

ORIENTACIONES ACADEMICAS



LICEO HERMANO MIGUEL LA SALLE

ORIENTACIONES ACADÉMICAS

CONSEJO DE COORDINACIÓN

Andrea Catalina Vargas Bolívar
Secretaria

Iván Darío Blanco Nieto
Coordinador Tercera División.

Claudia Yaneth Quintero Posada
Psicóloga

Rubiela Zuluaga Olarte
Coordinadora Cuarta División

Diego Fernando Caicedo Álzate
Coordinador Pastoral

Jhon Arnulfo Delgado Castro
Coordinador Segunda División

Hno. César Andrés Carvajal Castillo fsc.
Rector

Réne Mauricio Sánchez Gutiérrez
Doc

Hno. José Camilo Alarcón Ortegón Do-
cente de Ética y Valores

Sergio Alexander Galeano
Hernández
Coordinador Primera División

CONSEJO ACADÉMICO

Alexander Rincón Ariza
Jefe de Área Educación Religiosa

Hno. José Camilo Alarcón Ortegón fsc.
Docente Ética y Valores

Angie Lorena Peralta Burgos
Jefe de Área Filosofía

Ingrid Lizeth Zarabanda González
Jefe de Área Matemáticas

Carlos Arturo Forero Cuervo
Jefe de Área Educación Física

Juan Diego Duarte Rincón
Jefe de Área Lengua Castellana

Edwin Leonardo Ordóñez Yañez
Coordinador Académico

Lady Johana Angulo Ortiz
Jefe de Área Ciencias Naturales

Diego Fernando Vera Valcarcel
Jefe de Área Física

Jhon Ferney Segura Sánchez
Asesor Pedagógico

Gildardo Cortés González
Jefe de Área Ciencias Sociales

Sergio Alejandro Rivera Barrera
Coordinador de Bilingüismo

Hno. César Andrés Carvajal Castillo fsc.
Rector

Stephania Uribe Londoño
Jefe de Área Lenguas Extranjeras

William Fernando Montilla Niño
Jefe de Área Educación Artística

Equipo Editorial

Hno. César Andrés Carvajal Castillo
Lic. Gildardo Cortés González
Lic. Jhon Arnulfo Delgado Castro

Diagramación y diseño

Sebastián Castiblanco

Corrección de estilo

Alexander Clavijo Berrío

Fotografías

Archivo general Liceo Hermano Miguel La Salle

Impresión

OP IMPRESORES

Reservados todos los derechos
Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra

Liceo Hermano Miguel La Salle
Cuadernillos Lhemi N°1: Orientaciones Académicas
Julio 2018

Horizonte institucional del Distrito Lasallista de Bogotá

2.1 Misión (12)

2.1 Visión (12)

2.3 Política de la calidad (12)

2.4 Objetivos de la calidad (12)

1 **Introducción**

2

Modelo pedagógico **3**

3.1 Postulado 1: ¿Qué es aprender? (20)

3.2 Postulado 2: ¿Cómo funciona la mente humana que aprende? (20)

3.3 Postulado 3: ¿Cuáles son los principales criterios de la mediación? (21)

3.3.1 Mediación entre intencionalidad y reciprocidad (22)

3.3.2 Mediación de trascendencia (23)

3.3.3 Mediación de significado (23)

3.4 Postulado 4: ¿Cómo se articulan los sistemas de la mente humana con la secuencia didáctica dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes? (25)

4 Acciones de concreción del modelo pedagógico liceísta

- 4.1 Diseño curricular (32)
 - 4.1.1 Producto 1: Contenidos de un currículo - Plan operativo de área (32)
 - 4.1.2 Producto 2: Malla curricular (35)
 - 4.1.3 Producto 3: La secuencia didáctica del Liceo (42)
 - 4.1.4 Producto 4: Estrategias de enseñanza-aprendizaje (54)
- 4.2 Formación humana y cristiana (77)
 - 4.2.1 La educación lasallista (77)
 - 4.2.2 La reflexión diaria (78)
 - 4.2.3 Dirección de curso (78)
 - 4.2.4 Los valores lasallistas (79)
 - 4.2.5 Producto 5: Las guías como recurso didáctico (80)

Contenido

Orientaciones académicas 2018

5 Proceso evaluativo

- 5.1 Propósitos de los procesos de evaluación (84)
- 5.2 Principios de los procesos de evaluación (85)
- 5.3 Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes (85)
- 5.4 Nivelación inmediata (86)
 - 5.4.1 Producto 6: Evaluaciones mensuales (87)

Introducción

El Liceo Hermano Miguel la Salle, en los últimos años, ha venido consolidando un **modelo educativo** enfocado hacia el desarrollo de la formación integral de la persona en cada una de sus dimensiones, bajo los principios y fundamentos de San Juan Bautista de la Salle, y con la finalidad de lograr que “los estudiantes se formen y aprendan” (Distrito Lasallista de Bogotá, 2017). Así, directivos y maestros están unificando criterios para elevar la calidad de la prestación del servicio educativo; en ese sentido el presente documento ha sido elaborado con el propósito de ser la **Guía de Orientaciones Académicas** para los educadores del colegio. Su contenido y anexos presentan los fundamentos teóricos y prácticos de la labor educativa y formativa de la institución, para que sean aplicados por todas las áreas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes.

¿Cuál es propósito de la educación lasallista?

Formar a la persona integralmente, desde una educación “humana, académica y cristiana de calidad”, generando hombres y mujeres de fe, fraternos, justos, competentes y “que ocupen su puesto en la sociedad”, comprometidos en la promoción de la justicia ante las situaciones cambiantes de la historia que vive Colombia.
(Liceo Hermano Miguel La Salle, 2017)

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN LASALLISTA

El lasallismo:

- Entiende la educación como un sacramento de salvación de la persona humana y la escuela como lugar de salvación, es decir, de promoción integral e integrada de todas las potencialidades personales y comunitarias. **La escuela lasallista es obra de Dios.**
- Concibe al maestro como agente, actor y autor del hecho educativo, así como embajador de la sociedad, de la iglesia y de Dios mismo ante sus estudiantes.
- Promueve el uso solidario y práctico del conocimiento a favor del desarrollo humano, personal y social. Se deja interpelar por los más necesitados.
- Entiende que la pedagogía tiene como principio fundamental y activo el amor, que implica la justicia social, especialmente en el acto educativo, y por lo mismo, desarrolla como energía propia la inclusión del otro.

Enséñenselas [las verdades], pero no con palabras rebuscadas [...] de forma tan sencilla, que todas las palabras que les digan sean claras y fáciles de comprender. Sean, pues, fieles a este proceder, para que puedan contribuir, en la medida que Dios se los exija, a la salvación de los que tienen confiados (M 193,3,2).

Las instituciones lasallistas y su pedagogía se centran en los jóvenes, se adaptan a la época en que estos viven, y se preocupan por prepararlos para que ocupen su puesto en la sociedad. Se caracterizan por la voluntad de poner los medios de salvación al alcance de la juventud, mediante una formación humana de calidad y la proclamación explícita de Jesucristo (Regla de los Hermanos).

HORIZONTE INSTITUCIONAL DEL DISTRITO LASALLISTA DE BOGOTÁ



2º capít- ulo



2.1 Misión

La red de comunidades y escuelas lasallistas tiene por misión formar integralmente, generar conocimiento educativo pertinente, aprender en comunidad, anunciar el evangelio y contribuir a la consolidación de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática, que promueva el desarrollo humano integral y sustentable.

2.2 Visión

En el año 2024 seremos reconocidos por:

- Ser comunidades que reflexionan, recrean y oran por los procesos de las instituciones educativas que animan.
- Ser una red de comunidades y obras educativas comprometidas con la consolidación de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática, que promueve el desarrollo humano integral y sustentable.
- Optar de manera preferencial por los pobres, en especial por la niñez y la juventud.
- Anunciar el evangelio en contextos educativos.
- Ser referentes de formación integral de excelencia.
- Generar conocimiento pertinente que transforma los procesos educativos y sociales.

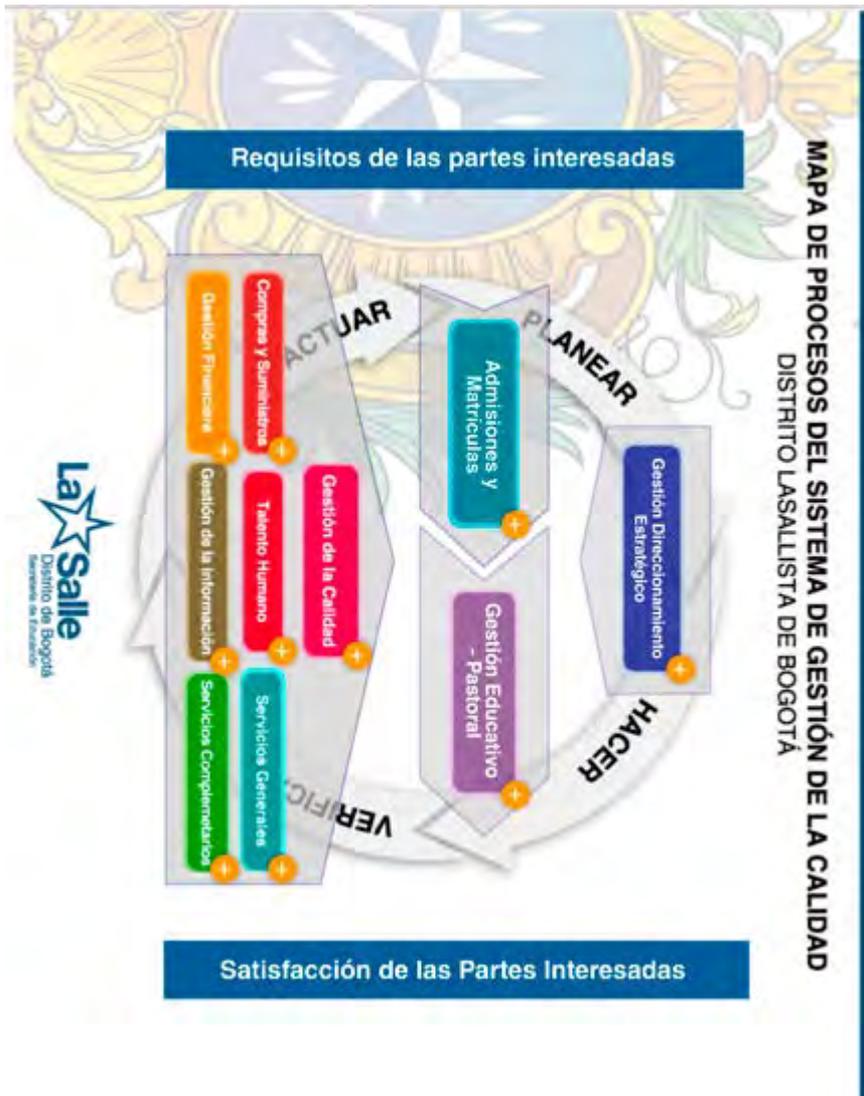
2.3 Política de la calidad

Las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá se comprometen con la educación integral, cumpliendo con los requisitos y la mejora continua de sus procesos, para contribuir a la consolidación de una sociedad pacífica.

2.4 Objetivos de la calidad

- Promover el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para contribuir a su **formación integral**.
- Promover la **comunidad educativa** en sus dimensiones ética, moral, sociopolítica, de buen vivir, de aprendizaje y de fe.

- Promover la **mejora continua** de la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad.



tomado de:
www.lasalle.org.co/educacion/sistema-de-gestion-de-calidad/

MODELO PEDAGÓGICO

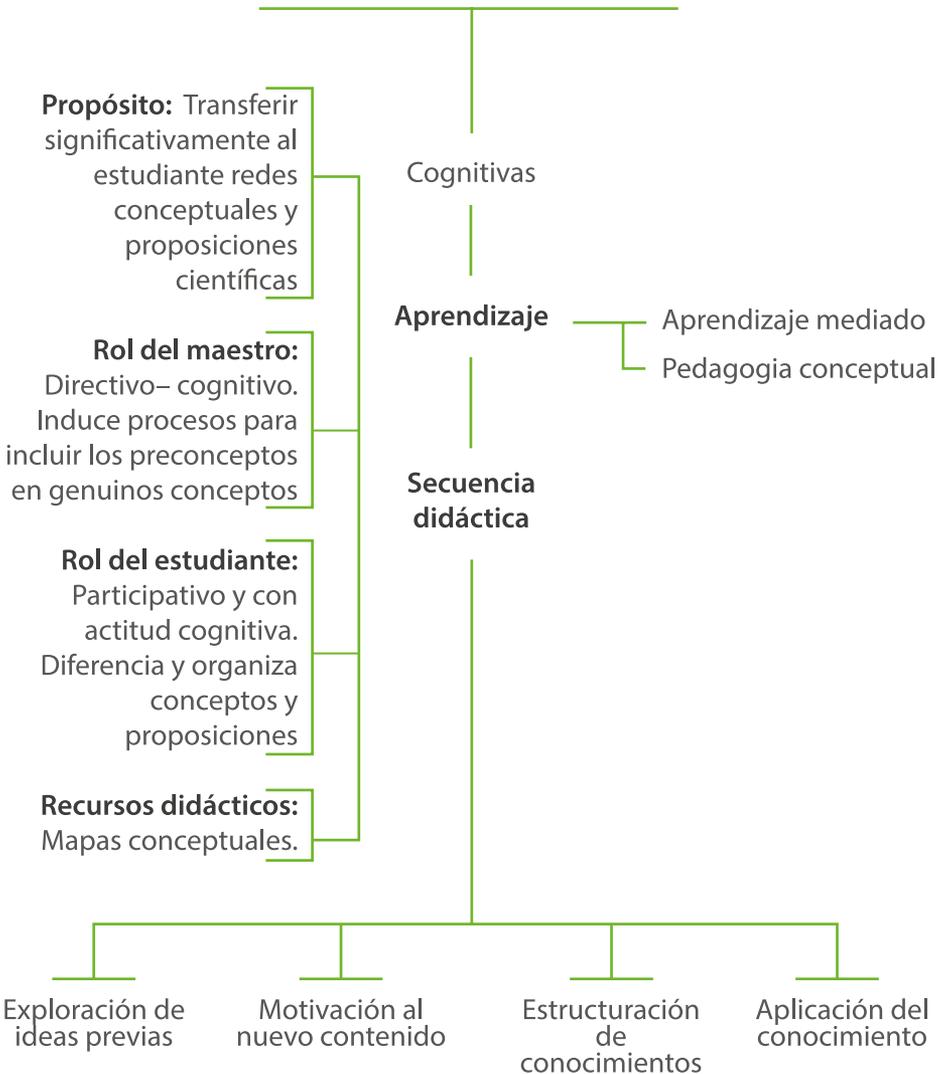


Scapítulo



En años recientes, la institución ha decidido reforzar su intencionalidad pedagógica mediante la integración de los principios de la pedagogía conceptual, con los del aprendizaje significativo, para dotar con mayores elementos las prácticas pedagógicas en el aula y de esta manera obtener mejores resultados académicos y formativos.

Pedagogía contemporánea



Pedagogía contemporánea

Pedagogía neuropsicolinguística

**Postulado 1:
Del triángulo humano
(componente psicológico)**

¿Qué es lo humano del hombre? Al ser humano lo componen tres sistemas: el cognitivo, afectivo y expresivo.

**Postulado 2:
Del modelo del hexágono
(componente pedagógico)**

¿Cómo humanizar pedagógicamente a los futuros hombres y mujeres? Todo acto educativo incluye seis componentes en un orden secuencial estricto: Propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia didáctica y reursos.

Estructurales

Pedagogía

Aprendizaje significativo

Aprendizaje mediado

Secuencia didáctica

Subteorías

P.C Cognitivas

Instrumentos de conocimiento

Mentefactos

Operaciones intelectuales

P.C Cognitivas

Teoría de las 6 lecturas.

Mentes excepcionales

Mentes psicológicas

Pedagogía contemporánea

Mediar es colocarse entre la realidad de un estudiante y ese gran universo de objetos, ideas, culturas y experiencias, para asegurar su justa adaptación dinámica y creativa.

Cognitivas

Mediar es orientar el pensamiento causal, es establecer relaciones, es adelantar los efectos de un acto.

Aprendizaje mediado

Aprendizaje significativo

Pedagogía conceptual

El aprendizaje por mediación es el resultado de la interacción mediada. No hay mediación sin interacción. En él hay un agente mediador que transforma todos los estímulos que llegan al sujeto del aprendizaje. El tipo de interacción que se da en este aprendizaje tiene como pautas tres parámetros, a saber: intencionalidad, trascendencia y significado, que están relacionados con las interacciones que se dan en y entre las culturas.

Criterios de la mediación

Criterios de la mediación

Intencionalidad y reciprocidad

Significado

Regulación y control de la conducta

Individualización y diferenciación psicológica

Cambio: Búsqueda de novedad y complejidad

Búsqueda de alternativas optimistas

Sentimiento de pertenencia a una cultura

trascendencia

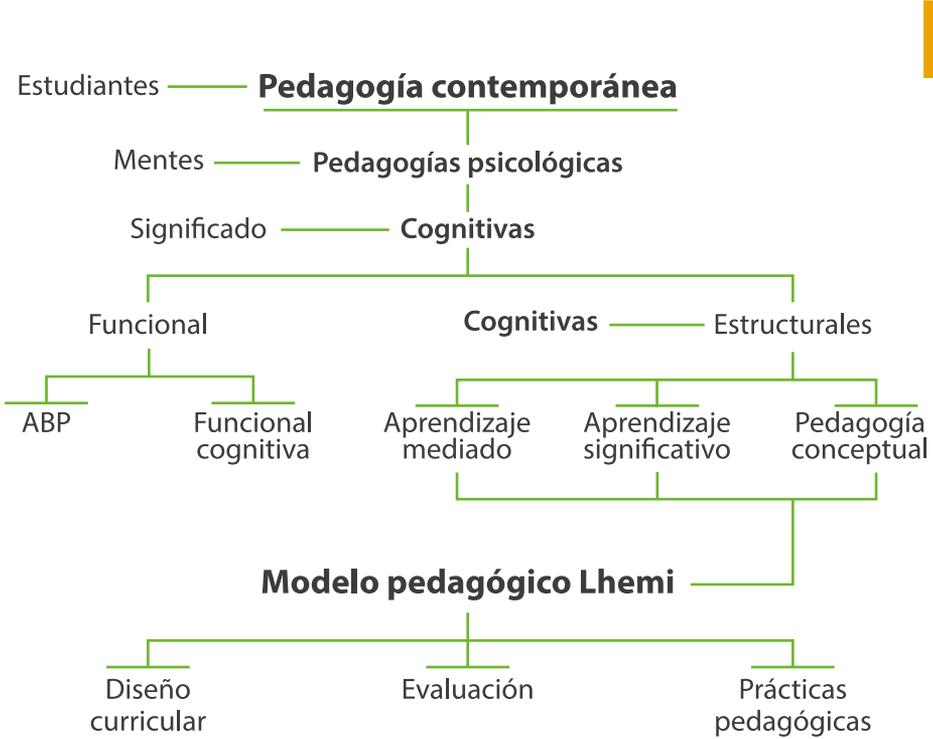
Sentimiento de capacidad

Conducta compartida

Búsqueda, planificación y logro de

Conocimiento del ser humano como entidad cambiante

A continuación, presentamos una estructuración de cómo se enmarca el aprendizaje significativo y la pedagogía conceptual dentro de las pedagogías contemporáneas, para concretar el modelo pedagógico liceísta.



Tomando como referentes algunos elementos del aprendizaje significativo, la pedagogía conceptual y el aprendizaje mediado, el Liceo Hermano Miguel la Salle ha organizado un **modelo propio** caracterizado por los siguientes postulados.

3.1 Postulado 1: ¿Qué es aprender?

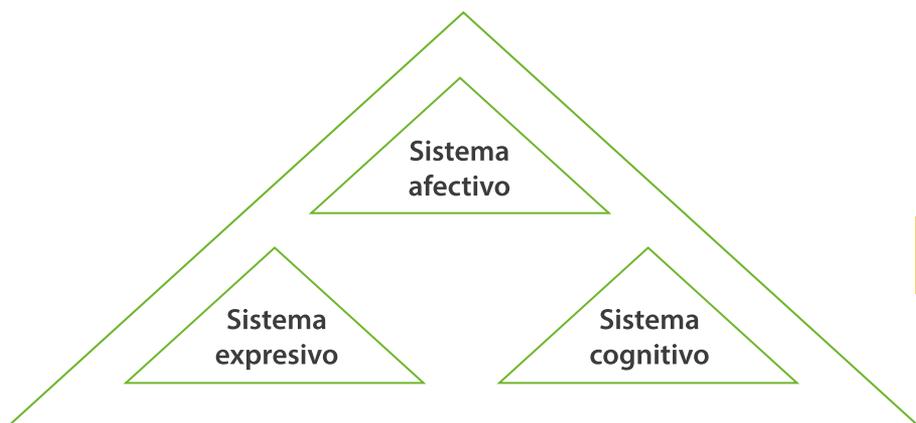
El Liceo concibe el aprendizaje como **una cualificación progresiva de las estructuras cognitivas** con las que los seres humanos comprenden su realidad, para actuar frente a ella. El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente vinculada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el estudiante.

El aprendizaje es un proceso en el que las **estructuras más básicas permiten la adquisición de las más estructuradas**. El proceso de aprendizaje del estudiante se da en un contexto social, se aprende mejor en la interacción con los otros.

El aprendizaje se puede dar en diferentes espacios y ambientes, pero se destaca que en la medida que se prevea y organicen las acciones se facilitan los procesos de aprendizaje. Así mismo el ser humano aprende conceptos, actitudes, valores y formas de actuar (procedimientos), por lo tanto, es entendido que en todos estos aprendizajes pueden realizarse procesos de mediación, apoyo y acompañamiento. Aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en la estructura de conocimientos.

3.2 Postulado 2: ¿Cómo funciona la mente humana que aprende?

La mente humana está compuesta por tres sistemas que interactúan constantemente para desempeñar cualquier actividad, entre ellas la del aprendizaje. Estos sistemas son el afectivo, el cognitivo y el expresivo, y en el aprendizaje, intercambian información con el entorno y reconstruyen la propia red de significados a partir de la aprobación de modelos.



El sistema afectivo permite a las personas valorar su entorno, incluidos los demás seres humanos. Dentro de este sistema se encuentran las emociones, sentimientos, valores y actitudes con las que se logra realizar juicios y todo tipo de valoraciones.

El sistema cognitivo permite a los seres humanos vincularse con sus realidades mediante instrumentos de conocimiento y operaciones mentales que producen conocimiento específico.

El sistema expresivo está conformado por instrumentos y operaciones que nos permiten actuar o comunicarnos. Mediante este sistema, las personas pueden mostrar a los demás lo que comprenden y sienten, sus ideas, dolores, alegrías y pensamientos.

3.3 Postulado 3: ¿Cuáles son los principales criterios de la mediación?

Los doce criterios de mediación pedagógica son los enfoques de la interacción educativa, las tonalidades con las que se expresa el acto mediador. Están al servicio de toda la relación intencional que se adapta a la diversidad de las necesidades de los estudiantes. Ese caleidoscopio de miradas está siempre presente en el proceso mediador, de modo que la relación con cada estudiante puede estar exigiendo un enfoque de relación distinta: al niño impulsivo se le mediará el autocontrol, al retraído se le ayudará para que dé respuestas cortas y concretas, al

disperso se le estimulará la concentración y el pensamiento, etcétera.

En síntesis, el estilo mediador es la forma como este adapta su relación educativa, dependiendo de las situaciones, condiciones, necesidades, prerequisites..., que descubra en uno o varios educandos. Esta es una aportación de enorme riqueza que nos permite entender el esfuerzo permanente de acercamiento y empatía que el mediador hace para llegar a cada estudiante y a todo el grupo. Queremos decir con esto que los criterios pueden ser focalizaciones dirigidas bien a un estudiante, a un grupo o a toda la clase.

Los tres primeros criterios: **la intencionalidad, la trascendencia y la significación** –en el centro de nuestro cuadro– se hallan presentes en todas las culturas, crean modificabilidad, flexibilidad, y capacitan para el cambio, por lo cual no deberían olvidarse en todo acto educativo. Los demás criterios de mediación no se hallan en todas las culturas y son los que crean la diversidad cultural. El educador-mediador es orientador, guía y preguntador que traduce los problemas a interrogantes y enciende una luz cuando hay oscuridad en el camino.

3.3.1 Mediación entre intencionalidad y reciprocidad

Consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje. El mediador selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos; además, determina ciertos cambios en la manera de procesar y operar la información.

El mediador debe establecer metas, seleccionar objetivos y tratar de compartir con el sujeto las intenciones en el proceso educativo; esto lleva al niño a implicarse en la experiencia para lograr los objetivos. **La mediación es una “interacción intencionada”**, por ello, supone “reciprocidad”: enseñar y aprender como un mismo proceso. La intencionalidad revela la conciencia colectiva cultural de la que es transmisor el mediador. La intencionalidad solo se expresa y se percibe en directo.

Tratamos de implicar al sujeto en el aprendizaje. En la mediación, el estímulo no es directo, sino que está enriquecido por la intención, la actitud para hacerlo llegar al destinatario. El tono de voz, el gesto, la expresividad, la repetición, la mirada son otros tantos vehículos de intención que logran un triple cambio:

- Cambia el estímulo para que el educando lo decodifique mejor, lo sienta y lo valore.
- Cambia al alumno su atención y motivación para que cuanto aprenda sea significativo para él.
- Cambia al propio mediador, al hablar, al mirar, al gesticular, para que sea mejor comprendido su mensaje.

3.3.2 Mediación de trascendencia

Es la calidad de la interacción que va más allá de la necesidad inmediata; es la mediación más humanizante. Nos invita a pensar en las finalidades últimas de nuestros actos, a agrandar el sistema de necesidades del alumno, al trascender el aquí y ahora. Llegamos a lo más lejano, lo más general, lo más abstracto. Es proyección y anticipación de futuro, vemos la incidencia en la vida, adivinamos el porvenir.

El niño no necesita integrar su corto pasado y es incapaz de captar las posibilidades del futuro. Para trascender, necesita tener criterios de valor y seleccionar lo esencial de los hechos: su necesidad y utilidad, su permanencia en el tiempo, su universalidad, sus componentes socio-culturales. La madre que alimenta o viste a su hijo piensa más allá de la sencillez de ese acto. Todo niño sabe entender la trascendencia del aprender a leer o del trabajo, pero esta es tarea del mediador.

La trascendencia de un conocimiento implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, para generalizar nuestros comportamientos y necesidades. En el ámbito académico, esto exige que el mediador sepa relacionar cualquier tema con otros puntos y hechos pasados y futuros. Por ello, el profesor subraya los procesos que subyacen en la actividad de la clase y conscientemente señala su aplicación en otras áreas de contenido (lenguaje, matemáticas, sociales...), en las experiencias de la vida real, las profesiones y los valores de la vida (Prieto, 1992, p.73).

3.3.3 Mediación de significado

La mediación permite sacar antenas receptoras de mensajes. Las situaciones de pobreza y desamparo de algunos niños los llevan a carencias de mediación y privación cultural. Hay niños sin motivación, no saben para qué leer ni para qué esforzarse; lo mismo que hay niños

con barreras internas por carencias afectivas o conflictos vivenciales. La mediación se hace urgente en algunas personas para descifrar significados, para dar claves de comprensión; la falta de mediación pondría en peligro los valores de continuidad de una cultura y, por extensión, de la humanidad.

Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante para el sujeto, de manera que este se implique activa y emocionalmente en la tarea. El significado incluye tres requisitos: despertar en el niño el interés por la tarea en sí, dialogar con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea y explicarle qué finalidad se persigue con las actividades y la aplicación de estas (Ausubel, 1968; Bruner, 1972; Feuerstein, 1978).

El significado es la energía de un estímulo. Con la mediación llegamos a superar el egocentrismo, enseñamos a buscar significados a partir de un aprendizaje adaptado, coherente con su saber, su capacidad y sus posibilidades de aplicación. El educando debe compartir el porqué, para que analice la importancia de lo que dice o hace y descubra su verdadero significado. Para que el alumno capte el significado de un estímulo, el mediador debe presentárselo con estos requisitos:

- Despertar interés por lo que le propone.
- Darle a conocer su importancia.
- Hacerle saber la finalidad que se busca con la actividad y su aplicación.

LOS DOCE CRITERIOS DE LA MEDIACIÓN



(R. Feuerstein:
Adapt: Audy - Charest)

3.4 Postulado 4: ¿Cómo se articulan los sistemas de la mente humana con la secuencia didáctica dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes?

En el Liceo Hermano Miguel, la articulación de los tres sistemas (afectivo, cognitivo y expresivo) en el proceso de aprendizaje, se evidencia en el desarrollo de la secuencia didáctica (contextualización, estructuración, aplicación y verificación), teniendo en cuenta las siguientes claves prácticas.

Clave uno

El aprendizaje del estudiante es un cambio en la estructura cognitiva, generado por la contrastación de las nuevas representaciones, ideas y conceptos con los que ya posee; este cambio está influenciado por las experiencias, vivencias, sentimientos, emociones y por el contexto en el cual interactúa cada persona.

Esto implica que se adquieren diversas capacidades que permiten el dominio del pensamiento, en todas sus manifestaciones, para utilizar en forma efectiva las elaboraciones culturales expresadas mediante diversos tipos de códigos como los del lenguaje, la numeración y la escritura, entre otros.

Un proceso de aprendizaje integra en forma dinámica diversos elementos como información, ideas, sentimientos, emociones y acciones; es decir, activa el pensamiento, el sentimiento y la acción, y todas las habilidades que generan algún tipo de actividad.

Para nuestros propósitos, el **aprendizaje** puede ser entendido como el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras o intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimientos y acción.

El aprendizaje ayuda a la persona a comprender el mundo y el ambiente en el cual vive, lo que le posibilita actuar en su entorno y desarrollar las habilidades para hacer realidad sus expectativas y poder así proyectarse al mundo. Esto implica actuar de manera proactiva en su ambiente de desempeño, lo que exige a las personas desarrollar la capacidad

para el aprendizaje, entendido este como el desarrollo de competencias para aprender a aprender, aprender a interactuar, aprender a actuar y aprender a autorregularse.

En este sentido, es importante tener en cuenta las siguientes precisiones en nuestra labor como docentes del Liceo:

- Todos los estudiantes aprenden de manera diferente, por lo que es necesario identificar cuál es su estilo de aprendizaje, para diseñar métodos que se aproximen a estas necesidades.
- Se aprende mejor cuando se tiene la posibilidad de manipular la información, es decir, cuando se pueden hacer cosas y experimentar con los conceptos; para este punto se hace necesario planear clases prácticas en la fase de aplicación de la secuencia didáctica (**saber hacer en contexto**).
- Hay una mejor comprensión de los conocimientos, cuando existe un proceso de motivación permanente generado por parte del docente hacia los estudiantes (**clases divertidas y atractivas**).
- Es preferible entender los fundamentos de un área específica del conocimiento que memorizar grandes volúmenes de información que no pueda ser aplicada a la realidad de la persona; en este sentido debe existir **coherencia sistemática** en el desarrollo de las mallas curriculares y de los planes de asignatura.
- La memoria es útil en la medida en que se pueda evocar información relevante y significativa para aplicar a la solución de las dificultades que se enfrentan en la vida real.
- Un buen aprendizaje permite desarrollar la capacidad para enfrentar con éxito las diferentes dificultades que se nos presentan en la vida cotidiana y aquel que desarrolla el pensamiento crítico y complejo.

Cuando el estudiante se enfrenta al aprendizaje de un nuevo tema, al desarrollo de una nueva habilidad, al conocimiento de aplicar por primera vez un procedimiento, se realizan una serie de acciones. En este sentido, es importante reflexionar sobre la forma en que cada uno de los estudiantes actúa cuando aprende, para lo cual es aconsejable que el docente **analice y responda** algunos de los siguientes interrogantes a la hora de planear su clase:

- ¿Qué elementos se deben tener en cuenta antes de que el estudiante pueda aprender algo nuevo?
- ¿Qué sentimientos y emociones puede sentir el estudiante al enfrentarse a un nuevo conocimiento?
- ¿Cuál es el camino que debe recorrer el estudiante para poder aprender un conocimiento o desarrollar alguna habilidad?
- ¿Cómo debe estar presentada la información en las guías o talleres, con el objeto de ser aprendidas?
- ¿Por qué razón algunos estudiantes aprenden con facilidad los temas?
- ¿En qué situaciones específicas ha notado usted que sus estudiantes aprenden con mayor facilidad?
- ¿Desde su área, qué tipo de actividades privilegian mejores aprendizajes en los estudiantes?
- ¿Qué tipo de preguntas realiza usted en clase para despertar el interés, la motivación, la atención y la concentración, por parte de los estudiantes?
- ¿Qué tipo de acciones, en concreto, va a realizar con aquellos estudiantes que no comprendan el nuevo conocimiento? ¿Qué tipo de actividades va a aplicar para reforzar y nivelar, de manera inmediata, aquellos temas motivo de dificultad y poder lograr una mejor comprensión y aprendizaje real en los estudiantes?

Claves

El dominio del proceso de aprendizaje permitirá “la consecución del control efectivo sobre los procesos mentales, desarrollando instrumentos intelectuales para resolver problemas complejos con eficiencia”.

28

El aprendizaje, como todas las actividades humanas, se fundamenta en una serie de procedimientos y acciones que posibilitan la apropiación, comprensión e integración de conocimientos a la estructura cognoscitiva de la persona. Son estas acciones las que permiten convertir la información en conocimientos útiles, que potencien el desempeño personal y profesional, al tiempo que mejoran el nivel de interacción con el mundo.

Ahora bien, el aprendizaje presenta diversas etapas que son influenciadas por diferentes procesos mentales, los cuales permiten direccionar las acciones personales para garantizar la apropiación de los nuevos conocimientos. Estas etapas son “*preparación para el aprendizaje, procesamiento del aprendizaje y consolidación y transferencia del aprendizaje*”. Es importante articular en el Liceo, **la secuencia didáctica** con los **sistemas de la mente humana** y con las etapas propias de un **proceso de aprendizaje**, tal como aparece en el siguiente gráfico.

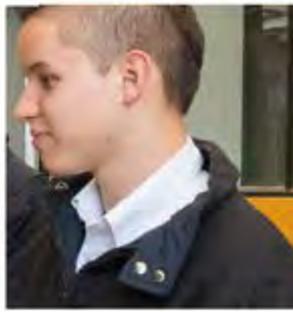


Fases de la secuencia didáctica	Sistema de la mente humana	Etapas del aprendizaje	Fase 4	Acciones de nivelación inmediata
Fase 1: Contextualización	Afectivo	Preparación para el aprendizaje	Verificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifique el dominio de los temas previos por parte de los estudiantes. 2. Realice refuerzos conceptuales de temáticas con apropiación endeble.
Fase 2: Estructuración	Cognitivo	Procesamiento durante el aprendizaje		<ol style="list-style-type: none"> 1. Realice diversas modelaciones cuando detecte que un estudiante no ha aprendido el tema, usando un lenguaje más sencillo con un procedimiento elaborado paso a paso, para detectar exactamente qué no ha comprendido.
Fase 3: Aplicación	Expresivo	Procesamiento durante el aprendizaje		<ol style="list-style-type: none"> 1. Retome la explicación de ejercicios en los que el estudiante presente dificultades, a fin de aclarar y despejar dudas. 2. Utilice ejercicios y prácticas variadas para que el estudiante se pueda entrenar.

ACCIONES DE CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO LICEÍSTA



Acapí- tulo





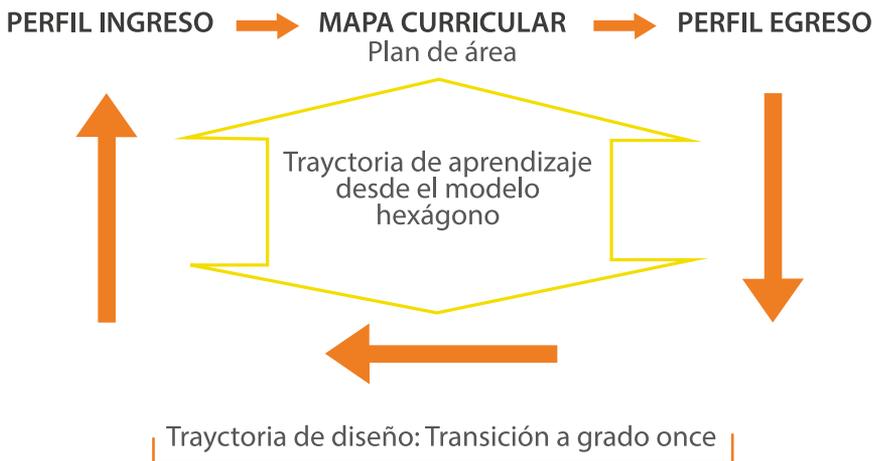
4.1 Diseño curricular

El diseño curricular nos permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Liceo Hermano Miguel. Para tal efecto, articula adecuadamente los componentes del PEI, con miras a definir los aspectos concernientes al componente pedagógico. Es decir, el diseño curricular pone en armonía y comunicación los componentes: horizonte institucional, gestión del currículo, desarrollo estudiantil y desarrollo comunitario y administrativo.

4.1.1 Producto 1: Contenidos de un currículo - Plan operativo de área

4.1.1 Producto 1: Contenidos de un currículo - Plan operativo de área

Desde el punto de vista del enfoque sistémico, todo proceso tiene una entrada y una salida, y, aplicado a un proceso de formación, un currículo debe contener los siguientes elementos:



I. Perfil de ingreso

¿Cuáles son las características propias del estudiante nuevo que ingresa al Liceo Hermano Miguel? ¿Qué potencialidades o destrezas debe tener para su formación integral? De igual forma se habla del perfil de ingreso -para este caso interno- cuando un estudiante pasa de un grado a otro. En este caso, los interrogantes de reflexión son: ¿Cuáles son las enseñanzas mínimas con las que fue promovido? ¿Qué nivel de competencia se evidencia en sus desempeños? En síntesis, se hace referencia a tener un diagnóstico claro por área, para identificar qué se debe fortalecer en cada grado para lograr la excelencia académica.

II. Mapa curricular

Corresponde a los planes de área, los cuales son la estructuración del currículo específico; en ellos se encuentran los programas desde transición hasta grado 11 de manera secuencial y sistemática, que privilegian las competencias específicas del área y se enmarcan en el horizonte institucional (misión, visión, valores y competencias institucionales).

Estos planes deben ser **discutidos, analizados y concertados** por todos los docentes del área, procurando siempre que tengan en cuenta los siguientes procesos:

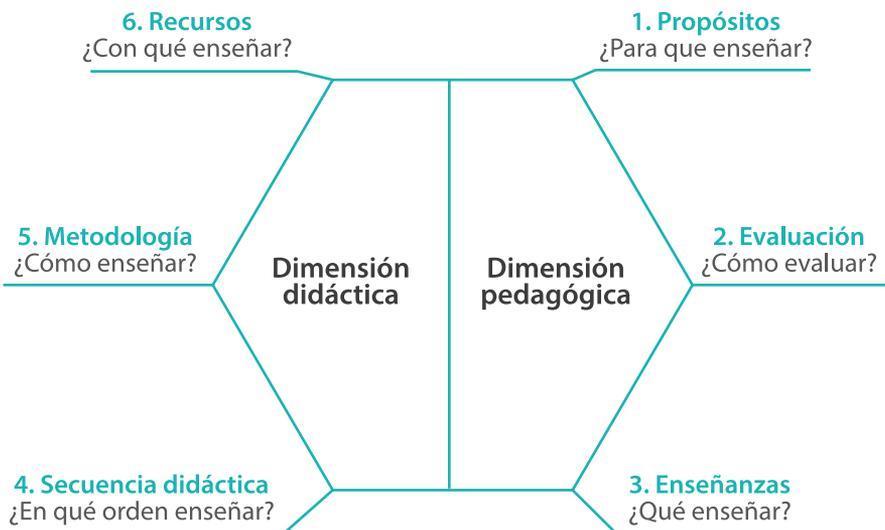
- Estar organizados de manera secuencial, de lo simple a lo complejo.

- Responder a los lineamientos curriculares, los estándares del área emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los estándares internacionales, las pruebas externas de carácter nacional (Saber 3 5, 9, 11) y las internacionales (PISA, TIMMS, SERCE, PIRLS).
- Ser consistentes para una implementación de una duración mínima de tres años.
- Privilegiar el desarrollo de las competencias del área.
- Desarrollar los procesos de pensamiento y las habilidades comunicativas como ejes transversales y de integralidad curricular.

III. Trayectoria de aprendizaje: modelo hexágono

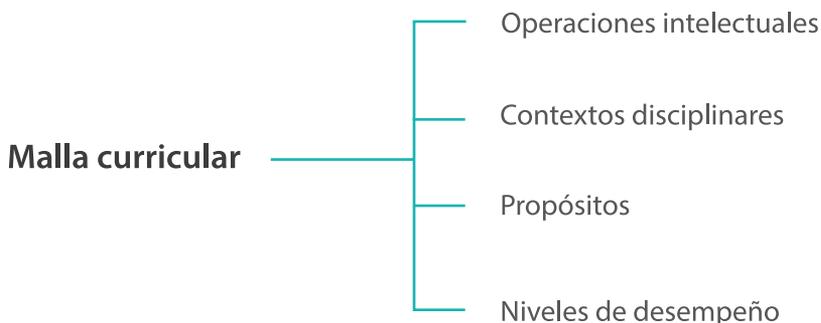
Todo acto educativo debe ser planeado y realizado para impactar, de manera intencional y diferenciada, a cada uno de los estudiantes. Así, la finalidad fundamental de todo acto educativo debe ser **lograr el aprendizaje**, el cual dependerá de la “activación” de los sistemas afectivos, cognitivos y expresivos, en cada uno de los momentos del acto educativo: determinación de los propósitos, definición de la evaluación, estructuración de las enseñanzas, organización de la secuencia didáctica, diseño de la estrategia metodológica y generación de los recursos.

Básicamente, el modelo hexágono posee dos grandes agrupaciones para su desarrollo: la dimensión pedagógica y la didáctica.



4.1.2 Producto 2: Malla curricular

La malla es el producto que resume el componente curricular del hexágono y en el que deben quedar plasmados los propósitos, niveles de desempeño esperados y enseñanzas de cada uno de los grados que van a ser abordados durante el programa de cada asignatura. El siguiente esquema resume sus componentes:



En el anexo *Formato de malla curricular* se muestra la estructura de este producto. A continuación, se detallan cada uno de sus componentes.

I. Operaciones intelectuales

Desde el primer momento de planeación, es necesario tener en cuenta que las enseñanzas se van a estructurar considerando las operaciones cognitivas y las psicolingüísticas ubicadas en los respectivos instrumentos del conocimiento.

Sección	Operaciones cognitivas	Operaciones psicolingüísticas	Instrumentos de conocimiento
Preescolar	Inducir 1ª Deducir 1ª	Decodificar oraciones. Codificar pre-proposiciones.	Adquirir centenares de nociones. Mentefactos nocionales.

Básica primaria	Inducir 2ª Deducir 2ª	Decodificar 2ª oraciones complejas. Codificar 2ª pensamientos.	Adquirir centenares de proposiciones fundamentales. Mentefactos aristotélicos y modales.
Básica secundaria	Supraordinar Isoordinar Excluir Infraordinar Deducir Inducir Argumentar Derivar Definir	Decodificar 3ª conferencias. Codificar 3ª temas. Codificar 3ª artículos.	Conceptos / razonamientos formales y pre-categorías. Mentefactos conceptuales. Mentefactos formales. Mentefactos pre-categoriales.
Educación media	Argumentar Derivar Definir Método científico	Decodificar 3ª ensayos complejos. Codificar 3ª ensayos originales. Codificar 3ª categorialmente.	Pre-categorías y categorías. Mentefactos pre-categoriales. Mentefactos categoriales.
Las cuatro macrooperaciones más complejas que debe dominar a lo largo de toda su vida un ser humano son: comprender, leer, expresar y escribir.			

II. Contextos y ámbitos disciplinares

Para continuar el proceso de planeación, se debe dar cuenta del contexto disciplinar que se abordará para potenciar dichas operaciones intelectuales. Estos contextos se extraen desde las disciplinas tratando de romper el abordaje tradicional de temas inconexos y buscando establecer aquellos vínculos que le permitirán al estudiante recibir el conocimiento de una forma integrada para tomar mejores decisiones.

Posterior a la definición por contextos, se debe definir el ámbito disciplinar que delimita el contexto disciplinar. La formulación de este ámbito tiene una función de claridad operacional para el docente y el estudiante.

En un contexto disciplinar que se formula correctamente, se agrupan, de manera adecuada, diferentes objetos de la disciplina que permiten

al estudiante tomar decisiones sobre cuál de ellos es el más apropiado en cada situación en particular. Estas agrupaciones se pueden establecer de acuerdo con unidades temáticas, ejes históricos y características comunes entre diferentes objetos.

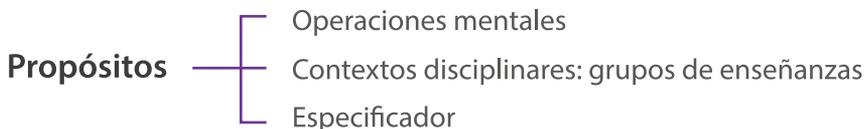
III. Los propósitos: primer paso de la planeación curricular.

Una vez se ha establecido lo que es una operación intelectual y un contexto disciplinar, se pueden empezar a definir los propósitos que se esperan de un estudiante en cada fase del aprendizaje.

Debemos entender estos como los lineamientos dados para cada área y en cada nivel; son la base para la construcción colectiva del currículo. A partir de su definición, se estructuran los desempeños y contenidos, además deben responder al interrogante ¿para qué enseñar?

IV. Partes de un propósito

Los propósitos poseen tres partes para su elaboración:



- **Las operaciones intelectuales** que se van a privilegiar y aquellas que se van a evidenciar como indicadores de desempeño de su alcance. En algunas áreas esta parte del propósito denota la habilidad que se pretende alcanzar.
- **El contexto disciplinar** que se abordará para potenciar dichas operaciones intelectuales, sin darle prioridad sobre estas últimas. El objetivo del aprendizaje no es el contexto disciplinar en sí mismo, sino el desarrollo de los procesos de pensamiento asociados a él.
- **Un especificador** que dé cuenta del alcance de cada uno de los propósitos. Esta parte es opcional.

La redacción del propósito siempre inicia con las palabras “Que el estudiante...” y estas se combinan con las tres partes de una manera adecuada para su comprensión. Es importante tener en cuenta que el

padre de familia leerá este propósito para entender qué es lo que su hijo verá en cada bimestre.

38

Cuadernillo Lhemi N° 1

Que el estudiante identifique las características y relacione conceptualmente la reproducción en los seres vivos de los reinos *aecheaea*, bacteria y protista. En este ejemplo:

- **Las operaciones intelectuales son:** “identificar” y “relacionar conceptualmente”.
- **El contexto disciplinar es:** “las características de la reproducción en los seres vivos”.
- **El especificador es:** “de los reinos *aecheaea*, bacteria y protista”

V. Niveles de desempeño: Adónde quiero que lleguen.

El nivel de desempeño da cuenta de la cualificación del nivel de logro del estudiante, a medida que avanza en la consecución del propósito. Esta es la forma en la que se puede operativizar la evaluación mediante la toma de rúbricas y evidencias claras de que el estudiante ha alcanzado los resultados que se esperan.

De acuerdo con los lineamientos nacionales de educación, el Liceo Hermano Miguel la Salle ha asumido un esquema de cuatro niveles de desempeño por cada uno de los propósitos que se abordan en cada bimestre, los cuales usa también para arrojar una valoración definitiva de cada asignatura de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación. Estos cuatro niveles son **Bajo, Básico, Alto y Superior**.

Debido a que son comprensivos (una vez que se alcanza un nivel superior, se da por entendido que los inferiores ya fueron alcanzados también), suele referirse al nivel Alto como nivel Básico-Alto y al Superior como nivel Básico-Alto-Superior. Cada vez que se hace un proceso de planeación curricular y se han determinado los propósitos de enseñanza, se deben formular los indicadores de nivel de desempeño para cada uno de estos cuatro casos.

VI. Partes de un nivel de desempeño

Para construir un nivel de desempeño se deben tener en cuenta tres partes:

- Las *operaciones intelectuales* específicas que cada nivel de desempeño requiere. Estas deben estar alineadas con las formuladas en el propósito y deben ser claras y comprensibles en su particularización.
- El *ámbito disciplinar* que delimita el contexto que se aborda en el propósito. Su formulación tiene una función de claridad operacional para el docente y el estudiante.
- El *criterio de tarea* que “modifica progresivamente el tipo de cognición que requiere un estudiante novato para convertirse en experto, o al menos en un estudiante eficiente” (Márquez, 2004).

Las características mencionadas de la tarea, desde esta aproximación, son:

- Complejidad (nivel funcional).
- Ambigüedad (contingencia abierta o cerrada).
- Formato de la información (morfología de la tarea).
- Características ambientales.

Para la redacción del propósito, se inicia con la operación intelectual en presente indicativo y se complementa con las otras dos partes según convenga. Este nivel también es reportado a los padres de familia en el boletín.

Ejemplo: Propone situaciones problema en diferentes contextos de las matemáticas y las soluciona utilizando métodos organizados, modelándolas mediante funciones y límites.

VII. La evaluación en el Liceo

Es entendida como la comprobación del nivel alcanzado de un conocimiento en el aprendizaje, es un diagnóstico que se realiza continuamente en la clase, en un tema o unidad bimestral.

De acuerdo con lo anterior, se requiere que todos los profesores de cada una de las áreas y asignaturas tengan muy en cuenta los siguientes lineamientos sobre la evaluación y actúen en consecuencia con ellos:

- **La evaluación debe ser permanente**, no limitarse a la previa escrita o al trabajo que se sugiere cada ciclo o cada cierto tiempo. Se evalúa permanentemente al estudiante cuando estamos atentos a todo el comportamiento de él en clase.
- **Se debe valorar** el proceso individual y los procesos involucrados en el aprendizaje. Cada estudiante, para el desarrollo de una actividad o tarea, pone en juego diversos procesos personales: atención, observación, análisis, estructura, diálogo, consulta, entre otros, y lo hace siguiendo unos pasos o secuencias, las cuales son, por lo general, distintas en cada uno de los estudiantes.
- Una previa o un trabajo, como uno de los medios de evaluación, permitirá apreciar el **proceso individual** con sus aciertos y dificultades. Cada estudiante es una persona con identidad, inconfundible y no se puede educar en el anonimato del grupo.
- Al asignar trabajos de consulta y presentación del respectivo informe escrito, es necesario tener en cuenta el siguiente procedimiento:
 - Asignarlos con criterios claros de realización y presentación.
 - Deben propiciar el aprendizaje básico, previsto en los desempeños o metas de aprendizaje.
 - Recogerlos en la fecha y hora de clase acordada, salvo en los casos de enfermedad o excusa justificada por parte del estudiante.
 - Todo trabajo debe tener una mínima sustentación, para verificar si es de autoría del estudiante o no.
- Es necesario y obligatorio que, permanentemente, se asignen actividades de refuerzo a través de guías, para los estudiantes con dificultades en algunos logros.

- Se debe privilegiar **la nivelación inmediata**, teniendo en cuenta que esta debe ser de calidad: “seamos exigentes, pero no intransigentes”.
- Además, es necesario realizar reflexiones periódicas con los estudiantes; estos comportamientos se interiorizan en los estudiantes a partir de la vivencia diaria con exigencias sobre los mismos.
- El *trabajo en equipo* se logra estimulando y apoyando la conformación de comunidades fraternas de trabajo, planteándoles retos de búsqueda y valorando sus resultados e iniciativas. De esta forma no solamente habituamos al estudiante a trabajar en equipo, sino que estamos propiciando un verdadero aprendizaje cooperativo y por lo tanto significativo, el cual se incorpora a su estructura cognitiva y determinará su comportamiento futuro (**comunidades fraternas liceístas**).
- La evaluación se debe realizar en las diferentes fases de la secuencia didáctica.

Diagnóstica

Determina fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como el dominio de saberes previos.

Función primordial:
ubicar, clasificar,
adaptar.

Formativa

Identifica cómo va el proceso y permite determinar el alcance de los desempeños.

Función primordial:
dar seguimiento y
control de calidad.

Sumativa

Suma total de los resultados de todas las pruebas, permite evidenciar los resultados globales de un periodo.

Función primordial:
verificar.

Contextualización

Aplicación

Verificación

VIII. Enseñanzas

Estas se organizan a partir de la definición de los propósitos y de la evaluación, es decir, en los contenidos es necesario tomar postura ante su carácter y jerarquía, pues hay algunos contenidos genéricos que involucran a otros (**familias de temas**). Es bueno que estos contenidos se trabajen en las explicaciones, mecanismos y búsquedas de información, además hay que considerar que estos varían de acuerdo con la cultura, el estrato, el nivel de profundidad y las habilidades de los estudiantes.

Estas enseñanzas aparecen durante el proceso de aprendizaje; en él se desarrollan las actividades mediante las cuales el estudiante interactúa con los materiales o fuentes de información, lo que posibilita su organización para convertirla en conocimiento e integrarlo a su estructura cognitiva. Por lo general, incluye la lectura de los textos y el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Los contextos disciplinares se convierten en la forma en la que estas enseñanzas se pueden plasmar dentro de la malla para que todo el diseño curricular se encuentre en un mismo producto.

IX. Prácticas pedagógicas

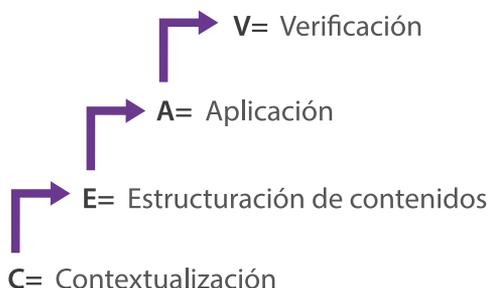
Luego de que se ha estructurado toda la parte curricular del hexágono, es preciso abordar los tres componentes didácticos restantes: **secuencia didáctica, metodología y recursos didácticos**.

4.1.3 Producto 3: La secuencia didáctica del Liceo

La secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico. En el Lhemi es concebida como una propuesta flexible que puede y debe adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea susceptible de estructuración, con el objeto de evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de la asignatura y el contexto. Esta es además una buena herramienta que permite analizar e investigar la práctica educativa, así como organizar los contenidos escolares y las

actividades relativas al proceso formativo en el área.

I. Fases de la secuencia didáctica



C Contextualización: Motivación y encuadre

En este primer momento se deben realizar actividades en las que se muestre la importancia de aplicar la competencia, señalando cómo se implementa en la vida real y especificando las consecuencias negativas de no saber hacerlo o, si se prefiere, colocar ejemplos cotidianos de situaciones problema en las que se pueda llevar a cabo dicha aplicación. Es importante que estos ejemplos sean cercanos a los estudiantes y que se relacionen con su vida cotidiana, pues lo que se busca en esta fase es **abrir un ciclo de atención**. De manera indirecta se exploran los **presaberes** de los estudiantes, de tal forma que el docente puede reconocer el nivel de aprendizaje en el que están sus estudiantes.

Indicadores:

- **Expresar** brevemente a sus estudiantes en qué fase del aprendizaje de la competencia están, indicando qué lograron en las clases anteriores.
- **Motivar** a los estudiantes usando uno de los siguientes mecanismos: curiosidad, disonancia, sentido, expectativas, retos.
- **Enunciar** el propósito y hacer que sus estudiantes se apropien de él mediante una actividad afectiva.
- **Formular** preguntas que muevan la curiosidad de sus estudiantes, permitiéndoles reconocer su nivel de conocimiento (**conocimientos previos**).

Estructuración de contenidos: enunciación y modelación

44

Cuadernillo Lhemi N° 1

Enunciación: En este momento de la clase es preciso **explicar las definiciones**, demostrando cómo se manifiestan en la cotidianidad; de igual forma, hay que reforzar la utilidad que tiene aprehender dichas definiciones en distintos campos de la vida real. El docente debe verificar la apropiación de los conceptos retando a los estudiantes a dar sus propios ejemplos, en los que se evidencie la necesidad de comprender las definiciones (**instrumentos de conocimiento**).

Al igual que los instrumentos de conocimiento, **el procedimiento** es parte fundamental para la adquisición de la competencia. Es muy importante su enunciación y su aplicación constante en diferentes ejercicios, además de ser la mejor forma de solucionarlos.

Indicadores:

- **Explicar** el nuevo conocimiento, el cual se puede desarrollar de manera deductiva o inductiva (aprendizaje por descubrimiento y por recepción).
- **En el aprendizaje por recepción**, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al estudiante en su forma final, solo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.
- **En el aprendizaje por descubrimiento**, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser reconstruido por el estudiante antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. Este tipo de aprendizaje implica que el estudiante reordene la información, la integre con la estructura cognitiva y la combine de manera que se produzca el aprendizaje deseado.

Didácticas deductivas

Permiten al estudiante

Asimilar de manera significativa un conocimiento nuevo

Como consecuencia de

La presentación organizada de información

A través de

Un texto escrito
Una presentación oral

Dependen de

Las ideas previas del estudiante

Las ideas previas del estudiante

Exigen del maestro

Utilizar organizadores previos que sirvan para conectar las ideas previas con los conocimientos nuevos

Exponer los conocimientos de una manera organizada y jerárquica

Utilizar términos y desarrollar ideas adecuadas para el nivel de los estudiantes

Facilitar el estudiante la verbalización de los nuevos conocimientos

Implican

La presentación del tema o introducción

La presentación del contenido

La verificación de la conexión entre las ideas previas y el conocimiento nuevo

Didácticas deductivas

Permiten al estudiante

Asimilar de manera significativa un conocimiento nuevo

Como consecuencia de

La presentación organizada de información

A través de

Un texto escrito
Una presentación oral

Dependen de

Las ideas previas del estudiante

Las ideas previas del estudiante

Exigen del maestro

Utilizar organizadores previos que sirvan para conectar las ideas con los conocimientos nuevos

Exponer los conocimientos de una manera organizada y jerárquica

Utilizar términos y desarrollar ideas adecuadas para el nivel de los estudiantes

Facilitar el estudiante la verbalización de los nuevos conocimientos

Implican

La presentación del tema o introducción

La presentación del contenido

La verificación de la conexión entre las ideas previas y el conocimiento nuevo

- **Estructurar** las enseñanzas por medio nociones, proposiciones, conceptos, precategorias (mentefactos, mapas mentales, mapas conceptuales etc.)
- **Verbalizar** de manera clara y con ejemplos suficientes el nuevo contenido de aprendizaje.
- **Hacer preguntas** para verificar la comprensión de los nuevos saberes apropiados.

Modelación: En este momento es necesario tener en cuenta que una buena modelación de la competencia se caracteriza porque el estudiante ve a una persona **actuar, competentemente, la habilidad**. El docente asume el rol de actor de la competencia, por lo cual es un error no explicar los pasos del procedimiento. Así como es muy importante la enunciación de los instrumentos de conocimiento, lo es el procedimiento y, por lo tanto, la aplicación y la apropiación de cada uno de sus pasos. Al concluir la modelación, es pertinente mostrar a los estudiantes, **mediante ejemplos**, las consecuencias que tendría alterar la secuencia del procedimiento.

Una buena sesión de modelación se caracteriza porque el estudiante comprende cuál es el modelo ideal de resolución de un problema. En este sentido, lo que aprende serán los pasos del procedimiento para resolver problemas del contexto. Esto se logra cuando el docente explica cada uno de los pasos y muestra cómo se aplican para resolver un problema dado.

En las sesiones de modelación, los estudiantes, además de comprender cuáles son los pasos de la competencia, también comprenden por qué son los mejores para asegurar una buena solución al problema del contexto. Esta justificación se da en función de la actitud que matiza al procedimiento. Para lograr el aprendizaje del procedimiento, el estudiante evalúa la aplicación de este, en ejemplos específicos de comportamiento, generalmente, el de un personaje.

Indicadores:

- **Ejecutar** la habilidad, garantizando la comprensión de cada uno de los procesos y operaciones del procedimiento.
- **Actuar** el procedimiento necesario para realizar la competen-

cia, con la actitud propia de este.

- **Exponer** el orden de los pasos del procedimiento y las razones para que sean estos y no otros.
- **Mostrar** las razones de que este procedimiento sea el mejor para llevar a cabo la competencia.
- **Utilizar** “antiejemplos”, pasos que pertenecen al procedimiento, pero que, sin el orden secuencial, no permiten llegar al producto deseado.
- **Mostrar** posibles errores en el seguimiento del procedimiento, las consecuencias de cometerlos y las posibles estrategias para prevenirlos.

A Aplicación: Simulación y ejercitación

Simulación: En el proceso de aprendizaje es necesaria la práctica de las competencias. Por lo tanto, se deben proponer los ejercicios que deben resolver los estudiantes, pero asegurando su comprensión. El docente deberá acompañarlos en la aplicación del procedimiento, haciéndolos caer en cuenta de sus errores y generando reflexiones sobre la forma más efectiva de corregirlos.

Al momento de retroalimentar, haga énfasis en los procesos, es decir, en la ejecución del procedimiento, al igual que en los resultados. Es importante corregir el resultado de las actividades, pero es igualmente importante hacer una revisión del proceso que se utilizó para llegar a ese resultado. Cuando se haga la retroalimentación, es pertinente aplicar el procedimiento haciendo un recuento paso a paso, con miras a verificar la comprensión de la competencia.

Antes de decirles a los estudiantes que lo hicieron bien o mal, hay que formularles preguntas relacionadas con el procedimiento: ¿Qué hicieron bien y qué hicieron mal? Luego, se brindan instrucciones claras para que ellos sepan cómo corregir su error, enfatizando en el uso adecuado del procedimiento y en la actitud con la cual debe aplicarse.

Indicadores:

- **Formular** suficientes problemas en los que es posible aplicar la competencia.
- **Dar instrucciones** claras a los estudiantes para corregir sus errores o realizar el trabajo cada vez mejor, haciendo énfasis en el uso adecuado del procedimiento.
- **Retroalimentar** meritocráticamente la labor de los estudiantes de manera general e individual.
- **Hacer** que los estudiantes den soluciones a sus equivocaciones.

Ejercitación: En el momento de ejercitación, el maestro tiene un rol de observador, debe proponer un ejercicio problema, en cuya solución no participa activamente. Asimismo, controla el tiempo para la actividad y retroalimenta meritocráticamente de forma general el desempeño de los estudiantes al final del ejercicio.

Indicadores:

- **Proponer** problemas reales en cantidad suficiente, con un escalamiento del nivel de dificultad para que los estudiantes lleven a la práctica la competencia y adquieran la destreza.
- **Permitir** que los estudiantes desarrollen de forma autónoma los ejercicios, sin la participación activa del docente.
- **Controlar** el tiempo necesario para la solución de los problemas.
- Retroalimentar el desempeño de los estudiantes en la solución de los problemas.

VVerificación: Síntesis y demostración

La verificación es permanente en cada una de las fases de la secuencia didáctica, es decir, se debe hacer verificación en la contextualización, en la estructuración y en la aplicación; sin embargo, para finalizar el periodo académico, algunas áreas acostumbran a realizar la síntesis del trabajo del periodo o la demostración de algún proyecto trabajado durante el proceso.

Indicadores:

- **Realizar evaluaciones** sobre la habilidad, en las que haya que identificar el contexto de uso.
- **Hacer retroalimentación** del desempeño en las evaluaciones.

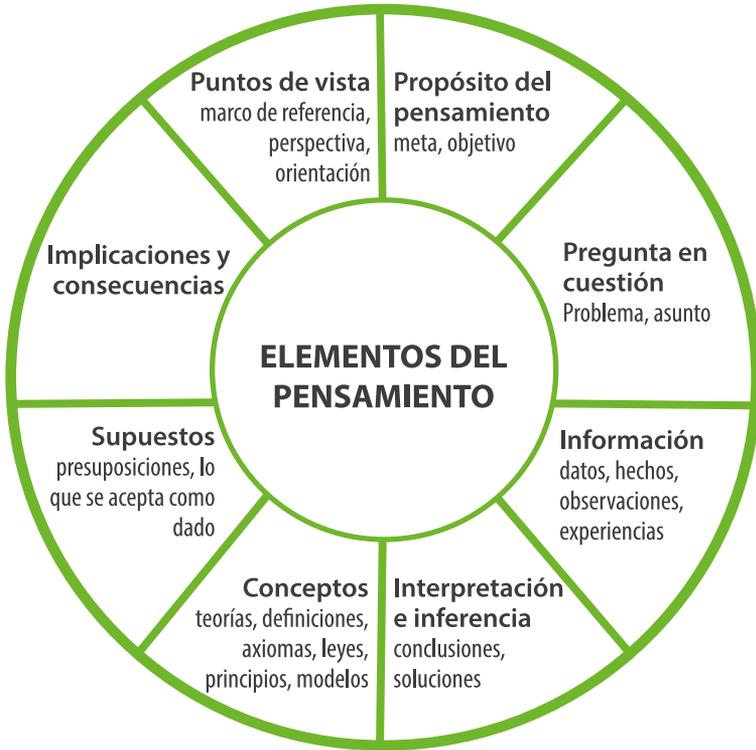
II. Momentos de una clase

Para el Liceo Hermano Miguel, los momentos de clase están organizados de la siguiente manera:

Momentos	Estrategias básicas	Actividades específicas por desarrollar
Inicio	<p>El momento de inicio sienta las bases del proceso formativo que se irá desarrollando. Dedicar tiempo suficiente y dar relevancia a esta fase se convierte en una condición necesaria para que, a lo largo de las fases siguientes, el trabajo educativo se sustente en un punto de partida adecuado.</p> <p>En el inicio de la clase son posibles diversos tipos de actividades, pero lo más importante es tener muy claro que los estudiantes empiezan a aprender cuando realizan actividades de evaluación inicial y que, por lo tanto, no se trata de actividades al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que tienen que constituir una parte esencial de este proceso.</p> <p>En este momento se debe demostrar el dominio del grupo en términos comportamentales, haciendo uso de técnicas y métodos para controlar a los estudiantes y mantenerlos en una actitud favorable hacia el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Normalización de los estudiantes.• Oración.• Llamado a lista.• Enunciación del propósito de la clase.• Motivación para la clase.• Identificación de saberes previos o repases de enlace con la clase anterior.• Desarrollo de nivelación inmediata.
Desarrollo	<p>El momento de desarrollo es el más largo de la clase. En él se adelantan actividades para el aprendizaje y la evaluación, que van ayudando a la construcción del aprendizaje.</p> <p>En este momento es de vital importancia tener centrada la atención de los estudiantes, realizar preguntas aleatorias de control que generen en ellos análisis, razonamiento e inferencias sobre el concepto que se está comprendiendo y aplicando, verificando así, si los aprendizajes están siendo apropiados por los estudiantes o no.</p>	

	<p>En el desarrollo de la clase se evidencia la aplicación de una o varias de las fases de la secuencia didáctica; de ahí que las clases nunca sucedan de la misma manera, puesto que se pueden presentar clases como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clases de solo contextualización. • Clases de estructuración de contenidos. • Clases de solo aplicación. • Clases de solo verificación. • Clases combinadas de varias fases. <p>Sugerencias prácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haga preguntas a los estudiantes durante las clases para estimular su curiosidad y verificar el proceso; esto permitirá que se reorganicen acciones encaminadas a lograr los aprendizajes establecidos. • Utilizar preguntas guía, para que los estudiantes las vayan resolviendo a través de las clases, preguntas que generen análisis y razonamiento, es decir que los haga pensar. • Utilizar presentaciones multimedia y demás recursos didácticos. • Simultáneamente con la enseñanza de la materia, enseñar principios de pensamiento crítico. • Fomentar el que los estudiantes se conozcan entre ellos. • Escribir los nombres de los estudiantes en tarjetas y preguntarles a todos, no solamente a los voluntarios. • Generar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de enseñanzas y procedimientos. • Modelaciones (ejercicios guiados). • Ejercitación (trabajos individuales, exposiciones, trabajos en equipo, experimentos, talleres prácticos, desarrollo de las actividades de las guías y textos). • Desarrollo de nivelación inmediata.
<p>Cierre</p>	<p>El momento de cierre es vital para generar reflexión en los estudiantes sobre sus avances significativos en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Es bueno recibir sus comentarios en términos de cómo se sintieron, qué tanto aprendieron, para qué sirve ese nuevo aprendizaje.</p> <p>Evaluar con los estudiantes los métodos usados, recibir sugerencias para mejorar los procesos de la clase, en últimas, lograr gusto por la clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognición. • Evaluar el proceso seguido y los resultados obtenidos. • Recapitular y relacionar los contenidos trabajados a lo largo de la secuencia para que los estudiantes puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje.

III. Pensamiento crítico, una lista para razonar



El pensamiento crítico es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

Los estándares intelectuales universales se utilizan cuando se quiere verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares.

Para ayudar a los estudiantes a aprenderlos, los profesores deben **formular preguntas** que exploren su capacidad de pensar críticamente, interrogantes que provoquen que se responsabilicen por su pensamiento, que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que necesitan formular. La meta final es, entonces, que estas preguntas se fusionen en el proceso de pensar de los estudiantes hasta que se conviertan en parte de su voz interior que los guiará, a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor.

IV. Estándares intelectuales universales:

1. Todo razonamiento tiene un propósito.
 - Tómese el tiempo necesario para expresar su propósito con claridad.
 - Distinga su propósito de otros relacionados.
 - Verifique periódicamente que continúa enfocado en el propósito.
 - Escoja propósitos realistas y significativos.
2. Todo razonamiento es un intento de solucionar un problema, contestar una pregunta o explicar algo.
 - Tómese el tiempo necesario para expresar la pregunta en cuestión.
 - Formule la pregunta de varias formas para clarificar su alcance. Seccione la pregunta en subpreguntas.
 - Identifique si la pregunta tiene solo una respuesta correcta, si se trata de una opinión o si requiere que se razone desde diversos puntos de vista.
3. Todo razonamiento se fundamenta en supuestos.
 - Identifique claramente los supuestos y determine si son justificables.
 - Considere cómo sus supuestos dan forma o determinan su punto de vista.
4. Todo razonamiento se hace desde una perspectiva.
 - Identifique su punto de vista o perspectiva.
 - Busque otros puntos de vista e identifique sus fortalezas y debilidades.
 - Esfuércese en ser imparcial al evaluar todos los puntos de vista.
5. Todo razonamiento se fundamenta en datos, información y evidencia.
 - Limite sus afirmaciones a aquellas apoyadas por los datos que

tenga.

- Recopile información contraria a su posición tanto como información que la apoye.
- Asegúrese de que toda la información usada sea clara, precisa y relevante a la pregunta en cuestión.
- Asegúrese de que ha recopilado suficiente información.

6. Todo razonamiento se expresa mediante conceptos e ideas que, simultáneamente, le dan forma.

- Identifique los conceptos clave y explíquelos con claridad.
- Considere conceptos alternos o definiciones alternas de los conceptos.
- Asegúrese de que usa los conceptos con cuidado y precisión.

7. Todo razonamiento contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones y que dan significado a los datos.

- Infiera solo aquello que se desprenda de la evidencia.
- Verifique que las inferencias sean consistentes entre sí.
- Identifique las suposiciones que lo llevan a formular sus inferencias.

8. Todo razonamiento tiene un fin o implicaciones y consecuencias.

- Esboce las implicaciones y consecuencias de su razonamiento.
- Identifique las implicaciones positivas y negativas.

4.1.4 Producto 4: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Dichas estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de enseñanza por parte del docente y de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

También se pueden definir como conductas y pensamientos que un

estudiante utiliza durante el aprendizaje, con la intención de influir en su proceso de codificación.

Dansereau (2009) las define como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información en diferentes contextos.



Las estrategias centradas en el estudiante se denominan estrategias activas. Estas se basan en el enfoque cognitivo del aprendizaje y se fundamentan en el autoaprendizaje. Aunque la esencia de estas estrategias metodológicas se basa en el desarrollo del pensamiento y en el razonamiento crítico, por sus características procedimentales se pueden clasificar en dos grandes categorías: estrategias que centran sus procedimientos alrededor de problemas o vivencias y estrategias que hacen énfasis en el diálogo y la discusión.

Estrategias centradas en el proceso o en las mediaciones didácticas cuando el nivel de complejidad de los contenidos así lo requiere. El proceso es uno de los determinantes en el aprendizaje porque implica una secuencia de acciones conducentes a un propósito común. Las mediaciones didácticas se configuran como un conjunto de estrategias que permiten guiar al estudiante en la progresiva comprensión de elementos del conocimiento y en la aplicación de estos a circunstancias concretas, para verificar el cumplimiento de leyes y principios, hipótesis, procedimientos y secuencias.

Estrategias centradas en el objeto de conocimiento. La información que se transmite no puede dejarse inconexa, sino que requiere estructurarse de modo sistemático, para lograr coherencia interna. El docente es responsable de planear cada una de las actividades y de verificar que el estudiante las realice para alcanzar altos niveles de dominio de lo conceptual y de lo procedimental. Asimismo, debe ser claro en cuanto a los procesos de verificación interna y externa, los criterios de validez de la información en el campo específico y las posibilidades de transferencia que este conocimiento pueda tener en diferentes ámbitos de implementación.

A continuación, se presentan algunas de estas estrategias con el propósito de poder implementarlas durante el año escolar en los diferentes grados y áreas del Liceo.

I. Las estrategias centradas en el estudiante

El método de problemas

Concepto	Objetivos
<p>El método de problemas consiste en proponer situaciones problemáticas a los participantes, quienes, para solucionarlas, deberán realizar investigaciones, revisiones o estudio de temas -no debidamente asimilados-, con miras a ejercitar el análisis y la síntesis.</p> <p>El método de problemas es un procedimiento didáctico activo, dado que coloca al estudiante frente a una situación problemática, para la cual tiene que hacer una o más propuestas de solución conforme a la naturaleza de la situación planteada. Es decir, se pone al educando ante una situación conflictiva o dudosa y se desafía a encontrar una solución satisfactoria para la misma.</p> <p>El método de problemas pone énfasis en el razonamiento y la reflexión, y trata, de modo preponderante, con ideas en lugar de cosas.</p> <p>Este método sigue este esquema:</p>	<p>Los objetivos propuestos para el método de problemas son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el raciocinio, sacándolo de la posición de receptividad de datos y de soluciones y obligándolo a buscarlos. • Desarrollar aptitudes de planeación, dado que el camino para llegar a las soluciones debe pensarse y estructurarse. • Desarrollar la iniciativa, dado que el educando se coloca ante una situación problemática a la cual tiene que hallar una salida. • Desarrollar el control emocional, pues tendrá que esforzarse por trabajar con tranquilidad y eficiencia en la resolución del problema que se le proponga. • Provocar la motivación intrínseca, debido a la satisfacción que produce la solución y el descubrimiento del conocimiento.

<ul style="list-style-type: none"> • Definición y delimitación del problema. • Recolección, clasificación y crítica de datos. • Formulación de hipótesis. • Crítica de estas y selección de una, considerada con más probabilidades de validez. • Verificación de la hipótesis elegida (en caso de que esta verificación fracase, puede experimentarse con otra o con base en los datos recogidos a raíz del fracaso de la verificación, o elaborarse una nueva hipótesis con mayores probabilidades de éxito). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr un mejor desarrollo del aprendizaje. • Facilitar la transferencia del aprendizaje, es decir, favorecer la aplicación de lo aprendido en situaciones diferentes.
--	---

Fases

El método de problemas presenta, en general, seis fases en su desenvolvimiento: planteamiento del problema, hipótesis, definición, exploraciones lógicas, presentación de pruebas y generalización.

- **Planteamiento del problema:** en esta primera fase, el docente, utilizando los recursos más apropiados según la naturaleza del tema, explica el problema a la clase.
- **Hipótesis:** la clase elabora una o más hipótesis que tratan de explicar la situación problemática planteada. Las hipótesis son caminos que guiarán la labor de los estudiantes.
- **Definición:** esta fase el trabajo consiste en definir, con la mayor precisión posible, los términos de las hipótesis, a fin de que se sepa exactamente de qué se trata, para encontrar con mayor certeza aquello que se busca.
- **Exploración lógica:** se trata de sacar las hipótesis y las conclusiones lógicas que las reforzarán o las debilitarán. Es por lo tanto una fase en la que se procura prever todas las consecuencias posibles de las hipótesis planteadas.
- **Presentación de pruebas:** esta fase está prácticamente incluida en la anterior, dado que a medida que se hacen los razonamientos, se buscan, en los hechos, pruebas o comprobaciones que corroboren o no las hipótesis.
- **Generalización:** esta última fase está representada por la solución del problema propuesto o la comprobación de la hipótesis formulada, basada en las pruebas disponibles. Como actitud educativa, es interesante advertir al estudiante que la solución hallada no es la verdad absoluta, sino tan solo algo que va aproximándose a ella.

Método del juego de roles

Concepto	Procedimiento
<p>El método de juego de roles, también conocido como representación de papeles o escenificación, es un método de enseñanza en el cual los participantes asumen una identidad distinta para enfrentarse con problemas reales o hipotéticos, de una manera informal, pero realista.</p> <p>Este método tiene como objetivo el aprendizaje de un saber hacer, la preparación para desarrollar determinados roles y el análisis del comportamiento en las relaciones interpersonales. Permite también el análisis de diferentes situaciones a partir de las representaciones e interpretaciones que se hagan de las mismas.</p> <p>De acuerdo con el grado de elaboración de los papeles y la preparación de los participantes, previa a la representación, el juego de los roles puede ser estructurado o no estructurado.</p> <p>En el juego de los roles estructurado, los actores y el grupo de observadores poseen una descripción bastante detallada de las características de los personajes a representar o de la situación en que se desarrollará la acción, así como de los criterios establecidos para la retroalimentación; además cuentan con un tiempo de preparación antes de la escenificación.</p> <p>En el juego de roles no estructurado, también todos los participantes conocen de antemano las características de los personajes, de la situación y los criterios a observar, pero su descripción es más bien general y los "actores" comienzan a jugar, sin preparación previa. Esta clase de juego de roles favorece la creatividad y la proyección de las motivaciones, creencias y actitudes de los participantes en la escenificación.</p>	<p>Para su aplicación durante la capacitación se puede seguir el siguiente procedimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Familiarización con el tema de la clase:</i> el juego de roles debe aplicarse en el contexto de las temáticas que permiten su utilización. • Este método debe estar insertado en una determinada concepción metodológica que permita arribar a conclusiones y alcanzar los objetivos propuestos. • <i>Familiarización con el método:</i> los participantes deben conocer en qué consiste el juego de roles, así como sus posibilidades. • <i>Selección de intérpretes:</i> debido a la implicación emocional que tiene este método, es indispensable contar con la voluntad de las personas que participarán como intérpretes. Aunque se consuma un poco más de tiempo, es recomendable que los intérpretes se ofrezcan voluntariamente.
Fases	Ventajas
<p>Escenificación: Su duración no debe ser mayor a 20 minutos y se puede realizar en uno o varios grupos simultáneamente. En el caso que interese, se pueden efectuar dos representaciones en un mismo grupo.</p>	<p>Entre sus ventajas se encuentran:</p>

Con miras a ofrecer retroalimentación al grupo y a los intérpretes, es conveniente no solo contar con los observadores, sino también con la técnica de video. Esto permite que, en la etapa de evaluación, los intérpretes puedan observar su propio comportamiento de una forma objetiva y que el grupo observe nuevamente los momentos interesantes de la escenificación.

Evaluación: Aquí los intérpretes, el grupo y los observadores evalúan la escenificación con base en los criterios establecidos en la fase de preparación. La retroalimentación que ofrece el grupo puede estar precedida de una discusión en grupos que homogenice las opiniones de los participantes.

La evaluación no debe ser solo descriptiva de los comportamientos observados, sino que se deben analizar sus posibles consecuencias y, como conclusión, conformar un plan de perfeccionamiento en el área para la que se ha aplicado el método. Como parte de la preparación psicológica del grupo, el docente debe advertir que, en esta fase, al igual que en la escenificación, las personas no serán mencionadas por su nombre real, sino por el nombre ficticio asumido durante el juego. Esto disminuye el impacto psicológico que la evaluación del grupo tiene sobre los intérpretes.

Requisitos para la elaboración del juego de roles

La elaboración del material base para el juego de roles, sea o no estructurado, debe tener las siguientes características:

- Los personajes a representar y la situación no deben ser “inventadas” por el docente. En el juego de roles se debe reflejar el problema que interesa y este debe ser tomado de la vida real, para lo que el docente se puede valer de su propia experiencia laboral, de asesorías, consultorías o investigaciones realizadas.

- Examina problemas delicados en las relaciones humanas (inteligencia intrapersonal e interpersonal).
- Explora posibles soluciones en situaciones con alta carga emocional y enseña a enfrentar situaciones conflictivas o de tensión.
- Aumenta la comprensión de otras personas mediante la adopción de papeles que implican asumir actitudes y comportamientos marcadamente diferentes a los que desempeña en la vida real.
- Logra la identificación con determinadas normas o patrones de conducta.
- Desarrolla habilidades comunicativas.
- Brinda posibles soluciones a un problema sin necesidad de correr los riesgos y cometer errores en la vida real.
- Puede ser utilizado para complementar el aprendizaje de teorías y conceptos, así como para ilustrar la dimensión emocional de un estudio de caso.
- Se aprende haciendo.
- Repercute sobre la esfera emocional de las personas.

<ul style="list-style-type: none"> • Los nombres de las personas y entidades laborales deben ser supuestos para disminuir el nivel de tensión que genera el método. • El nivel de descripción puede ser más o menos general en dependencia de que sea estructurado o no estructurado, pero en ningún caso los intérpretes deben ajustarse a guiones o diálogos preestablecidos que limitan su espontaneidad y creatividad. Es conveniente un cierto grado de ambigüedad que refleje las condiciones de la vida real. 	
--	--

Método de indagación

Concepto	Indagación – Pregunta
<p>“La indagación puede ser entendida como la habilidad para hacer preguntas”.</p> <p>La indagación crítica creativa es una estrategia que, aunque conserva los principios fundamentales de la comunidad de indagación, se orienta más a procedimientos pedagógicos que permitan abordar en mejores condiciones el aprendizaje de las disciplinas; es decir, se centra en los contenidos de aprendizaje de un curso dado. Esta ofrece dos modalidades, una abierta y otra estructurada. Cabe aclarar que la segunda modalidad está estrechamente relacionada con la formulación de objetivos de aprendizaje porque, con base en ellos, se realiza el estudio de la temática y la indagación crítica creativa.</p> <p>Los pasos metodológicos específicos para ambas modalidades que presenta González A. (1999) son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aseguramiento de las estructuras mentales previas a la temática que se va a trabajar. • Orientación hacia los objetivos de aprendizaje. • Realización del proceso de indagación sobre el material objeto de estudio. • Elaboración, por parte del estudiante, de preguntas para responder al material. • Discusión y respuesta a las preguntas planteadas. 	<p>La indagación puede ser entendida como la habilidad para hacer preguntas: aprender a formular problemas y estimados, como, por ejemplo: ¿será que la pelota está debajo del sofá?; le di fuerte, se metió debajo del librero y no la pude sacar, ¿qué podré usar para sacarla de allá abajo? Si la empujo con mucha fuerza, ¿qué pasará?</p> <p>En la concepción de Dewey sobre la relación de la pregunta y el pensamiento, se encuentra un importante desarrollo en la pedagogía de Paulo Freire (1987). Este educador señala que existe una relación indudable entre el asombro y la pregunta, el riesgo y la existencia. La existencia es un acto de preguntar. La existencia humana se hace preguntando y este medio es la raíz de la transformación del mundo. Una educación liberadora tiene pues, en la pregunta y el diálogo, su método por excelencia.</p> <p>La clave para evitar que el preguntar se burocratice, o que se torne en una pedagogía de la respuesta, parece estar en dos correctivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No solo preguntarle al estudiante, sino, sobre todo, enseñarle (estimular, facilitar) a preguntar. “Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. . . el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta, con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor”. (Freire, 1986)

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las preguntas a partir de los criterios de una apropiada indagación. • Transformación creativa de las preguntas para que puedan servir como complemento al texto. • Cierre y evaluación final. Este último punto es de carácter metacognitivo, es decir se analizan los procesos mentales que desarrolla el estudiante durante el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • No caer en el juego intelectualista de la pregunta por la pregunta, lo importante es que la cadena de preguntas y respuestas estén ampliamente vinculadas con la realidad. Freire, por su parte, señala que es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte y viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Aprovechando entonces ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo en la escuela y motivándolos a hacer preguntas relacionadas con su práctica, las respuestas, entonces, involucrarían a la acción que provocó la pregunta. (Freire, 1986)
--	--

Según Freire	Funciones del profesor indagador
<p>Por lo que se ha expuesto, debe quedar claro que la metodología de la pregunta que se propone no es una técnica sino una forma de organización de las relaciones educativas en interacción pertinente y liberadora. En última instancia, el profesor pregunta no solo para activar la búsqueda de respuestas, sino para enseñar a preguntar, de modo que el estudiante aprenda a autoestimularse, es decir, aprenda a aprender, y con ello a desarrollar el mundo.</p> <p>Es en el contexto de esta aproximación liberadora que proponemos una operacionalización a través de la taxonomía, la dinámica y las técnicas de la pregunta. Esto no constituye, por ende, una receta, sino un marco de referencia para que el profesor se pregunte a sí mismo sobre la efectividad de su práctica de preguntar y comience a explorar nuevas alternativas de enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar y estimular el razonamiento de los estudiantes sobre sus propios temas, los cuales surgen a través de la discusión en el aula. • Mostrar interés en diferentes puntos de vista, aunque algunos de ellos no estén correctamente enfocados. • Respetar y hacer respetar cada punto de vista. Tomarlo seriamente y con imparcialidad. • Crear una atmósfera de dar y recibir. • Propiciar que cada estudiante desarrolle razones para sustentar sus opiniones. • Mantener la discusión en una dirección constructiva y productiva. • Propiciar la mayor participación posible de la clase en busca de mejorar la calidad de esta, sin forzar a los estudiantes que mantienen un silencio productivo. • Estimular las líneas de discusión divergentes (abanicos de ideas) y convergentes (conclusiones y cierres parciales). • Agrupar ideas diferentes y sugerencias de los estudiantes para realizar, cuando sea necesario, un sumario, sobre todo si distintas porciones del grupo no se dan cuenta de las diferencias de sus opiniones. • Mostrar las conexiones entre los argumentos de los estudiantes que ellos no han notado, así como las posiciones que van en la misma dirección (convergencia).

La tutoría

62

Concepto	Perfil del tutor
<p>La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los estudiantes durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye las tareas del docente, sino que permite la presentación de contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadoras. La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los estudiantes a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.</p> <p>Objetivos de la tutoría</p> <p>La tutoría tiene dos propósitos generales, favorecer el desempeño académico de los estudiantes, a través de acciones personalizadas o grupales, y contribuir a su formación integral.</p> <p>Modalidades de la tutoría</p> <p>Las tutorías suelen manejarse en las instituciones educativas bajo diferentes modalidades. De acuerdo con las prácticas institucionales, existen variaciones según las modalidades de formación (presencial, desescolarizada o virtual) para asignación de los tutores a los estudiantes.</p> <p>En otro sentido, las tutorías también se pueden diferenciar por el formato de la atención que se da a los estudiantes, ya sea individual o grupal. En el primer caso, el tutor trabaja de manera personalizada con el estudiante y con él define su programa de actividades y evalúa el resultado de las acciones recomendadas. Cuando la tutoría es grupal se atiende a un conjunto diverso de estudiantes y el grupo se beneficia de las experiencias individuales y de las respuestas a las inquietudes de sus integrantes.</p>	<p>El Diccionario de la Lengua Española define al tutor como la persona encargada de orientar a los estudiantes de un curso o asignatura (Real Academia de la Lengua Española, 1992). Algunos especialistas afirman que todo profesor es un tutor y que la tutoría incide en los aspectos del ambiente escolar que condicionan la actividad del estudiante y sus realizaciones de éxito o fracaso (Lázaro y Asensi, 1987; Torres, 1996).</p> <p>Existe consenso en señalar que el tutor debe articular como condiciones esenciales: conocimientos básicos, características personales, habilidades y actitudes específicas para desempeñar la tutoría.</p> <p>De acuerdo con el factor de conocimientos fundamentales, el tutor debe poseer un conocimiento básico de la disciplina, de la organización y normas de la institución, del plan de estudios de la carrera o especialidad, de las dificultades académicas más comunes de la población escolar, así como de las actividades y recursos disponibles en la institución, para así apoyar la regularización académica de los estudiantes y favorecer su desempeño escolar.</p> <p>En cuanto a las características personales, el tutor debe ser una persona responsable, con clara vocación para la enseñanza, generoso para ayudar a los estudiantes en el mejoramiento de sus experiencias académicas y con un código ético.</p> <p>Según las habilidades básicas que debe poseer un tutor, pueden citarse la habilidad para organizar lógicamente el trabajo académico, la capacidad para desempeñarse con disciplina y escuchar con atención los planteamientos de los estudiantes.</p>

Funciones del tutor	Planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría
<p>Las funciones de los tutores suelen definirse y agruparse de acuerdo con el contenido de la tutoría, es decir, de acuerdo con el tipo de orientaciones y apoyos que se brindarán a los estudiantes. En este sentido, pueden reconocerse tres grupos de funciones básicas:</p> <p>a) Desarrollo personal</p> <p>Bajo esta perspectiva, el tutor realiza diversas actividades de apoyo orientadas a que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubran sus intereses. • Identifiquen sus dificultades. • Asuman las consecuencias de sus actos. <p>b) Desarrollo académico (profesional)</p> <p>Para apoyar el desarrollo académico (profesional), los tutores pueden llevar a cabo tareas de apoyo para que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezcan metas académicas claras y factibles. • Identifiquen sus dificultades de aprendizaje. <p>c) Orientación profesional</p> <p>Para favorecer la orientación profesional los tutores pueden realizar actividades que permitan que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualicen con certidumbre su formación y sus posibilidades profesionales. • Obtengan información precisa del campo laboral donde posiblemente se desempeñarán. • Identifiquen los retos actuales de su profesión. 	<p>En la fase de desarrollo de la tutoría, el tutor debe ejecutar varias tareas entre las que se encuentran el diagnóstico de las condiciones y problemas académicos de los estudiantes, la recomendación de tareas o actividades para favorecer el desarrollo personal y académico de éstos, su seguimiento y la valoración de los resultados obtenidos.</p> <p>Técnicas e instrumentos empleados en la tutoría: Para que el tutor pueda desempeñar las funciones que el proceso de la tutoría le exige es indispensable que emplee diversas técnicas e instrumentos para conocer y comprender las características de los estudiantes. Entre las técnicas más utilizadas en los sistemas o programas de tutoría se encuentran el cuestionario y la entrevista, la observación individual y grupal, y las sesiones individuales o colectivas de trabajo.</p> <p>Organización de las tutorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada tutor organizará sus tutorías tomando en cuenta los lineamientos que defina la institución, en los cuales se considerará: el tiempo, el número de estudiantes asignados y las características de estos. • El tutor deberá reunirse en forma presencial o virtual con sus estudiantes dependiendo de la modalidad de formación. • Para definir el contenido de las reuniones de tutoría, el tutor analizará la información individual de los estudiantes con respecto al desempeño de cada uno en el proceso formativo.

La enseñanza por descubrimiento

Concepto	Criterios para seleccionar y organizar los contenidos
<p>El método por descubrimiento plantea que la mejor forma de enseñar ciencia es transmitir a los estudiantes los productos de la actividad científica, es decir, los conocimientos científicos. No obstante, otra corriente importante en la educación científica plantea que la mejor manera de que los estudiantes aprendan ciencia es haciendo ciencia, y que su enseñanza debe basarse en experiencias que les permitan investigar y reconstruir los principales descubrimientos científicos. Este enfoque se basa en el supuesto de que la metodología didáctica más potente es, de hecho, la propia metodología de la investigación científica.</p> <p>“No hay ninguna necesidad de hacer trampas, de disfrazar, de añadir... Todo conocimiento, por riguroso y complejo que sea, es transmisible usando el propio método científico, con las mismas dudas, los mismos errores y las mismas inquietudes. Y ello es además independientemente de la edad y formación de los destinatarios del conocimiento” (WAGENSBERG, 1993, p. 94-95).</p> <p>La mejor manera de aprender algo es descubrirlo o crearlo por uno mismo, en lugar de que otra persona haga de intermediario entre la persona y el conocimiento. Como ya dijo Piaget en una frase que se ha hecho célebre: <i>“Cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y en consecuencia entenderlo completamente”.</i> (Piaget, 1970)</p> <p>Desde este punto de vista, la enseñanza de la ciencia debe estar dirigida a facilitar ese descubrimiento. Pero ese descubrimiento no tiene por qué ser necesariamente autónomo, sino que puede y debe ser guiado por el profesor a través de la planificación de las experiencias y actividades didácticas.</p>	<p>Los criterios para seleccionar y organizar los contenidos siguen siendo exclusivamente disciplinares. Si bien en este caso esos conocimientos disciplinares no constituyen saberes estáticos ya acabados, sí son problemas a los que enfrentarse en busca de una solución.</p> <p>El currículo se organiza en torno a preguntas más que a respuestas. Por ello, cabe pensar que la propia historia de las ciencias debe desempeñar un papel esencial en la organización y secuenciación de los contenidos. Se tratará de replicar ciertos experimentos cruciales y de situar al estudiante en el papel del científico.</p> <p>Asimismo, la enseñanza y la aplicación del método científico deben constituir uno de los ejes vertebradores del currículo. Desde el punto de vista psicológico, ello implica que los currículos asuman, en buena medida, el desarrollo de un pensamiento científico o formal en los estudiantes, ya que ello asegurará el acceso a los contenidos conceptuales más relevantes.</p>

Actividades de enseñanza y evaluación	Dificultades de aprendizaje y enseñanza previsible
<p>Como puede preverse, las actividades de enseñanza deben asemejarse, según esta concepción, a las propias actividades de investigación. Dado que el método científico es también el método de enseñanza, de lo que se trata es de diseñar escenarios para el descubrimiento y de hacer que el papel del profesor y de la didáctica se haga lo menos visible. Hacer ciencia y aprender ciencia es lo mismo.</p> <p>El profesor debe facilitar el descubrimiento de los estudiantes a partir de ciertas actividades más o menos guiadas. Aunque existen diferentes propuestas para el desarrollo de esas actividades de descubrimiento, una posible secuencia podría ser la presentada a partir de los análisis de Joyce y Wel (1978).</p> <p>Fases de una actividad de descubrimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de una situación problemática. • Observación, identificación de variables y recogida de datos. • Experimentación, para comprobar las hipótesis formuladas sobre las variables y los datos. • Organización e interpretación de los resultados. • Reflexión sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos. <p>La actividad comenzaría confrontando a los estudiantes con una situación problemática, entendiendo por tal un hecho sorprendente o inesperado. A continuación, los estudiantes deberían recoger la mayor cantidad de información posible sobre ese hecho, observando, midiendo e identificando las variables relevantes. Una vez identificadas esas variables, se tratará de experimentar con ellas, separando y controlando sus efectos y midiendo su influencia; lo que permitiría interpretar y organizar la información recogida, relacionando los datos encontrados con diversas hipótesis explicativas. Finalmente se tratará de reflexionar no solo sobre los resultados obtenidos y sus implicaciones teóricas, sino también sobre el método seguido.</p>	<p>Existen diversas críticas de algunos autores a lo que, según ellos, eran los doce principios básicos de la enseñanza por descubrimiento. Entre ellas destacan algunas dificultades esenciales de aprendizaje y enseñanza en la aplicación de este método.</p> <p>En primer lugar, al asumir la compatibilidad básica entre la mente de los estudiantes y la mente de los científicos, se parte del supuesto de que estos pueden aprender a actuar en múltiples contextos como pequeños científicos. Sin embargo, por deseable que resulte este propósito, parece alejarse bastante de las propias capacidades mostradas por los estudiantes. Aunque, desde una edad temprana, los niños puedan utilizar formas incipientes de pensamiento próximo al de los científicos -por ejemplo, en contextos muy restringidos, niños de 4 a 5 años pueden llegar a someter a comprobación determinadas hipótesis (CAREY y Cols., 1989; TCHIRGI, 1980)-, parece aceptarse hoy día que el razonamiento científico no es la forma usual en que resolvemos nuestros problemas cotidianos.</p> <p>Nuestro pensamiento se basaría en numerosos sesgos y reglas heurísticas que se desvían bastante de la aplicación canónica del método científico: si para aprender ciencia es condición necesaria aplicar los métodos del pensamiento científico, contextos de investigación y solución de problemas, la mayor parte de los estudiantes de educación secundaria tendría graves dificultades para acceder al conocimiento científico.</p>

II. Estrategias centradas en las mediaciones didácticas

Estrategia del método expositivo

Mejora del método expositivo

La mejora del método expositivo se puede centrar tanto en los contenidos comunicados como en la actuación expositiva. Puede incorporar elementos que impliquen mayor motivación, comprensión y actividad mental, tanto receptiva como creativa. Esta es una de las estrategias con mayor uso en nuestro colegio, por tal razón es indispensable tener muy en cuenta las siguientes acciones de mejora.

- **Preparar bien la clase.** Si no está bien preparada, puede transmitirse inseguridad y ser causa indirecta de torpeza en el manejo de recursos, peor desarrollo comunicativo, desatención, indisciplina de los estudiantes y poca disposición para la clase siguiente.
- **Cuidar los comienzos** porque su calidad puede condicionar el resto de la clase, por lo cual se requiere puntualidad, empezar cuando haya silencio, saludar o **propiciar un inicio afectivo**, realizar oración, propiciar el contacto visual, sonreír como señal de alegría y entusiasmo hacia la clase.
- **Facilitar la comprensión inicial** acotando el tema, haciendo una buena pregunta con capacidad organizadora, de apertura y de relación posible, proponiendo o interpretando una metáfora, ofreciendo *la clave explicativa de la sesión* (el propósito de la clase o una meta accesible, un ejemplo, su importancia o valor relativo), definiendo los aspectos principales, señalando sus aspectos problemáticos, destacando la *funcionalidad* (en la vida cotidiana) y cerciorándose de que lo que se plantea ha sido comprendido por los estudiantes.
- **Emplear otras técnicas de motivación inicial**, como una entrada inesperada, un reto, un desafío, una intervención, asombrando, inquietando, requiriendo, analizando, sintetizando, formulando contradicciones, incurriendo en errores para llamar la atención, transformando en juego, interrumpiendo la clase y cambiando de rumbo por alguna razón o dato evaluativo, estableciendo una relación inusual.
- **Relacionar el nuevo contenido con ideas previas disponibles o ausentes**, por ejemplo, retomando aprendizajes anteriores, apoyándose en organizadores avanzados, mapas conceptuales, mentefactos, evaluaciones de un minuto o evaluaciones de una palabra, para, a partir de sus respuestas, de su nivel real, de sus intereses o situaciones vitales, profundizar en sus ideas previas y establecer alguna relación, invitando a construir un símil. En un organizador previo o un mentefacto, se ubica el contenido en mayores marcos de complejidad, teniendo presente la evolución histórica de la disciplina, su epistemología (fundamentos y métodos del conocimiento científico) y su futuro posible.
- **Desarrollar una comunicación didáctica sensible**, tanto desde la perspectiva del planteamiento didáctico como desde pequeños detalles como:
 - Teniendo en cuenta, por empatía comunicativa, la incidencia de la exposición en el clima social afectivo del grupo y en la receptividad de los estudiantes.
 - Respondiendo sensiblemente a las intervenciones de los estudiantes, con miras a favorecer 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, incorporando, reciclando y enriqueciendo el valor de las aportaciones al

discurso didáctico común. Es importante responder con precisión a las preguntas, evitando que se monopolice la palabra, distribuyendo la atención a todos los estudiantes, ofreciendo ayuda para aclarar dudas.

- **Comunicar con claridad y transmitir inquietud por el conocimiento**, para generar creatividad e iniciar procesos que pueden continuar desde otras técnicas didácticas.
- **Realizar acciones que puedan apoyar y motivar la atención del estudiante:** escribir en el tablero un esquema o proyectarlo (vídeo, diapositivas...), de modo que su utilización sea *didáctica* y no *egocéntrica* (piénsese en algunas diapositivas ilegibles o diseñadas solo para la exposición docente); preguntar a algún estudiante y modificar, aunque sea parcialmente, el plan de la clase o la organización física del aula; expresar afectación, planificar y acordar con los estudiantes la forma de proceder, invitar a realizar preguntas o poner ejemplos.
- **Desarrollar una comunicación amena que brinde concentración**, planteada de forma lógica, con una duración adecuada, atendiendo al ritmo expositivo (medio-alto, sin irregularidades, detenimientos, acelerones o distracciones), con una rica comunicación verbal y coherencia no verbal, haciendo preguntas que ayuden a reflexionar, evitando las preguntas impersonales y las respuestas a coro, favoreciendo que cada uno se pregunte o responda, pidiendo aclaraciones, aclarando, dosificando los voluntarios, ofreciendo breves espacios para la iniciativa del estudiante y cambiándolo según las necesidades del aprendizaje, percibido mediante evaluación formativa, recapitulando parcialmente.
- **Terminar la sesión acompañando la bajada de concentración y desestructuración de la atención con acciones adecuadas:** recapitulando y cerrando, relacionando lo expuesto y realizado con el objetivo o en su caso con el organizador avanzado, haciendo ver lo que se ha avanzado con relación a ese objetivo, invitando a hacer un mapa conceptual de lo visto, relacionando lo analizado con la clase siguiente, lanzando algún reto, pregunta, idea inacabada y propuesta para la reflexión, para enlazar con la clase siguiente o para ser retomado en esta, hablando de técnicas y actividades, asignando tareas, para afianzar la comprensión, realizando una evaluación en 1 minuto, dialogando aparte con quienes no han participado, dejando el salón organizado para la siguiente clase.

La simulación

Concepto	Simulación
<p>El método de simulación consiste en que los participantes, organizados en equipos (comunidades de aprendizaje), asumen los roles en los que se colocan en un sistema de condiciones, limitaciones y relaciones de una organización económica dada, es decir, en un modelo que reproduce condiciones similares a las existentes en la práctica.</p> <p>Con la simulación se pueden anticipar las consecuencias de las decisiones a tomar en condiciones reales y, por tanto, aprender de la conducta propia y de los demás, ya que este método, al igual que otros, parte del</p>	<p>Los siguientes elementos caracterizan una simulación:</p> <p>El modelo: expresa la situación en que se va a desarrollar el proceso, proporciona el escenario para los hechos, proveyendo a los jugadores de datos históricos sobre la entidad y de datos económicos que permitan un punto de partida. Contempla también los roles a desempeñar, así como las normas generales del funcionamiento de la entidad, los sistemas informativos y el ambiente del medio en que se encuentra.</p>

hecho de que el aprendizaje más efectivo se produce en las personas por sí mismas, a partir de sí mismas y de los demás.

Es decir, la simulación no es otra cosa que la reproducción de una organización dada (organismo, empresa, taller, entre otros) con sus características económicas, sociopolíticas y organizativas, que sean reflejo de condiciones similares a las reales, al punto tal que permite a los participantes actuar en consecuencia y tomar las decisiones que conduzcan a la obtención de un resultado concreto que pueda ser medido y evaluado.

Los grupos de jugadores: deben tener en cuenta el nivel de experiencia. La cantidad de grupos dependerá del ejercicio en particular y en su formación no es necesaria la homogeneidad en su composición atendiendo a la especialidad o el cargo, todo lo contrario, en la mayoría de los casos resulta útil la formación de equipos heterogéneos y a la vez equilibrados, con el fin de que todos los equipos que se formen estén en igualdad de condiciones para trabajar y que los resultados a evaluar respondan a la gestión e iniciativa de uno u otro equipo y no a ventajas en su composición.

Los expertos y organizadores del juego: es decir, los profesores o tutores, deben poseer una vasta experiencia de manera tal que puedan conducir el ejercicio con éxito, sorteando los escollos, manejando las posibles situaciones de estrés y conduciendo al grupo por el camino trazado por ellos mismos, para que aprendan de sus aciertos y errores.

El material sobre el juego: debe caracterizar claramente el modelo que se utiliza, es decir, el escenario, las características organizativas, la descripción de los roles, las normas que regirán el funcionamiento de la entidad, así como las instrucciones precisas a los participantes de las reglas de juego, los materiales a su disposición y lo que se espera de ellos. Es decir, constituye el reglamento para el trabajo de los participantes, que incluye también el horario y los modelos o documentos necesarios a elaborar.

Funcionamiento del ejercicio

El principal requisito para la utilización exitosa de una simulación en la capacitación es la plena comprensión por parte del entrenador del método en general y de los objetivos particulares del ejercicio que se utiliza, teniendo en cuenta que, por sobre todas las cosas, el objetivo general de este tipo de ejercicio es el análisis del proceso y no los resultados en sí. Estos últimos no son más que el pretexto para poder analizar el camino que ha conducido a ellos y extraer de ahí el aprendizaje de las experiencias.

Conducción de una simulación

La conducción de una simulación atraviesa por tres etapas:

Introducción para los participantes, cuya duración dependerá de la complejidad del ejercicio y en la cual invariablemente se deberá insistir con los jugadores en que el ejercicio no constituirá un test para ellos, ya que de lo que se trata es de "jugar con seriedad", para sacar experiencias del proceso cuando se realice el análisis en la sesión de conclusiones.

Por ello, resulta clave la preparación del entrenador de forma tal que le permita conducir el juego minimizando la frustración de los participantes y asegurando que estos aprendan de sus errores, lo cual se debe lograr propiciando la discusión abierta con ellos, comportándose más o menos autoritario (según lo requiera el tipo de ejercicio) y más o menos orientador (según la fase del juego en que se hallen); es decir, vago ante una simple idea de los participantes; más específico cuando le proponen un diseño o un plan y preciso cuando se le ofrece un prototipo o se le hace una propuesta concreta.

El funcionamiento de una simulación requiere de un tutor del ejercicio, que es el entrenador o jefe, quien asume todo el control de la marcha y de los asistentes, para aclarar dudas y chequear la entrega de la información por parte de los equipos, actuando como intermediarios de estos, con el tutor.

El desarrollo del juego se produce dirigido por los propios participantes, pero bajo el control del tutor del ejercicio, quien mantendrá las reglas del juego y hará cumplir el horario establecido para el mismo. En esta etapa se destacan dos fases claramente, que resultan importantes para el entrenamiento: la fase de planificación y la de producción o ejecución de la tarea.

- **La fase de planificación** es esencial para el desarrollo del ejercicio, pues de ella depende el grado de organización de la segunda y los resultados a obtener.
- **La fase de producción** constituye en sí la dirección de la producción y en ella los participantes deben llevar a cabo la producción de acuerdo con el plan previamente elaborado. En esta fase los participantes desarrollan sus habilidades en la organización de tareas, toma de decisiones, relaciones interpersonales, dirección de colectivos, etc., para el aseguramiento de la tarea asignada.

La evaluación del juego, es decir, la etapa dedicada a evaluar los resultados de la gestión de cada equipo, es crucial para el éxito del método desde el punto de vista de la capacitación, ya que es el momento en que se hace el balance de los conocimientos y habilidades demostradas por los participantes para obtener los resultados.

III. Estrategias centradas en el objeto de conocimiento

El seminario investigativo

Concepto	Presupuestos lógicos y semánticos que apuntan a los resultados de la discusión
<p>La discusión es el centro de la actividad académica del seminario investigativo. Allí adquiere el conocimiento, fruto de la reflexión y del estudio personal, su verdadera estatura social y su enriquecimiento definitivo. El ejercicio del debate y de la controversia debilita las convicciones fáciles y deshace los prejuicios, pero, al mismo tiempo, fortalece los enunciados vigorosamente demostrativos y permite resaltar las ideas fuertes. El seminario cree en el intercambio y en la participación como forma de aproximarse al saber.</p> <p>Presupuestos generales de una discusión argumentativa y dialógica</p> <p>Estos presupuestos generales, además de ser conocidos por quienes intervendrán en la discusión, tienen un carácter imperativo y universal. Son, asimismo, garantía para que el debate se desarrolle en forma adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none">• El objeto de la discusión debe ser del interés general de los participantes. En tal sentido, se hace necesario un conjunto de acuerdos previos, que, en el caso del seminario investigativo, ya han sido predeterminados en el proceso de elección de la temática y en la selección de los participantes.• Los participantes deben prepararse para la discusión. Un esfuerzo de reflexión y de estudio previos debe anteceder la práctica del debate.	<p>Primero: Ningún hablante debe contradecirse. Quien se contradice en términos lógicos, pierde valor en su argumentación. El diálogo es, ante todo, un ejercicio de racionalidad constructiva y, por lo tanto, las contradicciones contenidas en un mismo discurso son autodestructivas, demuelen, en forma de contraargumentación, lo que se intenta edificar por medio de razonamientos.</p> <p>Segundo: Lo que un participante diga sobre algo o alguien debe poderse aplicar de igual manera a todo lo que se parezca en circunstancias y características. Este presupuesto está fundamentado en la esencia universal de los conceptos.</p> <p>Tercero: Diversos hablantes no pueden emplear la misma expresión o el mismo término con significados distintos. Esta es una situación bastante común en la mayoría de nuestras discusiones y tiene que ver con los problemas semánticos. Cuando se descubre, la discusión necesariamente tiene que volver a su lugar de origen.</p> <p>Cuarto: Un mismo hablante debe cuidarse de no emplear una misma expresión con significados distintos. A no ser que brinde las aclaraciones correspondientes. Este es el mismo presupuesto anterior pero aplicado a las elocuciones individuales. Por lo general, tiene que ver con la falta de claridad conceptual, con la escasez de vocabulario o con el manejo impropio de los términos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Cada cual debe sentirse responsable de los resultados de la discusión. Así, no debe haber pretextos para marginarse o ponerse por fuera de ella. Se debe estar consciente de que, dialógicamente, la controversia depende de la existencia de los locutores e interlocutores que la hacen posible y de que cada estudiante ha sido convocado en calidad de hablante y de oyente. 	<p>Quinto: La argumentación debe partir de un principio universal aceptado por todos. No se puede discutir sin la aceptación, por parte de todos los que intervienen en la discusión, de un principio universal que regule la acción dialógica argumentativa. Este principio, más general mientras menos acuerdos de entrada haya entre los participantes, puede ser formulado al comienzo por el moderador o, también, puede estar en forma implícita y ser invocado circunstancialmente por cualquiera de los participantes cuando se piden “mociones de orden”.</p>
<p align="center">Presupuestos dialógicos que apuntan a los procedimientos de la discusión</p>	<p align="center">Presupuestos retóricos que apuntan a los procesos de la discusión</p>
<p>Primero: Cada hablante solo puede afirmar aquello en lo que verdaderamente cree. Las discusiones, por darse entre seres humanos que ansían llegar en forma conjunta a la verdad por la vía de la concertación y del diálogo, deben establecerse sobre una base ética. En la persona que hable o participe en una discusión debe existir una autoridad deontológica o moral en la cual se fundamenta la credibilidad de lo que dice. Esta está relacionada directamente con la sinceridad de sus afirmaciones o negaciones y con el grado de compromiso existencial del individuo con su discurso.</p> <p>Segundo: Quien introduce un enunciado o norma que no pertenece al tema de la discusión, debe explicar por qué lo hace. Con esto se evitan las digresiones y se mantiene el nivel de compromiso de cada uno en su contribución al logro de los objetivos del debate. El moderador, haciendo uso de la figura de las “mociones de procedimiento”, deberá señalar las intervenciones improcedentes en este sentido, las cuales, casi siempre, surgen de la espontaneidad o de la emotividad de los participantes. En el caso particular del seminario investigativo, pueden llegarse a presentar en las discusiones cierto tipo de digresiones interesantes que provocan un nuevo dinamismo en la tarea de búsqueda.</p>	<p>Primero: Todo sujeto capaz de hablar y actuar puede participar en la discusión. Siempre y cuando tenga en cuenta las condiciones y presupuestos que se han establecido para la discusión del seminario, cualquiera podría participar en ella. En primer lugar, por derecho propio, quienes han sido convocados como participantes, pero, también, dado que el grupo del seminario debe tener una característica de apertura, todos aquellos que por invitación o por algún interés justificado y manifiesto quieran tomar parte en las discusiones, pueden hacerlo.</p> <p>Segundo: Cualquiera puede cuestionar cualquier afirmación. Las normas generales de la discusión deben proteger el ejercicio de este derecho primordial como expresión de la naturaleza racional y crítica del seminario y del saber científico. Este presupuesto define, en forma particular, aquel presupuesto general de que en las discusiones del seminario se deben rechazar los dogmatismos. El valor demostrativo y argumentativo de los discursos se mide por su capacidad de asimilar la crítica y contestar a los cuestionamientos.</p>

<p>Tercero: Se debe prestar atención completa a quien está en el ejercicio de la palabra. A pesar de que este es un presupuesto elemental, es, quizás también, el más comúnmente olvidado. Hemos aprendido y se nos ha enseñado a hablar, pero probablemente no sabemos ni se nos ha enseñado a escuchar.</p>	<p>Tercero: Todos pueden introducir cualquier afirmación en su propio discurso y así manifestar sus posiciones, condicionamientos, deseos y necesidades personales. Además de un compromiso intelectual, el seminario, con el correr del tiempo y la familiarización entre los participantes, va adquiriendo las características de un compromiso existencial que recoge todas las manifestaciones de la personalidad.</p> <p>Cuarto: A ningún hablante se le puede impedir el uso de los derechos anteriores empleando medios coactivos. La burla, la ironía, los gestos despectivos o de indiferencia, las miradas y las poses, son otros tantos medios de coacción y de manipulación entre los que participan en las discusiones. Tanto por parte de los que están en uso de la palabra como por parte de los que están escuchando.</p>
--	--

El método de los cuatro pasos para aprender a hacer

Concepto y paso uno	Paso dos
<p>El método de cuatro pasos privilegia el aprender haciendo, con el acompañamiento continuo del docente en cada paso del aprendizaje.</p> <p>El método propone los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente dice y hace. 2. El estudiante dice y el docente hace. 3. El estudiante dice y hace. 4. El estudiante hace y el docente supervisa. <p>Analicemos cada uno de estos:</p> <p>El docente dice y hace: Durante esta fase, el docente sigue estas recomendaciones didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace demostraciones y explicaciones paulatinas. • Insiste en los puntos claves de lo que está enseñando. • Motiva a los estudiantes. • Hace la introducción previa del tema a desarrollar. • Logra la participación del grupo. 	<p>El estudiante dice y el docente hace: Durante esta fase, el docente hace lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicita que uno o varios estudiantes expliquen la operación. • Va ejecutando las operaciones indicadas. • Junto con los estudiantes, permanece atento para corregir posibles errores. • Se repite la demostración si es necesario.

Paso tres	Paso cuatro
<p>El estudiante dice y hace:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente solicita que uno de los estudiantes ejecute las operaciones y explique cada punto clave a medida que lo va realizando. • El docente promueve el uso de preguntas por parte de los estudiantes. • El docente corrige errores. • El docente verifica, a cada paso, si el estudiante comprendió. 	<p>El estudiante hace y el docente supervisa:</p> <p>Para este paso se siguen las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente solicita al estudiante ejecutar las operaciones. • El docente verifica aciertos y errores y corrige si es necesario. • El docente informa a los estudiantes a quién deben consultar en caso necesario. • De manera gradual, el docente procura dejar que los estudiantes realicen solos el trabajo. • Se promueven en los estudiantes explicaciones sobre las demostraciones.

Estrategias de razonamiento y argumentación

Definición
<p>Se entiende por argumentación el razonamiento que se emplea para demostrar una proposición, o bien para convencer a otro de aquello que se afirma o se niega. La articulación de intervenciones dentro de un discurso, por lo tanto, implica que existen diferentes puntos de vista sobre un tema. De ahí que argumentar sea la presentación de una postura con la conciencia de que existe una opinión, implícita o explícita diferente a la propia.</p> <p>Como bien se coincide en señalar, la argumentación de las ideas y la formulación de explicaciones alternativas son estrategias esenciales para la formación y el desarrollo científico de los estudiantes. Como otros argumentos a favor de potenciar estas estrategias se señala que constituyen las bases del razonamiento conceptual, ya que las intervenciones argumentativas ponen a prueba los conocimientos previos y los relacionan modificando variables y situaciones para articular razones que convengan.</p> <p>En el aula, la confrontación de ideas es posible si el profesor no descarta ninguna explicación dando también su opinión, sino que las mantiene como diferentes opciones posibles. Desde este punto de vista, se favorece que los estudiantes reflexionen sobre las ideas y las analicen al confrontarlas. Con la aplicación de esta estrategia al escenario escolar, las dudas y criterios de los estudiantes son parte esencial del proceso de construcción del conocimiento; además, los criterios del profesor o de los libros de texto no se imponen desprovistos de argumentos.</p>

Estrategias y acciones implicadas	Elementos comunicativos de la argumentación
<p>Razonamiento inductivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar casos particulares. • Analizar y controlar variables. • Comparar y establecer relaciones. • Identificar regularidades. • Anticipar resultados. • Formular generalizaciones. • Elaborar conjeturas. • Formular hipótesis. <p>Razonamiento deductivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar hipótesis en casos particulares. • Predecir fenómenos o resultados partir de modelos. <p>Argumentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar datos. • Diferenciar hechos y explicaciones teóricas. • Comparar modelos teóricos y situación física real. • Identificar razones. • Elaborar razones. • Elaborar explicaciones. • Formular conclusiones. • Evaluar una hipótesis o enunciado. • Justificar respuestas. • Analizar críticamente. • Realizar crítica. • Elaborar, modificar y justificar hipótesis. • Dar argumentos y contraargumentos. • Evaluar la consistencia y cohesión de la argumentación. • Usar el lenguaje de la ciencia. • Resolver un conflicto mediante negociación social. • Evaluar alternativas. • Reflexionar acerca de la evidencia. • Evaluar la viabilidad de conclusiones científicas. • Buscar coherencia y globalidad. 	<p>La argumentación se produce en una situación de comunicación peculiar, en la que hay que tener en cuenta tres elementos: el emisor, el destinatario y el modo de comunicación.</p> <p>El emisor es la persona que lleva a cabo la argumentación. En ocasiones, el emisor permanece en el anonimato; es lo que ocurre, por ejemplo, en la mayoría de los anuncios publicitarios. La naturaleza del emisor, su prestigio o su descrédito, es un factor que añade o resta fuerza a la argumentación. El emisor se debe expresar de manera sencilla, ordenada y adaptada a las circunstancias en que se encuentra. El emisor tiene que exponer sus argumentos basándose en su experiencia personal y en la opinión de especialistas, intentando ser siempre objetivo.</p> <p>El destinatario es la persona o grupo de personas a las que va dirigida la argumentación. El destinatario puede ser individual o colectivo, concreto (una persona conocida por el emisor) o genérico (un conjunto potencial de receptores a los que el emisor no conoce).</p> <p>El modo de comunicación afecta a cuestiones como el carácter público o privado de la argumentación, la presencia o ausencia física del destinatario y la posibilidad de réplica por parte de este.</p> <p>La argumentación será eficaz en la medida en que el emisor consiga que el destinatario adopte el punto de vista defendido o bien modifique su comportamiento en el sentido deseado. Para ello, el emisor habrá de tener en cuenta tanto las características del destinatario como los factores relacionados con el modo de comunicación.</p>

Estrategias de enseñanza

Tipo	¿En qué consiste?
Estrategias para organizar la información que se ha de aprender	<p>Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y, en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender, denominándolo: construcción de “conexiones internas”. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas, y las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.</p>
Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender	<p>Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (op. cit.), a este proceso de integración entre lo previo y lo “nuevo” se le denomina: construcción de conexiones externas. Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.</p>
Estrategias cognitivas de elaboración	<p>La elaboración supone relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos. Se trata de favorecer el uso de estrategias diversas que permitan codificar, asimilar y retener la nueva información para poder recuperarla y utilizarla posteriormente. Mediante las estrategias de elaboración, el profesor y el estudiante se implican más activamente en el aprendizaje. Estas estrategias incluyen la elaboración mediante imágenes (por ejemplo, utilizar imágenes o crear analogías que presentan el material o que se relacione con ello; pueden ser generadas entre el grupo de compañeros o facilitadas por el profesorado) y la elaboración verbal (por ejemplo, parafrasear un texto, hacer inferencias explícitamente, formular y responder a autopreguntas, resumir, pensar o hacer aplicaciones, establecer relaciones y extraer conclusiones).</p>

Veamos ahora algunas estrategias de aprendizaje, las cuales se clasifican en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad y del tipo de técnicas particulares.

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (apoyo al repaso)	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	<ul style="list-style-type: none"> • Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
	Organización	Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir pistas • Búsqueda directa

4.2 Formación humana y cristiana

Los siguientes son los componentes básicos de la formación lasallista que deben estar presentes en el trabajo diario en el aula:

4.2.1 La educación lasallista

- Toda persona tiene una vocación humana y cristiana; el fin de la educación lasallista es promover los valores necesarios para que los integrantes de la comunidad educativa realicen plenamente dicha vocación.
- La doctrina espiritual de **San Juan Bautista de la Salle** propone **aprender a vivir bien**, como es debido y cada vez mejor, buscando así que la persona llegue al conocimiento de la verdad y se salve.
- El fundamento antropológico del amor es la **fe en la persona**; el fundamento teológico es la **fe en Dios**. La Salle promueve la vivencia de la caridad amándose tiernamente en comunidad educativa. El proceso educativo define y acompaña los pasos de los integrantes de la comunidad desde el instinto hacia el amor, desde el conocimiento sensible hacia la inteligencia y desde el determinismo hacia la libertad.
- La educación lasallista exalta la inteligencia y los valores del hombre colombiano, cree en su futuro, promueve la alegría y la vitalidad, y favorece el crecimiento y la participación de la comunidad educativa con un espíritu cristiano personalizador.
- El dinamismo del proceso educativo depende de la interacción coordinada de sus elementos y de la capacidad dialogal de sus responsables para construir en comunión y participación la comunidad educativa que se convierte así en lugar de salvación.
- La acción concertada y libre de los agentes educativos crea un ambiente institucional **propicio y facilitador** del éxito del proceso formativo, siempre y cuando tenga en cuenta los postulados de que solo hay educación con felicidad, y que la fe es un don de Dios y una respuesta de libre elección del hombre.

- En el desempeño de su ministerio educativo, los educadores lasallistas **disciernen con criterio evangélico** los valores de la cultura local, las aspiraciones profundas de cada ambiente, los signos y llamadas del espíritu; analizan las raíces de la pobreza, la injusticia y la violencia, y se evangelizan entre sí, para promover el desarrollo de la sociedad.
- La Comunidad Educativa Lasallista asume su ministerio como un proceso de perfección dentro del esfuerzo continuo de renovación, para dar respuesta a las necesidades del momento histórico con competencia cristiana, pedagógica y profesional; de esta manera cumple su cargo de llevar el evangelio al mundo de la educación.

4.2.2 La reflexión diaria

La reflexión lasallista es un instrumento pedagógico para la formación de valores, que parte de una situación vivencial para el estudiante, con la finalidad de cuestionar sus actitudes y proponerle la vivencia de valores humanos y cristianos.

Generalmente se lleva a cabo al inicio de la jornada escolar y no debe durar más de diez minutos. Es, simultáneamente, una exhortación para vivir los valores y las actitudes que nos hacen mejores seres humanos, un espacio de meditación en el que se puede reflexionar sobre la vida, y una idea clave para el día, que guíe las actitudes durante la jornada escolar a manera de proyecto para el día.

Tiene en su base tres elementos fundamentales:

- **El elemento doctrinal.** Es la esencia del mensaje que invita a cierta actitud de vida y a ciertos valores humanos y cristianos.
- **El elemento familiar-afectivo.** Implica que la reflexión tenga que ver con situaciones de la vida de los estudiantes.
- **El elemento práctico.** Consiste en que lo visto en la reflexión invite a acciones y actitudes muy concretas en la vida de los estudiantes.

4.2.3 Dirección de curso

Es un espacio formativo de carácter continuo en el que el director de

curso está en constante comunicación con su grupo de estudiantes, realizando un acompañamiento que se centra en el alcance de las metas. El director de curso es el docente titular que, después de los padres, tiene la mayor responsabilidad en la formación del estudiante, ya que en sus manos tiene la misión ineludible de orientar y formar todos aquellos valores propios de cada comunidad educativa, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.

El director de curso, además de su función docente propiamente dicha, debe ejercer la supervisión y control necesarios sobre el grupo de estudiantes a cargo, con el propósito recurrente de crear y mantener un ambiente pedagógico óptimo (condiciones favorables para el aprendizaje).

4.2.4 Los valores lasallistas

En cada una de las clases debemos privilegiar un ambiente de aprendizaje fundamentado en los valores lasallistas.

- **Fe:** La educación lasallista es confesional y acata los principios y orientaciones de la Iglesia Católica. El valor de la fe debe evidenciarse en el diario vivir de los procesos formativos con los estudiantes.
- **Fraternidad:** En la Escuela Lasallista se comprende a toda persona como un hijo de Dios. El profesor es el ángel custodio que vela para que este valor sea llevado a la vida cotidiana. El lema “todo lasallista es mi hermano” se debe hacer realidad.
- **Servicio:** El lasallista se distingue por su espíritu de servicio, ayudando en cualquier momento sin esperar ninguna recompensa.
- **Compromiso:** Este valor en la Escuela Lasallista se traduce como la disponibilidad para ayudar al que más lo necesita, apoyado por la doctrina social de la iglesia.
- **Justicia:** Se entiende por justicia como el darle a cada uno en lo que en derecho le corresponde, respondiendo a que el hombre es un ser a imagen y semejanza de Dios.

4.2.5 Producto 5: Las guías como recurso didáctico

Una **guía o taller de clase** es un recurso *didáctico* que permite al estudiante fortalecer los aspectos de conceptualización y ejercitación sobre un objeto de aprendizaje, ya sea de orden cognitivo o expresivo. La guía o taller debe ayudar al estudiante a decidir qué, cómo, cuándo y con ayuda de qué estudiar los contenidos de un área, a fin de mejorar el aprovechamiento del tiempo disponible, maximizar el aprendizaje y su aplicación en diferentes contextos.

La guía o taller de clase permite al profesor estructurar en un orden lógico la secuencia didáctica (contextualización, estructuración de contenidos, aplicación y verificación) con ejercicios pensados de manera intencionada para desarrollar las **habilidades de pensamiento y las competencias institucionales propias del colegio** (comunicativa, científica, tecnológica y formación humana), las cuales articulan las metas de aprendizaje (propósito del período y niveles de desempeño) con las enseñanzas (contenidos) y los parámetros de evaluación propios del área y grado en que se implementan.

La guía o taller de clase, en el **Liceo Hermano Miguel**, tiene los siguientes objetivos:

- Implementar la secuencia didáctica definida por el colegio, para cada una de las áreas.
- Elaborar un recurso didáctico y una herramienta para concretar las enseñanzas del plan de asignatura.
- Acercar y motivar al estudiante hacia el conocimiento y desarrollar en él procesos implícitos (comprensión de lectura, desarrollo de habilidades y competencias cognitivas, metacognición, juicio crítico) por medio del desarrollo de contenidos, actividades, modelaciones, ejercitaciones y evaluaciones.

PROCESO EVALUATIVO



capí- tulo



5.1 Propósitos de los procesos de evaluación

Son propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes para valorar sus avances.
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral de los estudiantes.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción de los estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del Plan de Mejoramiento Institucional.

Otros propósitos de la evaluación que se consideran importantes en el Liceo Hermano Miguel La Salle son:

- Establecer el nivel de desempeño de las competencias institucionales alcanzado por cada uno de los estudiantes.
- Promover la valoración de la dimensión individual y social como instrumento de autorrelación con la comunidad, mostrando actitud democrática y de liderazgo en la toma de decisiones.
- Favorecer en cada estudiante el desarrollo de sus capacidades, habilidades y cultivo de valores.
- Ofrecer a los estudiantes oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia.
- Desarrollar procesos de evaluación actualizados y fundamentados por el marco legal y la filosofía educativa lasallista.
- Posibilitar la revisión de las prácticas pedagógicas de los docentes y que los estudiantes enfatizen y consoliden de manera autónoma su proceso de aprendizaje.

5.2 Principios de los procesos de evaluación

- **Integralidad:** En el Liceo Hermano Miguel la Salle, se privilegia el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, las cuales se concretan en la evaluación, dando cuenta de los procesos afectivos, cognitivos y expresivos (querer, saber y hacer).
- **Incidencia:** El Liceo Hermano Miguel la Salle concibe la evaluación como oportunidad de aprendizaje con efectos motivadores en el proceso formativo. De tal manera, la evaluación es considerada como un proceso de aprendizaje y no sólo de calificación, que expresa el avance formativo integral del estudiante.
- **Retroalimentación:** Las prácticas evaluativas en el ambiente de la formación basada en competencias requieren retroalimentación permanente y efectiva, de modo que el estudiante conciba la evaluación más como proceso que como producto final.
- **Acompañamiento permanente:** La evaluación posibilita la toma de decisiones, mediadas por acciones de mejora y profundización que garantizan un acompañamiento permanente por parte de docentes, directivos docentes y otros profesionales.
- **Contextualización:** Toda evaluación implica un proceso de contextualización, enmarcado en las competencias del Liceo evidenciado en los desempeños de los y las estudiantes.
- **Participación:** El Liceo Hermano Miguel la Salle comprende la necesidad de la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo. Esta no puede referirse exclusivamente a responder a los medios evaluativos, sino que debe proveer los mecanismos de autoevaluación y coevaluación.
- **Vinculación:** La evaluación está articulada plenamente con el horizonte institucional para garantizar al estudiante la formación humana, cristiana y académica de calidad.

5.3 Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes

Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes contemplan una visión global en la que el docente, el estudiante y los compañeros pueden actuar desde la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Para valorar el desempeño integral, fundamentado en el reconocimiento de la existencia de diferencias en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, el Liceo Hermano Miguel la Salle desarrolla las siguientes estrategias:

- Evaluación regular del rendimiento académico integral, en términos de las competencias institucionales, los propósitos y niveles de estructuración según el plan de estudios.
- Evaluación al final del periodo académico, mediante las valoraciones obtenidas en cada uno de los eventos evaluativos realizados.
- Emisión de un concepto final por parte de la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado.
- Acciones de seguimiento y apoyo para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar (ver Manual de Convivencia).
- Compromisos académicos definidos como acciones de acompañamiento planeadas y ejecutadas como consecuencia de las situaciones de desempeños bajos que se presentan durante cada periodo académico.
- Cursos de nivelación y nivelación inmediata como espacios que posibilitan el alcance de los propósitos de aprendizaje.

5.4 Nivelación inmediata

El principio de nivelación inmediata se fundamenta desde el desarrollo de la primera etapa de la secuencia didáctica y busca indagar por el nivel necesario de conocimientos previos para avanzar en el desarrollo de un tema propio de un plan de asignatura.

El docente abordará un tema nuevo mediante ejercicios o actividades pertinentes, siempre y cuando la totalidad de los estudiantes tengan los fundamentos requeridos para el desarrollo de un nuevo saber.

La nivelación inmediata es un **proceso continuo, constante y sistemático** que el docente debe privilegiar en la secuencia didáctica, para alcanzar el **buen rendimiento académico** de la totalidad de los estudiantes, para lo cual es importante cumplir con:

Refuerzos conceptuales. Una vez detectada la dificultad en los estudiantes, el docente debe retomar el tema evaluado y explicarlo nuevamente haciendo uso de diferentes recursos y permitiendo la comprensión y dominio del conocimiento.

Evaluaciones de segunda parte. Consiste en evaluar el conocimiento **reaprendido** en aquellos niños y jóvenes que presentan dificultad de dominio conceptual o procedimental en alguna fase de la secuencia didáctica.

Talleres especiales. Son una serie de tutorías en tiempos diferentes a los de la clase, en los que el estudiante puede reforzar los **prerrequisitos** que son la base para poder seguir avanzando en el conocimiento.

5.4.1 Producto 6: Evaluaciones mensuales

Para la buena operacionalización de las evaluaciones mensuales se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- Elaborar las evaluaciones teniendo en cuenta las competencias institucionales que son énfasis del área.
- Examinar la pertinencia de las evaluaciones mensuales en cuanto a la etapa de desarrollo cognitivo y al avance del plan de asignatura.
- En la clase posterior a la realización de las pruebas mensuales, cada profesor las resolverá con sus estudiantes para identificar las debilidades y fortalezas a nivel teórico y práctico, y para desarrollar actividades que contribuyan a la nivelación inmediata.
- Cada uno de los eventos evaluativos, incluyendo la valoración final, será en número entero o un decimal cerrado en 5. Ejemplo: 8.0, 8.5, 9.0, 9.5, etc.
- Incluir preguntas tipo ICFES para las evaluaciones mensuales y preguntas variadas que favorezcan la producción textual.

Las evaluaciones serán revisadas por el jefe de área y por el coordinador de proyectos, teniendo en cuenta el siguiente procedimiento:

- Organizar a los estudiantes en cada pupitre con todos los libros y cuadernos guardados.
- Explicar la duración de la prueba, la cual se debe contestar en el tiempo previsto (1 hora de clase).
- Entregar las pruebas a cada estudiante.
- Mantener el orden y silencio para garantizar la concentración de todo el estudiantado.
- No permitir copia alguna entre los estudiantes.
- Recoger todas las pruebas cinco minutos antes de finalizar el tiempo, **ANTES NO.**
- Guardar las pruebas en el respectivo sobre de manila en que las recibió.
- Entregarlas personalmente al docente del grado o área respectiva.

BIBLIOGRAFÍA

90

Cuadernillo Lhemi N° 1

Ausubel, D.P (1968). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Bruner, J. (1972) *El proceso de educación*, México, Ed Uteha.

Dansereau, D. F. (1985). *Learning strategy research*. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol 1: *Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

De la Salle, J. B. (2010). *Meditaciones para el tiempo de retiro*. *Meditaciones versión latinoamericana*.

Distrito Lasallista de Bogotá. (2017). *Fundamentos conceptuales y de gestión de la propuesta educativo-pastoral para el Distrito Lasallista de Bogotá*. Cuadernillos Distritales de Misión, 3.

Feuerstein, R., (1978). *Integration and Innovation: The active modification Approach to Learning Disabilities*, Montreal.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* (36ª. Ed.). Montevideo: Siglo XXI Editores, S.A

González, A. (1987). *Programa PRYCREA para el desarrollo de la Personalidad Reflexiva y Creativa*. La Habana,

Joyce B, Weil M (1978). *Modelos de Enseñanza*. Gedisa Editorial. Barcelona.

Lázaro, A. y J. Asensi. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

Márquez, M. (2004). *La evaluación en la enseñanza superior*. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez (Eds.): *Análisis funcional del comportamiento y educación*. Hermosillo, Son. (México): UniSon.

Mayer, R. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychologist* (19)1; 30-42.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Comp.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol 2. Nueva York: Wiley

Prieto, M. (1992). *Habilidades cognitivas y currículo escolar*. Salamanca. Amar.

Torres, J. (1996). *La formación del profesor-tutor como orientador*. Jaén: Universidad de Jaén.

Wagensberg, J. (1993). *Ideas de la complejidad del mundo*. Tercera edición. Tusquets Editores S.A. Serie Metatemas 9. Barcelona, España.



El Liceo Hermano Miguel la Salle, en los últimos años, ha venido consolidando un modelo educativo enfocado hacia el desarrollo de la formación integral de la persona en cada una de sus dimensiones, bajo los principios y fundamentos de San Juan Bautista de la Salle, y con la finalidad de lograr que “los estudiantes se formen y aprendan”. Así, directivos y maestros están unificando criterios para elevar la calidad de la prestación del servicio educativo; en ese sentido el presente documento ha sido elaborado con el propósito de ser la Guía de Orientaciones Académicas para los educadores del colegio. Su contenido y anexos presentan los fundamentos teóricos y prácticos de la labor educativa y formativa de la institución, para que sean aplicados por todas las áreas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes.

