sus **conocimientos y sensibilidad**.

Elementos concretos del Arte



Un espectador tendrá que atribuir a una obra artística tema y contenidos expresados con originalidad e imaginación (**sustancia**). Por su parte, la obra, estructurada como expresión a partir de ciertos principios que ordenan sus signos en tiempo y espacio (**forma**), evidencia el toque personal del artista (**técnica**) que le dan un distintivo particular. Utilizamos aquí el término técnica no sólo para referirnos a la maestría en el manejo de los materiales, sino a la integración de forma y sustancia en una creación original.

La sustancia es el tema que el artista trata de comunicar; su concepción o su sueño, los aspectos de la vida que desea subrayar o expresar, las emociones, sentimientos, estados de ánimo o ideas que quisiera compartir con su público. El valor artístico de esta sustancia se mide por su originalidad, su verdad, su cualidad imaginativa y su sinceridad.

La forma se utiliza para proyectar o transmitir estos sentimientos o ideas. Sólo mediante una forma determinada se podrá proyectar la sustancia. Ésta puede ser un poema, un cuento, una danza, un drama u obra teatral, o cualquier tipo de expresión artística.

La forma constituye el producto tangible del artista. La forma incluye determinadas reglas, fórmulas, pautas, convenciones o esquemas, cualquiera que sea el término que seleccionemos, la historia ha demostrado muchas veces que las convenciones de una forma cambian y que las reglas o principios no deben limitar el arte: aunque cada arte constantemente crea reglas.

La técnica es el tercer elemento, que consiste en ajustar o combinar la sustancia y la forma. Constituye el método personal del artista para lograr su fin e implica la selección y el arreglo de sus materiales para conseguir un efecto determinado. La técnica es además el elemento que distingue la obra de un artista de otro; a menudo se le llama su estilo o cualidad personal, porque se trata, en esencia, del auto proyección del artista. Por ejemplo, el cine, el teatro y la televisión, son muy semejantes en cuanto a su sustancia y su forma, pero varían muchísimo en su técnica.

El propósito final de todo arte es transmitir las ideas o emociones del artista: Producir placer estético y ayudarnos a comprender la vida.

Fuente: Wright, Edward A. *Para comprender el Teatro Actual.*

Tercera reimpresión. Fondo de Cultura Económica. 1995

La percepción del arte es un fenómeno subjetivo, motivado no sólo por el hecho sensorial sino por el aspecto de mentalidad inherente, que depende de la cultura, la educación, etc. La percepción es un proceso activo y selectivo, el ser humano tiende a seleccionar la percepción más sencilla, así como a ver las cosas globalmente –por ejemplo, tendemos a ver las cosas simétricas aunque no lo sean–. De la percepción sensorial dependen factores como la textura, la forma y el color, así como la geometría, la proporción y el ritmo.
(Wikipedia)

“Cuando una pintura no le deja indiferente, el observador manifiesta su reacción diciendo: “me gusta”, o: “no me gusta”. Cuando uno tiene el derecho de decir así, cualquiera sea su grado de cultura; en efecto, no se discuten las preferencias individuales, como no se discuten las opiniones arbitrarias y subjetivas, que no carecen de razón, pero que tampoco la tienen, pues la razón debe fundarse en un principio objetivo (...) Las

discusiones sobre el arte (...) deben estar por encima de las preferencias subjetivas, aunque sin descuidarlas, y traducirse en un juicio objetivo; vale decir, es preciso encontrar una norma objetiva de juicio ... (HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES. Análisis de Obras)”

“Contestaremos que las exigencias esenciales son una sensibilidad artística natural y una cultura crítica (...) sin sensibilidad artística, no es posible llegar a juicio crítico alguno, pero también es verdad que la sensibilidad artística no es una cosa simple (...) sino efecto de un conjunto de actividades humanas, y se desarrolla y madura mediante la experiencia de la vida y la cultura. Todo aquel que ha mirado con afectuoso interés gran número de pinturas, es capaz de percibir la cualidad del arte mucho mejor que quien esté distraído por otros intereses. Y si ha tenido la paciencia de comparar sus propios juicios con los de los otros, tratando de comprender las razones del acuerdo o del desacuerdo, habrá enriquecido su sensibilidad. Y como en una pintura siempre se encuentran la vida y conocimiento de la naturaleza, ocupará una posición privilegiada para comprender los valores del arte. La sensibilidad es insuficiente, por sí sola, para formular juicios, mientras no se transforme en un organismo de ideas...” (HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES. Análisis de Obras)

EXPERIENCIA DE LA APRECIACIÓN ARTÍSTICA

Analizar, interpretar y valorar son las tres operaciones básicas a realizar, si se quiere tener una experiencia con el arte que no se quede en lo trivial.

Para analizar, es importante **observar, escuchar** o dado el caso, interactuar con la obra. Al mismo tiempo, es importante hacer una **descripción de los elementos constitutivos** de la obra, desde los más sencillos a los más complejos: sonidos, colores, formas, escenas, etc.

Al interpretar, se deben considerar las **características expresivas de los elementos** que conforman una obra artística en función del **tema y sus contenidos**.

Valorar una obra conlleva a emitir un **juicio**, luego de situarla dentro de una genealogía, un periodo histórico, una tendencia, su género y estilo. La valoración tiene por finalidad

descubrir el grado de originalidad de una obra. El espectador además cuenta con otras **opciones para apropiarse de una obra:**

- **Identificar** y **disfrutar** la estética de sus elementos configurativos bajo los principios de **armonía, contraste, espacio, composición, y ritmo.**
- Percibir los posibles **efectos** que una obra produce en su sensibilidad, **transformando su gusto**, su manera de **percibir la realidad**, de pensar el arte, por citar algunos ejemplos.
- Asociar la obra artística a cualquier tipo de conocimientos, experiencias, vivencias, recuerdos, y a otras obras o expresiones en otros medios, no necesariamente artísticas. En otras palabras, vinculando a la obra con una **historia íntima, personal, con otra objetiva de referencias entre obras artísticas (artes plásticas, danza, teatro, música), y de obras artísticas con otras manifestaciones estéticas (artesanías y diseños).**
- El **goce** de una obra artística, puede provenir de **circunstancias y detalles inesperados**, sorprendidos, fuera de todo cálculo o estrategia para abordar la obra. Detalles de su realización técnica, de su producción, cambios notables entre una reproducción y la obra original, son sólo algunos ejemplos de las gratas sorpresas que guarda el arte a quien está dispuesto a dedicarle **tiempo y atención.**
- Otra manera de intensificar el **disfrute de la obra artística**, consiste en formular hipótesis de sentidos, significados y efectos posibles de la obra, y **compartirlas con otras personas**, explicándolas y analizándolas. Buscando diferencias y consensos para validar nuestro juicio estético.

En las artes plásticas hay dos elementos fundamentales que constituyen la base para cualquier composición. Estos son el punto y la línea.

1.- **El punto:**

Considerado como “el sitio de intersección entre dos líneas”, es uno de los elementos esenciales de la composición. Se considera “punto” la marca dejada por un lápiz, crayón, plumón o pincel.

2.- La línea:

Un punto en movimiento da como resultado una línea, un trazo. Así, una línea está formada por una sucesión de puntos unidos entre sí, tan próximos que no los alcanzamos a distinguir.

La línea tiene una sola dimensión y puede ser recta o curva. Según la dirección que tenga, será de diferentes tipos: horizontal, vertical, inclinada, quebrada, curva, ondulada, etc. En relación con otra línea puede ser paralela, perpendicular, divergente, convergente, oblicua, perpendicular, etc. La línea también sugiere volúmenes, construye espacios y crea formas.

3.- El ritmo:

El ritmo es el movimiento que se imprime a la línea. Es la repetición y concordia entre los elementos de la plástica y lo encontramos de diferentes tipos:

- a) Repetitivo (Cuando los mismos elementos se presentan siempre de igual manera, sin variaciones).
- b) Alternado (Cuando se van turnando algunos o algunos de los elementos).
- c) Progresivo (Cuando va de lo bajo a lo alto, de lo alto a lo bajo, de lo pequeño a lo grande o de grande a pequeño).

Además, el ritmo no solamente se logra con la línea sino que es posible darlo con otros elementos de la plástica.

4.- El equilibrio:

En una composición, el equilibrio se da cuando todos los elementos son necesarios unos a los otros. Decimos que hay equilibrio cuando los elementos de una composición están armonizados de tal manera que no podemos sustituirlos o desplazarlos sin alternar el balance.

5.- Las formas:

- a) Geométricas

Las formas geométricas básicas son el triángulo, cuadrado y círculo.

- b) Irregulares, también llamadas orgánicas

Son las que no tienen una estructura rígida y pueden ser realizadas premeditadamente, como cuando recreamos la forma de un árbol o hacemos a pulso la silueta de un rostro; o bien, están también las que se hacen de modo accidental, empleando modos diferentes de manchar el papel, goteando tinta o pintura diluida, dejando correr las gotas, empleando colores en spray, salpicando el lienzo con la misma brocha, etcétera. Aquí el único límite es la imaginación.

6.- Espacio:

Todas las formas quedan plasmadas en alguna superficie. Esa superficie en la que se mueven los elementos como puntos, líneas, colores, formas y texturas, es conocida como el espacio, y también como “plano básico”. Los espacios con figuras, imágenes, etc. son llamados espacios positivos. Y los vacíos, espacios negativos.

7.- Composición:

Se refiere a la distribución de los elementos en una obra: es el tipo de balance elegido por el artista. Hay de varios tipos:

a) Composición simétrica

Tiene un eje central y hacia un lado y otro de este eje, la composición es igual: por ejemplo, una mariposa o un rostro completamente de frente.

b) Composición asimétrica:

En ella, la figura principal está de un lado o de otro. Después se busca el equilibrio, usando color, tamaño o textura.

c) Composición radial

En ella el foco de interés se encuentra en el centro y todo deriva de él o hacia él.

8.- Textura:

La textura se refiere a la apariencia que deja ver la superficie del lienzo, ya sea real o sugerida. Es real cuando al tocarla descubrimos que en efecto es como la vemos, y sugerida cuando sólo es la apariencia la que logra el artista y la “sentimos” visualmente.

Entre otros ejemplos de textura están lisa, rugosa, blanda, dura, áspera, suave, etc., e influyen en nuestra percepción al observar determinada obra.

9.- Color:

El color puede ser entendido de dos formas, como color-luz y como color-materia. El color-luz parte del descubrimiento de Isaac Newton y su disco cromático.

El color-materia es aquel cuya combinación en forma de pigmentos utilizan los artistas.

Dos de las propiedades principales del color son el brillo y el matiz.

a) Brillo

Se refiere a la cantidad de luz u oscuridad que hay en un color (de ahí decimos que es pálido o intenso).

b) Matiz, que se refiere a la variación del color.

El color tiene el poder de transmitir diferentes estados de ánimo y además, la historia ha atribuido diferente simbología a cada color.

Clasificación de los colores:

a) Colores primarios: Son el rojo, azul y amarillo, ya que no requieren de ninguna combinación.

b) Colores secundarios: Proviene de mezclas de los tres anteriores, de las que resultan tonos como el verde, naranja y violeta.

c) Colores terciarios: Son los que combinan entre sí a los primarios y secundarios y dan como resultado el azul-verde, el amarillo-naranja, el azul-violeta etcétera.

Los tonos

Se logran cuando mezclamos un color con mayor o menor cantidad de blanco o negro. Los tonos más claros se obtienen mezclando con blanco y los más oscuros cuando mezclamos con negro. Al conjunto de tonos que obtenemos se le llama gama de color.

Los matices

Estos se forman mezclando al color con sus vecinos en el círculo cromático. Por ejemplo, los matices de azul se logran al combinar mayor o menor cantidad de violeta o verde.

La temperatura del color:

a) Colores cálidos: Rojo, naranja y amarillo. Comunican luz y calor y se identifican con sentimientos “vivos” como la euforia, alegría, enojo o ira.

b) Colores fríos: Azul, verde y violeta. Se relacionan con los bosques, la nieve y el agua; y se identifican con sentimientos relajantes y apacibles, con la meditación, la tranquilidad y la reflexión.

c) Colores neutros: Gris, café, blanco y negro. Estos no están en el arcoiris y sirven para balancear a los otros colores.

10.- **Dimensiones:**

a) Unidimensionalidad.- Es como una línea que sólo tiene una dimensión: el largo.

b) Bidimensionalidad.- Está formada por dos dimensiones: largo y alto.

c) Tridimensionalidad.- Se refiere a tres planos, alto largo y ancho. Esto da el volumen, que puede ser simulado o real.

11.- **El relieve:** (en escultura)

a) Alto relieve.- Cuando más de la mitad de la figura se sale del fondo.

b) Medio relieve.- Cuando la mitad de la figura sale del fondo.

c) Bajo relieve.- Cuando menos de la mitad de la figura sale del fondo.

d) Hueco relieve.- Cuando la figura se “hunde” en la obra.

12.- **Perspectiva:**

Es el punto de vista que el autor quiere ofrecer al espectador. Un buen desarrollo de la perspectiva permite representar correctamente la profundidad sobre una superficie de sólo dos dimensiones. En la perspectiva paralela, la línea del horizonte se encuentra con un punto de fuga, en el que convergen todas las diagonales que sirven para proyectar el dibujo. Mientras que en la perspectiva oblicua hay dos puntos de fuga y una de las aristas del objeto está de frente a nosotros. (htt6)

RELACIÓN DIALÉCTICA

La necesidad de relacionar dialéctica y comunicación ha surgido de la apreciación de que existen ciertas tendencias en la semiótica como el análisis de discursos y mensajes tienden a quedarse en lo formal, es decir no logran traspasar el umbral de lo aparente. Esto, se nota particularmente en ciertos análisis estructuralistas que contienen elementos muy importantes, pero tienden hacia el formalismo. Entiendo la necesidad de un análisis pormenorizado de las formas discursivas, pero si este tiene como objetivo la comprensión de la unidad de la forma con el contenido, la esencia y la apariencia de las cosas o mejor dicho el objeto de análisis en la totalidad concreta en que se manifiesta, entender por qué tal contenido se manifiesta en tal forma y las conexiones y procesos mediacionales que intervienen nos daría una visión más completa. Para lograr esto me parece que es necesario comprender para que sirven como elementos de sustentación (aplicadas y manejadas creativamente), al menos cinco pares de categorías dialécticas -las que me parecen más pertinentes- a los procesos educomunicativos y estas son: análisis y síntesis, abstracto-concreto, forma-contenido, esencia-fenómeno, el todo y las partes esta última es considerada por algunos autores como otra ley de la dialéctica. (La línea del fuego)

Apreciar es ante todo estimar, evaluar, preciar o reconocer el valor de los atributos, propiedades o cualidades del objeto que es digno de estimación, en esta estimación no pueden dejar de tenerse en cuenta las cualidades y modelos cualitativos que existen en la estructura expresiva de la obra artística y que son transmitidos sensorialmente. Esta primera condición implica identificar aquellas propiedades o cualidades en el enunciado de la información artística, portadora de significado, como expresión de las destrezas, habilidades y el virtuosismo con que la individualidad creadora nos transmite el mensaje, objeto de valoración del sistema de relaciones hombre-mundo.

La apreciación artística en cuanto actitud ante la obra de arte, reproduce los componentes motivacionales y orientadores de la sensibilidad artística hacia el espectador o receptor. Incluye tanto la capacidad de observación, como la apropiación afectiva del sector de la realidad (emociones, sentimientos,) que nos invita a reflexionar sobre el

sentido de estar en el mundo, y adoptar una actitud creadora ante el objeto o fenómeno de arte que “ocurre” y tomar partido ante el mismo.

Al apreciar se establecen las distinciones entre los objetos de arte, se caracterizan a partir de los rasgos que tipifican estas cualidades y formas, las diferencias cualitativas. Esto nos conduce a reconocer en los objetos y fenómenos de arte, la cualidad de que estos son “objeto del merecimiento de nuestra estimación.”

Al estimar la estructura de cualidades transmitidas sensorialmente, identificamos y clasificamos apoyados en operaciones lógicas de análisis, síntesis y abstracción, sus clases; formas, colores, tonalidades, grafismos, señales en blanco y negro, movimiento, en los que se expresan modelos cualitativos, conceptos o grupo de conceptos que son entendidos dialécticamente, pero que poseen su propio poder expresivo debido a las relaciones y asociaciones de los elementos, de manera que estas asociaciones y relaciones puedan ser valoradas por el contraste, discordancia, o contraposición de los elementos cuando la interrelación de estos, no pueden verse aisladamente, sino en su integración en el todo. La comprensión de lenguaje de las manifestaciones y la interpretación del significado de los signos y símbolos, requiere del conocimiento previo de las reglas y principios a partir del cual se organiza el enunciado. Las tipologías de los signos y complejidad de su articulación en las imágenes artísticas, exhorta la búsqueda de estrategias personales de lecturas o métodos particulares de apreciación que no pueden originarse desde la inmediatez. (Cuba Literaria)

INDICADORES DE ESPACIO, RELACIÓN FIGURA-FONDO Y RELACIONES ESTÉTICAS QUE PERMITEN LA ARTICULACIÓN LÓGICA Y CONSCIENTE EN LAS RELACIONES DE LA INTERPRETACIÓN ARTÍSTICA DE LAS DIVERSAS FORMAS, MANIFESTACIONES Y LENGUAJES.

El espacio

El espacio es tanto condición de dimensión virtual en las representaciones, como concepto filosófico y antropológico cultural de tiempos culturales originarios, esto no se refiere, a los medios extrínsecos, técnicos, de atribuir el espacio al contorno del cuadro en su marco, la escultura sobre su pedestal, la actuación sobre el escenario. La irrealidad de la narración señala sus límites de separación con lo que realmente fue o es en la variedad, lo que se aprecia como artístico alcanza la funcionabilidad de la relativa autonomía de la estructura expresiva, no como un fragmento ilusorio de la vida, casualmente presenciado por los espectadores, sino como parte de una nueva realidad consciente, normal en el experimento artístico.

Figura - fondo

La ley de la psicología de la forma, establece la tendencia a subdividir la totalidad de un campo de percepción en zonas más articuladas (figuras) y otras fluidas y desorganizadas que constituyen el fondo. Según esta ley, toda superficie rodeada tiende a convertirse en figura en tanto que la restante actuará como fondo. Wertheimer fijó, además, otras leyes principales que determinan el fenómeno: todo objeto sensible existe contra un fondo; la figura tiene calidad de cosa, el fondo tiene la impresión que el fondo 'pasa' por detrás de la figura; la figura es por lo general el campo de menor tamaño; el color es más denso y compacto en la figura que en el fondo; también aquella presenta mayor estabilidad, claridad y precisión, y aparece siempre más cerca del espectador. (Wikipedia)

En la apreciación artística de la obra de arte, la decodificación de la información artística depende del grado de conocimientos y experiencias acumuladas por el receptor. Se recrean con cada lectura, independientemente de lo que exprese el autor, lo cual le confiere a la

obra plástica un carácter polisémico; aspectos que algunos autores y especialistas de las distintas disciplinas y ciencia, niegan o validan.

La comprensión de lenguaje de las manifestaciones y la interpretación del significado de los signos y símbolos, requiere del conocimiento previo de las reglas y principios a partir del cual se organiza el enunciado. Las tipologías de los signos y complejidad de su articulación en las imágenes artísticas, exhorta la búsqueda de estrategias personales de lecturas o métodos particulares de apreciación que no pueden originarse desde la inmediatez. (Cuba Literaria)

L. Vygotsky, plantea, que la relación del individuo con su realidad exterior no es simplemente biológica, ya que por intermedio de la utilización de instrumentos adecuados puede extender su capacidad de acción sobre esa realidad. Entre estos instrumentos, le atribuye un lugar especial al lenguaje, que es el que permite al individuo actuar sobre la realidad a través de los otros y lo pone en contacto con el pensamiento de los demás, con la cultura, que influyen recíprocamente sobre él. De esta manera puede afirmarse que el pensamiento, como las demás funciones psíquicas superiores, tienen un origen social, son la consecuencia de una relación social y no el resultado del despliegue de las posibilidades de un individuo aislado.

Para Vygotski el lenguaje es el instrumento que regula el pensamiento y la acción. El niño al asimilar las significaciones de los distintos símbolos lingüísticos que usa, su aplicación en la actividad práctica cotidiana, transforma cualitativamente su acción. El lenguaje como instrumento de comunicación se convierte en instrumento de acción.

El lenguaje, y a través de él la cultura, tienen una influencia decisiva en el desarrollo individual. El desarrollo de las conductas superiores es una consecuencia de la internalización de las pautas de relación con los demás. Por lo tanto, las posibilidades de aprendizaje pueden ser elevadas como consecuencia de la relación social. Aquí es importante diferenciar las posibilidades de aprendizaje que el niño es capaz de ejercer por sí solo, de las que podría desarrollar en un marco social adecuado, que es lo que Vigostky denomina desarrollo potencial. (Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653))

POTENCIAL AFECTIVO, COGNITIVO Y ACTITUDINAL DEL PROCESO DE APRECIACIÓN DE LAS ARTES PLÁSTICAS.

Sobre la base del anterior análisis, se sustenta, como apreciación artística: "...la estimación afectivo-valorativo de la información artística enunciada en la estructura expresiva de la obra de arte en un momento y contexto determinados". Mediante la observación y análisis de la obra de arte el sujeto (público-receptor) descubre, reconoce, identifica, caracteriza, clasifica, evalúa, el sentido de la información artística expresada en la diversidad de modos y medios (Techne) expresivos del lenguaje del arte; compara y valora los novedosos recursos de comunicación y expresión con los que el sujeto (artista, creador o emisor) de la creación; expresa su actitud, criterios personales, puntos de vistas, ideas, concepciones y valoraciones sobre determinados objetos, hechos o fenómenos de la realidad que lo afectan en un momento y contexto determinado; incrementa su universo del saber, cuando se apropia o incorpora a sus conocimientos, experiencias y vivencias, los resultados de su apreciación.

La comprensión e interpretación del significado de los signos y símbolos, así como el reconocimiento de la complejidad de su articulación en los códigos artísticos, presentes en la obra de arte, aseguran el conocimiento de reglas y principios a partir de los cuales se organiza este enunciado en la composición artística. Si no se comprende e interpreta el mensaje enunciado en la diversidad de medios y modos expresivos del lenguaje de las imágenes visuales de las manifestaciones, difícilmente se aprenderá a efectuar la estimación afectivo-valorativa de la información artística contenida en la obra de arte contemporánea cubana en un momento y contexto histórico cultural concreto. (Cuba Literaria)

La Educación Artística permite sentir, explorar, conocer y transformar la realidad a la vez que facilita el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas. La presencia del arte en la educación favorece la comprensión y expresión de la belleza. Su propósito, por tanto, es el desarrollo de la sensibilidad estética, el despertar de los procesos creadores y la ampliación de los potenciales personales, posibilitando profundizar en el papel del arte como una esencial e irrenunciable forma de conocimiento. Toda obra de arte es portadora

de gran cantidad de información codificada no verbalmente. Cada manifestación artística es una cristalización simbólica de la manera en la que se siente, se entiende y se desea expresar las vivencias al compartir, dialogar y hacer consciente quiénes somos y cómo se interactúa en el mundo. (htt7)

A través del lenguaje simbólico propio del arte, el ser humano es capaz de exteriorizar sus ideas, sentimientos y emociones, expresando en sus creaciones su cosmovisión. Esto le permite por una parte, conocerse a sí mismo y al ser capaz de apreciar las creaciones de otros, conocer otras visiones del mundo, logrando el crecimiento y enriquecimiento del marco de conocimientos que sustentan sus relaciones con el medio natural, social y cultural humano. El arte es entonces un modo de conocer el mundo desde una perspectiva única y diferente, la del conocimiento estético.

El conocimiento estético se caracteriza por ser una aproximación holística a la realidad, pues en la creación, contemplación y apreciación de una obra de arte, participan activa y simultáneamente la sensibilidad, la percepción y el pensamiento, integrándose en la experiencia estética lo físico y motriz, lo intelectual, lo afectivo, lo reflexivo, lo individual y lo social, lo material con lo inmaterial. La experiencia estética, producto de una educación artística se sustenta en un sujeto activo, que interactúa con el medio, que es capaz de percibir, evaluar, criticar y valorar una realidad, para finalmente ser capaz de recrear la realidad percibida en un producto concreto, ya sea una obra plástica, musical, un objeto, un espacio arquitectónico, una creación literaria o poética e incluso un discurso crítico. Uno de los más importantes objetivos de la educación artística y estética es el lograr realizar el Ser en el Hacer.

El contacto con el arte en sus diversas manifestaciones promueve el desarrollo de un tipo especial de conciencia, la conciencia estética. Este tipo de conciencia ejercitada en el universo del sentido que propone una obra de arte, permite sino comprender, por lo menos 4intuir el orden y el sentido del gran cosmos al cual pertenecemos y aproximarse a las dimensiones espirituales del ser humano.

Al posibilitar al ser humano percibir la belleza que le rodea, se lo habilita también para reconocer la ausencia de ella, así como la destrucción y empobrecimiento de su medio

ambiente, permitiendo un primer paso en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales y de otro orden que surgen de la relación del hombre con otros hombres y con el medio.

La experiencia estética, producto de una acción artística permite, además de lo ya explicitado, desarrollar habilidades y destrezas motrices, aproximarse al mundo desde una dimensión lúdica, tener unas instancias privilegiada de catarsis, ejercitar la capacidad de asombro y vivenciar la gratuidad.

En el ámbito específico de la socialización, el trabajo artístico permite, desarrollar habilidades de comunicación, autonomía, cooperación, solidaridad, trabajo comunitario (especialmente en las actividades musicales), respeto por el trabajo propio y de otros, respeto y cuidado de los recursos materiales comunitarios, respeto por los derechos de los demás y capacidad de defender los derechos propios.

Por otra parte el desarrollo de la expresión personal y significativa, es un medio educativo que promueve la creatividad, permitiendo al ser humano involucrarse en la construcción de la realidad, posibilitando el desarrollo de una actitud crítica, la toma de decisiones responsables y el ejercicio de la libertad.

Es reconocible entonces que la educación artística, a partir de la fundamentación dada por la Educación por el Arte, promueve principalmente el logro de aprendizajes afectivos, es decir, valorativo, aclarando que debiera ser su énfasis y no únicamente, dejando de lado aprendizajes de las otras dimensiones (cognitiva y psicomotora). Nada se puede valorar si no se conoce, así como también entender que la óptima manera como considerar el arte en un lugar privilegiado es por medio de lo comportamental, que se debiera demostrar al asumir una actitud positiva como espectadores frente al arte y a nivel expresivo, por medio de la experimentación de saberes hacer procedimentales, haciendo propio los lenguajes expresivos artísticos.

La tridimensionalidad expresada: lo cognoscitivo, psicomotor y afectivo, sería acientífico entenderlos separadamente en el ser humano, demostrándonos que su desarrollo es integrado. (Garrido)

CONTENIDOS DE REFUERZO

ELEMENTOS Y PRINCIPIOS DEL DISEÑO.

ELEMENTOS BÁSICOS DEL DISEÑO

Para lograr una comunicación visual efectiva, un diseñador debe conocer los elementos con los que cuenta, y seleccionar la combinación de ellos que mejor le vaya a su diseño. Es igual de indispensable que domine los Principios que le servirán de guía para sacar el mejor partido de estos elementos tanto en la combinación, como en la manera de ubicarlos en el espacio de trabajo.

En este post, nos centraremos en los elementos básicos del diseño que son: el punto, la línea, la forma plana, el volumen, la textura, el espacio, el tamaño y el color. Cada uno tiene diferentes características y expresan distintos mensajes.



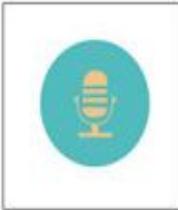
PRINCIPIOS DEL DISEÑO

Si comparamos al **diseño** con la preparación de una receta, los elementos serían los ingredientes, y los principios, el procedimiento que seguiríamos para mezclarlos. Estos **principios son**: equilibrio, contraste, patrón, ritmo, énfasis, proporción y unidad.



EQUILIBRIO

ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS PARA QUE HAYA ESTABILIDAD EN EL DISEÑO. PUEDE SER: SIMÉTRICO, ASIMÉTRICO Y RADIAL.



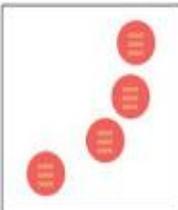
CONTRASTE

CREACIÓN DE UNA DIFERENCIA PROFUNDA ENTRE LOS ELEMENTOS PARA GENERAR INTERÉS VISUAL.



PATRÓN

REPETICIÓN DE ELEMENTOS.



RITMO

REPETICIÓN REGULAR DE ELEMENTOS PARA PRODUCIR LA SENSACIÓN DE MOVIMIENTO.



ÉNFASIS

ENFOQUE. LOGRAR ATENCIÓN EN UN ÁREA O ELEMENTO.



PROPORCIÓN

SENSACIÓN DE UNIDAD CREADA CUANDO TODAS LAS PARTES CORRESPONDEN CON EL TODO O ENTRE SÍ.



UNIDAD

INTEGRACIÓN DE LOS ELEMENTOS Y PRINCIPIOS PARA OBTENER UN DISEÑO ARMÓNICO.



EQUILIBRIO

ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS PARA QUE HAYA ESTABILIDAD EN EL DISEÑO. PUEDE SER: SIMÉTRICO, ASIMÉTRICO Y RADIAL.



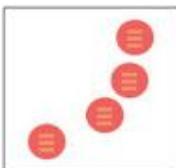
CONTRASTE

CREACIÓN DE UNA DIFERENCIA PROFUNDA ENTRE LOS ELEMENTOS PARA GENERAR INTERÉS VISUAL.



PATRÓN

REPETICIÓN DE ELEMENTOS.



RITMO

REPETICIÓN REGULAR DE ELEMENTOS PARA PRODUCIR LA SENSACIÓN DE MOVIMIENTO.



ÉNFAISIS

ENFOQUE. LOGRAR ATENCIÓN EN UN ÁREA O ELEMENTO.



PROPORCIÓN

SENSACIÓN DE UNIDAD CREADA CUANDO TODAS LAS PARTES CORRESPONDEN CON EL TODO O ENTRE SÍ.



UNIDAD

INTEGRACIÓN DE LOS ELEMENTOS Y PRINCIPIOS PARA OBTENER UN DISEÑO ARMÓNICO.

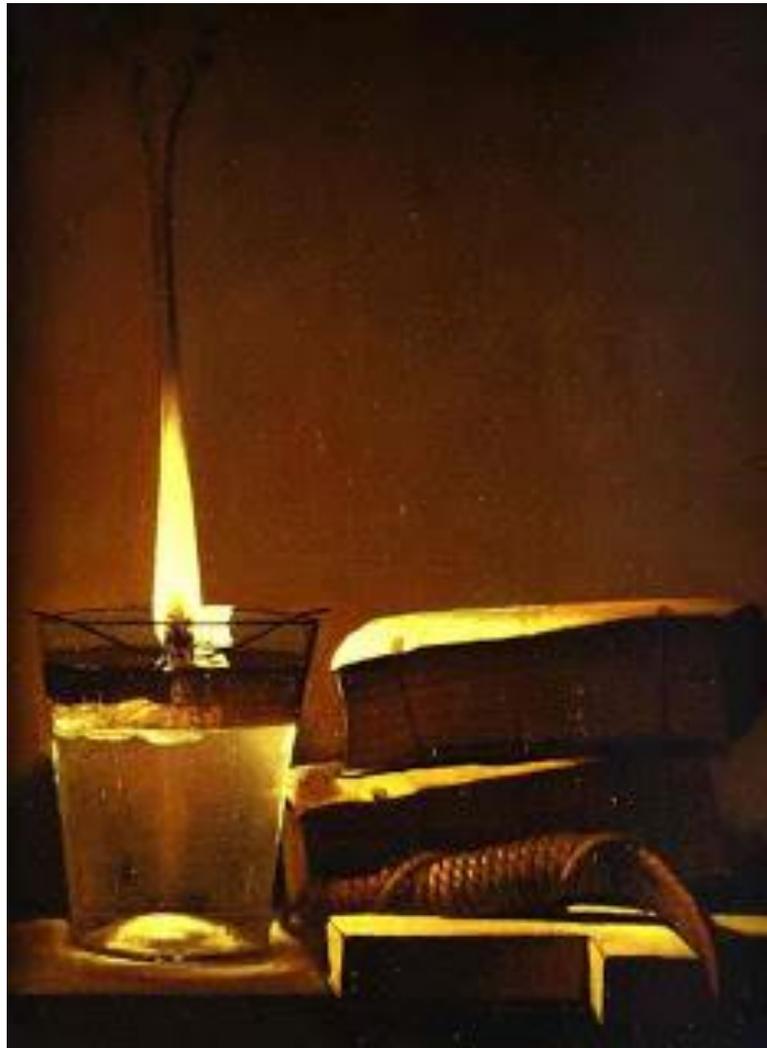
Si bien es cierto que un diseñador puede hacer piezas sin conocimiento previo de los principios (ni de los elementos), dicho conocimiento vale la pena si lo que se quiere es ser un **mejor diseñador**, el cual alcanza sus objetivos visuales: que sea “bonito”, y de concepto: que comunique, persuada, o resuelva algún problema. (Apuntes Multimedia. Design and Code)

CONTENIDOS DE PROFUNDIZACIÓN

LOS MODELOS DE LA CRÍTICA DE ARTE.

Las corrientes más importantes se pueden resumir en cuatro:

- Mimética.
- Expresiva.
- Formal.
- Pragmática.



Georges La Tour

El modelo mimético valora la obra de arte en función de su parecido con la realidad.



Emil Nolde

Del modelo expresivo da prioridad a los valores expresivos de la obra sobre los aspectos formales.



Tápies

El modelo formal considera que los aspectos más importantes serán los perceptivos y materiales, así como las relaciones que se establecen con el todo.



Banksy

El modelo pragmático considera que lo realmente importante de una obra su significado, los valores que trasmite. (Slideshare)

CONTENIDOS DE AMPLIACIÓN

REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN ACERCA DE LOS PROCESOS Y PRODUCTOS ARTÍSTICOS, FOMENTANDO UNA ACTITUD CRÍTICA Y DE APRECIACIÓN ESTÉTICA ÚTIL PARA LA BIENAL INTERNACIONAL DE CUENCA.

Tomado de (Neira, 2010)

La ausente correlación entre las nuevas prácticas artísticas y los modelos bienalísticos ‘actuales’ nos impulsan a buscar puentes que logren una reciprocidad entre éstos. Debemos iniciar aseverando que la praxis del arte se presenta, lógicamente, muy disímil de la conocida en tiempos pasados; el Fin del Arte planteado por Danto¹ nos indica que ciertas manifestaciones dieron paso a la culminación de una etapa, que catapultó al sentido artístico hacia otros modos de discernimiento. En los sesenta, metafóricamente hablando diríamos que el ‘nuevo arte’ vivía su infancia y al ser un ente en constante desarrollo, actualmente vive sus años de plenitud, de los mismos que no podríamos determinar su tiempo de culminación, pues con el avance caótico del arte no conseguiríamos renunciar a hipótesis como que otro deceso de las prácticas se puede estar aproximando.

Mundo actual... arte actual, entidades difícilmente comprensibles; existen muchas cosas, incluso nuestro pensamiento, que llegaron hasta cierto punto en la línea de progreso, guardando una distancia cada vez mayor con las nuevas prácticas y perennizando modelos institucionales, despojándolos de transformaciones.

La Bienal, desde su surgimiento (siglo XIX), ha mantenido un modelo de exposición específico que ya no concuerda con los parámetros contemporáneos; dicho modelo debe ser reformulado, replanteado; advirtiendo ciertamente los entornos de cada una de las bienales a tratar, pues constituyen cuatro realidades muy distintas entre sí y dichas diferencias serán las que marquen los puntos a reestructurar, en tanto escenarios del arte existente en un mundo pluralizado con una hiperinflación de discursos.

¿Qué ha sido la Bienal de Cuenca, qué es en nuestros días y qué debe ser en un futuro? Nuestra Bienal ha sido un espacio importante en el ámbito artístico local, que permitió la difusión del arte pictórico nacional e internacional dentro del continente americano. En la

actualidad esta institución ha traspasado sus propias fronteras tanto conceptuales como geográficas, para dar a conocer las manifestaciones artísticas contemporáneas a nivel global, esta totalidad se refiere a la multiplicidad de lenguajes artísticos y la diversidad de nacionalidades participantes. Fácil es hacer un recuento escueto sobre lo que fue y lo que vive actualmente la institución, sin embargo, como en toda área de la vida, resulta complicado planificar un futuro, y más aún lograr que dicha planificación se cumpla, pudiésemos añorar un sin fin de nuevos parámetros para la institución y todo puede quedar en textos. Hay un punto claro que se debe tomar como verdadero, la completa pluralidad no lleva, por un lado a un correcto trabajo curatorial y crítico por parte de los especialistas; ni tampoco a un discernimiento válido por parte de los públicos; pues quedan conceptos sueltos, perspectivas dispersas y conocimientos imprecisos; probablemente esta sea la primera respuesta que ayude a generar un nuevo modelo de bienal, es necesario precisar un norte para las prácticas que se presenten en las ediciones de la bienal, quizá concebir al evento como una bienal en la cual se presenten obras que se integren en la catalogación de “pintura expandida”, de esta manera no se estaría abandonando del todo su concepto primigenio y al mismo tiempo se tendría un abanico de posibles lenguajes que remiten al arte pictórico. Con una acción de esta índole las partes que pugnan insistentemente en cada edición estarían tranquilas, pues como se manifestó no se renuncia al originario de la Bienal, más bien a éste se recurre para otorgar un norte al evento, pero las obras no pueden retroceder cien años y dejar de lado a todos los lenguajes contemporáneos, se deben visualizar las innovaciones en cuanto a técnicas, soportes, lenguajes.

¿Cómo es vista la Bienal de Cuenca en el ámbito local e internacional, y cómo debería ser percibida? Para responder esta interrogante, una vez más se dividen las opiniones, por la presencia de los grupos de la sociedad divididos en círculo artístico y colectividad en general. El primero dará su respuesta tajante y dirá que la bienal constituye una plataforma artística para dar a conocer las manifestaciones del arte, instancia que permite que la ciudad se vista de arte cada dos años, lugar en el cual se generan reflexiones en torno al desarrollo cultural de la ciudad, entre otras afirmaciones; el segundo grupo, por su parte, manifestará que la “fiesta del arte” solo la viven unos pocos, que el arte es inentendible y

hasta intimidador, incluso se dirá que se trata de un *dineral mal gastado en un evento que ha perdido su cualidad de cultural para convertirse en un evento social*.

¿Cuál ha sido y cuál debería ser el objetivo primordial de la institución? ¿Cuáles son las perspectivas a futuro de la misma? Su objetivo ha constituido el dar a conocer el arte tanto del Ecuador como de América, siendo su misión investigar, exponer, documentar y difundir periódicamente las manifestaciones contemporáneas de los diferentes artistas, según este planteamiento el objetivo debería continuar con el mismo enfoque, posiblemente otorgando mayor importancia a los artistas jóvenes y por supuesto con un horizonte más ampliado en cuanto a límites geográficos; sin embargo, habría que cuestionar cuánto de investigación existe a lo largo del proceso, cuánta documentación está disponible y cuánta difusión se da a las obras y a los artistas, no solo en el tiempo de duración del evento, sino durante todo el tiempo de vida de la institución. ¿Le interesa a la Bienal promover a los artistas ganadores de sus ediciones? ¿Qué hace la Bienal para impulsar la carrera de sus artistas jóvenes locales e internacionales? Tal vez estas preguntas se respondan con un vacío. Las perspectivas a futuro de la institución deberían apuntar hacia un accionar más responsable con respecto a la investigación, documentación, difusión y exposición; agregándole a estos verbos otros tales como educar, evaluar, impulsar, provocar.

¿Dónde se hace visible el ejercicio de la institución? A lo largo de sus años de vida el trabajo de la Bienal de Cuenca dentro de la sociedad local, se diría que se deja ver los meses previos al evento, el tiempo de desarrollo de la cita hasta el día de clausura, ese es el período dentro del cual se siente el trabajo de la institución bienalística, constituyendo este hecho un punto que despierta reflexión, pues si bien es cierto la cita se lleva a cabo cada dos años, pero la labor que debe ser ejecutada y sentida por la sociedad debe hacerse visible constantemente; en dicha perseverancia puede estar la respuesta al conflicto de relación entre el arte y sus públicos, ya que si la ciudadanía escucha, ve, percibe, experimenta aspectos del mundo artístico a diario o de una manera más insistente, poco a poco se irá familiarizando con las prácticas artísticas e irá generando pensamientos críticos y conceptos válidos frente a las mismas.

¿Quién es el responsable de la apatía frente al hecho artístico? ¿La Bienal como institución carga con dicha responsabilidad? No se puede culpar tan solo al círculo del arte con sus instituciones y personajes, muchas fallas se dan como hemos analizado a nivel educativo e incluso se podría decir que mucho tiene que ver con la idiosincrasia de la sociedad; siendo válido destacar que la sociedad local tiene ciertas características bien conocidas a nivel de país, sociedad mezquina y conservadora, que guarda apariencias y vive muchas veces de los comadreos sobre los demás; en fin, el objetivo de este estudio no es de índole sociológico, pero este tipo de aspectos deben ser tomados en cuenta para poder en cierta forma sacar algunas conclusiones.

¿Por qué la Bienal cuencana posee limitantes con relación a otras similares? ¿Por qué debería visualizarse como un evento diferente a futuro? Un claro limitante a simple vista puede ser el hecho de realizarse en la tercera ciudad de importancia de un país de Sudamérica en vías de desarrollo y estabilidad, sin embargo, este aspecto al mismo tiempo pudiese ser considerado como una fortaleza de la institución, pues a pesar de ser realizado el evento en una ciudad de un país con dichas características ha conseguido permanecer en el foco artístico local e internacional. Otro limitante, como se dijo anteriormente, es el desarrollo de la cita paralelamente a la sociedad particular de la ciudad. En general frente a cualquier limitante surgirá sin duda un sentimiento que se resumiría en el dicho tradicional “peor es nada”, y ya no se puede seguir estancando un accionar por un conformismo. Se realiza en una ciudad con una sociedad complicada de un país pequeño de Latinoamérica, sí, pero la visión que debe buscar la institución desde fuera, es la de un evento con gran potencial artístico, muy buen nivel curatorial y un excelente programa educativo, merecedor de ser el ejemplo a seguir por otros tantos eventos en perímetros cercanos y lejanos a nivel mundial.

¿Para qué buscar una consolidación de la institución y no dejarla de lado? Se quiera o no, no se puede privar a la institución bienal de su cualidad de plataforma artística para los ejecutores del arte, y es por esto que no podemos permitirnos el pensar en prescindir de este evento en el ámbito local; la razón de dicha consolidación está en la importancia de continuar dando a conocer el arte contemporáneo, hayan sido o no correctas las políticas llevadas a cabo, se han realizado ya diez ediciones; todo ente evoluciona y se transforma,

dichos cambios muchas veces son ese elevar de anclas que permite que el barco continúe con su rumbo y no se estanque; para lograr una consolidación de la institución de nuestro interés es necesario analizar qué se debe rever y realizar una mudanza de aires.

Bibliografía de la Unidad Didáctica

(s.f.). Obtenido de http://www.contaduria.uady.mx/files/material-clase/tete-mezquita/apreciacion-arte/apreciacion_arte_material.pdf

(s.f.). Obtenido de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/curriculo07/prim/3EducacionArtistica.pdf>

Apuntes Multimedia. Design and Code. (s.f.). Obtenido de <http://apuntesmultimedia.wordpress.com/2013/04/30/principios-del-diseno/#more-976>

Cuba Literaria. (s.f.). Obtenido de <http://www.cubaliteraria.cu/articulo.php?idarticulo=11783&idseccion=33>

Garrido, P. D. (s.f.). *“El Pensamiento Didáctico en la Educación Artística: reto en la formación de profesores.”*. Obtenido de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=587&Itemid=8

HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES. Análisis de Obras. (s.f.). Obtenido de Universidad de la Plata: http://www.fba.unlp.edu.ar/visuales3/material/de_rueda_morosiuk_analisis_%20de_obra.pdf

La línea del fuego. (s.f.). Obtenido de <http://lalineadefuego.info/2013/04/08/el-pensamiento-dialectico-iii-por-leonardo-gabriel-ogaz-arce/>

Neira, P. V. (Marzo de 2010). *Los límites del modelo bienalístico frente a las nuevas prácticas artísticas hacia un nuevo modelo de bienal.*

Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). (s.f.). Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>

Slideshare. (s.f.). Obtenido de Modelos de la Crítica del Arte: <http://www.slideshare.net/Barranquita/modelos-de-crtica-de-arte-12540477>

Wikipedia. (s.f.). Obtenido de Arte: <http://es.wikipedia.org/wiki/Arte>

Wikipedia. (s.f.). Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Artes_pl%C3%A1sticas