Módulo 3: Implementación de las didácticas

Unidad 1: Algunas estrategias de implementación

No existe una forma única de aplicar las cuatro estrategias didácticas que estamos abordando. Si conocemos sus objetivos de aprendizaje, podemos innovar o adaptar el proceso, siempre y cuando sepamos por qué y hacia dónde nos llevan. A continuación, se proponen algunas formas posibles de implementación, como así también algunas recomendaciones prácticas para su aplicación.

3.1.1 Cómo implementar el Aprendizaje Basado en Problemas

El ABP tiene como objetivo averiguar, investigar, comprender qué es lo que sucede en la situación problemática y plantear una posible solución. Para realizarlo, se sugieren una serie de pasos, donde se describe: qué acción realiza el docente, qué acción realizan los alumnos, y qué posibles entregables pueden ser útiles para demostrar avances en el proceso. Por último, se sugieren algunas formas de evaluación.

Paso previo a la aplicación de ABP en clase

Antes de trabajar en su implementación, el docente debe trabajar en un plan de aplicación. Esto le permitirá estimar tiempos, recursos y posibles emergentes.

El docente debe diseñar o seleccionar el problema a trabajar, explicitando los objetivos curriculares específicos y las expectativas que tiene respecto al proceso. Esto es muy importante para que los alumnos sepan qué se espera de ellos, y hacia donde deben enfocar sus esfuerzos. También debe explicitar los criterios de evaluación.

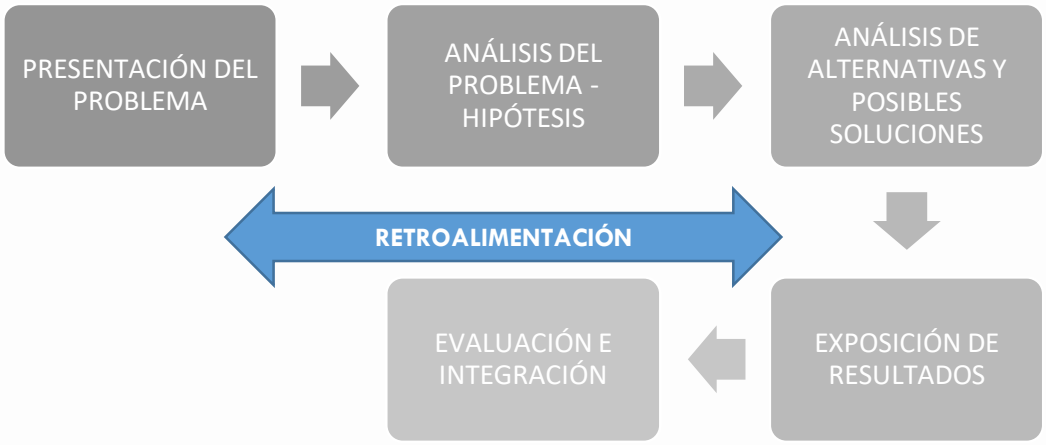
Guía para la elaboración de problemas ABP https://www.um.es/docencia/agustinr/ie/prodcien/05-2008-capli-ElabProbl.pdf

El plan de trabajo también debe incluir la reglas, roles, tiempos y entregables. Luego se encarga de preparar la presentación del mismo a los alumnos. En este momento es importante recurrir al check list presentado en el módulo 2, para asegurarnos de trabajar con un problema que cumpla con los requisitos de la estrategia didáctica.

Indicador	SI	NO	Observaciones que nos ayudan a analizar
¿Está planteado de acuerdo a los objetivos de aprendizaje?			Para ello debemos conocer esos objetivos, y en caso de ser necesario sumar aditivos a la narración que nos acerque a ellos. Una forma de revisar este punto es pensar ¿qué van a aprender con esto? Sin hacer referencia exclusiva a contenidos.
¿Es desafiante?			Siempre pensando en el nivel cognitivo de los alumnos, el conocimiento previo, y sus motivaciones

¿Es abierto, mal estructurado y complejo?			No tiene una única solución, tiene información relevante pero falta información, incentiva a buscar más datos.
¿Es Actual y relevante para el alumno?			¿Está vinculado con su realidad? ¿Podría presentarse como una situación futura en su actuar profesional?

Ahora sí, junto con los alumnos, se abordarán los siguientes pasos:



PASO 1- PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

El objetivo de este paso es clarificar los términos, para dejar establecido que todos los estudiantes tengan una comprensión igual de los términos del problema. Si los alumnos no han trabajado nunca con esta estrategia, lo ideal es comenzar explicando sus pasos y a donde se quiere llegar. También se sugiere compartir por escrito, los plazos de trabajo y de entregas.

En este momento también se definen los grupos de trabajo, los cuales se puede hacer de modo improvisado o a través de una técnica de división de grupos aleatoria (por papelitos de colores, sillas diferentes, etc.) Algunos de los pasos se pueden trabajar de manera individual, pero es importante que el trabajo colaborativo esté presente en la mayor parte del proceso.

Algunas ideas para formar grupos http://blog.tiching.com/7-dinamicas-para-formar-grupos/

¡IMPORTANTE! El momento de presentación del problema es clave, ya que nos muestra la incertidumbre de los alumnos respecto al proceso, su asombro y motivación. Como docente debemos indagar y observar lo suficiente para evaluar que estamos comenzando con el pie derecho. Este es el momento de revisar:

¿están entusiasmados los alumnos? ¿están desconcertados? ¿puedo hacer pequeños cambios?

Puede que los alumnos nos sugieran o soliciten algunos cambios o modificaciones (por ejemplo, en un entregable, en una fecha, en la organización de los grupos) y queda en nosotros evaluar si es viable. Recordemos que la rigidez puede ir en contra de la motivación y el entusiasmo.

Si este paso lo realizamos de manera virtual, se recomienda compartir a los alumnos, a través de un video o de manera escrita, todos los términos definidos anteriormente. Esto puede ser a través de un correo o dejando un archivo colgado en la plataforma. Ahora bien, antes de comenzar, es fundamental tener un espacio de interacción con los alumnos (puede ser un espacio virtual sincrónico) donde puedan manifestar sus dudas, expectativas, y renegociar los términos (al igual que sucedería en una presentación presencial).

De esta etapa siempre nos debe quedar un documento escrito, de fácil acceso para los alumnos, a donde pueda recurrir al momento de tener dudas del proceso, y donde quede asentado el compromiso de trabajo, entregable, etc.

PASO 2- ANÁLISIS DEL PROBLEMA – HIPÓTESIS

Aquí los protagonistas pasar a ser los alumnos. El docente acompaña, guía y clarifica, pero los sujetos centrales en acción, son los estudiantes. Algunas de esas acciones son:

- leer y analizar el escenario en el que se presenta el problema. Esto incluye discutir en el grupo los puntos necesarios para establecer un consenso sobre cómo se percibe dicho escenario.
- Identificar cuáles son los objetivos de aprendizaje que se pretenden cubrir con el problema que el profesor les ha planteado.
- Identificar la información con la que se cuenta: elaborar un listado de lo que ya se conoce sobre el tema, identificar cuál es la información que se tiene entre los diferentes miembros del grupo.
- Realizar un esquema del problema: elaborar una descripción del problema, esta descripción debe ser breve, identificando qué es lo que el grupo está tratando de resolver, reproducir, responder o encontrar de acuerdo al análisis de lo que ya se conoce.
- Un diagnóstico situacional: elaborar grupalmente una lista de lo que se requiere para enfrentar al problema, preparar un listado de preguntas de lo que se necesita saber para poder solucionar el problema, así como conceptos que necesitan dominarse. Este es el punto en el que el grupo está trabajando en la elaboración de su propio diagnóstico situacional en torno a los objetivos de aprendizaje y a la solución del problema.

¡IMPORTANTE! Este paso se puede realizar en el aula presencial, o en espacios virtuales. En caso de estar presente el profesor, las dudas serán resueltas en el momento y los grupos podrán seguir avanzando. Por ello, si parte de esta etapa se realiza sin la presencia del docente, es importante que le brindemos a los alumnos herramientas para realizarlo. Por ejemplo:

- ✓ algún método para realizar un diagnóstico: FODA, PESTEL, árbol de problema http://ppectplanificacion.blogspot.com/2017/01/arbol-de-problemas.html
- ✓ una guía de preguntas para que vayan reflexionando;
- ✓ una planilla diseñada para que identifiquen lo que saben y lo que no.

Por supuesto que estas herramientas son genéricas, y lo ideal sería adaptarlas para nuestro problema, así es más útil para los alumnos.

Entregables

En esta etapa se le puede solicitar a los grupos distintos tipos de entregables, que demuestren avances en el proceso. Por ejemplo:

Si el debate se realiza en clases, se puede solicitar que un integrante del grupo vaya anotando lo que van analizando, y entreguen ese documento al final de la clase.

Si el debate es virtual, se puede solicitar que realicen un documento compartido, o que compartan al docente alguna evidencia de que el momento de análisis entre los integrantes realmente sucedió.

Si se les facilitó alguna herramienta, por ejemplo, el árbol de problemas, se puede solicitar la entrega de ese esquema.

PASO 3. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS Y POSIBLES SOLUCIONES

En esta etapa los alumnos deberán elaborar un esquema de trabajo: preparar un plan con posibles acciones para cubrir las necesidades de conocimiento identificadas y donde se puedan señalar las recomendaciones, soluciones o hipótesis. Es pertinente elaborar un esquema que señale las posibles opciones para llegar a cubrir los objetivos de aprendizaje y la solución del problema.

También es el momento de recopilar y analizar información: el equipo busca información en todas las fuentes pertinentes para cubrir los objetivos de aprendizaje y resolver el problema. Trabajando en el grupo se analiza la información recopilada, se buscan opciones y posibilidades, recurriendo a la teoría, a otros casos similares, a expertos, etc.

Una vez analizada la información, el grupo deberá tomar decisiones. Definir cuál y por qué es la mejor alternativa, cuáles son sus ventajas, sus contras, su viabilidad, etc. A manera de ejercicio para el grupo es importante que preparen un reporte en donde se hagan recomendaciones, estimaciones sobre resultados, inferencias u otras resoluciones apropiadas al problema, todo lo anterior debe estar basado en los datos obtenidos y en los antecedentes. Todo el grupo debe participar en este proceso de tal modo que cada miembro tenga la capacidad de responder a cualquier duda sobre los resultados.

Entregable: Este es el momento de más producción de los alumnos, por lo que un reporte de trabajo podría ser de utilidad para que el docente registre las intervenciones. Sin embargo, toda la información aquí analizada estará presente en el resultado que presente cada grupo en el siguiente paso.

PASO 4 EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Los alumnos presentan sus análisis, a que alternativa de solución han llegado y por qué, muestran cómo fue su proceso de investigación y análisis.

Aquí el docente establece un momento y espacio para intercambiar los resultados entre los grupos. Es fundamental el manejo de los tiempos, para que todos puedan exponer, como así también el rol reflexivo y esclarecedor. Este momento es la oportunidad para recapitular ciertos conceptos, para esclarecer alguna confusión, para traer alguna otra reflexión que los estudiantes no alcanzaron. El docente no sólo escucha los resultados, sino que interviene, comenta, suma, profundiza.

Entregable: La exposición que realizan los alumnos de los resultados, puede estar acompañada de una presentación visual o de un documento, que se convertirá en el entregable. Es importante definir con antelación los criterios de formato y entrega, para que los estudiantes sepan qué tipo de producto final se está esperando.

Si la presentación se realiza a todo el grupo de alumnos (que es lo ideal), sea virtual a presencial, es MUY IMPORTANTE definir tiempos de exposición y espacios de preguntas. Se puede establecer un formato predeterminado para hacerlo más ordenado.

PASO 5. EVALUACIÓN E INTEGRACIÓN

Una vez finalizadas las exposiciones grupales, es necesario trabajar en un espacio de reflexión e integración.

Una forma viable es votar por una de todas las soluciones, y debatir por qué fue la elegida. Otra forma oportuna de integrar es pensar nuevas preguntas para seguir profundizando sobre el problema

Pero no sólo se debe trabajar sobre el resultado, sino que es momento de reflexionar sobre todo el proceso abordado. Cómo se trabajó, las dificultades que aparecieron en el camino, las sugerencias de mejora.

REFLEXIONEMOS

¿Qué tipo de evaluaciones realizamos? ¿sólo al final de cada proceso? ¿La evaluación solo sirve para calificar? ¿qué otro uso le puedo dar?

Al momento de evaluar, se puede combinar:

La evaluación docente: puede ser respeto a la presentación final, a través de los distintos entregables, o realizando un examen final a desarrollar respecto al problema.

Evaluación de pares: se puede sugerir la evaluación de los entregables de otro grupo, haciendo sugerencias de mejora.

Autoevaluación: se sugiere diseñar alguna herramienta que les permita a los alumnos reflexionar sobre su proceso.

También se puede realizar un documento conjunto, o un video, donde se refleje el trabajo de toda la clase, como producto final. Es un proceso de integración que también permite documentar el trabajo realizado.

RETROALIMENTACIÓN EN TODO EL PROCESO

El proceso de retroalimentación debe ser constante a lo largo de todo el proceso de trabajo del grupo, de tal manera que sirva de estímulo a la mejora y desarrollo del proceso, se recomienda al final de cada sesión/etapa dejar un espacio de tiempo para la retroalimentación grupal.

En los casos de implementación virtual, se deben establecer las vías a través de las cuales los grupos se comuniquen con el profesor y con los otros grupos. Todas aquellas conversaciones e intercambios que se dan cuando el proceso se realiza de manera presencial, deben facilitarse en el ámbito virtual. Se pueden sugerir espacios sincrónicos para despejar dudas (por ejemplos horarios de chats o videollamada) y también un espacio asincrónico (mail, foro, etc) para ir compartiendo dudas, avances, etc. Pero no sólo es importante que el espacio esté, sino que sea explícito y claro:

- ✓ PARA QUÉ ESTÁ.

- ✓ EN QUÉ MOMENTOS PUEDE UTILIZARSE.
- ✓ CUÁLES SON LOS CRITERIOS DE PARTICIPACIÓN.

3.1.2 Cómo implementar el Aprendizaje Basado en Casos

Al igual que en el ABP, forma parte de la ética del docente compartir con sus alumnos los desafíos que implica la utilización de esta herramienta pedagógica innovadora, así como socializar las expectativas en relación a su uso con el objetivo de que posteriormente los alumnos también presenten sus necesidades y dificultades advertidas a priori.

A TENER EN CUENTA: MANEJO DEL TIEMPO.

El docente, que es siempre el que mejor puede juzgar sobre el tiempo que ha de asignarse a cada etapa del ciclo, debe tener presente que nunca hay tiempo suficiente para examinar de forma exhaustiva todos los casos, ni para interrogar sobre todos los materiales, ni para enseñar todo. Por ello debemos ser claros con los alumnos respecto al tiempo estimado de dedicación en estas estrategias, como así también flexibles en aquellos casos donde, por ejemplo, la reflexión profunda nos lleve a ahondar en algún tema particular.

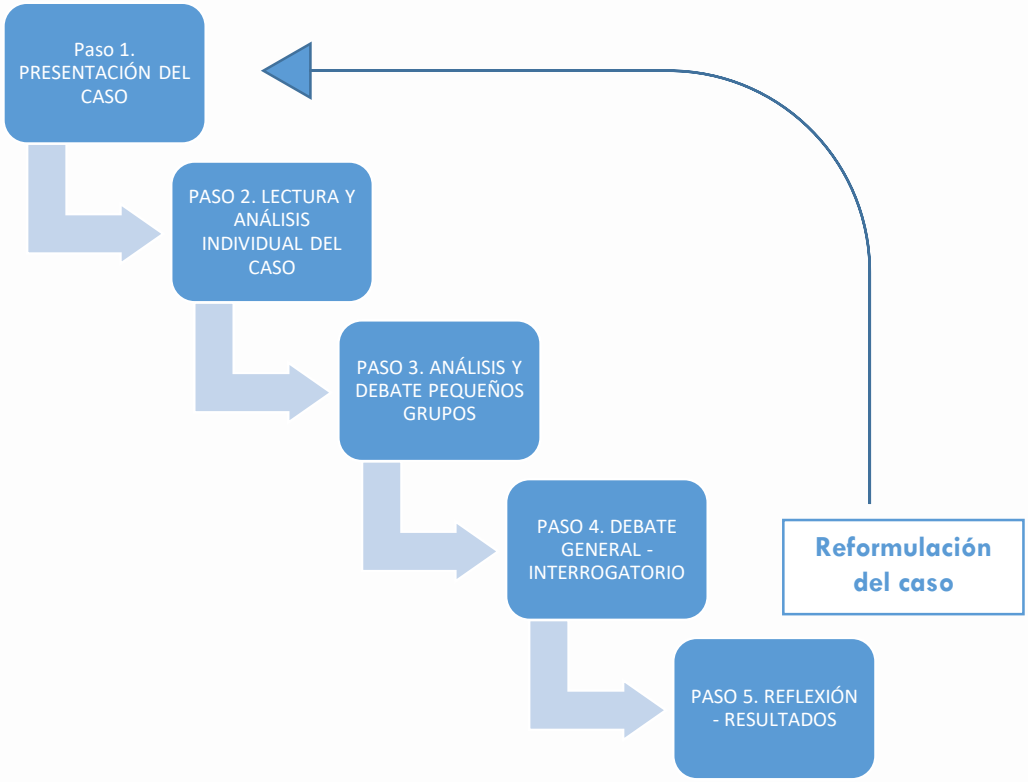
Una forma de comenzar a implementar en ABC, es a partir de la redacción y diseño de un CASO. Como vimos anteriormente, un CASO no es solo un ejemplo, sino que tiene un diseño pedagógico con ciertos elementos. Para diseñarlo, Ogliastri (1998) nos propone el siguiente esquema de trabajo:

1. Describa brevemente el caso que quiere o puede escribir. ¿Tiene acceso a todas las fuentes de información? ¿Por qué le parece interesante la experiencia?
2. Piense en la secuencia de temas del curso (o cursos) en el cual se utilizaría este caso. ¿Dónde estaría localizado este caso dentro del curso? ¿Por qué?
3. Desarrolle un esquema del plan de temas del caso: ¿cuáles van a ser los capítulos y subcapítulos?
4. ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos en este caso? ¿Qué podrían aprender los estudiantes?
5. ¿Cuál cree usted que será el proceso de discusión: los grandes bloques de temas que secuencialmente se darán en la clase? ¿Cuáles serán las controversias o puntos de análisis que se presentarán?
6. Escriba ahora las preguntas, principales y de refuerzo, en las cuales se centrará cada etapa del proceso de discusión. ¿Cuáles serán algunas de las posibles respuestas a estas preguntas?
7. Escriba ahora el primer párrafo del caso y un esquema del resto de la introducción.
8. Escriba el párrafo final del caso.
9. Haga un resumen de cada capítulo del plan de temas.
10. Prepare un cronograma del trabajo que aún le falta por realizar, las preguntas de investigación adicional. Vuelva a leer todo lo que escribió en los puntos anteriores, revíselo y corrija.

Por supuesto a medida que se utilice el caso con un grupo de alumnos, se podrá revisar y modificar a la luz de lo sucedido en el proceso.

Para más herramientas sobre cómo redactar un caso leer https://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf

.Ahora sí, con el caso ya diseñado o seleccionado, seguimos la secuencia a continuación:



PASO 1. PRESENTACIÓN DEL CASO

El docente presenta el caso, a modo de motivar que una parte de la realidad es llevada al aula para ser analizada de manera minuciosa con sus alumnos. Debe además presentar los pasos y criterios de trabajo, como así también plazos y entregables.

PASO 2. LECTURA Y ANÁLISIS INDIVIDUAL

Los alumnos deberán aproximarse al caso, leyendo los detalles y comprendiendo lo que está ocurriendo en la situación descrita. Pueden realizar un análisis de lo que está ocurriendo, por qué y qué tipos de variables influyen. Estos análisis se llevan a cabo de manera individual, pero guiado por preguntas críticas que lo incentiven a pensar: ¿qué está pasando? ¿Por qué? ¿Cuál es el problema de fondo? ¿Cómo ha surgido? ¿Qué intereses están en juego? ¿En qué modelos teóricos puedes apoyar estas ideas? ¿Qué acciones emprenderías?

PASO 3. ANÁLISIS Y DEBATE EN PEQUEÑOS GRUPOS

Aquí los alumnos se organizan en pequeños grupos y ponen en común las ideas a las que han llegado de forma individual para elaborar un análisis común. Tras el análisis individual deben

estar dispuestos a debatir, defender, modificar, etc. sus ideas para enriquecerse de los aprendizajes que les proporciona la interacción con sus compañeros.

Las preguntas críticas se discuten, se cuestionan, se tensionan desde presupuestos básicos, se reubican en un orden de importancia, con el fin de construir las primeras herramientas intelectuales para enfrentar el interrogatorio formal sobre el caso.

Si el caso implicó una toma de decisión, también se busca que valoren la decisión tomada por el protagonista del caso, y emitan un juicio crítico sobre las decisiones que han tomado los protagonistas del caso

PASO 4. DEBATE GENERAL O INTERROGATORIO.

También es llamada fase de contraste. El trabajo que realiza cada grupo se pone en común con todos los demás. Este debate siempre es guiado por el profesor que orienta, ordena las ideas, propone más preguntas, etc.

El verdadero interrogatorio sobre el caso es el que se genera bajo un encuadre pedagógico didáctico abierto y reflexivo. Es el docente el que conduce la discusión con el fin de posibilitar que los alumnos aprendan a través del análisis agudo de las situaciones, abstracciones fundamentadas y comprensiones explicativas.

El docente, frente a todo el grupo completo de clase ahora, es el que recupera la presentación del caso y las preguntas críticas mediante los desarrollos que los distintos alumnos que conformaron los pequeños grupos, quieran aportar. Sin orden o sistematicidad prefijada, diferentes estudiantes plantearán aspectos nodales del caso, presentarán –tal vez- inconsistencias que percibieron, focalizarán en variables que para ellos definen la resolución.

El profesor es el artífice y generador de los recursos óptimos que permitirán el desarrollo de la discusión sostenida, debe ser capaz de captar la esencia de las ideas de sus alumnos, formular nuevas preguntas para el debate, construir las repreguntas que permitirán el abordaje de las complejidades y los conflictos que definen los problemas.

El fin último de la discusión entablada no es resolver la problemática que atraviesa el caso, sino ordenar las ideas esenciales para abordarlo, discriminando los aspectos pertinentes y adecuados para el abordaje de los que no lo son y se asocian con anécdotas, comentarios personalistas, o aspectos subjetivos –no fundamentados- del análisis.

El grupo total de alumnos llega a esta instancia, con mayor información sobre el caso, producto de su análisis y trabajo intelectual realizado bajo la coordinación del docente.

"La profesora da intervención a otro alumno. En los noventa minutos que dura la sesión dedicada al interrogatorio, la profesora, gracias a su destreza para responder y para formular preguntas, logra orientar la discusión hacia cuestiones como el derecho de una persona a un juicio justo e imparcial, la igualdad ante la ley, la forma en que los miembros del fuero penal administran justicia basándose en su propia interpretación de la ley, los procedimientos a través de los cuales se adoptan decisiones y se dictan sentencias en ese fuero. La profesora sabe cómo hacer para que la discusión, cuya intensidad nunca decae, permanezca centrada en las cuestiones importantes; destaca las complejidades y los conflictos, y al mismo tiempo extrae las ideas de los alumnos y los alienta a pensar con más claridad. Dirige la actividad de los alumnos como un director de orquesta dirige la ejecución de una sinfonía: ahora los violines, no demasiado alto; ahora los timbales; ahora todas las cuerdas al mismo tiempo. Su maestría le permite dirigir la discusión de modo tal que las cuestiones pertinentes –las ideas básicas– ocupan el primer plano del discurso, mientras que los

comentarios personales anecdóticos desaparecen como notas falsas. Al final de la sesión dedicada al interrogatorio, los problemas están lejos de haber sido resueltos. Los alumnos dejan la clase sabiendo que las cuestiones complejas no se prestan a soluciones impecables."

FRAGMENTO TOMADO DE Wassermann, (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos aires: Amorrortu.

PASO 5. REFLEXIÓN Y RESULTADOS.

Se desarrollan de conclusiones finales de la tarea y se realiza una revisión del proceso seguido por los alumnos para alcanzarlas. También se lleva a cabo una formulación y revisión de los conceptos teóricos y operativos que se derivan del caso estudiado.

En esta instancia, se puede solicitar un nuevo entregable, como resultado del proceso, que puede ser:

- Volver al pequeño grupo y redactar un informe final sobre el análisis del caso.
- Hacer una reformulación general del caso y nuevas preguntas complejas que nos lleven a profundizar la investigación
- Pensar otras alternativas de solución (en caso de que lo planeado en el caso haya sido una situación problemática).

ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

En muchos casos, la reformulación del caso y las nuevas preguntas llevan a continuar el proceso de manera individual, a partir de actividades de seguimiento. Es el momento de abordar nuevamente la problemática, después de contar ahora con nuevas dimensiones y lecturas que la atraviesan; es aquí cuando el docente presenta las actividades de seguimiento que posibilitaran seguir involucrados en el continuo intelectual.

Las actividades de seguimiento tienen como finalidad aportar la información que el alumno necesita ante la nueva complejidad del caso lograda. El valor de las mismas está dado por la capacidad que tienen de generar nuevas discusiones y perspectivas alternativas asegurando que el examen crítico y reflexivo de los alumnos siga evolucionando.

La elección de los recursos que se seleccionan para generar las actividades de seguimiento, son condicionantes de las características que tomará el aprendizaje del grupo de alumnos. Películas, documentales, artículos periodísticos, resultados de investigaciones, material extraído de textos de estudio, todo dato significativo que pueda relacionarse de manera directa con el caso trabajado será un referente para continuar con el seguimiento del abordaje de la problemática en cuestión.

CUADRO – GUÍA PARA EVALUAR UN DEBATE/ INTERROGATORIO

Cuando los grupos sesionan/interaccionan durante la clase, el docente tiene la ventaja de poder observar su funcionamiento. Wassermann (1999) nos propone observar:

¿Cómo actúa cada alumno dentro del grupo?

¿En qué medida se discuten inteligentemente las preguntas y las cuestiones?

¿Qué alumnos toman la iniciativa la mayor parte del tiempo?

¿A cuáles le cuesta decidirse a hablar, incluso en el contexto del pequeño grupo?

¿Quiénes tienden a dominar la discusión?

¿Quiénes se sienten demasiado ansiosos por estar de acuerdo con lo que otros han dicho, y poco dispuestos a expresar sus propias opiniones?

¿Qué grupos parecen tener prisa por liquidar las preguntas, se detienen sólo brevemente en cada una de ellas y reducen al mínimo el análisis a fondo?

¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas?

Con estas y otras preguntas podría elaborarse una guía de observación, como herramienta para evaluar el debate.

¿Qué sucede si queremos aplicar esta metodología en ámbitos virtuales o de aula híbrida?

Los pasos pueden aplicarse del mismo modo, pensando en tres ajustes: **Espacio áulico, tiempo, y reglas.**

En primer lugar, **el aula** como espacio de interacción sigue existiendo, sólo que sustituimos la sala física de la reunión de equipo por herramientas de comunicación virtual.

Para los espacios de debate, la herramienta principal es un foro de discusión, pero también se puede complementar esta comunicación asíncrona con comunicación síncrona en chats de texto o herramientas de video conferencia. El foro es quizás más útil para la discusión detallada y profunda, pero el chat es muy útil para compartir muchas ideas rápidamente y de forma simultánea.

El segundo cambio tiene que ver con **el tiempo**. Por la naturaleza de la comunicación asíncrona, lo que sería una reunión física de una hora se convierte ahora en una discusión de varios días. Pensando también el grupo de alumnos heterogéneo que suele aparecer en cursos virtuales, un debate grupal que en clases presenciales puede llevar una a dos horas, en el espacio virtual puede que se necesite mantener abierta la participación un par de días.

¿Y que sucede con el rol del profesor en el interrogatorio? Sigue siendo igual de fundamental. Para controlar y gestionar la cantidad de mensajes generados, se propone ajustar un poco más **las reglas** de debate y participación, a modo de ordenarlo. Una forma es dividiendo la discusión, por ejemplo:

a) Discusión estructurada por tiempo. El profesor crea una secuencia para cada una de las divisiones que ha identificado, pero sólo las abre para el debate de una en una. Es decir, define un periodo de tiempo concreto, normalmente uno o dos días, para cada secuencia. Al concluir el periodo de tiempo definido, el profesor cierra la secuencia y abre la siguiente. De esta forma, el contenido de la discusión se mantiene enfocado en un tema o pregunta especifica durante el periodo de tiempo marcado. Esta estructura es especialmente aplicable a casos en los cuales hay un orden lógico de análisis que requiere entender y cerrar ciertas aportaciones de poder seguir con otras.

b) Discusión estructurada por temas. El profesor, al igual que en el caso anterior, crea una secuencia por cada tema, pregunta, o perspectiva a discutir. Sin embargo, todas las secuencias se abren a la vez, y se mantienen abiertas durante la discusión. Esta estructura proporciona la libertad de entrar en todos los temas a la vez, sirviendo cada secuencia como contenedor, agrupando mensajes relacionados, y haciendo que la discusión sea más fácil de manejar. Esta estructura es especialmente aplicable a casos en los cuales no necesariamente exista un orden lógico del análisis.

c) Discusión estructurada por tareas El profesor, en este caso, asigna a cada equipo o individuo una tarea específica dentro de la discusión. Esta tarea podría consistir en contestar una pregunta, liderar la discusión de un tema, o adoptar una perspectiva. Esta estructura es especialmente aplicable a casos que presentan varias perspectivas, o incluso diferentes lados de un conflicto. En algunos casos incluso se puede adaptar esta estructura para convertir la discusión del caso en un debate.

EJERCICIO PRÁCTICO

Usted tiene que moderar un espacio sincrónico (una videollamada) donde participarán 30 estudiantes de la Licenciatura en Administración, el docente de la cátedra, y un empresario perteneciente a la Empresa cuyo caso fue trabajado en la clase. ¿Qué reglas pueden ser necesarias para que el espacio sea enriquecedor y sea una charla organizada, con interacción, que no se convierta en un monólogo por parte de alguno de los actores?

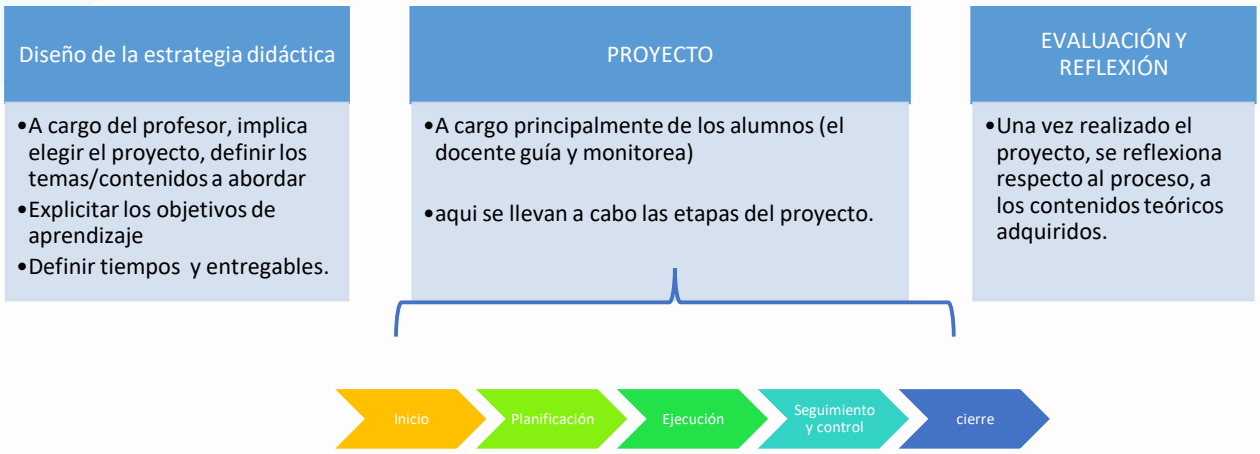
El tercer cambio, también tiene que ver con **explicitar las reglas**. Una vez definida la estructura de la discusión, el siguiente paso para preparar nuestra discusión virtual es comunicar claramente a los estudiantes exactamente qué es lo que se espera de ellos y qué es lo que ellos pueden esperar del profesor. Este paso puede parecer obvio, pero pocas veces lo incluimos en clases presenciales y resulta absolutamente imprescindible en discusiones virtuales. Los estudiantes tienen que saber cuál va a ser la estructura de la discusión, qué es lo que ellos tienen que hacer en cada momento, y qué van a recibir del profesor.

3.1.3 Cómo implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos

El desarrollo y la implementación de proyectos es una tarea desafiante, pero cuando logramos dominarla, se convierte en una competencia muy requerida en el mercado laboral. En muchos espacios de nuestra vida diaria trabajamos con proyectos, aunque no siempre sigamos una estructura formal.

Existen distintas formas de estructurar un proyecto, aquí proponemos una de ellas.

¡IMPORTANTE! Por un lado, están los pasos o etapas de un proyecto, y por otro, se encuentran los pasos a seguir en la estrategia didáctica, que incluye la implementación de las etapas del proyecto.



Como docentes, estaremos al frente de las etapas de diseño y de evaluación, y cumpliremos un rol de facilitadores y guías en la etapa intermedia, donde se desarrolla el proyecto de inicio a fin. Por ejemplo: la planificación de la estrategia didáctica esta a cargo nuestro, pero la etapa de planificación del proyecto mismo, es de los alumnos.

Para evitar confusiones, denominaremos PASOS a lo que corresponde a la estrategia didáctica, y ETAPAS a las etapas del proyecto.

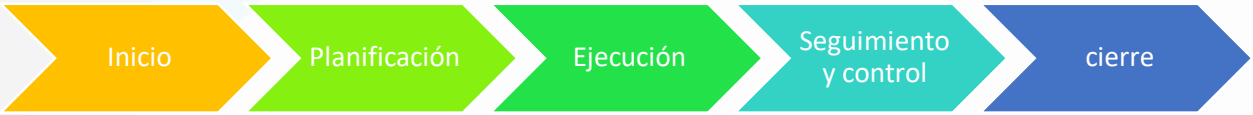
PASO 1. DISEÑO DEL ABPY

Aquí el docente selecciona un tema relacionado con la realidad, y de relevancia para el alumno, y propone trabajar en un proyecto particular. A su vez plantea los objetivos y actividades a realizar -posibles de cumplir y que motiven adecuadamente- estableciendo tiempos, reglas, criterios, etc.

PASO 2. EL PROYECTO

Teniendo los alumnos en claro el objetivo del proyecto, serán los encargados – guiados por el docente de elaborar un PLAN DE TRABAJO. Esta es la parte más rica del proceso, ya que trabajarán en estimación de recursos, en pensar la ejecución, en posibles riesgos, etc. Es importante acompañar a los alumnos para que no se desborden con la cantidad de información, procesos y etapas a realizar.

En general, se considera que un proyecto tiene 5 etapas, que por supuesto podemos adaptar para nuestra estrategia (Si el tiempo que contamos es acotado, podemos realizar menos actividades).



ETAPA 1: Inicio

Podemos decir que esta fase es la más importante ya que es donde seleccionamos nuestro equipo de trabajo y damos a conocer a todos los involucrados en el proyecto la visión para buscar el compromiso y apoyo de todos.

Lo primero que se realiza es la definición del proyecto, que en parte ya va estar definida por el docente, pero a la cual debemos agregarle el alcance, los resultados esperados, etc. Lo ideal es asentarlo por escrito, y este puede ser considerado un ENTREGABLE para evaluar.

En esta etapa muchas veces también se analiza la viabilidad de las propuestas planteadas. Este es un buen ejercicio de análisis.

Aquí se comienza el plan de proyecto: Es una pequeña descripción del fin, costos y beneficios en las opciones de ejecución y soluciones recomendadas. Por último, se deben identificar las habilidades de las personas para asignar funciones, tareas y responsabilidades.

ETAPA 2: Planificación

Aquí debe crear un conjunto de planes que establezcan una hoja de ruta bien clara, calculando recursos y equipo que necesita en el tiempo que se lleve la ejecución del proyecto. El objetivo principal es tener bien definidos los objetivos para poder planear el plan de acción necesario para alcanzarlos. Para ello se desglosa cada tarea en subtareas, en hitos que se deben ir logrando. También es momento de pensar qué información debe ser recabada, qué estrategias de comunicación se van a seguir, etc. Esta etapa termina con la asignación de tareas a cada miembro del grupo.

ETAPA 3. Ejecución

El objetivo principal en esta fase es la comprensión de la meta y objetivos específicos del proyecto por todos los participantes, por ello debe haber buena comunicación, responsabilidad y aceptación.

Cada estudiante debe trabajar en sus tareas asignadas, debe reportar el uso de recursos, cumplir con los plazos de entrega, reportar retrasos, etc. Esta es una excelente etapa para aprender a utilizar herramientas de gestión de proyectos.

ETAPA 4. Seguimiento y control

Esta etapa se encuentra enlazada con la anterior fase de ejecución, y comprende los procesos necesarios para realizar la revisión y control del progreso del proyecto. Los propios estudiantes deben ser capaces de controlar su proyecto y detectar desviaciones,

que les permita implementar una solución a los problemas que se originen en el menor tiempo posible. Aquí también se recomienda aplicar herramientas (como diagrama de Gantt, flujo de procesos, etc)

También se sugiere pensar indicadores, a modo de tener forma de medir los avances que se van alcanzando.

PRÁCTICA

Escriba en una hoja por lo menos tres herramientas que sean de utilidad para esta etapa. ¿Las utilizó alguna vez? ¿por qué serían de utilidad? ¿ se pueden utilizar de manera presencial y virtual?

El docente también acompaña a modo de ayudar a los alumnos en las posibles desviaciones.

ETAPA 5. Cierre

Es la fase donde todos los procesos concluyen y formalmente se da el proyecto por terminado. El objetivo en esta fase en hacer la entrega de un entregable (generalmente es un informe de cierre) y que este sea aceptado. El producto puede ser evaluado por los otros grupos y por el docente. También es el momento ideal para documentar y comunicar el proceso realizado, utilizando herramientas de presentación.

PASO 3. EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Aquí volvemos a los pasos de la estrategia didáctica, y una vez finalizado el proyecto, es momento de reflexionar respecto a:

- Los conocimientos teóricos adquiridos/construidos
- La interacción intra y entre equipos
- Los resultados esperados y logrados

Es importante brindar un espacio de reflexión, ya que en la mayor parte de la didáctica nos enfocamos en la acción.

¿Cómo evaluar un ABPy?

No es necesario medir siempre los avances a partir de entregables o evaluaciones formales, sino que se sugiere combinar estrategias:

- Pedir a los líderes de grupo reportes informales del progreso de grupo.
- Asignar escritos rápidos al grupo.
- Entrevistar a estudiantes seleccionados o al azar.
- Monitorear el trabajo individual y en grupos.
- Calendarizar sesiones semanales de reflexión para los grupos.
- Revisar las listas de los estudiantes que incluyan los pasos terminados del proyecto.
- Sentarse a discutir los avances del proyecto con el grupo.

- Dirigir sesiones de información al término de actividades.

Durante el desarrollo del proyecto, las señales de avance y los resultados de mediano plazo pueden ser usados para medir el progreso y si es necesario, encausarlo a la dirección correcta.

3.1.4 Cómo implementar el Aprendizaje Basado en Retos

Al igual que en el ABPy, los pasos de la estrategia didáctica abarcan en su interior los pasos o etapas de implementación del reto. Sin embargo, no vamos a hacer esa distinción, ya que el alumno participa también en la selección y definición del reto mismo. El docente propone una temática general y junto con los alumnos se irá moldeando todo el ABR.

Existen diversas formas de avanzar en las etapas para llevar adelante un reto, una de ellas es retomando el modelo de Apple que revisamos en el módulo 2:

Figura 4. Marco metodológico del Aprendizaje Basado en Retos de Apple (2011)

PASO 1. Planificación.

Si bien el docente es el que acerca la didáctica al aula, los alumnos son en gran parte diseñadores de este proceso. La temática idea general es amplia, y por tanto de apoco se van generando dudas, ideas, interrogantes, que nos acerca a la realidad de nuestra comunidad.

Las técnicas que fomentan la creatividad -como la lluvia de ideas – son ideales para esta etapa.

CUADRO - LLUVIA DE IDEAS

La lluvia de ideas se basa en cuatro puntos fundamentales:

1. Dejar que fluyan las ideas, sin autocensuras, para romper la habituación.
2. Evitar las críticas para favorecer la espontaneidad.
3. Utilizar la cantidad antes que la calidad de las ideas. Interesa que aparezcan muchas, para luego proceder a su selección.
4. Fomentar la colaboración sin competición.

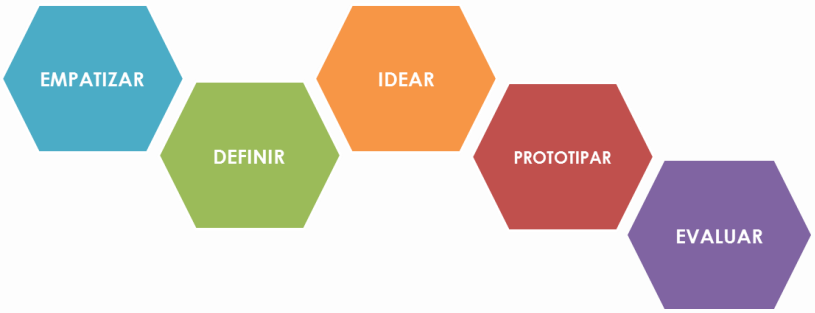
Las formas de realización son variadas y efectivas siempre que se respeten los principios básicos que rigen la técnica y la dotan de fuerza y eficacia.

En esta etapa se trabaja con la idea general, y la pregunta esencial, de manera abierta, y luego se va acotando el tema hasta llegar a la definición del reto. Es allí donde se puede pasar a la etapa 2.

PASO 2. Acción

Una vez definido el reto, se lleva a cabo la investigación para buscar la mejor forma de alcanzarlo y a su vez se siguen los pasos para implementar. Se puede aprovechar la gestión de proyectos y sus herramientas para ejecutar un plan de acción (es decir, el ABR puede tomar herramientas del ABPy para implementar su solución).

A veces, en vez de recurrir a los pasos tradicionales de la gestión de proyectos, también se puede recurrir a nuevas metodologías, consideradas o llamadas ágiles, que fomentan la acción rápida, la prueba y el proceso iterativo. Una de ella es el Design thinking.



DESIGN THINKING

El Design Thinking se encuentra entre los modelos más eficaces para la innovación en productos, servicios y negocios. Desarrollado por IDEO, una de las principales compañías de diseño con sede en San Francisco, permite descubrir necesidades insatisfechas de las personas y aplicar soluciones técnicamente factibles y económicamente viables en ámbitos muy amplios, desde la tecnología y el diseño hasta los recursos naturales y la salud.

Se trata de un proceso de generación de ideas innovadoras, poniendo en relevancia su valor y cercanía a la realidad de las personas. El mismo se enfoca en buscar -a partir de la interacción y la creatividad aplicada a una necesidad- que se planifiquen estrategias y propuestas de calidad.

Esta metodología es un proceso iterativo basado en cinco pasos o etapas y son las siguientes:

1. Empatizar: trata de conocer las necesidades del público objetivo y del entorno para entender a los usuarios.

2. Definir: crear conclusiones y construir un punto de vista basado en las necesidades y percepciones de los usuarios.

3. Idear: imaginar soluciones creativas.

4. Prototipar: construir una representación de una o más ideas para mostrar, es decir, se trata de "aterrizar" las ideas en el mundo real.

5. Evaluar: analizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos y, así, evaluar todo el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el Design Thinking es un proceso creativo que ayuda a diseñar soluciones significativas a partir de estudiantes aprenden haciendo.

PASO 3. EVALUACIÓN y REFLEXIÓN.

Como en todas las estrategias didácticas, este espacio es fundamental para lograr un aprendizaje significativo. La implementación del Aprendizaje Basado en Retos también debe incorporar elementos metacognitivos en su evaluación que permitan al alumno reflexionar sobre los aprendizajes logrados o no durante el proceso. El ser consciente de las lecciones aprendidas, de los conocimientos adquiridos durante la puesta en marcha de la solución y de las habilidades transversales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva o el uso eficiente de la tecnología, es particularmente relevante en este acercamiento. Al momento de poner a prueba la solución del reto diseñada por el equipo, los resultados no siempre serán favorables o exitosos, y por ello es importante aprovechar esta experiencia para fomentar el desarrollo de la resiliencia y la tolerancia a la frustración.

Existen diferentes formas de evaluar esta estrategia, por ejemplo:

Estos elementos de evaluación pueden tomar de base los entregables que se van realizando a lo largo del proceso. También es importante que no sólo sea un espacio de reflexión alumno – docente, sino también entre pares, de autoevaluación y hasta de evaluación por parte de la comunidad o de la institución educativa. Enfrentarse a retos del mundo real también implica hacerse responsable de los resultados, sean estos exitosos o no, frente a los demás actores interesados.

¿Qué es un portafolio y cómo se elabora? https://www.youtube.com/watch?time_continue=113&v=dXTBZqU1t4E&feature=emb_logo

¿Se puede abordar el reto desde la virtualidad?

Por supuesto que sí. Al igual que en el ABPy, es necesario tomar recaudos respecto a los espacios de comunicación, explicitar las reglas y los tiempos. Sin embargo, hoy existen una infinidad de herramientas que nos ayudan a implementar el aula híbrida sin perder de vista el aprendizaje, ni la vinculación emocional.

Otra forma de implementar el ABR https://www.challengebasedlearning.org/es/

Unidad 2: Liderazgo docente a la hora de implementar

3.2.1 El rol del docente y la toma de decisiones.

REFLEXIONEMOS

¿No le ha pasado sentir que son demasiados pasos a seguir a la hora de implementar una estrategia didáctica como las que vimos? ¿le resulta difícil diseñar los distintos elementos, las formas de evaluación?

Muchas veces nos asusta aplicar nuevas estrategias por miedo a no conocerlas bien, o no aplicarlas correctamente.

Las estrategias didácticas no deben ser entendidas como un instrumento rígido. Por el contrario, son herramientas de trabajo que deben ser puestas a prueba en la enseñanza. Un constructor puede tener miedo a usar una nueva herramienta, pero luego se da cuenta que después de leer el manual, y a medida que vaya probando, descubrirá todo el potencial que tiene. Si no le es útil para algún tipo de trabajo en particular, no la usa para eso, y listo.

Las estrategias son instrumentos de trabajo permanente de los profesores, que se modifican, se reversionan. Por ello deberán ser analizadas y revisadas periódicamente, mejorándolas y modificándolas para ponerlos al día con el desarrollo del conocimiento, de las prácticas sociales y con la propia experiencia al enseñar.

Sabemos que las instituciones educativas promueven el uso de estas estrategias, y muchas veces exigen su utilización, por los beneficios que puede impartir sobre el alumno. Es importante que el docente que vaya a aplicar estas estrategias, este convencido de su uso, de sus beneficios. A fin de cuentas, es quien tiene que liderar este proceso de enseñanza y aprendizaje. No podemos sorprendernos de encontrar alumnos desmotivados, si el propio docente lo está.

Por supuesto, la elección de nuevas estrategias didácticas y el diseño de las mismas, puede ser un desafío abrumador. Por ello se recomienda buscar apoyo de la institución, como así también trabajar con otros docentes, buscando la coherencia y la complementariedad de los programas, y facilitando la continuidad de aprendizaje de los alumnos en los distintos cursos y niveles educativos.

Podremos encontrar bibliografía que indique otros pasos a seguir, otros entregables, o los modelos definidos por otro autor. Aquí lo importante es reconocer los elementos centrales de cada estrategia didáctica, para poder adaptarla y aplicarla en nuestras clases.

Reflexionemos sobre aquellas materias o disciplinas que dictamos.

¿cuáles son las características de mi materia? ¿y de mis alumnos? ¿qué estrategia podría aplicar? ¿por qué?

¿Cómo introducir estrategias de aprendizaje activo sin poner en peligro el desarrollo de todo el programa?

Para que estas estrategias tengan éxito, se necesitan compromisos. No sólo alumnos comprometidos, sino docente decididos a liderar su espacio – no desde la autoridad- sino desde la plena conciencia del rol que cumplimos como educadores.

En busca de un aprendizaje significativo, proponemos convertirnos en docentes líderes capaces de:

- Reflexionar sobre el contexto educativo en el que estoy enseñando y con qué alumnos trabajo.
- Analizar, adoptar o combinar distintos métodos según las intenciones educativas.
- Analizar e integrar estrategias didácticas generales y otros aportes derivados de los desarrollos de las didácticas específicas, considerando aspectos particulares de los contenidos, los sujetos y los contextos de enseñanza.
- Construir estrategias propias, a partir otras herramientas, considerando las características de los alumnos, el contexto cultural y el ambiente de aprendizaje.
- Priorizar las enseñanzas relevantes en el marco del currículo o de nuestra materia, contribuyendo a su desarrollo y mejora, y considerando su valor para la formación de los alumnos.
- Reflexionar sobre nuestros propios enfoques o estilos y en qué medida ellos inhiben el desarrollo de experiencias de enseñanza significativas, en especial cuando éstos impliquen prejuicios o etiquetamientos sociales, o cuando expresen la tendencia a mantener cómodas rutinas.
- Promover la experimentación y a la búsqueda, evitando que nuestras preferencias constituyan un verdadero límite para la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes relevantes.
- Tomar riesgos, aplicar nuevas estrategias, aunque aún no las conozca, ya que esta es una forma de dar el ejemplo en las metodologías para la acción: aprender haciendo.

REFLEXIÓN PRÁCTICA

¿Alguna vez creaste una actividad que consideras innovadora? ¿alguna estrategia didáctica? Escribe en una hoja que estrategias o técnicas creaste, o aplicaste con algún cambio o aditivo propio.

3.2.2 El aprendizaje conceptual no se pierde.

Así como describimos las ventajas y beneficios de aplicar las estrategias didácticas de acción práctica, también advertimos que no todo lo que hay que transmitir ni todo lo que hay que enseñar acepta su tratamiento por estos métodos. Es importante encontrar el equilibrio, y evaluar de acuerdo a currículo o al programa, qué estrategia es la más adecuada. Existen determinados cuerpos de conocimiento que, por su complejidad, deben ser trasmitidos a través de un método no tan práctico. Sin embargo, eso no implica que todo ese contenido deba ser impartido a partir de exposiciones tradicionales, donde el docente expone y los alumnos escuchan. Utilizar una estrategia didáctica o método de comprensión teórica no implica volver a alumnos pasivos. El alumno sigue siendo el mismo sujeto activo que busca construir su conocimiento.

En consecuencia, Davini (2008) nos propone trabajar con algunos métodos, que, si bien son de abordaje conceptual, no implica solo transmisión.

Método de construcción de conceptos

En este método, los alumnos trabajan a partir de conjuntos de propiedades o atributos calificados por el profesor como ejemplos positivos y ejemplos negativos; los alumnos comparan las características de cada grupo de ejemplos, contrastan sus atributos, en vistas a construir y comprender conceptos.

> *Los conceptos no son objetos naturales, sino construcciones o denominaciones artificialmente elaboradas en la sociedad y la cultura, o en el contexto de una teoría determinada. Sin embargo, se puede construir inductivamente su significado, a partir del trabajo sobre las propiedades o atributos seleccionados y organizados en grupos opuestos (Joyce & Weil, 2002).*

En todos los casos, los alumnos describen, comparan y distinguen las propiedades de cada conjunto, buscando entender y verificar qué atributos definen los conceptos seleccionados. El proceso de pensamiento que orienta implica el análisis (comparar y diferenciar analíticamente los atributos) y la síntesis (identificar los rasgos esenciales en una definición conceptual).

Ejemplo: Un profesor busca que los alumnos construyan el concepto de *calidad de vida*. Presenta cuadros estadísticos sobre las condiciones de vida de la población (salud, educación, vivienda, trabajo, etc.) de distintos países o regiones de un país y los expone agrupados en dos ejemplos distintos: calificando a un grupo como sociedades en las que prima la calidad de vida y al otro grupo como sociedades en la que la calidad de vida es deficitaria. Con esa información los alumnos comparan, contrasta, y buscan construir el concepto CALIDAD DE VIDA.

Método de investigación didáctica

Actualmente nos encontramos frente a una oportunidad única de acceso a la información y el conocimiento, gracias a internet y a los medios masivos de comunicación. Sin embargo, acceder a esa información no implica saber utilizarla. Es por ello que se demanda el desarrollo de capacidades para su manejo y procesamiento permanente, con técnicas de trabajo intelectual sobre el material, que van desde el empleo de diccionarios, la creación y la utilización de ficheros, el manejo de bases de datos, la investigación documental, la interpretación de gráficos y tablas numéricas, hasta el uso de instrumentos y redes informáticas.

Este método consiste en proponer a los estudiantes un problema o un área de indagación, involucrarlos en su investigación, constituyéndolos en activos buscadores y organizadores de la información. A lo largo del proceso y con la guía del profesor ponen en marcha métodos de búsqueda y análisis apropiados al tema en cuestión, formulan hipótesis, localizan pruebas, producen informes, los discuten cooperativamente y llegan a conclusiones. La investigación se desencadena en torno a una pregunta, un problema, una incógnita, una necesidad. Por ejemplo: ¿Cuáles son las causas y consecuencias del calentamiento global? Y a partir de allí se acompaña al alumno en su búsqueda.

Método de transmisión/asimilación de cuerpos de conocimientos organizados

Este método consiste en que una persona (conocedora del tema) presente a los alumnos o participantes el desarrollo de un cuerpo de conocimientos válidos sobre el tema en cuestión. Generalmente se selecciona para enseñar conocimientos que por su complejidad y nivel de integración (sin contar con los factores de tiempo y disponibilidad de recursos) no pueden ser enseñados a través de la investigación activa de los alumnos o por la inducción directa.

No se trata de que el alumno los incorpore o memorice de manera mecánica o acrítica, sino de que los comprenda en su integralidad y reflexivamente.

Cuando se aplica este tipo de métodos, se trata no solo de trasmitir el conocimiento específico, sino además modos de pensamiento: el orden lógico, la secuencia y la integración del razonamiento.

Este método no sólo implica realizar una buena exposición oral, sino que incluye un proceso de elaboración y requiere de una secuencia metódica de actividades, en la cual la conferencia o clase expositiva, por mejor que sea, es sólo un momento. Luego podemos incorporar lecturas, ejercicios grupales sobre el material, soportes visuales, videos documentales, y el uso de las redes de información, entre otros.

CUADRO- **ORGANIZADORES DE INFORMACIÓN Y MAPAS CONCEPTUALES**

Una posible herramienta para enriquecer y mejorar el proceso de transmisión, es a través del uso de organizadores de información y mapas o redes conceptuales.

Los organizadores de información implican la presentación de un breve material del contenido de enseñanza y reúnen los núcleos centrales del tema. La función de este organizador es presentar una síntesis básica del tema, promover relaciones lógicas y reflexivas, y facilitar las

relaciones con las ideas o los supuestos previos de los alumnos sobre el tema y el material presentado.

Los mapas conceptuales tienen por objetivo representar en forma gráfica las relaciones entre conceptos, ideas y hechos, dirigiendo la atención sobre los núcleos más importantes del contenido tratado. Se expresan en forma de diagramas que integran y sintetizan las relaciones entre atributos del contenido enseñado.

Cómo hacer un mapa conceptual https://www.elartedepresentar.com/2011/04/siete-pasos-para-la-creacion-de-mapas-conceptuales-en-presentaciones/

REFLEXIÓN PRÁCTICA

Tome una de sus planificaciones y analice

¿Cuántos métodos o estrategias didácticas aplicó? ¿qué porcentaje refiere a métodos de transmisión de conocimientos y qué porcentaje a estrategias de acción prácticas?

En ambos casos ¿propone un rol activo del alumno?

3.2.3 Aprendizaje significativo.

> *Conocer no es almacenar datos o conceptos sino comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos; esto es, integrarlos con lo que ya se sabe, de cómo que el conocimiento sea más complejo y relativo. (Litwin, 2006:75)*

Cuando hablamos de aprendizaje significativo, no referimos a un tipo de estrategia didáctica en particular, sino que quitamos el foco del cómo, y vamos hacia el para qué.

El aprendizaje significativo es opuesto al aprendizaje repetitivo (o de memorización mecánica), ya que importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición de nuevas experiencias que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información y teorías ya elaboradas. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones.

Se busca que los alumnos relacionen, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previas, y comprendan (reconstruyan) el significado del nuevo conocimiento.

Más que pensar en exponer libremente, quien enseña deberá pensar en proporcionar a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos ya saben, y brindarles la confianza intelectual y afectiva: ellos son capaces de entender y utilizar los nuevos conocimientos en contextos diferentes. La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el material nuevo con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno. Por consiguiente, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad, no en las técnicas memorísticas.

Para que el aprendizaje significativo suceda, necesitamos no sólo de un profesor dispuesto:

- Necesitamos un alumno con interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta darle un sentido a lo que aprende, y que cuente con saberes previos que le permitan aprender significativamente.
- Necesitamos un contenido o material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes.
- Necesitamos un docente con actitud activa, con la intención de lograr tal aprendizaje significativo en sus alumnos.

La significatividad se construye gracias a las tres partes, donde ambos actores (alumnos y docentes) construyen el conocimiento a través de una trama de relaciones y vínculos, tal como se presentan en el mundo científico pero también en la vida diaria.

Lo fundamental del aprendizaje significativo consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto, en un proceso, como denomina Tobón (2010) activo y personal:

- ✓ Activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno. Si no quiere aprender, no aprenderá.
- ✓ Personal, porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que emplee cada alumno.

3.2.4 El método reflexivo.

Se puede apreciar a lo largo de este curso, que muchas veces se invita a reflexionar respecto a algún punto que estamos abordando. Lo que se busca es estimular la reflexión con un fin: poder vincular este contenido nuevo con prácticas que realiza el docente o con conocimientos previos.

El plano reflexivo es tan importante como en plano conceptual y el espacio práctico. Por ello, es importante generar una atmósfera que estimule a los estudiantes a pensar por sí mismos.

Para ello es fundamental siempre hacer un espacio a las preguntas:

¿qué es esto?, ¿qué significa aquello? ¿por qué es de este modo y no de otro? ¿podría ser diferente? ¿Qué pasaría si…? ¿qué vinculación tiene (esto) con (esto)? ¿cómo podría hacerlo yo? ¿Qué sucede en tal lugar? ¿Cómo se resolvería esto en otro lugar o ambiente? ¿Sería lo mismo para otros?

El espacio reflexivo debe estar presente más allá del método o estrategia que utilicemos.

A su vez, Davini (2008) nos propone un método reflexivo – denominado **diálogo reflexivo-** cuyo núcleo es el diálogo o conversación, en el cual dos o más personas participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión. A través del diálogo, expresan concepciones personales, distinguen puntos de vista y contradicciones, y forman (o reformulan) sus ideas, supuestos o conceptos.

LA RELEVANCIA DE LA PREGUNTA. Nos referimos a la pregunta reflexiva que se asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión. El desarrollo de este proceso facilita al maestro o profesor el conocimiento de cómo piensan, sienten y valoran sus

alumnos. Asimismo, facilita la orientación hacia un mayor nivel de comprensión, entendiendo que es mejor que ellos mismos descubran nuevos significados en lugar de dárselos hechos.

El rol de quien enseña es importante en este método, definido como facilitador y promotor de la reflexión conjunta. Por ello deberá:

- Estimular la reflexión a través del lenguaje (preguntas reflexivas, nuevos ejemplos o desafíos).
- Facilitar la expresión libre de los alumnos y favorecer su autonomía.
- Dialogar en forma personalizada: cada persona es un sujeto particular y no un número.
- Promover la participación de todos.
- Nunca censurar, corregir o rechazar un punto de vista, sino provocarlo a través de nuevas reflexiones.
- Escuchar y recuperar los distintos aportes personales.
- Inducir síntesis y recapitulaciones.
- Conducir progresivamente a la construcción compartida de significados y conceptos.
- Poner en juego los acuerdos en distintos contextos, valorando la diversidad.

Ciertamente, uno de los desafíos de la enseñanza es generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus propios supuestos. En otros términos, se trata de la búsqueda de ampliación de la conciencia y de la flexibilidad de pensamiento.

Esta práctica reflexiva no solo debe ser aplicada dentro del aula, para estimular al alumno en su aprendizaje, sino en nuestro rol docente integral:

Esto que enseño (y la forma en que lo enseño), ¿es válido?, ¿ayuda a las personas en su desarrollo?, ¿es éticamente sostenible? ¿será útil para su futuro?

La débil consideración de estas intenciones produce, no pocas veces, una contradicción entre los propósitos declarativos y las prácticas: enseñar saberes o prácticas que ya han sido superados por el desarrollo del conocimiento, afianzar comportamientos sociales que ya nada tienen que ver con las prácticas en la sociedad, enseñar de manera autoritaria, mecánica o memorística, cuando se declara que se aspira a formar ciudadanos conscientes a través de aprendizaje activo. (Davini, 2008).

A modo de conclusión, debemos tener en claro desde nuestro rol docente:

- que la enseñanza siempre implica intenciones de transmisión de una muy variada gama de contenidos y del desarrollo de diversas capacidades en quienes aprenden.
- que la enseñanza implica necesariamente la propuesta de una secuencia metódica de acciones, sea con mayor orientación práctica o teórica, en la que quienes aprenden puedan elaborar su aprendizaje, a través de la reflexión interna o en la actividad participativa.
- que cualquiera sea la decisión de quienes enseñan, ésta deberá contemplar la coordinación de un sistema de relaciones reguladas (planificación) entre quienes aprenden, quienes enseñan, los contenidos que se enseñan y el ambiente, con sus flujos de interacción y sus recursos reales y potenciales.

- que los resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje son previsibles pero variados y abiertos, como lo son las personas y los contextos en los que participan.
- que siempre es necesario reflexionar sobre estas cuestiones, ampliando la visión y la conciencia en la acción de enseñar, y adoptando decisiones válidas y valiosas en función de una buena enseñanza.

REFERENCIAS

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Paidós.

García, J. (2008). La metodología del aprendizaje basado en problemas. España: Universidad de Murcia.

Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y educadores, (8), 9-20.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior (No. 378.17). Paidós,.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos.

Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Universidad EAFIT, 46(158).

Mora, G. G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. InterSedes, 11(20).

Ogliastri, E. (1998). El método de casos. Serie cartillas para el docente ICESI. Publicaciones del CREA. Cali, Colombia.

Romero Medina, A. y García Sevilla, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. García Sevilla (Coord.), El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. (pp. 37-55). I.S.B.N.: 978-84-8371-778-3 Murcia:Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Romo, M. G. A., Montes, J. F. C., & en Procesos, E. D. L. M. (2018). Gamificar el Aula como Estrategia para Fomentar Habilidades Socioemocionales. Directorio, 8(31), 41.

Tecnológico de Monterrey, I. T. (2005). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. México. Técnológico de Monterrey.

Tecnológico de Monterrey, T. (2016). Edu Trends| Aprendizaje Basado en Retos. ISBN de la obra completa: 978-607-501-419-7. Recuperado de: https://goo. gl/NDXrFy.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson educación.

Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos aires: Amorrortu.