



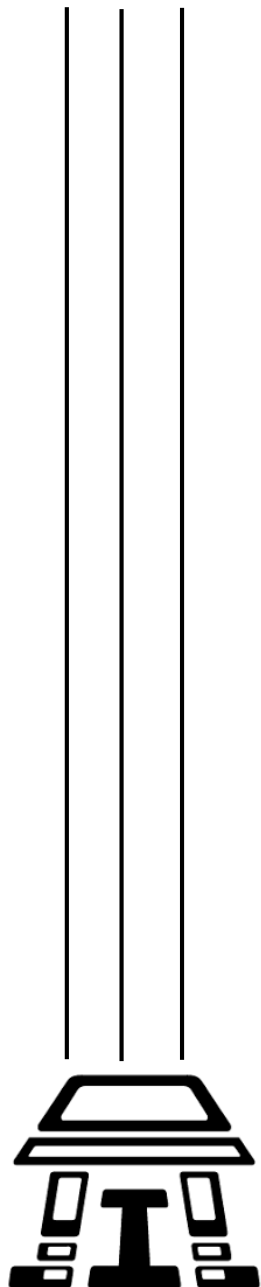
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZCACALA
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA**

TESINA “PROGRAMAS EDUCATIVOS”

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENFERMERÍA**

**PRESENTA:
TOMÁS MORALES EVANGELISTA**

**ASESORA:
MTRA. MARGARITA ACEVEDO PEÑA**



LOS.REYES.IZTACALA, ESTADO DE MEX. FEBRERO 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A mi asesora de Tesina Mtra. Margarita Acevedo, por el apoyo, el cariño, el tiempo brindado, por ser una gran persona y por siempre tener una gran sonrisa en todo momento al recibirme para trabajar conmigo, ya que sin ella no hubiera sido posible la conclusión de éste trabajo.

A mis padres Tomás Morales y Ciria Evangelista por el apoyo durante los años cursados en la carrera, por la confianza depositada, las noches de desvelos que estuvieron junto a mí y el amor incondicional.

A mi hermana Nubia Morales, por las enseñanzas que le dejaste a mi corazón, aunque ya hayas partido esto también es tuyo.

A mi hermana Melina Morales por la paciencia, los abrazos inesperados y levantarme en situaciones difíciles en todo este proceso.

A la maestra Gabriela Altamirano por la motivación, el apoyo y sobre todo las enseñanzas que me brindo durante este camino para ser una mejor persona y crecer profesionalmente.

Al profesor Francisco José Huerta por siempre escucharme en tiempos difíciles, darme aliento con sabias palabras, y darme la confianza de siempre salir adelante.

Al profesor Fernando Mayen por su cariño, atención, apoyo, y por todos los conocimientos brindados.

A Analaura Reyes, por ser una gran compañera en ésta vida que siempre ha estado conmigo y me ha tendido sus brazos cada vez que necesito de ellos sin dejarme caer.

A mi amigo Mario Martínez por preocuparse siempre por mi estado de salud y por su amistad en tiempos difíciles.

A la Facultad De Estudios Superiores Iztacala UNAM por todas las enseñanzas recibidas durante mi desarrollo profesional y con lo que me fue posible conocer personas maravillosas que hoy en día forman parte fundamental en mí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
JUSTIFICACIÓN.....	7
OBJETIVOS	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
CAPÍTULO I.....	10
MARCO TEÓRICO.....	10
¿QUÉ SON LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS?.....	10
CAPÍTULO II	20
LINEAMIENTOS GUIA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO.....	20
1. PORTADA	21
2. ÍNDICE	23
3. INTRODUCCIÓN.....	24
4. JUSTIFICACIÓN.....	25
6. OBJETIVOS (GENERALES Y PARTICULARES).....	28
7. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA.....	33
8. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA (TIPO, CARÁCTER, MODALIDAD, RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS, MATERIALES Y FINANCIEROS).	34
9. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS POR UNIDAD, TEMA, MODULO, ASIGNATURA ETC.....	40
10. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE POR UNIDAD (RECURSOS DIDÁCTICOS).....	45
11. EVALUACIÓN Y/O ACREDITACIÓN POR UNIDAD Y GLOBAL.....	47
12. BIBLIOGRAFÍA POR UNIDAD	49
13. ANEXOS (FUNDAMENTOS TEÓRICOS, NORMATIVIDAD, GLOSARIO, EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS, EVIDENCIAS DE TRABAJOS O TAREAS).	54
Escala Glasgow	54
GLOSARIO.....	55
CAPÍTULO III	58
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	58
(CONCEPTOS).....	58

ELEMENTOS PARA UNA SELECCIÓN Y EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	59
ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR Y USAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS, PARA GENERAR EXPECTATIVAS APROPIADAS EN LOS ALUMNOS	63
ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA INTEGRACIÓN CONSTRUCTIVISTA ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA NUEVA FORMACIÓN POR APRENDER.....	69
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y ENSEÑANZA	76
ESTRATEGIAS PARA AYUDAR A ORGANIZAR LA INFORMACIÓN NUEVA POR APRENDER.....	79
ESTRATEGIAS PARA PROMOVER UNA ENSEÑANZA SITUADA	92
ESTRATEGIAS Y DISEÑO DE TEXTOS ACADÉMICOS	96
CONCLUSIONES.....	112
REFERENCIAS	113

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto conocer, analizar y crear un programa educativo para el rol docente de Enfermería. Mediante las estrategias de enseñanza aprendizaje y todo lo que conlleva para un aprendizaje significativo.

Esta guía metodológica presenta ejemplos, y explicaciones de cómo se generan cada uno de los componentes de los programas educativos y como se elaboran para llevarlos a la implementación.

Para ser específicos, al desarrollar el siguiente trabajo se especifican 3 capítulos que a continuación se especifican:

En el primer capítulo se da a conocer que son los programas educativos, sus diferentes niveles que se abarcan, la orientación que manejan su conclusión y los criterios que se deben tomar para la duración de cada uno de ellos.

En el segundo capítulo se ubica el conjunto de información y forma de elaboración sostenida por lineamientos que se desea emplear para alcanzar los objetivos que se destinan al programa educativo, se determinan tiempos determinados de programación y realización de actividades, así como diferentes ejemplos que fueron empleados para el entendimiento de la misma.

En el tercer capítulo se describe la planificación de actividades tanto del docente como del alumno, dentro del aula, en él se plasma el proceso enseñanza-aprendizaje, se determinan actividades, estrategias de evaluación de las actividades y los recursos tanto didácticos como bibliográficos, todo acorde a un programa de curso previamente elaborado y aprobado.

Ser docente no es una ocupación sencilla: requiere de gran compromiso, dedicación, esfuerzo, responsabilidad y paciencia para educar, formar y orientar. Las y los docentes guían, inquietan, despiertan curiosidad y hasta pasión sobre alguna rama del saber o de la actividad humana.

JUSTIFICACIÓN

El propósito principal es orientar a la enfermera en el desarrollo del rol docente en la elaboración e implementación de programas educativos dirigidos en el proceso enseñanza-aprendizaje dirigida al alumno.

Otra función que brinda la presente guía metodológica dirigida a la enfermera en el rol docente es servir como herramienta de apoyo para que se pueda realizar un programa educativo con un fin exitoso.

Para lograrlo se abarcan distintos puntos, los cuales son:

- Educación integral centrada en el aprendizaje para en el estudiante
- Que sean flexibles
- Pertinentes
- Socialmente comprometidos
- Competentes

Ligado a lo anterior, lograr que la enfermera dentro del rol docente logre implementar la educación formal; realizando una educación institucionalizada e intencionada mediante la implementación de los programas educativos.

Esto para proporcionar al alumno el desarrollo de habilidades y actitudes que conducen a la adquisición de conocimientos significativos.

OBJETIVOS

Objetivo general

Elaborar una guía para la construcción de programas educativos, como un elemento para fortalecer el rol docente de las enfermeras, y reforzar el conocimiento de la correcta estructura didáctica del programa.

Objetivos específicos

- Profundizar en programa educativo.
- Definir los lineamientos para la elaboración y presentación de un programa educativo.
- Determinar las estrategias de enseñanza con el fin de facilitar el conocimiento y aprendizaje de las necesidades educativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Enfermería presenta 4 tipos de roles en su práctica profesional, los cuales se comprenden el rol de investigación, rol en docencia, rol asistencial y rol gerencial, mismas que deben cumplirse con calidad, pertinencia, equidad, compromiso ético y vocación.

Retomando el rol docente de la profesión de enfermería, éste se presenta durante toda la vida profesional, en el cual se origina una dificultad en el área pedagógica, por no contar con los conocimientos y habilidades para desarrollar secuencias adecuadas de enseñanza aprendizaje.

Otra de las principales problemáticas presentes en el rol docente y/o rol de educadoras para la salud es el desconocimiento o conocimiento parcial de la elaboración y aplicación de un programa educativo.

A partir de lo anterior se suscita un área vulnerable en la educación formal donde no se genera un proceso de enseñanza-aprendizaje correcto por parte del rol docente de enfermería, siendo que solo se genera un aprendizaje improvisado y aleatorio.

Por consiguiente es preciso reflexionar, plantear y analizar las cuestiones:

¿Qué son los programas educativos? ¿Cuáles son los lineamientos para la elaboración y presentación de un programa educativo? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza?

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

¿QUÉ SON LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS?

En términos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE (2011), un programa educativo se define como el conjunto o secuencia coherente de actividades educativas diseñadas y organizadas para lograr un objetivo predeterminado de aprendizaje o para llevar a cabo un conjunto específico de tareas educativas a lo largo de un periodo sostenido de tiempo.

Objetivo

Su objetivo comprende el mejoramiento de conocimientos, destrezas y competencias dentro de un contexto personal, cívico, social o laboral.

Los objetivos de aprendizaje tienen como propósito preparar a la persona para seguir estudios avanzados o para una ocupación u oficio o tipos de ocupaciones u oficios, aunque también puede estar orientado al desarrollo personal o representar una actividad de tiempo libre. Una característica común a todos los programas educativos es que, una vez logrados los objetivos de aprendizaje, su conclusión exitosa es reconocida a través de una certificación.

Algunos términos clave que comprenden el programa educativo:

- **Actividades educativas:** toda actividad intencionada que implique alguna modalidad de comunicación destinada a producir aprendizaje.
- **Comunicación:** relación entre dos o más personas, o entre personas y un medio inanimado, que supone la transmisión de información (mensajes, ideas, conocimientos, estrategias, etc.). La comunicación puede ser verbal o no verbal, directa (presencial) o indirecta (a distancia), y hacer uso de una gran variedad de canales y medios de difusión.

- **Aprendizaje:** la adquisición o modificación de conocimientos, informaciones, actitudes, valores, destrezas, competencias y la promoción de cambios en el nivel de comprensión y comportamiento por parte de una persona a través de la experiencia, la práctica, el estudio o la instrucción.
- **Organizada:** prevista en un patrón o secuencia que contempla objetivos explícitos o implícitos. Lo anterior supone la existencia de un agente proveedor (una o varias personas, o un organismo) que proporciona tanto el entorno de aprendizaje como el método de instrucción a través de los cuales se organiza la comunicación. La instrucción se caracteriza por la presencia de una persona (profesor o facilitador) responsable de orientar y comunicar el proceso de adquisición de conocimientos y competencias, con el propósito de producir aprendizaje. El medio de instrucción también puede ser indirecto, por ejemplo: un programa informático, de radio o televisión; una película o cinta magnetofónica; Internet u otras tecnologías de la información.
- **Sostenible:** la experiencia de aprendizaje comprende o incluye los elementos de duración y continuidad.

Si bien un programa educativo puede ser rigurosamente definido y normado dentro del contexto nacional, la definición de programa educativo de la CINE recoge las múltiples posibilidades existentes en los distintos países con el propósito de asegurar la comparación internacional.

Así mismo, dentro de un programa, las actividades educativas pueden estar estructuradas en torno a subcomponentes conocidos en los países bajo distintos nombres, tales como “cursos”, “módulos”, “unidades” o “asignaturas”. El concepto de “curso” equivale al de “módulo”, “unidad” o “asignatura”. Por su parte, un programa educativo puede estar organizado en base a componentes no habitualmente considerados “cursos”, por ejemplo, actividades lúdicas, prácticas o pasantías laborales, proyectos de investigación y preparación de disertaciones.

La clasificación de programas educativos es la base sobre la cual se elaboran informes estadísticos respecto de distintos aspectos de los sistemas educativos,

por ejemplo, matrícula, ingresos, docentes y otro personal y recursos financieros. Las estadísticas sobre programas educativos pueden proporcionar información sobre las relaciones entre los elementos de entrada (estudiantes que ingresan), el proceso (participación) y la producción o elementos de salida (certificaciones) del sistema.

PROGRAMAS CURRICULARES Y QUE CERTIFICAN

El término “certificación” representa una confirmación oficial de la conclusión de un programa educativo o de una etapa de este.

Ésta certificación es brindada y avalada por asociaciones Internacionales a nivel mundial. Sin embargo, en ciertos casos varias instituciones internacionales pueden otorgar la misma certificación.

Generalmente, esta confirmación se oficializa mediante un documento. Se obtienen mediante:

- a)** La conclusión exitosa de un programa educativo;
- b)** La conclusión exitosa de una etapa de un programa educativo.
- c)** La validación de conocimientos, destrezas y competencias adquiridas independiente de la participación de la persona en un programa educativo. Habitualmente, un programa se considera concluido cuando el estudiante ha logrado objetivos predeterminados de aprendizaje.

En otro contexto, los créditos obtenidos por la conclusión de cursos específicos (módulos o asignaturas) no se consideran certificaciones. En estos casos, un número suficiente de créditos o asignaturas equivalente, en términos de duración y/o cobertura del plan de estudios, a un programa completo representaría una aprobación.

El reconocimiento otorgado por un programa educativo se considera como unidades de clasificación suplementarias (aprobar en valor sumativo). Sin embargo, otros términos tales como “grado”, “título” o “diploma” también se utilizan en forma intercambiable.

Dentro del esquema primero se clasifican los programas educativos y en un segundo término las certificaciones.

Normalmente, un programa educativo conduce a una sola aprobación.

Durante la última década, el reconocimiento de los conocimientos (previos) adquiridos a través de modalidades no formales o informales de aprendizaje se ha hecho más común en un gran número de países.

Se deben evaluar los aprendizajes obtenidos a través de la adquisición demostrable de destrezas, conocimientos y competencias en la medida que sean comparables a la conclusión exitosa de programas de educación formal y sean reconocidas de igual manera.

Con el objetivo de medir las competencias de las personas, ya que no existe una relación directa entre los programas y el logro educativo. En el mejor de los casos, los programas educativos en los que una persona ha participado o finalizado representan solo una aproximación de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas al momento de su conclusión exitosa.

Solo con el beneficio del tiempo se refuerzan los conocimientos, habilidades y competencias que se adquirieron con anterioridad mediante la aplicación de los mismos.

Los marcos nacionales y regionales representan herramientas útiles al momento de establecer distinciones entre los conocimientos, destrezas y competencias asociados con programas y las certificaciones otorgadas por estos. En numerosos países se utilizan estos marcos para describir los niveles nacionales de destrezas y competencias de la población en relación con el logro educativo.

Un programa educativo con una duración que excede el criterio establecido es considerado como un programa que abarca más de un nivel. Por consiguiente, a lo largo de un programa, será necesario identificar el o los puntos de transición de un nivel al siguiente de acuerdo a los criterios establecidos.

En la clasificación de un programa que abarca más de un nivel, se deben utilizar los puntos de transición del programa educativo y sus etapas con el objeto de asignar los grados pertinentes del programa a los correspondientes niveles.

De no existir tal punto de transición, la duración acumulada típica del nivel dará la pauta sobre cómo identificar las líneas divisorias entre los niveles.

Para definir la conclusión de nivel es recomendable utilizar otros criterios como, por ejemplo, el hecho de haber cursado el último grado del nivel inferior o de tener acceso a grados de un nivel más avanzado.

Durante la elaboración de informes, los programas que abarcan más de un nivel requieren una consideración especial. El número de matriculados se debe reportar por nivel, usualmente utilizando estadísticas por año y grado para hacer la correcta diferenciación entre niveles. Es probable que la estimación de recursos humanos y financieros también deba realizarse por nivel o por grupo de niveles.

Al momento de reportar sobre los nuevos ingresos o los graduados de un nivel, es indispensable considerar todos los niveles que el programa abarca en forma separada.

Con el objeto de cumplir con los criterios de duración establecidos para los niveles, es necesario clasificar los programas secuenciales.

En estos casos, la progresión del primer al segundo o subsiguiente programa no se verá reflejada en el nivel dado, pero se debe reconocer y ser reportadas en las subcategorías:

- i) “Conclusión parcial del nivel”
- ii) “Nivel no concluido”. Esta situación podría darse en un sistema de educación donde los niveles estén formados por una secuencia de cuatro programas en lugar de solo dos o tres.

En términos de logro educativo, solo la conclusión del último programa de la secuencia se contabilizará como conclusión del nivel, es decir, la conclusión de

programas precedentes dentro del nivel se reportará en las subcategorías “conclusión parcial del nivel” o “nivel no concluido”.

Los programas modulares permiten que el estudiante organice el contenido de su educación en forma flexible mediante la combinación de diferentes cursos o módulos. Una combinación de módulos se considerará equivalente a un programa educativo si cumple con la definición de programas educativos.

Todos quienes participan en los módulos que forman parte de un programa educativo se contabilizan como estudiantes matriculados en el programa, aunque solo cursen algunos de los módulos que, tomados individualmente, pueden tener una duración inferior a la del nivel correspondiente. Un programa modular se considera concluido cuando el número y los tipos de módulos que este comprende se han cursado en forma exitosa.

Niveles

El concepto de “nivel” de educación está representado por un set que agrupa programas educativos en relación a grados de experiencias de aprendizaje y a los conocimientos, habilidades y competencias que un programa educativo se propone impartir. Adicionalmente, un nivel está asociado con el grado de complejidad y especialización del contenido de un programa, que puede ir desde básico hasta avanzado.

Por lo tanto, el concepto de “nivel” de educación es esencialmente una construcción basada en el supuesto de que los programas educativos se pueden agrupar en una serie ordenada de categorías. Estas representan grandes pasos de la progresión educativa en términos de la complejidad del contenido educativo, es decir, cuanto más avanzado sea el programa, más elevado será el nivel de educación.

Dado que los sistemas educativos ofrecen múltiples ramificaciones, secuencias alternativas de programas y opciones de segunda oportunidad, las personas pueden organizar su trayectoria educativa de maneras muy diversas. Sin

embargo, es improbable que la trayectoria de una persona cubra todos los niveles posibles.

La clasificación de los programas por nivel se debe basar en el contenido educativo. Sin embargo, los programas son muy diversos, polifacéticos y complejos para permitir evaluar y comparar en forma directa y consistente el contenido de los programas entre los diversos sistemas educativos. Debido a la falta de mediciones directas que permitan clasificar el contenido educativo, se han incorporado criterios de aproximación que facilitan asignar un programa educativo determinado al nivel apropiado de educación.

Estos criterios de aproximación pueden ser específicos a cada nivel.

Al momento de clasificar un programa, es preciso tener presente que el criterio primario es la complejidad y especialización del contenido educativo y cómo este contenido se ve reflejado en los criterios de aproximación. No se debe sustituir el contenido educativo por el contexto institucional como criterio de clasificación.

Orientación

La educación general se define como programas educativos destinados a desarrollar conocimientos, destrezas y competencias de carácter general y habilidades de lectura, escritura y utilización de números (numeracy en inglés) del participante, a menudo con el fin de prepararlo para continuar su educación, ya sea en el mismo nivel o en uno más avanzado, o con el fin de sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Habitualmente, estos programas están basados en escuelas o en centros educativos postsecundarios. La educación general incluye programas educativos que preparan al participante para ingresar a educación vocacional, aunque no así para desempeñar una ocupación u oficio determinado o tipos de ocupaciones u oficios, ni conducen directamente a una certificación pertinente al mercado laboral.

Conclusión y acceso a niveles más avanzados de educación

Los requisitos para la conclusión exitosa de un programa educativo;

- Por ejemplo, el logro de los objetivos de aprendizaje
- Generalmente se señalan en la descripción del programa y suelen incluir:
 - Requisitos de asistencia (matrícula y asistencia regular hasta el último año del programa); y/o
 - Adquisición demostrable de las destrezas, competencias y conocimientos esperados.

La adquisición de dichas destrezas, competencias y conocimientos que forman parte de los objetivos de aprendizaje de un programa educativo normalmente se validan mediante:

- La aprobación de un examen final, o de un examen basado en los planes de estudio, o bien la aprobación de una serie de exámenes;
- La acumulación de un número predeterminado de créditos; o
- Una evaluación formal de las destrezas, competencias y conocimientos adquiridos.

En el ámbito de la educación formal, un resultado satisfactorio normalmente implica el otorgamiento de una aprobación reconocida por las autoridades nacionales competentes.

Para determinar la conclusión exitosa de un nivel se debe utilizar un criterio profesional y aprobatorio, por ejemplo, el hecho de haber cursado la totalidad del último año de un programa para tener acceso a un nivel de educación más avanzado.

La conclusión exitosa de un programa se considerará equivalente a la conclusión del nivel si este cumple los siguientes criterios:

- i) Duración mínima (tiempo establecido) de estudio en un nivel determinado.

Para propósitos del logro educativo, cualquier aprobación reconocida obtenida a través de la conclusión exitosa de programas cortos que no sea de una institución oficial es clasificada en un nivel menos avanzado que aquel correspondiente a un programa educativo oficial, se dividen en;

Programas que:

- a) No cumplen los criterios de contenido, duración mínima y duración acumulada (nivel inconcluso).
- b) Cumplen los criterios de contenido, duración mínima y forman parte de una secuencia de programas dentro del mismo nivel (pero no son los últimos programas de la secuencia) y no dan acceso directo a un nivel más avanzado (conclusión parcial del nivel).
- c) Cumplen los criterios de contenido, duración mínima y son los últimos programas de la secuencia (conclusión del nivel sin acceso directo). Normalmente, estos programas otorgan aprobación pertinente al mercado laboral.

Criterios de duración

Dada su importancia en la clasificación de programas por niveles y en la identificación de conclusión del nivel, a continuación se describen los criterios de duración en más detalle.

Los siguientes rangos de duración de niveles se utilizan como criterios para clasificar los programas de educación formal:

1. Nivel neutro o nivel 0 : Se establecen o no criterios de duración; sin embargo, se incluyen en este nivel los programas que se impartan en periodos de actividades educativas (semestre, bimestre) equivalentes a ciertas horas diarias y ciertos días al año con el complemento siguiente:
 - 1.1 Nivel 1- Educación primaria: duración de 6 años
 - 1.2 Nivel 2 - Educación secundaria baja: duración 3 años
 - 1.3 Nivel 3 – Educación secundaria alta (nivel técnico): duración 3 años
 - 1.4 Nivel 4 –Educación terciaria: duración 3 años
 - 1.5 Nivel 5 – Educación terciaria de ciclo corto: duración entre 6 meses y 2 o 3 años.
 - 1.6 Nivel 6 – Grado en educación: duración entre 4 y 5 años.
 - 1.7 Nivel 7 – Nivel de maestría, especialización o equivalente: duración 2 a 3 años
 - 1.8 Nivel 8 – Nivel de doctorado o equivalente: duración 3 a 5 años.

CAPÍTULO II

LINEAMIENTOS GUIA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO

LINEAMIENTOS

1.-Portada:

- a. Membrete Oficial
- b. Nombre del Proyecto del Programa Educativo
- c. Nombre del asesor (a)
- d. Nombre del alumno (a)
- e. Fecha

2.- Índice.

3.-Introducción.

4.- Justificación.

5.-Descripción del proyecto.

6.- Objetivos (Generales y Particulares).

7.- Metodología de la elaboración del Programa.

8.- Organización del Programa (tipo, carácter, modalidad, recursos humanos, físicos, materiales y financieros).

9.- Selección y organización de contenidos por unidad.

10.- Selección y organización de estrategias de enseñanza y aprendizaje por unidad (Recursos Didácticos).

11.- Evaluación y/o acreditación por unidad y global.

12.- Bibliografía por unidad.

13.- Anexos (Fundamentos teóricos, normatividad, glosario, evidencias fotográficas, evidencias de trabajos o tareas).

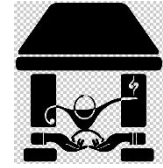
1. PORTADA

Según Balseiro (2013); la portada representa la carátula del trabajo, y por tanto su primera página; la portada es la única hoja que se hace en negritas y va toda en mayúsculas e indica lo siguiente:

- ✚ Nombre de la universidad (Arial #14).
- ✚ Nombre de la escuela o facultad (Arial #14).
- ✚ Módulo (Arial #14).
- ✚ Escudo de UNAM.
- ✚ Escudo de la carrera.
- ✚ Título de dicho trabajo. El título debe indicar en forma precisa cuál es el objetivo del estudio. Siempre debe ser informativo, sucinto y debe ser continuo. Su objetivo es informar brevemente y desde el comienzo sobre el contenido del trabajo. Debe tener entre 15 a 20 palabras (Arial #20).
- ✚ Nombre y apellidos de quien lo elaboró (Arial #14).
- ✚ Nombre y apellidos de asesor (Arial #14).
- ✚ Fecha (Arial #14).



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MODULO: EPISTEMOLOGÍA DEL CUIDADO DE ENFERMERÍA
CICLO 2020-2**



GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

**E.L.E TOMÁS MORALES EVANGELISTA
ASESORA: MTRA. MARGARITA ACEVEDO PEÑA
ENERO 2020**

2. ÍNDICE

El índice es donde se encuentra el contenido temático del P.E. Se sugiere su realización al final del trabajo. Contemplando los temas primordiales y su respectivo número de página. Balseiro (2013).

Ejemplo:

ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS.....	7
PROBLEMA.....	9
CAPÍTULO 1.....	10
¿QUÉ SON LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS?	10
CAPÍTULO 2.....	20
LINEAMIENTOS PARA PRESENTACION Y ELABORACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO.....	20
PORTADA.....	20
ÍNDICE.....	22
INTRODUCCIÓN.....	23
JUSTIFICACIÓN.....	24
OBJETIVOS (GENERALES Y PARTICULARES).....	26
ORGANIZACION DEL PROGRAMA (TIPO, CARACTER, MODALIDAD, RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS, MATERIALES Y FINANCIEROS).....	31
METODOLOGÍA DE LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA.....	32
SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS POR UNIDAD	35
SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE POR UNIDAD (RECURSOS DIDÁCTICOS).....	37
EVALUACIÓN Y/O ACREDITACIÓN POR UNIDAD Y GLOBAL.....	39
BIBLIOGRAFÍA POR UNIDAD.....	41
ANEXOS (FUNDAMENTOS TEORICOS, NORMATIVIDAD, GLOSARIO, EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS, EVIDENCIAS DE TRABAJOS O TAREAS).....	46
GLOSARIO.....	47
CAPÍTULO 3.....	48
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	48
(CONCEPTOS).....	48
ELEMENTOS PARA UNA SELECCIÓN Y EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	49

3. INTRODUCCIÓN

Para Carmen Galindo y Cols. (1996), la introducción cumple con la función de presentar la obra de que se trate mediante una descripción general. Puede incluirse el propósito del estudio, las características de la guía de elaboración de programas de estudio a desarrollar, la metodología aplicada y desarrollada, además los antecedentes e importancia de la problemática estudiada. Bastará una cuartilla y media para introducir el trabajo.

Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado de la metodología, de su importancia, de su elaboración, así como de la manera en que se ha planteado conveniente tocar el tema y de sus diferentes elementos.

La introducción tiene tres partes sustantivas:

- ✚ El objeto de trabajo
- ✚ El contenido del trabajo
- ✚ Y lo que se espera lograr

La introducción debe aclarar para qué se realiza el trabajo, el desarrollo de cada capítulo y la esperanza del trabajo. Balseiro (2013).

Ejemplo:

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto analizar las intervenciones de Enfermería especializada, en pacientes con Infarto Agudo del Miocardio, en el Hospital General de Zona N° 27 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), en México D.F.

Para desarrollar el siguiente trabajo se especifican 5 apartados que a continuación se especifican:
En el primer capítulo se da a conocer los datos clínicos del Infarto Agudo del Miocardio que comprende...

En el segundo y tercer capítulo se ubica el marco teórico de las intervenciones que se realizan...

4. JUSTIFICACIÓN

Se entiende sustentar con argumentos convincentes, la realización del trabajo. Para ello, hay que señalar por qué se realiza el trabajo, que necesidad cubre, que beneficio aporta y que contribución tiene en el panorama a desarrollar. Desde luego se deben anotar algunas cifras representativas de la problemática que representa en los individuos, y el beneficio que aporta a los mismos, Balseiro (2013).

Para Roberto Hernández y Cols (1999) la justificación obedece a la conveniencia, la relevancia social, la implicación práctica, el valor técnico y la unidad metodológica.

Debe responder a las siguientes preguntas:

Conveniencia

¿Qué tan conveniente es la realización del trabajo? ¿Para qué sirve?

Relevancia social

¿Cuál es la trascendencia social de un problema? ¿Quién se beneficia con los resultados del trabajo?

Implicación práctica

¿Ayuda el trabajo a resolver un problema práctico?

Valor teórico

¿En el trabajo se llevará algún hueco del conocimiento? ¿Se podrán generalizar los resultados?

Unidad metodológica

¿El trabajo puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar o analizar los datos?

La justificación responde a estas interrogantes. Estas preguntas no deben estar escritas en el trabajo. Son una guía que puede ayudar a desarrollar las cuestiones que debe contener una justificación. Balseiro (2013).

Ejemplo:

El presente trabajo se justifica ampliamente por varias razones:

En primer lugar se justifica porque la patología los pacientes con Infarto Agudo de miocardio, se está convirtiendo en una pandemia mundial y esto hace que las enfermedades cardiacas sean una de las principales causas de muerte tanto en hombres y mujeres, provocadas con frecuencia por las placas ateromatosas de la ingesta de grasas de la dieta. Por ello, al aspecto preventivo es de suma importancia evitar que los pacientes lleguen a sufrir cardiopatía coronaria o cardiopatía isquémica.

En segundo lugar...

5. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Sirve para aclarar en qué disciplina formal o fáctica se ubica el tema y el problema. De manera adicional se visualiza por qué se ubica el tema en tales disciplinas y la importancia esa disciplina en la temática estudiada.

Pretende identificar también que marcos teóricos se deben buscar y en donde se encuentran.

Generalmente, se debe de ubicar en más de un tema.

Ejemplo si la variable son las intervenciones en pacientes con Infarto Agudo del Miocardio, entonces el tema estudiado se ubica en Cardiología y Enfermería.

El presente proyecto se encuentra ubicado en cardiología y Enfermería, se ubica en Cardiología porque el infarto del miocardio obedece casi siempre a una oclusión de una arteria coronaria en el corazón. Se denomina Infarto del Miocardio por la muerte celular de las miofibrillas, causada por falta de aporte sanguíneo a una zona del corazón.

Se ubica en Enfermería porque éste personal, siendo especialista en Adultos en Estado Crítico, debe suministrar una atención en los primeros síntomas, no solo aliviando el dolor, sino con oxigenoterapia, medicamentos y alivio de la ansiedad y angustia del paciente. Entonces, la participación de enfermería es vital, tanto en el aspecto preventivo, como curativo y de rehabilitación, para evitar la mortalidad en los pacientes.

6. OBJETIVOS (GENERALES Y PARTICULARES)

Objetivo

Para Mario Tamayo (2002) los objetivos deben ser armonizados con los del investigador y los de la investigación, que debe ser claro y preciso de los propósitos de los cuales se lleva a cabo el proyecto. El objetivo del investigador es llegar a tomar decisiones y a desarrollar una teoría que le permita generalizar y resolver en la misma forma problemas semejantes a futuro.

Mientras que Marzano y Kendall (2007) plantean que para formular los objetivos se necesita:

Formular objetivos o resultados esperados del aprendizaje, en términos de conductas, observables, medibles y posibles de alcanzar durante el proceso de aprendizaje,

- Para el diseño de evaluaciones,
- Es una herramienta para formular estándares de mayor utilidad para los educadores,
- Es una estructura para diseñar el currículo, y
- Es una base para los currículos de habilidades del pensamiento.

Tipos de objetivos

Objetivo General: Un objetivo general es un enunciado que engloba el resultado final que se desea alcanzar. Por lo mismo, no contiene detalles, pero especifica la meta última, o hacia donde se quiere llegar, Bernal (2011), establece que “el objetivo general debe reflejar la esencia del planteamiento del problema y la idea expresada en el título del proyecto”.

Objetivos Específicos: Describe los entregables concretos del proyecto. Detalla los resultados esperados. Es individual por lo que se escribe uno por cada resultado concreto. Gavari (2005)

Reglas para la redacción de objetivos.

Los objetivos deben describir, en términos precisos, lo que se espera que el proceso produzca, y serán el punto de referencia para la evaluación de su eficacia. Debe ser una cuartilla para este apartado. Pérez M. (2013)





Deben ser una afirmación sobre el propósito del trabajo.

- a) Se redacta con un verbo en infinitivo que implica una acción (en terminación -ar, -er, -ir).

Ejemplo: Analizar, identificar, describir, etcétera.

- b) Se refieren al resultado final, aunque no lo hagan explícitamente que pueda quedar en una sola oración completa. Clara para que pueda quedar en una sola oración completa, para que se exprese el trabajo que se va a realizar.
- c) Respuesta a la pregunta ¿Qué? para describir lo que el verbo de acción pretende hacer.
- d) Respuesta a la pregunta ¿Cómo? para describir cómo es que vamos a llevar a cabo lo expresado.
- e) Respuesta a la pregunta ¿Para qué? para describir las razones de llevar a cabo el objetivo planteado.

Los objetivos deben ser:

-  **Medibles:** que se pueda hacer una evaluación de su alcance.
-  **Apropiados:** que se resuelvan apropiadamente el problema planteado.
-  **Realistas:** que sean viables de alcanzar, que tengan sentido para el proyecto.
-  **Precisos:** claros y que indiquen claramente el producto a entregar como proyecto.

Taxonomía de marzano.

Está formada principalmente por dos dimensiones que interactúan entre sí: los dominios de conocimiento y los niveles de procesamiento.

Dominios de conocimiento

Los dominios de conocimiento son tres: información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores. Se trata del tipo de aprendizajes que un alumno puede llevar a cabo.

La taxonomía de Marzano considera que los conocimientos que podemos aprender son principalmente de tres tipos:

Información

Adquisición de datos puros, como fechas, eventos históricos o teorías. Es lo que solemos entender comúnmente como «conocimiento». Se trata de un aprendizaje puramente mental.

Procedimientos mentales

Son formas de pensar que requieren seguir unos pasos para alcanzar un objetivo. Por ejemplo, la aplicación de fórmulas matemáticas o de un sistema de pensamiento lógico serían tipos de procedimientos mentales. También lo serían aprender a leer o a hablar un nuevo idioma.

Procedimientos psicomotores

Son todos los conocimientos relacionados con el uso del cuerpo y las habilidades físicas. Dentro de esta clasificación podemos encontrar todas las habilidades deportivas y otras habilidades como escribir o tocar un instrumento.

¿Para qué sirve?

Aumento de conocimiento gradual

La taxonomía creada por Marzano y Kendall está más orientada a la práctica, de tal manera que se centra en el diseño de tareas específicas para aumentar el nivel de conocimiento del aprendiz de forma gradual.

Algunos de estos procesos que Marzano y Kendall incluyeron en su taxonomía son las emociones, las creencias de la persona, su autoconocimiento y la capacidad de crear objetivos. Todos estos procesos forman parte de lo que se conoce en el mundo de la investigación como metacognición.

Más enfocada en adultos

Debido a que la metacognición se va desarrollando con los años, la taxonomía de Marzano y Kendall está más orientada al trabajo con adultos y para la adquisición de competencias profesionales.

TAXONOMÍA DE MARZANO

Nivel: Conocimiento/Recuerdo	
Subniveles	Verbos sugeridos
Reconocimiento	Identifica, reconocer
Recuerdo	Recordar, ejemplificar, enlistar, etiquetar, establecer, describir (quién, qué, dónde, cuándo).

Nivel: Comprensión	
Subniveles	Verbos sugeridos
Integración	Describir (cómo, por qué, partes esenciales, efectos), explicar, hacer conexiones, parafrasear, resumir.
Simbolización	Representar gráficamente, ilustrar, dibujar, mostrar, utilizar modelos, diagramar, esquematizar.

Nivel: Análisis	
Subniveles	Verbos sugeridos
Asociación	Categorizar, diferenciar, discriminar, distinguir, ordenar, crear (una analogía, una metáfora).
Clasificación	Organizar, ordenar, clasificar, identificar(categoría, diferentes tipos)
Análisis del error	Identificar (problemas, asuntos, malos entendidos), evaluar, criticar, diagnosticar, editar y revisar.
Generalización	Concluir, inferir, proponer (principios, reglas, generalizaciones), trazar una ruta.
Especificación	Defender, predecir, juzgar, deducir, argumentar.

Nivel: Utilización	
Subniveles	Verbos sugeridos
Toma de decisiones	Decidir, seleccionar, elegir(mejor manera, camino, alternativa)
Resolución de problemas	Adaptar, sobrellevar, proponer, desarrollar, estrategias, resolver, alcanzar metas(bajo condiciones específicas)
Experimentación	Probar, examinar
Investigación	Investigar, indagar, tomar una postura o posición, discriminar entre elementos, explicar (cómo pasó, por qué pasó), suponer.

7. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

La metodología del proyecto incluye el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la implementación. Es el "cómo" se realizará el, en esta sección se debe de hablar de la teórica con la que se está realizando dicho trabajo (Biografía, contenido y explicación de su instrumento) (1 cuartilla), Arias (1999).

Marco teórico

El marco teórico contiene, términos y conceptos que se utilizarán como apoyo para el desarrollo de la investigación. Aquí se incluyen, además, de manera más detallada las investigaciones previas que han realizado otros autores respecto al tema; se debe citar y hacer referencia de los autores en cada aportación para la elaboración del contenido. (Máximo 20 cuartillas), Arias (1999).

Dentro del marco teórico se incluye:

2.1. INTERVENCIONES DE ENFERMERÍA EN PACIENTES CON PANCREATITIS AGUDA

2.1.1 Conceptos básicos

- De pancreatitis aguda

2.1.2 Etiopatología de la Pancreatitis

- Por alcohol
- Por medicamentos
- Traumática

2.1.3 Tratamientos de la Pancreatitis

- Médico
- Medidas generales
 - a) Apoyo nutricional
 - b) Antibióticos

Ejemplo:

8. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA (TIPO, CARÁCTER, MODALIDAD, RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS, MATERIALES Y FINANCIEROS).

La organización del programa es catalogada como documental, descriptiva, transversal y propositiva.

Lineamientos:

- Nombre de la institución y nivel al que se impartirá

Ejemplo: Universidad Nacional Autónoma de México
Licenciatura en Enfermería

- Contará con un nombre que describa el programa

Ejemplo: Epistemología del Cuidado de Enfermería

- Debe contar con el total de créditos que dará la acreditación.

Ejemplo: Créditos 13

- Un bloque asignado

Ejemplo: Estable

- Un ciclo en el cual se impartirá (básico; 1ro, o 2do semestre) (clínico; 3ro, 4to, 5to o 6to semestre) (pre especialización 7mo u 8vo semestre)

Ejemplo: Básico 1er semestre

- Una modalidad el cual será impartido (Curso, Taller Laboratorio o Semanal)

Ejemplo: Teórico/Práctico

- Carácter que debe cumplir:

Obligatorio (requisito fundamental para la formación académica)

Optativo (Opcional, que puede ser tomada durante la formación o no)

Ejemplo: Obligatorio

Cumplimiento de horas totales durante el tiempo establecido del programa, divididos en semanas (teóricas, prácticas; totales) al semestre (teóricas, prácticas; totales)

Ejemplo:

Semana		Semestre	
Teóricas	4	Teóricas	64
Prácticas	5	Prácticas	80
Total	9	Total	144

- Tipo de seriación
- Asignatura antecedente (no aplica para materias de 1er semestre o materias iniciativas en formación)
- Asignatura subsecuente: materia que requiere conocimiento previo

Ejemplo: Modelos y Teorías en Enfermería

- Objetivo general: enunciar claro y preciso el propósito del programa

Ejemplo: El alumno analizará las bases epistemológicas que fundamenten el cuidado de Enfermería para promover y recuperar la salud de la persona.

- Objetivos específicos identifican acciones que se van a realizar para lograr dichos objetivos

Ejemplo:

El alumno:

1. Identificará las aportaciones de la ciencia a la construcción de la disciplina de Enfermería.
2. Describirá la estructura del metaparadigma de Enfermería.
3. Reconocerá los patrones de conocimiento de Enfermería.
4. Conocerá el desarrollo histórico y social de la disciplina en el contexto mundial y nacional.

5. Identificará los elementos de la metodología científica en los diferentes métodos que se utilizan en la práctica de Enfermería.

- Índice temático: se definen los temas y el tiempo (horas teóricas y prácticas) que se abarcaran para la visualización de temas, además de hacer un total de horas que se ocuparan durante todo el programa.

Ejemplo:

	Tema	Horas semestre	
		Teóricas	Prácticas
1	Conceptos generales	10	10
2	Visiones del mundo de la Enfermería	10	20
3	Patrones de conocimiento	20	20
4	Panorama del conocimiento de Enfermería	10	10
5	Aportaciones de la metodología científica a la disciplina	14	20
Total		64	80
Suma total de horas		144	

- Contenido temático: se adjunta todos los temas y subtemas desglosados para todo el programa.

Ejemplo:

Contenido temático	
	Tema y subtemas
1	Conceptos generales 1.1. Conocimiento. 1.2. Ciencia. 1.3. Ciencia de la Enfermería 1.4. Disciplina. 1.5. Ontología. 1.6. Epistemología. 1.7. Filosofía de la disciplina de Enfermería.
2	Visiones del mundo de la Enfermería

	2.1. Paradigma. 2.2. Paradigmas teóricos de enfermería. 2.3. Metaparadigma
3	Patrones de conocimiento 3.1. Empírico. 3.2. Estético. 3.3. Personal. 3.4. Ético.
4	Panorama del conocimiento de Enfermería 4.1. Antecedentes históricos el cuidado. 4.2. Evolución de la profesión de Enfermería en el mundo. 4.3. Antecedentes históricos de la Enfermería en México. 4.3. Perspectivas de la disciplina
5	Aportaciones de la metodología científica a la disciplina 5.1. El método científico y sus aportaciones a la disciplina. 5.2. El método científico como base de la práctica de Enfermería.

- Estrategias didácticas: se definen las cuales el docente tomara para poder brindar un conocimiento.
- Evaluación del aprendizaje: se definen por las que el alumno realizara para evaluar su aprendizaje o reforzar conocimientos adquiridos.
- Recursos materiales: recursos a utilizar en la instrumentación del proyecto.

Ejemplo:

Estrategias didácticas		Evaluación del aprendizaje	
Exposición	(X)	Exámenes parciales	(X)
Trabajo en equipo	(X)	Examen final	(X)
Lecturas	(X)	Trabajos y tareas	(X)
Trabajo de investigación	(X)	Presentación del tema	(X)
Prácticas (taller o laboratorio)	()	Participación de clase	(X)
Prácticas de campo	()	Asistencia	(X)
Otras (especificar)	()	Otras (especificar)	()

- Perfil profesiográfico: Título o grado: grado que aspira el que toma el programa
- Experiencia docente: Perfil que debe cubrir el docente que impartirá el programa
- Recursos humanos: Quienes participarán en el proyecto, sus roles y funciones

Ejemplo:

Perfil profesiográfico	
Título o grado	Licenciado en enfermería o profesiones afines al área de la salud.
Experiencia docente	Cursos de formación docente. De preferencia haber impartido el módulo de Introducción al cuidado

- Bibliografía: material consultado en formato APA durante la elaboración del programa y que puede ser consultada durante el proceso de implementación por parte de los alumnos.

Ejemplo:

<p>Bibliografía básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carli A. El Conocimiento en las Ciencias de la salud. Argentina: Prometeo; 2012. • Cody WK. Philosophical and Theoretical Perspectives. Fifth edition. USA: Jones & Barlett; 2013. Curcliffe J. Modelos de Enfermería Teoría y Práctica. México: Manual Moderno; 2011. • Duran MM. Enfermería. Desarrollo teórico e investigativo. Colombia: Innovar; 2001. • Duran MM. Marco Epistemológico de la Enfermería. Rev. Aquichan. 2002; 2(2): 7-18. • Hernández J. Fundamentos de Enfermería, Teoría y Método. España: Interamericana; 2002. [pp 27-44]. • Meleis AI. Experiencing Transitions: An Emerging Middle-Range Theory. Advances in nursing science. 2000; 23(1): 12-28. • Marriner T. Modelos y Teorías De Enfermería. Séptima Edición. España: Elsevier; 2011.

- McEwen M. Theoretical Basis of Nursing. USA: Woltrs Kluwer; 2011.
- Presbyterian School of Nursing. Queens University of Charlotte. North Carolina.
- Philosophical and Theoretical Perspectives for Advanced Nursing Practice. USA: Jones y Bartlett; 2012.

9. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS POR UNIDAD, TEMA, MODULO, ASIGNATURA ETC.

Se entiende por contenidos, el conjunto de competencias y saberes implicados en un aspecto determinado de la formación del estudiante. En otros términos, no se limitan a los tradicionales contenidos teórico-prácticos de las asignaturas.

Generalmente, se define una competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten actuar adecuadamente.



La UNESCO establece una tabla que permite crear la relación entre saberes, ejes transversales y principios que son los elementos estructurales de todos los programas de estudio, que permiten crear las condiciones para lograr un proceso de aprendizaje integrador mediante la selección y organización de contenidos significativos, relevantes y pertinentes.

Competencias según saberes	Saberes teóricos	Saberes heurísticos	Saberes prácticos	Saberes axiológicos
Competencias según conocimientos, Habilidades, Actitudes y valores	Conocimientos teóricos (científicos)	Habilidades intelectuales: Investigación Solución de problemas Pensamiento reflexivo, autónomo, crítico, creativo	Habilidades prácticas (personales, sociales y profesionales): Hacer, manipular, ejecutar tareas específicas, organizar, coordinar, comunicarse, dirigir, etc.	Actitudes y valores: Respeto, colaboración, solidaridad, trabajo en equipo Normas éticas y sociales Leyes y reglamentos
Principios de la UNESCO	Aprender a conocer Aprender a ser	Aprender a aprender Aprender a emprender Aprender a ser	Aprender a hacer Aprender a emprender Aprender a ser	Aprender a convivir Aprender a ser
Ejes transversales del PE	Eje teórico-epistemológico	Eje heurístico	Eje socio-profesional	Eje axiológico

Diseñar la solución a un problema educativo lleva implícita la planeación de las acciones correctivas. Se estructura una propuesta de trabajo o una secuencia de actividades que permita separar las fases y tareas, delimitando los plazos y quienes las realizan. Es un cronograma de trabajo según el ejemplo siguiente:

Actividad	Responsable	Tiempo (meses)												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. Análisis de la situación educativa	Director / coordinador del proyecto	■												
2. Selección y definición del problema	Profesor y equipo		■											
3. Definición de los objetivos del proyecto	Profesor y equipo			■										
4. Justificación del proyecto	Director y profesor			■										
5. Análisis de la solución	Director y profesor				■									
6. Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo)	Director y equipo					■	■							
7. Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos	Director y equipo					■	■							
8. Producción de medios del proyecto	Experto en medios							■	■					
9. Ejecución del proyecto	Profesor								■	■	■			
10. Evaluación	Profesor y equipo										■	■		
11. Informe final	Director												■	

Elaboración de plan de clase.

 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA. LICENCIATURA EN ENFERMERÍA MÓDULO DE EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA. 					
PLAN DE CLASE UNIDAD I					
3 MOMENTOS DEL PLAN DE CLASE	MÓDULO: Educación en Enfermería		NÚMERO DE CLASE: 1		
APERTURA	SEMESTRE/GRUPO	DOCENTES	FECHA/HORA/TIEMPO	TÍTULO DE LA UNIDAD	UNIDAD
Encuadre, presentación de docentes. Presentar temas a exponer, por medio de lluvia de ideas se analizará el conocimiento que tienen los alumnos sobre el tema para delimitar el comienzo de la clase	2853	Estudiante: P.S.S. Tomás Morales Evangelista	8 de agosto del 2019 De 14 a 18 hrs.	Encuadre del módulo Educación en Enfermería. Unidad 1. Generalidades sobre educación.	I
	TEMA	OBJETIVO GENERAL	NIVEL DE ASIMILACIÓN		MÉTODO
	Conceptualización y tipos de educación.	El alumno analizará el concepto de educación y los tipos de la misma.	Nivel 6: Analizar		Explicativo Ilustrativo.
DESARROLLO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:		ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:	RECURSOS DIDACTICOS	
Por medio de un mapa de sol los alumnos visualizarán el contenido de los temas a exponer.	Mapa tipo sol.		Diálogo interno entre alumnos sobre la conceptualización de educación y comparación de los mismos.	Pizarrón Marcadores.	
CIERRE	EVALUACIÓN	TAREA		BIBLIOGRAFIA	
Se evaluará el conocimiento por medio de preguntas dirigidas a la conceptualización y su clasificación.	Pregunta dirigida.	Investigar 5 conceptos sobre educación de diferentes autores.		1. Hernández Carballido f. Los FINES DE LA EDUCACIÓN. Educar PARA LA SABIDURÍA: propuesta DE Alfred North Whitehead. Revista digital universitaria. 2004; 5 (1); 2-10. 2. José Manuel Toriñán López: Pedagogía Mesoaxiológica y concepto de Educación. Andavira Editora, S. L., 2015 6(1) 80-87	

Aplicación de plan clase

A) Apertura.

Esta parte inicial que bien podríamos denominar introducción al tema tiene el propósito de ubicar adecuadamente a los alumnos en relación con el programa y con la secuencia vertical u horizontal de otros temas ya vistos y o por ver durante el resto del curso e incluye:

- Encuadrar el tema en el contexto del programa.
- Presentar la estructura del desarrollo de la actividad.
- Analizar el tema principal con temas ya vistos o por ver.
- Describir la estructura básica en el pizarrón

B) Desarrollo del tema.

Esta sección está dividida en tres. Una de exposición propiamente dicha , otra denominada relacional y una última interactiva, las dos primeras se vinculan directamente con los conceptos centrales y la última con la interacción que propicia el profesor entre los compañeros de clase. Explica apropiadamente los conceptos

- Sigue una secuencia lógica
- El discurso empleado es coherente
- Aporta información adicional congruente
- Vincula nuevos conceptos con conocimientos previos
- Indica la relación de estos puntos con futuros temas
- Presenta ejemplos para aclarar los conceptos
- Utiliza esquemas, graficas o ilustraciones
- Durante la actividad, estimula a los alumnos a intervenir.
- Formula preguntas directas a los alumnos
- Responde a preguntas de los alumnos
- Regresa a las preguntas de los alumnos (rebote)
- Sondea si el grupo ha seguido correctamente el proceso
- Corrige los errores de comprensión del grupo
- Utiliza el humor como factor didáctico

C) Cierre.

En esta última parte se espera que el profesor lleve adecuadamente el grupo hacia la conclusión del tema y que haga los ajustes necesarios para la correcta comprensión del tema cerciorándose que no hayan quedado dudas entre los miembros del grupo.

- Realiza una síntesis o resumen final del tema tratado
- Invita al grupo a participar en la síntesis final o conclusiones

- Hacer los ajustes finales necesarios para la correcta ubicación y comprensión del tema Señala ejercicios escritos o alguna práctica de tarea
- Plantea actividades extra aula

10. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE POR UNIDAD (RECURSOS DIDÁCTICOS).

Se busca una formación integral, así que las orientaciones pedagógicas del modelo están centradas en el estudiante y su aprendizaje, modificando el papel del docente.

La didáctica es una disciplina en torno a la enseñanza. Se dirige al profesor, responsable del diseño fino y del desarrollo del programa de estudio, para guiar su intervención pedagógica de acuerdo con:

- ✚ El programa (contenido, modalidad, objetivos de formación), definiendo qué es lo más importante: el contenido o el sujeto que aprende.
- ✚ El perfil de los estudiantes: su capital cultural, conocimientos previos, intereses, etc.
- ✚ Lo que el mismo profesor es: su interés por la educación y la docencia, experiencia profesional, identificación con la institución, compromiso con los estudiantes y ética personal, elementos que hacen de la didáctica práctica un arte más que una ciencia.
- ✚ Los ejes transversales que recuerdan el objetivo de una formación integral, tal y como se vuelve a señalar en el apartado anterior: el aprender a ser ha de estar presente de manera explícita en todas las formas de desarrollo del proceso de aprendizaje y eso se logra cuando el profesor hace y conduce dando un sentido a lo que explica, hace, propone, coordina, etc.

Las orientaciones didácticas entonces han de abarcar esas cuatro variables.

En el marco del currículo flexible, abierto a las iniciativas de los actores, se tiene que establecer un nuevo tipo de relación entre profesor y estudiante, modificando sustancialmente el rol y las responsabilidades de cada uno de ellos.

Tomando en cuenta que se centra el proceso educativo en el estudiante y su proceso de aprendizaje, los nuevos programas habrán de explicitar los términos

de la relación maestro-alumno en el contexto particular del desarrollo de cada uno, así como el producto final del proceso, llamado “evidencia de aprendizaje”, Se pueden mencionar como ejemplos: el ensayo, informe, monografía, mapa conceptual, gráficas, cuadros sinópticos, portafolios, etc.

Es necesario tener presentes los ejes transversales que dan continuidad y coherencia al proceso educativo en términos de formación integral.

Por ello, el programa habrá de señalar cómo cada uno de los ejes se expresa en las orientaciones pedagógico-didácticas.

Se trata de transformar a fondo la enseñanza buscando:

- a) Una nueva armonía en las actividades de aprendizaje, variadas y estimulantes, que puedan disfrutar los estudiantes, en un ambiente activo y participativo.
- b) Un sentido al aprendizaje, que lo haga significativo, relevante y pertinente.
- c) Un aprendizaje reflexivo más que mecánico, basado en una pedagogía de la pregunta, la indagación, la investigación, la solución de problemas.

11.EVALUACIÓN Y/O ACREDITACIÓN POR UNIDAD Y GLOBAL.

La evaluación es la valoración sistemática de orden cuantitativo y cualitativo de, en este caso, una unidad de aprendizaje. La evaluación permite identificar los aciertos y problemas, analizarlos y explicarlos mediante información relevante para orientar la toma de decisiones.

Se evalúa de distintas formas:

Evaluación del proceso (o formativa): se refiere al cumplimiento de la programación de cada una de las actividades, utilización de los recursos, cumplimiento de los tiempos, entre otros. Lo importante para obtener un producto de calidad es asegurar desde un comienzo evaluaciones de proceso, de manera que las debilidades finales sean escasas y las fortalezas sean las que predominen. Tiene como propósito ir mejorando el producto de cada etapa.

Evaluación de los resultados: recoge los principales resultados o logros relacionados con los objetivos y permite, a partir del análisis de los datos, establecer el cumplimiento de dichos objetivos. En algunos enfoques evaluativos, también se consideran los efectos no esperados, es decir, todos aquellos resultados que no están en directa relación con los objetivos planteados, pero que sí son de interés para el proyecto.

Evaluación inicial o diagnóstica	Evaluación formativa, progresiva o continua	Evaluación final, sumativa o global
<p>Permite poseer un conocimiento inicial de las capacidades del alumno.</p> <p>a) Diagnóstico cognitivo b) Diagnóstico de aptitudes y estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Permite detectar las deficiencias del alumno y orientarlo durante el desarrollo del programa.</p> <p>Permite al docente aprender de la experiencia y juzgar si sus estrategias didácticas son las más apropiadas o no.</p> <p>Permite identificar diferencias individuales y favorece la personalización de la relación educativa.</p>	<p>Indica si el alumno alcanzó los objetivos de formación.</p> <p>Indica sus propias posibilidades. Indica si los objetivos de formación están bien planteados.</p> <p>Ofrece elementos de evaluación del programa.</p>

Tipos de evaluación según la forma de realización

Heteroevaluación	Autoevaluación	Evaluación mixta
<p>El docente evalúa a los alumnos, sea en forma grupal o individual.</p> <p>Es externa al alumno.</p>	<p>El alumno se evalúa a sí mismo. Puede realizarse en forma individual o grupal.</p> <p>Permite la autorreflexión del alumno.</p>	<p>El docente y el alumno evalúan juntos las actividades y su aprovechamiento. Para ello, alumno emite juicios de valor que el docente acepta o reorienta según considere. Permite el diálogo entre alumno y profesor.</p>

Técnicas de valuación según los contenidos

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales (actitudes, valores)
<p>Pruebas escritas (cerradas o abiertas)</p> <p>Pruebas orales (estructuradas o no estructuradas)</p> <p>Pruebas prácticas</p>	<p>Cuestionarios</p> <p>Pruebas de varias opciones</p> <p>Exposición del alumno (oral y escrita)</p> <p>Entrevistas</p> <p>Demostraciones</p> <p>Informes</p>	<p>Técnicas de observación:</p> <p>Lista de control</p> <p>Escala de calificación de indicadores observables (constancia, participación, etc.)</p> <p>Técnicas de información directa:</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Inventarios</p> <p>Entrevistas</p> <p>Test</p> <p>Producto final de las actividades de aprendizaje (reporte de investigación, ensayo, creación, demostración, etc.)</p>

12. BIBLIOGRAFÍA POR UNIDAD

Consiste en la presentación textual o resumida de las ideas expresadas por otros autores y que sirven de apoyo al trabajo de investigación, como por ejemplo; para mostrar acuerdo o desacuerdo con las ideas de otros autores, recurrir a la autoridad de quien se cita para respaldar una idea propia, expresar con fidelidad una idea ajena cuando resulta difícil hacerlo con las propias palabras y exponer fragmentos de las fuentes utilizadas en dicha investigación.

Según el tipo de selección, la bibliografía puede recibir distintos nombres: Bibliografía general, Bibliografía consultada, Bibliografía selecta, Hemerografía si incluye revistas, etc.

Los sistemas de registro más utilizados son del grupo Vancouver y el de la American Psychological Association (APA). Las diferencias más significativas son:

VANCOUVER	APA
<ul style="list-style-type: none"> • En el año: Se coloca la final de la cita Lasty Balseiro Lineamientos metodológicos para la elaboración de tesinas. Ed. Trillas. México, 2009, p. 14 • En las referencias Son por orden de autoría del trabajo Balseiro, L. Amezcua, M. y Arroyo, L. • En la forma de citar Lasty Balseiro dice _____ _____(1) • Tiene pies de página 	<ul style="list-style-type: none"> • En el año: Se coloca después de apellidos y nombre de los autores Balseiro, L. (2009) • En las referencias Son por orden alfabético: Amezcua, M. Arroyo, L. y Balseiro, L. • En la forma de citar Lasty Balseiro (2009) • No tiene pies de página

De un autor

En el caso de un autor se cita apellido, nombre, título de la obra en cursiva o subrayado, la editorial, edición, capital del país, año y página.

Ejemplo:

Balseiro, Lasty. *Investigación en Enfermería*. Ed. Prado. 2ª ed. México, 200, 192 pp.

De dos autores

Se cita el apellido, nombre del primero y el nombre y apellido del segundo, luego se cita el título de la obra en cursiva o subrayado, la editorial, la edición, la capital del país, el año y las páginas.

Ejemplo:

BRUNNER, Lilian Sholtis y Doris Smith Suddarth. *Enfermería Médico Quirúrgica*. Ed. Interamericana Vol. I. 8ª ed. México, 1991, 913 pp.

De tres o más autores

En el caso de más de tres autores se cita el apellido y nombre del primero y la expresión “y otros” o y Cols. O et al. Luego, se cita el título de la obra en cursiva o subrayado, la editorial, la edición, la capital del país, el año y las páginas.

Ejemplo:

BALDWIN, Kathleen y Cols. *Manual de terapéutica en cuidados intensivos*. Ed. McGraw-Hill. México, 1997. 733 pp.

De revistas

En el caso de las revistas se cita el apellido del autor del artículo, su nombre, el título del artículo en cursiva o subrayado, se coloca la palabra En la Revista X No. Vol., meses, capital del país, año y página consultadas.

Ejemplo:

OSTIGUIN M; Rosa Ma. Y Cols. Experiencia de mujeres con cáncer de mama en tomo al apoyo familiar. En la revista Enfermería Universitaria No. 1 Vol. 5 Año 5 Abril-Junio. México, 2008. P. 10-15.

De capítulos de libros

En el caso de los capítulos de libros, se cita el apellido, nombre del autor, título del artículo en cursiva o subrayado, luego el autor responsable, título de la publicación, país, año y páginas consultadas.

Ejemplo:

ZARATE G; Rosa Amarilis y Rey Arturo Salcedo Álvarez. *La migración, un riesgo potencial para la escasez de Enfermeros en México*. En Guillermo Campos y Covarrubias. Coordinador de Educación y salud en los migrantes México-Estados Unidos. Ed. Porrúa. ENEO-UNAM. México, 2009. p. 125-137.

De un autor corporativo

En caso de autores corporativos, ejemplo: UNAM, SEP, IMSS, que son obras editadas por entidades gubernamentales, asociaciones, organismos, etc. Se cita al autor usando la sigla sin puntos, el título de la obra en cursiva, editorial, edición, país, año y páginas consultadas.

Ejemplo:

UNAM. *Cuenta Anual 2008*. Patronato Universitario. Redención de cuentas. Ed. Gaceta UNAM. Suplemento especial. México. 2008, p. 1-15.

Congresos, conferencias, seminarios, etcétera.

En el caso de eventos de este tipo se cita el nombre del Conferencista, o del Congreso, el título de la Conferencia o el Tema central a manera de título, país y año. Si hay memorias se incluyen las páginas.

Ejemplo:

ALONSO C; María Magdalena. *Experiencia en la conformación de una Red de Investigación*. Conferencia magistral. 2º. Encuentro de la Red de Unidades de Investigación en Enfermería. 2 de Octubre. México, 2008.

De documentos electrónicos

Es necesario indicar el apellido del autor, el título del artículo. Luego en internet, la dirección de internet, el país, año y las páginas. Además, se nota Consultado el día.

Ejemplo:

CEMEV Fachada principal del edificio. En internet: www.cemev.gob.mx. Xalapa, 2009 p. 1-3 Consultado el día 2 de Mayo del 2009.

13. ANEXOS (FUNDAMENTOS TEÓRICOS, NORMATIVIDAD, GLOSARIO, EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS, EVIDENCIAS DE TRABAJOS O TAREAS).

Anexos: se conocen como anexos a los estudios o materiales informativos de otros autores que se presentan al final del trabajo y sirven de apoyo a la investigación. El apéndice es también material informativo, hecho por el propio autor, que se añade para complementar el trabajo. La diferencia entre anexos y apéndices es que el anexo es realizado por otros autores, en tanto que el apéndice es del propio autor del trabajo.

Ejemplo:

Escala Glasgow

AREA EVALUADA	PUNTAJE
APERTURA OCULAR	
Esponánea	4
Al Estímulo Verbal	3
Al Dolor	2
No Hay Apertura Ocular	1
MEJOR RESPUESTA MOTORA	
Obedece Ordenes	6
Localiza el Dolor	5
Flexión Normal (Retina)	4
Flexión Anormal (Descorticación)	3
Extensión (Descerebración)	2
No hay Respuesta Motora	1
RESPUESTA VERBAL	
Orientada, Conversa	5
Desorientada, Confusa	4
Palabras Inapropiadas	3
Sonidos Incomprensibles	2
No hay Respuesta verbal	1

GLOSARIO

Para Carmen Galindo y Cols (2004) el glosario define el significado que los términos técnicos o especializados, pertenecientes a una jerga determinada que el investigador supone no son familiares para el lector. Así, para advertir que una palabra que aparece en el texto puede ser consultada en el glosario, debe subrayarse en el original con el fin de que, ya publicado, aparezca en un tipo de letra diferente.

Para Gastón Gómez Bernales (2006) el glosario de términos puede ser adoptivo, aunque constituye un complemento importante del trabajo, ya que permite al lector homogeneizar la terminología especializada que se utiliza en la investigación.

Ejemplo:

Aprendizaje centrado en el alumno: integra una doble perspectiva de la persona que aprende, sus expectativas, perspectivas, enfoques y estilos.

Aprendizaje repetitivo: la información nueva por aprender se relaciona con la estructura cognitiva del aprendiz, de manera arbitraria o al pie de la letra.

Aprendizaje significativo: la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria o al pie de la letra.

Autoevaluación: aquella valoración que el alumno realiza acerca de sus propias producciones y/o procesos de aprendizaje y que conducen a una reflexión de sus logros y limitaciones, así como plantear acciones correctivas y nuevas metas de aprendizaje.

Coevaluación: evaluación conjunta que alumno y docente hacen de un producto o proceso realizado por el primero.

Competencia: consiste en la movilización de saberes y recursos cognitivos, emocionales y sociales, la cual ocurre y es pertinente en un contexto dado cuando se enfrenta una situación real y concreta.

Discusión guiada: estrategia de enseñanza que consiste en un intercambio de ideas entre el profesor y alumnos acerca de un tema determinado.

Pensamiento informado: entrenamiento de las estrategias cognitivas donde se proporciona información condicional (dónde y cuándo aplicarlas) sobre su uso eficaz, adecuación y viabilidad en función de determinados contextos y tareas.

Estrategias de apoyo: estrategias de administración de recursos que también llegan a ubicarse en el plano motivacional-efectivo. Su función consiste en mantener un estado mental y/o contexto de aprendizajes apropiados para la aplicación de operaciones o estrategias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje: procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible, heurística y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo.

Estrategias de enseñanza: procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos.

Evaluación auténtica aquella evaluación de desempeño que demanda que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades o competencias relevantes que han adquirido.

Evaluación formadora: modalidad de evaluación que está orientada a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje.

Formación docente: proceso orientado al desarrollo profesional y personal del profesorado, debiendo abarcar los planos conceptuales reflexivos.

Metas de aprendizaje: llamadas también metas de dominio o de involucramiento con la tarea, donde los alumnos manifiestan un genuino interés por aprender.

Motivación: se deriva del vocablo movere que significa moverse, ponerse en movimiento o estar listo para actuar.

Motivación intrínseca: motivación que se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito.

Pensamiento del profesor: representaciones o pensamiento didáctico espontáneo del profesor. Involucra tanto el conocimiento académico-profesional como los conocimientos culturales y las experiencias sociales del profesorado, y

ejerce una importante función de mediación en la intervención y práctica de la docencia.

Evidencias fotográficas

Juegan un papel importante en relación a la transmisión, conservación y visualización de las actividades realizadas, de tal manera que se constituye para hacer referencia a las actividades realizadas, además de ser un medio de representación y comunicación fundamental.

El formato para referenciarlas fotografías es:

“[Fotografía de Nombre y Apellido del fotógrafo]. (Lugar. Año). Nombre de la colección. Ubicación”.

Ejemplo:

[Fotografía de Daniel Manrique]. (Valle del Cauca. 1920). Archivos fotográficos del Valle. Biblioteca Departamental Jorge Garcés Borrero, Cali, Valle del Cauca.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

(CONCEPTOS)

En este capítulo se integran y se contrastan las diferentes estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes para el desarrollo del programa educativo, con la finalidad de conocer cada uno de ellos. Se abordan los principales elementos para la elaboración y creación del instrumento para que el docente determine sus propias estrategias de enseñanza para facilitar el conocimiento.

Estrategia

Ansoff, (1995) especifica seguir un patrón que contiene un conjunto de acciones a seguir, en forma de planes específicos y con metas definidas, teniendo un criterio personal.

Enseñanza

Colle y Solé, (2003) nos definen que se habla de un proceso de ayuda que se ajusta en función de cómo ocurre el progreso en la actividad de los alumnos, que pretende apoyar, regir, levantar, elevar o alzar el logro de aprendizajes.

Estrategias de enseñanza

Díaz, (2010) lo define como una serie de procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible con ayuda pedagógica para promover el logro de aprendizajes significativos en el alumno.

ELEMENTOS PARA UNA SELECCIÓN Y EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Levin, (1991) nos concreta que deben de tener sentido, de manera fomentada, promovida u orientada como consecuencia de la actividad conjunta entre el docente y el/los alumno/s.

Mientras que Onrubia, (1993) propone criterios como elementos para la selección y empleo de estrategias.

1. *Insertar actividades que realizan los alumnos dentro de un contexto y objetivos más amplios donde éstas tengan sentido.* Se propone a los alumnos el tema, las actividades y/o tareas de aprendizaje situadas dentro de un marco que contextualice y señale de manera explícita la intencionalidad y dirección que se tomará. Los alumnos podrán contar con criterios expuestos en las intenciones de los objetivos y si se encuentran en el camino esperado desde el punto docente, les permiten autorregularse y autoevaluarse.
2. *Fomentar la participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas.* El enseñante deberá procurar su participación activa de los alumnos; realizando actividades diversas tales como observar críticamente, actuar de formas y dialogar de forma inducida o espontánea, que les permitan involucrarse mayormente en el proceso y lo cual le proporciona al docente elementos para valorar su progreso (avances y dificultades).
3. *Realizar, siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etcétera) y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas y/o de los contenidos*

por aprender. El docente debe requerir de una serie de actividades de evaluación, que estén basadas en la aplicación de técnicas intuitivas o informales (como la observación de las actividades de los alumnos, el desempeño que tienen en sus tareas y las respuestas elaboradas a las preguntas lanzadas por el docente) u otras más instrumentadas (pautas de observación, listas de verificación, rúbricas), que permitan establecer un seguimiento de las actividades de los alumnos que empiezan a participar en la zona de desarrollo próximo.

Para que los ajustes sean viables es necesario que los docentes consideren dentro de su programación previa (o a veces sobre la marcha) una variedad de actividades adicionales que sean de diversos tipos (para consolidar, para complementar, para profundizar los aprendizajes).

4. *Hacer un uso explícito y claro del lenguaje, con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre docente y alumno), así como la compartición y negociación de significados en el sentido esperado, procurando con ello evitar rupturas e incomprendiones en la enseñanza.* El papel del lenguaje es fundamental para el adecuado funcionamiento del proceso de traspaso del manejo y control de los contenidos; dicho proceso debe ocurrir desde la situación inicial en la que el docente ayude y oriente de formas múltiples a los alumnos, hasta aquella otra donde mejoren ostensiblemente su competencia y autonomía en el aprendizaje gracias a la ayuda asistida.

Mercer, (1997) nos define que a través de las conversaciones ocurridas entre el docente y los alumnos es posible identificar como pueden llegar a compartir una serie de comprensiones sobre los contenidos de aprendizaje, y como éstas se pueden preservar y darles continuidad durante toda una secuencia didáctica, donde tales comprensiones conjuntas son esenciales

para que ocurra el proceso de enseñanza y el logro de aprendizajes significativos de los contenidos.

Colomina, Onrubia y Rochera (1995), establecen que cuando los docentes utilicen explicaciones/exposiciones, se estructuren claramente y se establezcan relaciones claras entre los contenidos discutidos, además de evaluar continuamente a los alumnos para medir el grado en que los contenidos han sido comprendidos.

5. *Establecer constantemente relaciones explícitas y constantes entre lo que los alumnos ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.* Onrubia (1993), señala la vinculación continua entre lo dado y lo nuevo es un recurso característico de la formación de aprendizajes.

Mientras Rogoff (1993), sostiene que en el proceso de participación guiada se desarrollan puentes entre lo que los docentes saben (o van sabiendo) que los alumnos ya saben y lo que los docentes saben que les hace falta saber, esto quiere decir que el docente debe partir desde la perspectiva del alumno y explorar lo que los alumnos ya saben. El docente tiene que adaptar su punto de vista, su lenguaje y modificar sus explicaciones, para hacer que el alumno logre entender desde el punto de vista deseado (el del docente).

Por esta razón, el proceso de enseñanza y aprendizaje son observados como un proceso progresivo de compartición y negociación de significados, hasta un momento final en que los alumnos logran construir una cantidad notable de significados y compartir grandes cantidades de éstos con el docente (Edwards y Mercer, 1997).

6. *Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.* Punto clave al que debe tender toda

enseñanza, logrando que los alumnos puedan realizar por sí solos lo que en un principio eran capaces de hacer con la ayuda del docente.

Bruner, (1998) sostiene que los distintos tipos de “andamios” (ayudas, estrategias) por parte de los docentes deben ir encaminadas a las actividades de aprendizaje, para que al final de la situación didáctica, el alumno logre hacer un uso autorregulado de los contenidos de aprendizaje, provocando que el sistema de andamios desplegado por el docente se remueva y se considere finalmente innecesario.

7. *Hacer uso del lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica.* El docente debe establecer momentos de síntesis o de recapitulación, para dar oportunidad de que los alumnos aseguren una mayor calidad de los aprendizajes significativos y tengan el espacio para realizar una actividad reflexiva sobre lo aprendido.

8. *Se considera fundamental la interacción entre alumnos como otro recurso valioso para crear ZDP (Zona de Desarrollo Próximo).* Vigotsky. (1931) define el trabajo sobre el aprendizaje colaborativo y cooperativo que permite entre las interacciones, los comentarios que intercambian los alumnos y las posibilidades que tienen de regulación mutua, cuando participan en estas estructuras de organización, se creen potencialmente distintas formas de aprendizaje.

Cada estrategia de enseñanza lleva una toma de decisiones determinantes para utilizarlas del mejor modo posible, ya que sin la consideración de los criterios mencionados y puestos en este apartado, el uso y posibilidades de estrategias de enseñanza se reducirían perdiendo su efecto generando repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR Y USAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS, PARA GENERAR EXPECTATIVAS APROPIADAS EN LOS ALUMNOS

Ausubel y Miras, (1999) concretan que los conocimientos previos nos permiten entender, asimilar e interpretar la información nueva, para poder reestructurarse hacia nuevos posibles.

Esto se genera activando los conocimientos previos pertinentes de los alumnos, para retomarlos y relacionarlos a la información nueva por aprender que se descubre o construye de manera conjunta con los alumnos.

Bajo la línea de estos autores, dichas estrategias deben emplearse antes de que los alumnos, inicien cualquier tipo de actividad de indagación, discusión o integración sobre el material de aprendizaje por vía individual o colaborativa.

Siendo Cooper, (2002) quien genera los aspectos fundamentales para hacer buen uso de ellas:

- a) Identificar previamente los conceptos centrales de la información que van a aprender los alumnos.
- b) Tener presente que es lo que se espera que aprendan los alumnos en la situación de enseñanza aprendizaje.
- c) Explorar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos para decidirse por activarlos (cuando existan evidencias de que los alumnos lo posean), o por generarlos (cuando se sepa que los alumnos poseen escasos conocimientos previos pertinentes o que no los tienen).

De las estrategias que se pueden emplear en tal sentido, se presentaran: la actividad focal introductoria, las discusiones guiadas y la actividad generadora de información previa, conjuntamente se desplegaran los objetivos o intenciones educativas, para generar en los alumnos expectativas de aprendizaje apropiadas y ayudarles a atribuir sentido a los aprendizajes próximos.

Actividad focal introductoria

Eggen, (1997) la define como estrategia que busca atraer la atención de los alumnos, activando los conocimientos previos y creando una apropiada situación motivacional de inicio.

Eggen y Kauchak, (1999) especifican el uso de una actividad focal introductoria que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los alumnos.

Ejemplo: envolver un trozo de hielo en papel aluminio y otro en un pedazo de tela gruesa (juzgado por ellos mismos como tela "caliente") y animar a los alumnos a predecir que hielo se derretirá primero y por qué creen que será así.

Bajo la misma línea de los autores citados, plantean tres funciones centrales:

- ✚ Plantear situaciones que activan los conocimientos previos de los alumnos, cuando la presentación de la estrategia se acompaña de participaciones para exponer razones, hipótesis, opiniones, explicaciones, etcétera.
- ✚ Servir como focos de atención o como referentes para discusiones posteriores en la secuencia didáctica.
- ✚ Influir de manera poderosa en la atención y motivación de los alumnos.

Discusiones guiadas

Estrategia que requiere de una cierta planificación previa cuidadosa.

Debe hacerse en un principio, partiendo de los tres aspectos mencionados cuya intensidad sea generar o crear información previa.

Cooper (1990) define la discusión como procedimiento interactivo a partir del cual docente y alumno hablan acerca de un tema determinado.

En la aplicación los alumnos desde el inicio activan sus conocimientos previos, gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden desarrollar y compartir con sus compañeros de forma espontánea conocimientos y experiencias previas que pudieron no poseer.

Wray y Lewis (2000) definen los puntos centrales que deben considerarse en la planeación y aplicación de una discusión:

- ✚ Tener claros los objetivos de la discusión y hacia donde se quiere conducir; de este modo se podrá activar y favorecer la compartición de conocimientos previos pertinentes, para el aprendizaje de los nuevos contenidos que se abordarán posteriormente.
- ✚ Introducir la temática central del nuevo contenido de aprendizaje y solicitar a los alumnos que expongan lo que saben de ésta. Es pertinente animar a participar a una buena cantidad de alumnos del grupo-clase desde el inicio.
- ✚ Para la discusión, se recomienda elaborar preguntas abiertas que requieren más de una respuesta afirmativa o negativa. Hay que dar tiempo para que los alumnos respondan reflexivamente.
- ✚ No sólo se debe conducir la discusión sino también participar en ella y modelar la forma de hacer preguntas y dar respuestas.
- ✚ Manejar la discusión como un diálogo informal en un clima de respeto y apertura. Animar a los alumnos para que hagan comentarios sobre las respuestas de sus compañeros.
- ✚ No dejar que la discusión se demore demasiado ni que se disperse; ésta debe ser breve, bien dirigida (sin que esto último sea notorio) y participativa.

- ✚ Los conocimientos previos pertinentes, que se han activado y se desea compartir con todo el grupo-clase, pueden anotarse en el pizarrón, en un acetato o en una diapositiva de Power Point.
- ✚ Cerrar la discusión y elaborar un resumen donde se consigue lo más importante; anime a los alumnos a participar en el resumen y a que hagan comentarios finales.

Actividad generadora de información previa

Estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado.

Wray y Lewis (2000) la puntualiza como lluvia de ideas o tormenta de ideas y tiene francas similitudes con la estrategia anterior.

Cooper (1990) propone las actividades siguientes:

- ✚ Introducir la temática central de interés.
- ✚ Solicitar a los alumnos que anoten todas o un número determinado de ideas que conozcan sobre dicha temática. Los alumnos que pueden participar en esta tarea de forma individual, en pequeños grupos o con todo el grupo. Incluso, si los alumnos ya saben elaborar mapas conceptuales o algún tipo de representación gráfica conocida, puede solicitarse la elaboración de uno con las ideas de la lista (especialmente cuando la actividad se lleva a cabo de manera individual o en grupos pequeños). Marque un tiempo limitado para la realización de la tarea.
- ✚ Pedir a cada alumno o al grupo, que lean o presenten sus listas (que escriban sus mapas, según sea el caso) de ideas o conceptos relacionados ante el grupo y anótelas en el pizarrón.
- ✚ Discutir la información recabada. Destacar la información más pertinente a la temática central y señalar la información errónea.
- ✚ Recuperar las ideas y originar una discusión breve; relacionando la información nueva que se va a aprender. Concluir la actividad marcando el objetivo del episodio instruccional a seguir o hacer que los alumnos lo descubran con su ayuda.

Tanto la discusión guiada como la actividad generadora de información previa deben ser breves y se les debe considerar como recursos estratégicos útiles.

La influencia de tales estrategias no termina cuando éstas concluyen, ya que pueden ser retomadas durante la secuencia didáctica en varias ocasiones como “marcos referenciales que ya se han compartido”, para ayudar a comprender las explicaciones o actividades que se añaden sobre la marcha.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA INTEGRACIÓN CONSTRUCTIVISTA ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA NUEVA FORMACIÓN POR APRENDER

Estas estrategias son aquellas destinadas a ayudar a crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva por aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados y un mejor despliegue de la enseñanza.

De acuerdo con Mayer (1984) a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina “construcción de conexiones externas”.

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 y las analogías.

Organizadores previos (OP)

Ausubel (1978, 2002) lo define como un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de la nueva información que se va aprender

Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados, que realizan los estudiantes sobre los contenidos curriculares.

De acuerdo con Mayer (1984), el contexto ideacional creado por la introducción (cuando no estén presentes en los conocimientos previos) o la movilización (cuando estén presentes) de conceptos inclusores relevantes, debe acompañarse por su utilización activa por parte del alumno, para lograr una adecuada asimilación de la nueva información.

Balluerka y Mayer (2004) señalan que los organizadores son efectivos para lograr un procesamiento más profundo de la información porque facilitan el recuerdo de

conceptos (no de datos o de hechos) y generan mejoras en la aplicación y solución de problemas que involucren los conceptos aprendidos.

Existen dos tipos de OP: los *expositivos* y los *comparativos* (García Madruga, 1990; Mayer 2004).

Expositivos: se recomiendan cuando no existen suficientes conocimientos previos para asimilar la información nueva que se va aprender, o bien cuando ésta es completamente desconocida por los alumnos.

Comparativos: pueden usarse cuando se está seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas conocidas a las que luego serán objeto de aprendizaje, de modo que el OP pueda facilitar las comparaciones entre unas y otras.

En ambos casos, las ideas o los conceptos que establece el OP deben crear el contexto o el soporte ideacional necesario para la posterior asimilación de los contenidos.

Las funciones de los organizadores previos son:

- ✚ Proponer conocimientos previos pertinentes para asimilar la información nueva por aprender (OP expositivo) o utilizar los ya existentes (OP comparativo).
- ✚ Proporcionar así un “puente” o soporte de ideas a los alumnos para lograr que asimilen más constructivamente la nueva información de aprendizaje.

Mayer (2004) destaca que si éstos son elaborados con información más concreta y en formatos multimedia (explicaciones verbales e ilustraciones simultáneamente). Utilizados en formas más concretas, hay evidencia que los OP son eficaces si:

- ✚ Los alumnos carecen de conocimientos previos pertinentes a la asimilación de la información nueva.
- ✚ Se desea que los alumnos transfieran lo aprendido a nuevas situaciones-problema.

Ejemplo:

Se ha elaborado para el tema “el ciclo del agua en la naturaleza”

El OP se desarrolló con los conceptos “ciclo” y “cambio de estado”, que son más generales y engloban los conceptos definidos en el texto.

El texto: “El ciclo del agua en la naturaleza”.

El agua que existe en la naturaleza, distribuida en mares, ríos, manantiales y lagos, puede cambiar de estado por la acción de diversos factores del medio, y así pasar del estado gaseoso al líquido o al sólido en una serie de transformaciones que forman un ciclo.

Ciclo es el conjunto de fenómenos que se producen en un orden determinado y continuo que se repite periódicamente. El ciclo del agua comprende las fases de evaporación, condensación, precipitación, filtración y escurrimiento.

Durante la evaporación, el agua pasa del estado líquido al gaseoso; este fenómeno se realiza principalmente por acción de los rayos solares sobre las capas superficiales del agua. Al pasar al estado gaseoso, el agua sube en forma de vapor a las capas superiores de la atmósfera.

Durante la condensación, el vapor de agua, por enfriamiento, se convierte en minúsculas gotitas que se reúnen hasta formar una nube; las nubes, por la acción de los vientos, se desplazan hacia diferentes lugares y forman conjuntos que fácilmente podemos apreciar a simple vista. La precipitación se produce cuando estas minúsculas gotitas se unen y por su peso caen; la precipitación se realiza en forma de lluvia, granizo o nieve.

La filtración consiste en el paso del agua a través de la tierra; es abundante cuando cae en bosques y ayuda a constituir depósitos de agua subterráneos. Las corrientes que se forman brotarán en manantiales que permitirán satisfacer necesidades humanas.

En la fase de escurrimiento una parte del agua que cae, corre de las partes altas a las bajas, formando los ríos y arroyos que llegaran al mar. De esta manera se cierra el ciclo del agua.

Conceptos esenciales del texto: a) ciclo, b) ciclo del agua, c) cambio de estado, d) evaporación, e) condensación, f) precipitación, g) filtración y h) escurrimiento

Ejemplo de un OP para el texto “El ciclo del agua en la naturaleza”.

Cambio de estado

Al estudiar la naturaleza nos podemos dar cuenta de que los elementos y los compuestos que forman parte de ella están en constante cambio. Así, por ejemplo, si tu pones un trozo de hielo, que es agua en estado sólido, en un recipiente fuera del refrigerador, observarás que pasado un tiempo se va derritiendo hasta que por último queda en estado líquido, y si esa agua la dejas hervir verás cómo se va transformando en vapor, pues ha pasado a un estado gaseoso.

Esto contribuye un ejemplo del fenómeno de cambio de estado, donde un compuesto de la naturaleza (el agua) paso por diferentes estados (sólido, líquido y gaseoso).

Ciclos de la naturaleza

Habrás observado que en la naturaleza existen fenómenos que se repiten siempre en el mismo orden. Por ejemplo, fíjate lo que pasa con las estaciones del año: siempre se presentan en el mismo orden formando un ciclo. Siempre encontraras que al terminar la primavera seguirá el verano y al terminar éste, el otoño, y después el invierno y nuevamente llegará la primavera.

Analogías

Una analogía puede definirse como una comparación intencionada que engendra una serie de proposiciones que indica que un objeto o evento (generalmente desconocido) es semejante a otro (generalmente conocido) (Curtis y Reigeluth, 1984; Glynn, 1990)

Una analogía se manifiesta cuando:

- ✚ Dos o más objetos, ideas, conceptos o explicaciones son similares en algún aspecto, aunque entre ellos pueda haber diferencias en otro sentido.
- ✚ Cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

De acuerdo con varios autores (Curtis y Reigeluth, 1984; Dagher, 1998; Glynn, 1990), las analogías se estructuran por cuatro elementos:

- a) El “tópico” o concepto “diana” que se va aprender, por lo general abstracto y complejo
- b) El concepto “vehículo” (también llamado análogo) con el que se establecerá la analogía
- c) Los conectivos lingüísticos que vinculan el tópico con el vehículo
- d) La explicación que pone en relación de correspondencia las semejanzas entre el Tópico y el vehículo.

Ciertas analogías son empleadas reiteradamente por los docentes. Entre ellas la comparación del esqueleto humano con el armazón de un edificio; el cerebro con una computadora; el ojo humano con una cámara fotográfica, etc.

Ejemplo:

La estructura y funciones de nuestras células (tópico) pueden ser comparadas con una fábrica (vehículo). (Inicia explicación) El proceso de manufactura *se asemeja* (conectivo) con el proceso de vida que se realiza en la fábrica.

Los productos finales son los componentes que forman las múltiples partes de la célula... la oficina principal y el departamento de plantación de nuestra célula-fábrica es el núcleo. El núcleo es el centro de control de la célula: supervisa todo lo que llega a ella.

Glynn (1990) especifica que una analogía será eficaz si con ella se consigue el propósito de promover un aprendizaje significativo del tópico.

- a) Para para valorar la eficiencia debemos consideras los siguientes aspectos;
- b) La cantidad de elementos comparados entre uno y otro
- c) La similitud de los elementos comparados
- d) La significación conceptual de los elementos comparados

Carretero (2009) señala que las analogías pueden ser de tres tipos:

1. Tipo simple: se basan en la mera comparación entre el tópico y el vehículo.
2. Analogía extendida: es posible varios vehículos para comprender con mayor profundidad el concepto tópico.
3. Analogía enriquecida se establece una proyección entre el vehículo y tópico en que se proporciona información ulterior sobre lo que comparten o no.

La analogía enriquecida (la que proponemos aquí) es la más recomendable porque por medio de ella se busca establecer las posibilidades y limitaciones de la comparación y además porque evita la formulación de ideas erróneas que podrían generarse si se hace de modo simple.

La analogía enriquecida, como estrategia de enseñanza debe contemplar los siguientes pasos para su aplicación didáctica (Dagher, 1998); Glynn, 1990):

1. Introducir el concepto tópico que el alumno debe aprender.
2. Evocar el vehículo, cuidando que sea familiar y concreto para el alumno. Se puede hacer intervenir a los alumnos aquí, para que ellos participen en la búsqueda de las similitudes posibles. También es altamente deseable que los alumnos intenten proponer un vehículo o si ya se propuso alguno, que sobre esta base propongan otro adicional. En ambos casos, los alumnos deberán justificar porque propusieron los vehículos fomentando así su razonamiento analógico.

3. Puede proponerse establecer las comparaciones mediante un “mapeo punto por punto” entre el tópico y el vehículo, identificando las partes o las características estructurales o funcionales en las que se asemejan. Aquí se usan profusamente los conectivos “es semejante a...”; “se parece en...”.
4. Emplear algún recurso visual para apoyar el proceso de comparación. (cuadro de formato para la presentación de una analogía). En tal sentido pueden utilizarse otros recursos como las ilustraciones (representacionales, interpretativas) u organizadores gráficos (tablas de doble entrada, mapas conceptuales del vehículo y del tópico) en so que se plasmen e integren las similitudes identificadas en la comparación.
5. Si se requiere utilizar una analogía extendida, pensar en cuáles pueden ser los vehículos que se pueden proponer.
6. A partir de las comparaciones continuas derivar una serie de conclusiones sobre el aprendizaje logrado del tópico.
7. Indicar los límites de la analogía (el vehículo se parece al tópico, pero no es igual), reconociendo que lo más importante es aprender el tópico.
8. Evaluar los resultados determinando el conocimiento que los alumnos lograron sobre los atributos importantes del tópico e identificar los errores que pudieron derivarse del uso de la analogía.

Las analogías:

- ✚ Permiten el uso activo de los conocimientos previos para asimilar la información nueva.
- ✚ Proporcionan experiencias concretas o directas, que preparan al alumno para experiencias abstractas y complejas.
- ✚ Favorecen el aprendizaje significativo, a través de la familiarización y concreción de la información.
- ✚ Mejoran la comprensión de contenidos complejos y abstractos y su integración con los conocimientos previos.
- ✚ Fomentan el razonamiento analógico en los alumnos.

Recomendaciones finales para el empleo de las analogías:

1. Asegurarse que el vehículo ciertamente contenga los elementos pertinentes (los que interesa enfatizar) con los que se compara el tópico y que exista similitud entre ellos.
2. Cerciorarse de que el contenido o situación con la que se establecerá la analogía sea comprensible y conocida para el alumno, de otra forma, la analogía será confusa y no significativa.
3. Estructurar la analogía considerando los elementos constituyentes ya señalados: tópico, vehículo, conectivos y explicación, y supervisar la aplicación que se haga de ella.
4. Emplear analogías cuando se enseñen contenidos abstractos y difíciles.
5. Animar a los alumnos, después de que se han familiarizado con la estrategia, a construir conjuntamente con ellos las analogías y luego a que lo hagan en forma colectiva (pequeños grupos) o autónoma, es decir, promover el razonamiento analógico.

Formato para la presentación de una analogía.

Tópico	Vehículo
(Escribir elementos o características en los que el tópico y el vehículo se asemejan)	
1.	1.
2.	2.
3.	3.
➤	➤
➤	➤
n.	n.

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y ENSEÑANZA

Dado el papel central que juega el discurso en las situaciones escolares, para una comprensión de lo que ocurre en la situación educativa, según Allwright y Bailey (1991) resulta indispensable plantear las siguientes preguntas:

1. ¿Quién consigue hablar?
2. ¿Acerca de qué habla?
3. ¿Qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar?
4. ¿Qué clase de contexto es creado en el aula?
5. ¿Qué tipo de habla (lengua, género, registro) es utilizada?

(Castella, Comelles, Cros y Vilá, 2007) especifican que se utiliza con cierta frecuencia la explicación del docente como recurso cuando se requiere enseñar grandes *corpus* organizados de conocimientos, entre las razones por las cuales el docente tiende a utilizar la exposición-explicación monologada a la cantidad de alumnos que tiene que dirigirse y la presión institucional.

El discurso del docente: entre explicar y convencer

Una de las características que definen la clase como género discursivo, se refiere a su intención didáctica. La forma de concretización de ésta intención dependerá de la concepción que el docente tenga de la enseñanza y del aprendizaje, así como las necesidades del contexto en que se está llevando a cabo. Según Cros (2002), de acuerdo con ésta intención didáctica una clase tiene una doble orientación: explicativa y argumentativa.

En relación a la orientación explicativa, el docente trata de comunicar conocimientos y en este sentido, utiliza una serie de estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. Castella y Cols, (2007) comentan que los profesores usan dos clases de estrategias discursivas:

- a) Las dirigidas a cómo organizar el discurso, lo cual tiene que ver con elegir una o varias estructuras organizadoras y darle una direccionalidad y sentido lógico.
- b) Aquellas que se dirigen a clarificar los contenidos lo cual se relaciona con el uso de definiciones adecuadas, ejemplificaciones y reiteraciones o reformulaciones de lo expuesto.

Con respecto a la orientación argumentativa o retórica, el docente se planea la necesidad de conseguir ciertas intenciones pedagógico-comunicativas, para tratar de implicar a los alumnos en sus explicaciones y estimular su interés en ellas de modo que estas puedan participar de forma activa en el proceso de adquisición de los conocimientos presentados.

Castellá y Cols, (2007) distinguen dos grupos de estrategias discursivas:

- a) Las que permiten adecuar el discurso a los alumnos y que tienen que ver con textualizar por medio de éste los contenidos por aprender y el aprendizaje de los alumnos, así como la posibilidad de atraer su atención
- b) Las que permiten establecer un dialogo con los alumnos por medio de preguntas-respuestas.

Continuando con este orden de ideas, Cros (2002) señala que no parece ser suficiente el saber que uno posee para ser eficaz en la enseñanza. Ni siquiera parece solucionarse el problema con saber decir lo que se sabe en forma apropiada (lo cual por cierto resulta esencial para lograr una adecuada explicación, sino que, al mismo tiempo es necesario saber cómo comunicar eso que se sabe de modo que logre constituirse en objeto de interés para los alumnos y así éstos decidan involucrarse activamente en su aprendizaje. La orientación explicativa necesaria para el despliegue del saber a enseñar debe verse acompañada por una retórica-argumentativa, dirigida a lograr una cierta intensidad en la intención de comunicar lo que se enseña, con la intención de promover en los alumnos una actitud positiva de apertura ante los contenidos que se están presentando.

Mercer (1997 y 2001) identifican estrategias y/o formas de conversación utilizadas para construir una versión conjunta del conocimiento, que se dividen en 3 partes:

- Para obtener conocimiento relevante de los alumnos
- Para responder a lo que dicen los alumnos
- Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos.

ESTRATEGIAS PARA AYUDAR A ORGANIZAR LA INFORMACIÓN NUEVA POR APRENDER

Utilizados como recursos didácticos, los organizadores gráficos pueden definirse como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material instruccional que va a aprenderse.

Mapas conceptuales

Representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento de tipo declarativo. Como estrategias de enseñanza pueden representarse temáticas de una disciplina científica, programas de cursos o currículos y hasta utilizarlos como apoyos para realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza.

Estructura jerarquizada en diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual.

Para construir un mapa conceptual, los conceptos son representados por medio de elipses u óvalos llamados nodos. Las vinculaciones entre conceptos para formar las proposiciones se realiza por medio de líneas (relaciones de jerarquía) o flechas (relaciones de cualquier otro tipo) a los cuales se les adjuntan palabras de enlace (que pueden ser verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, etcétera). De este modo pueden construirse mapas con distintos de nodos relacionados entre sí por las líneas de enlace rotuladas, conformando conglomerados semánticos que expresan múltiples proposiciones. Por último, no hay que olvidar que los ejemplos de los conceptos no suelen incluir dentro de los mapas encerrados en las elipses u óvalos.

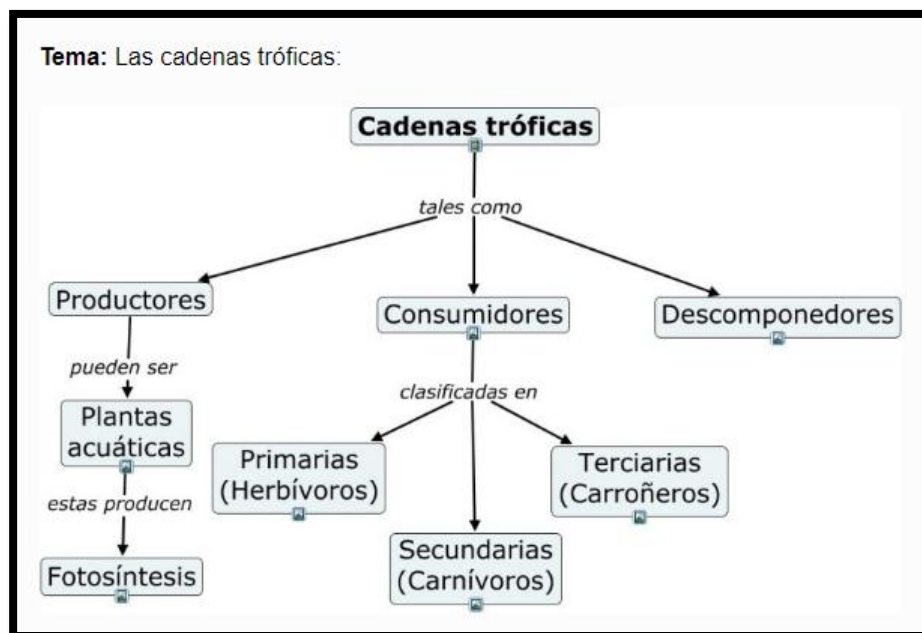
Moreira (1998) ha señalado que los mapas conceptuales deben seguir un modelo jerárquico, pero a juicio de este autor ésta es una de las posibles interpretaciones.

Puede construirse un mapa flexible si éste adopta una forma organizativa de “araña” o “libre”.

Fue desarrollada en 1960, a raíz de las teorías en torno al aprendizaje y la adquisición de conocimiento de David Ausubel, y en 1970 fue implementado exitosamente por Joseph Novak, según quien todo mapa conceptual comprende los siguientes elementos:

- ✚ **Conceptos.** Los conceptos son imágenes mentales asociadas a términos específicos, para denotar una idea concreta. Son construcciones abstractas pero específicas, que tiene que ver con los puntos más importantes de la temática a estudiar.
- ✚ **Palabras de enlace.** Las palabras de enlace son las que nos permiten unir diversos conceptos y señalar el tipo de relación que hay entre ambos. Sirven de puentes entre uno y otro y marcan la secuencia de lectura del mapa conceptual.
- ✚ **Proposiciones.** Las proposiciones son formulaciones verbales de una idea determinada, es decir, la puesta en relación de un concepto. Esto quiere decir que las proposiciones se construyen a partir de conceptos y palabras de enlace, como una oración.

Ejemplo:



Cuadros C-Q-A

Éstos son cuadros de 3 columnas que se utilizan con buenos dividendos en el aprendizaje de los alumnos, por el tipo de actividad reflexiva y comprensión de la situación didáctica que permiten en los estudiantes.

La estructura y función del cuadro C-Q-A puede ser hecha del siguiente modo.

- a) En primer lugar, se introduce la temática que constituye la información nueva que se va a aprender.
- b) A continuación se pide que se preparen los cuadros C-Q-A con tres columnas y dos filas.
- c) La primera columna se denomina lo que ya se conoce, y se utiliza para anotar lo que ya se sabe (los conocimientos previos) en relación a la temática. Pueden escribirse conceptos, ideas o descripciones en un listado o haciendo clasificaciones.
- d) La segunda columna sirve para anotar lo que se quiere conocer o aprender (se corresponde con la letra Q).
- e) En el espacio de la tercera columna se anota lo que se ha aprendido (se refiere a la letra A).

El llenado del cuadro C-Q-A se hace durante todo el proceso didáctico (tema, sesión, unidad didáctica). Las dos primeras columnas deben ser llenadas al inicio de la situación de enseñanza aprendizaje lo que permite que los alumnos activen sus conocimientos previos y desarrollen expectativas apropiadas, pero también que identifiquen el punto de partida de su aprendizaje. La tercera columna puede llenarse durante el proceso instruccional y/o al término del mismo identificando el momento final del aprendizaje logrado.

Ejemplo formato para cuadro C-Q-A.

C (lo que se conoce	Q (lo que se quiere conocer/aprender)	A (lo que ha aprendido
(Anotar en forma de listados, lo que ya se sabe en relación con la temática.)	(Tomar nota sobre lo que se quiere aprender.)	(Anotar lo que se ha aprendido.)

Cuadros sinópticos

Proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman partes de la temática que interesa enseñar. Generalmente bidimensionales y están estructurados por columnas y filas.

Cada columna y/o fila debe tener una etiqueta que representa una idea o concepto principal. Las columnas y filas se cruzan y, en consecuencia, se forman celdas que son llenadas con los distintos tipos de información. Esta información puede estar constituida por hechos, ejemplos, conceptos, principios, observaciones, descripciones, explicaciones, procesos e incluso, pueden colocarse ilustraciones de diversos tipos.

Para construir un cuadro sinóptico simple sólo basta con saber cuál es la información central que interesa desglosar. Esta información central son los temas o conceptos principales que en el cuadro se desarrollan en función de ciertas variables o características. Una primera tarea básica para su elaboración consiste en identificar los temas o conceptos y que es lo que se quiere decir en torno a ellos.

Ejemplo de cuadro sinóptico

		Capacidad	Duración de almacenaje	Modo de almacenaje	Pérdida de la información
Temas	Memoria sensorial	Grande o ilimitada	Breve (medio segundo para la información visual).	Exacto y sensorial	Desvanecimiento temporal
	Memoria a corto plazo	Limitada 7 +/- chunks de información.	Relativa (18 segundos sin repaso de la información.	Repetición y repaso del material	Por falta de repaso del material o por desplazamiento de la nueva información
	Memoria a largo plazo	Ilimitada.	Permanente	Organizado y significativo	Fallos en la recuperación o interferencia de otra información

Cuadros de doble columna

Siguen cierto formato organizacional basado en las relaciones que representan (Harrison, 1994). De este modo, una vez identificando el tema o categoría central, se pueden elaborar cuadros sinópticos en los que las columnas juegan un papel central para analizar la temática, los análisis pueden expresar las siguientes modalidades:

- ✚ Causas/ Consecuencias (casualidad)
- ✚ Gusto/ Disgusto
- ✚ Teoría/ Evidencia
- ✚ Problema/ Solución
- ✚ Antes/ Después (secuencia)
- ✚ Acciones/ Resultados

Lo central en estos cuadros es la doble columna que permite analizar o desglosar la temática de interés y que actúa como formato estructurador. Pueden colocarse algunas variables o categorías en la parte izquierda de las columnas a llenar.

Dos ejemplos de cuadros de doble columna.

Causas y consecuencias del movimiento de independencia mexicano.

	Causas	Consecuencias
Económicas	Causa 1	Consecuencias 1
	Causa n	Consecuencias n
Políticas	Causa 1	Consecuencias 1
	Causa n	Consecuencias n

Teorías evolutivas que explican el juego infantil.

	Teoría	Evidencia
Psicogenética (piagetiana)	Descripción de principios teóricos	Evidencia 1 Evidencia n
Histórico-cultural (vigotskiana)	Descripción de principios teóricos	Evidencia 1 Evidencia n

De acuerdo con los dos ejemplos anteriores, en el caso de la temática “Movimiento de independencia mexicano” se quiso analizar las relaciones de causalidad que lo originaron y las consecuencias que éste trajo consigo, en diversos aspectos de tipo económico y político (porque así se interesa didácticamente), de modo que el cuadro de causa- consecuencia se elige como el más oportuno. En el caso siguiente, fue de interés didáctico presentar los aspectos teóricos y la evidencia empírica de las teorías del desarrollo psicológico sobre el juego en la niñez (lo que al mismo tiempo permite su posible comparación), por lo que se eligió el formato “teórica-evidencia” como más idóneo.

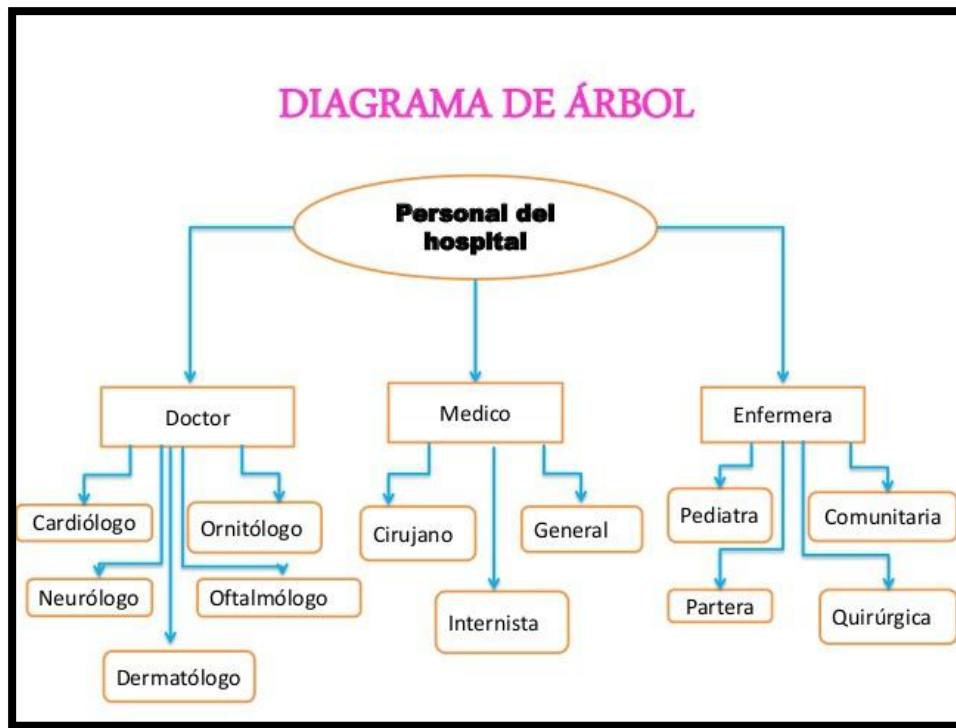
Organizadores de clasificación

Existen organizadores gráficos muy utilizados que sirven para organizar la información, los más conocidos son conocidos son diagramas de llaves, los diagramas más arbóreos y los círculos de conceptos. La información se organiza de modos jerárquico estableciendo relaciones de inclusión entre los conceptos o ideas.

Ejemplo de diagrama de llaves:

OBJETIVO ESTRATÉGICO	ATRIBUTOS CLAVES / PROCESOS	FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITOS ¿QUÉ MEDIR?	FORMULACIÓN DE INDICADORES
Mejorar la Rentabilidad de la organización y por ende la reducción de costos de estructura	Ingresos	Ventas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ocupación de la fuerza de ventas ✓ Cumplimiento del programa de ventas ✓ Captación de nuevos clientes ✓ Eficacia de la visitas a clientes ✓ Grado de satisfacción de clientes internos y externos. ✓ Participación en el mercado
		Producción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Efectividad de la planta ✓ Cumplimiento del programa de producción ✓ Devoluciones de pedidos. ✓ Desperdicios en producción
	Egresos	Eficiencia Producción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eficiencia de la Mano de Obra. ✓ Eficiencia de la Materia Prima. ✓ Desperdicio de materiales deteriorados en almacén
		Eficiencia Financiera	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuentas por pagar. ✓ Cuentas por cobrar. ✓ Oportunidad en la emisión de los estados financieros

Ejemplo de diagrama de árbol.



Los diagramas de árbol pueden hacerse estableciendo las relaciones jerárquicas de arriba abajo o de abajo arriba

Algunos autores han propuesto ciertas recomendaciones para su elaboración (Trowbridge y Wandersee, 1998)

Las más importantes son las siguientes:

- ✚ Un círculo representa sólo un concepto. El círculo debe tener una etiqueta que representa el concepto.
- ✚ Para demostrar relaciones inclusivas puede dibujarse un círculo pequeño dentro de un círculo mayor. No olvidar que cada círculo deberá tener su propio concepto y etiqueta.
- ✚ Los conceptos que sean mutuamente excluyentes deben representarse en círculos separados.
- ✚ Cuando se quiera mostrar características comunes entre conceptos dibuje círculos traslapados parcialmente y etiquete en forma apropiada.

- ✚ Limite preferentemente su representación conceptual a cinco círculos en un diagrama. Los círculos pueden ser separados, intersectados, incluidos o sobreimpuestos.
- ✚ El tamaño en los círculos puede indicar el nivel de especificidad de cada concepto.
- ✚ En algunos diagramas de círculos de conceptos puede recurrirse a otros círculos que amplíen un aspecto de un concepto que interese resaltar. Estas relaciones se denominan relaciones telescópicas.
- ✚ El título que describe el diagrama debe ser puesto en la parte superior del mismo. Se recomienda incluir un enunciado explicativo debajo del diagrama.

Ejemplo de círculo de conceptos:



Diagramas de flujo

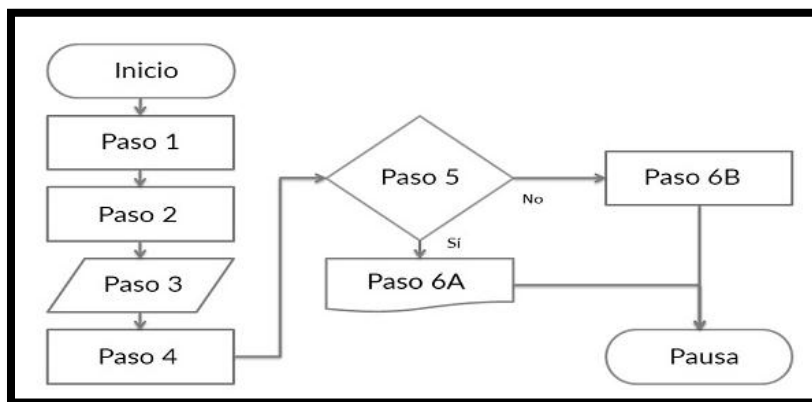
Se destinan especialmente a representar conocimiento procedimental de forma gráfica (Trowbridge y Wandersee, 1997).

Permiten una mejor comprensión de un conocimiento procedimental a los alumnos, en comparación con la que se obtiene por medio de una explicación verbal ya sea oral o escrita.

Se compone de una serie de acciones u operaciones en un orden secuencial dado, lo cual permite conseguir una meta determinada. De este modo los diagramas de flujo se estructuran con base en aspectos, a partir de ciertas convecciones gráficas.

- ✚ Los óvalos generalmente indican el inicio (como iniciarlo y a partir de que condición) y al final (meta) del procedimiento;
- ✚ Los rectángulos especifican las acciones u operaciones que componen los procedimientos.
- ✚ Los rombos implican decisiones disyuntivas.
- ✚ Toso ellos se conectan a través de flechas, que son las que indican la naturaleza del flujo y la organización secuencial de todo el procedimiento.

Ejemplo de diagrama de flujo.



Sirven para describir de modo viso-espacial técnicas, algoritmos, pruebas de hipótesis, rutas críticas, procesos de solución de problemas, etcétera.

Al elaborar diagramas de flujo y utilizarlos didácticamente los profesores y alumnos pueden darse cuenta y enfatizar de una manera más precisa: los pasos esenciales de un procedimiento y los pasos secundarios o redundantes, los puntos de decisión centrales, los bucles de re-proceso, los errores típicos, los "cuellos de botella" del procedimiento, etcétera.

Algunas recomendaciones generales:

- ✚ Use diagramas de flujo que se interpreten de izquierda a derecha y preferentemente, de arriba abajo.
- ✚ Prefiera los que permiten exponer el diagrama en una sola exposición, de modo que de un vistazo panorámico holístico del mismo.
- ✚ Especifique claramente los pasos y señale el sentido del procedimiento/diagrama.

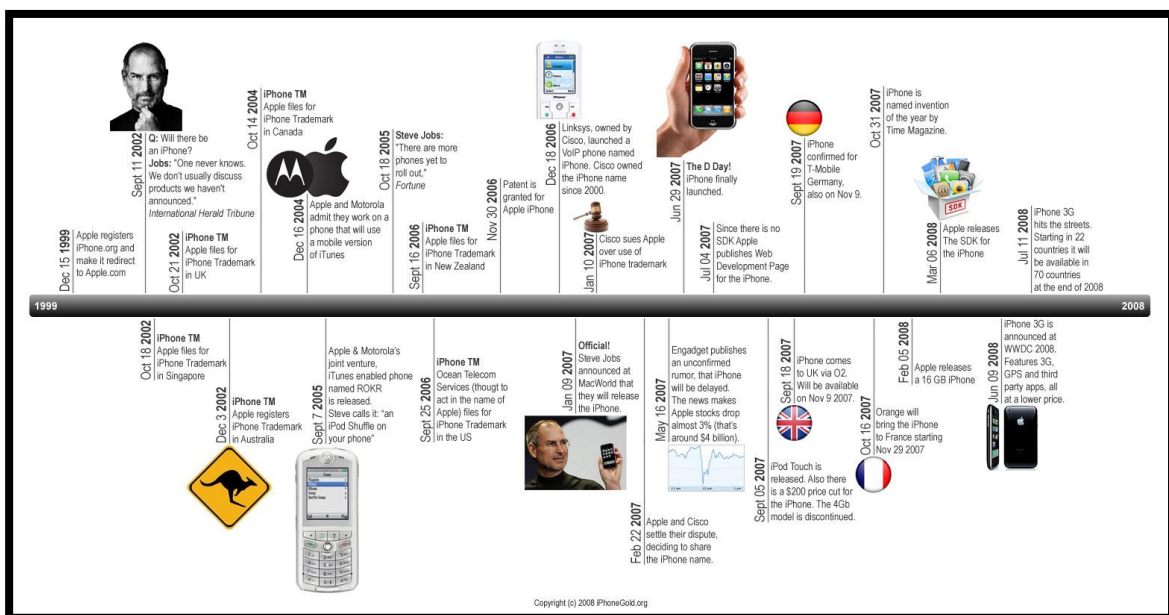
Líneas del tiempo

Representaciones gráficas que permiten organizar y visualizar eventos o hitos dentro de un continuo temporal. Útiles para la enseñanza de conocimiento histórico porque por medio de éstas se pueden observar y representar visualmente las relaciones de anterioridad y posteriormente entre eventos o acontecimientos, comprender las unidades de medida y los intervalos temporales la noción de sincronicidad y diacronicidad dentro de un periodo histórico y pueden dar paso al entendimiento de la causalidad histórica.

Para elaborar una línea de tiempo pueden seguirse los siguientes pasos:

- Elabore un continuo del periodo histórico que se intenta representar, generalmente el continuo se indica por medio de una línea o flecha que se lee de izquierda a derecha.
- Sobre el continuo establezca la escala y los segmentos de tiempo en que éste se dividirá
- Ubique y coloque los eventos o hitos que interesa representar dentro del continuo. Si es posible puede usar algunas ilustraciones de tipo representacional.

Ejemplo de línea del tiempo.



ESTRATEGIAS PARA PROMOVER UNA ENSEÑANZA SITUADA

Definida como aquella propuesta pedagógica que diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experimentales y auténticos en los alumnos, que les permita desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontraran en situaciones de la vida cotidiana profesional (cuando se trate de estudiantes técnicos o universitarios) (Díaz Barriga, 2006).

Algunas propuestas pedagógicas, que por sus características propias pueden incluirse dentro de ella, son el denominado aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje basado en el análisis y estudio de casos (ABAC).

Aprendizaje basado en problemas.

Es una de las estrategias de enseñanza situada que más llama la atención, tanto en el campo pedagógico como en la investigación (Araujo y Sastre, 2018; Díaz Barriga 2006). Existen múltiples propuestas, interpretaciones y experiencias realizadas sobre el mismo (no existe forma concreta, ni un formato de proceso). Según Torp y Sage (1999) el ABP tiene tres características centrales:

- a)** Organiza la propuesta de enseñanza y aprendizaje alrededor de problemas holísticos y relevantes.
- b)** Implica que los alumnos sean los protagonistas de las situaciones problemáticas planteadas
- c)** Constituye un entorno pedagógico en el que los estudiantes realizan una fuerte cantidad de actividad cognitiva (fomento de habilidades cognitivas complejas de solución de problemas y toma de decisiones) y heurística colaborativa y en la que los docentes guían y apoyan en su proceso de exploración/indagación.

Se presenta una posible interpretación como metodología para su uso en propuestas o experiencias didácticas puntuales dentro de los programas de enseñanza.

- a) Preparación de la situación del ABP. Ante todo lo más importante es pensar en diseñar y proponer una situación problemática a los alumnos, para lo cual se requiere considerar varias cosas:
- Seleccionar el tema del programa de estudio sobre el cual se montará la estrategia del ABP.
 - Extraer ideas de hechos reales o auténticos que tengan importancia clave para su formación académica, estos se plantearán la situación problemática que debe ser relevante, pertinente y compleja.
 - Definir de forma clara los propósitos del ABP que se llevará a cabo.
- b) Establecimiento de la situación ABP entre los alumnos, donde se les presentará la estrategia y los documentos diseñados, dando su explicación a los alumnos participantes.
- c) Proceso de resolución de problemas, abarca varias fases, en todas ellas los actores principales son los alumnos. El docente funge como guía, supervisor y orientador del trabajo de resolución.
- Análisis de explicaciones dadas la situación problemática y el reconocimiento y la determinación de lagunas de conocimientos para abordar el problema y posible redefinición del problema (Torp y Sage 1999).
 - Planteamiento de los objetivos grupales para profundizar sobre la comprensión y análisis de la situación problema.
 - Posible planteamiento de la planificación y de la implantación de la estrategia de resolución.
 - Comunicación de resultados al grupo-clase y al docente en un coloquio interno.

Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC)

Tiene sus orígenes en la enseñanza del derecho hasta inicios del siglo pasado. Recientemente se ha utilizado de manera amplia en distintas disciplinas y niveles educativos (Wassermann, 1998). Consiste en el planteamiento de un caso a los alumnos, el cual es analizado y discutido en pequeño y posteriormente en el grupo-clase y en el que el proceso didáctico consiste en promover el estudio en profundidad basado en el aprendizaje dialógico y argumentativo (Boehrer, 2002).

En esta estrategia se intenta desarrollar en los alumnos habilidades de explicación y argumentación, así como el aprendizaje y profundización de los contenidos por aprender.

Según la interpretación de Wassermann (1998), hay tres grandes momentos en la propuesta del ABAC:

- a) *Preparación del caso.* Se plantea un dilema que se expone al alumno con la finalidad de que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o posible solución. Los casos se construyen en torno a los problemas o “grandes ideas”, en relación con aspectos significativos de una materia o tema sobre el cual pueden tratarse distintos contenidos (conceptuales, actitudinales, valorales) de interés.
- b) *Análisis del caso en grupos colaborativos.* Una vez preparados los documentos sobre necesarios para trabajar la estrategia, conviene sensibilizar a los alumnos sobre la mecánica y sentido de la misma (actividades a realizar, aspectos, y modalidades de secuencia, de evaluación a utilizar) y hacer la conformación de los grupos colaborativos de trabajo. Acto seguido los alumnos se enfrentarán de lleno a estudiar el caso haciendo su lectura exhaustiva y respondiendo primero a las preguntas de estudio y luego las preguntas críticas.
- c) *Discusión del caso en el grupo-clase.* Una vez los alumnos hayan analizado de forma suficiente el caso colaborativamente en grupos pequeños, re realiza una discusión general del caso con la clase completa, guiada por el

docente (quien funge como coordinador y anima la participación de todos los estudiantes). Se guía el intercambio de ideas por medio de preguntas procurando la dispersión y la imposición de los puntos de vista.

Algunos aspectos a evaluar en la aplicación de la estrategia ABAC son los siguientes:

- a) El grado de preparación del caso para su discusión (en grupo colaborativo)
- b) La solidez de las argumentaciones (la fundamentación y respaldos de las opiniones vertidas) (grupales o individuales)
- c) La capacidad demostrada para defender la toma de postura (grupales o individuales)
- d) La competencia para la expresión oral (individual) y el nivel de aporte a la discusión general (grupales e individuales).

ESTRATEGIAS Y DISEÑO DE TEXTOS ACADÉMICOS

Tienen características propias que los distinguen de otros tipos de textos;

Por su función, se trata de textos elaborados por los autores para enseñar; tienen como principal cometido presentar de forma didáctica el conocimiento de las distintas disciplinas.

Por su diseño, son textos mixtos que reúnen información textual con otra de tipo visual (uso de imágenes, gráficas, tablas, etcétera). Por su diseño también son textos que contienen muchos tipos de ayudas didácticas, especialmente seleccionadas y diseñadas, con el propósito de favorecer el aprendizaje.

La organización y estructuración del texto influye de manera determinante en lo que se puede comprender y aprender de un texto. Datos similares se han encontrado cuando se altera arbitrariamente el orden de los párrafos en textos narrativos y expositivos (Hernández y García, 1991).

La importancia de estructurar la información adecuadamente a nivel de párrafos, Kiera señala que la mala estructuración de ideas dentro de párrafos, puede provocar una sobresaturación de la memoria del trabajo, haciendo difícil la integración de proposiciones y produciendo que muchas ideas importantes se “pierdan”.

Los textos con buen nivel de estructuración sintáctica, de coherencia local y global y una adecuada sintonización con los conocimientos previos (Baker, 1985) se leen con mayor facilidad, con mayor rapidez, permiten construir más y mejores inferencias y aseguran una mejor comprensión.

Señalizaciones

Se refieren a toda clase de “claves o avisos” estratégicos que se pueden emplear, ya sea dentro del texto o adjunto a él para destacar, orientar o facilitar la adquisición, organización o integración de los contenidos que desea compartir con los lectores-alumnos.

Su función central consiste en orientar al lector, para que pueda reconocer lo que es importante y a que aspectos hay que dedicarle un mayor esfuerzo constructivo.

Pueden identificarse varias estrategias de señalización intratextual, para ayudar al lector a realizar un mejor procesamiento de la macroestructura (el nivel semántico) o la superestructura (la organización retórica) del texto.

Mayer, (2004) señala las siguientes:

- a) *Hacer especificaciones en la estructura del texto.* Uso adecuado de expresiones que especifican los componentes estructurales del discurso. Por ejemplo, si estamos hablando de un texto que reúne varias ideas en secuencia temporal, éstas podrían acompañarse con expresiones tales como: “en primer lugar”, “en segundo lugar”, “por último”.
- b) *Presentaciones previas de información relevante.* Pueden utilizarse al inicio de los textos, dentro de los párrafos, frases que aclaren de lo que tratará el texto (“las principales ideas que estudiaras en el texto son...”), o que expongan el propósito del autor, (“la finalidad de éste capítulo es...”).
- c) *Presentaciones finales de información relevante.* La información relevante o aclaratoria deberá ser presentada al final del texto como conclusión (“en conclusión...”)
- d) *Expresiones aclaratorias que revelan el punto de vista del autor.* Expresiones usadas por el autor o diseñador para destacar su punto de vista personal, haciendo énfasis o aclarando asuntos de relevancia (“cabe destacar que...”).

Otras estrategias que el autor puede utilizar y están enfocadas en reforzar la codificación y la asimilación de la información del lector (Hernández y García, 1991). Son las siguientes:

- *Explicitación de conceptos.* Consiste en plantear los conceptos de interés con una mayor claridad en su presentación lingüística o proporcionar mayor contexto para elaborar “conexiones internas” (relaciones con otros conceptos subordinados o supraordinados), o “conexiones internas” (con los conocimientos previos)
- *Uso de redundancias.* Uso de formas lingüísticas alternativas que hablen sobre las mismas ideas o conceptos (sin llegar a la repetición) ya presentados, con la intención de que puedan ser objeto de un procesamiento.
- *Ejemplificación.* Consiste en añadir ejemplos pertinentes que sirvan para aclarar los conceptos que interesa enseñar; tratando de hacerlos más concretos con situaciones que los ilustren.
- *Simplificación informativa.* Disminuir el uso de aspectos lingüísticos que puedan afectar la comprensión del lector; tales como: evitar palabras o términos no familiares o que se sabe que puedan resultar desconocidos para los lectores; evitar reducir formas sintácticas complejas (enunciados y párrafos muy largos, complejos y oscuros); reducir la densidad lingüística (demasiadas ideas en pocas palabras) sobre todo cuando se trata de lectores poco avezados en los temas tratados.

Las señalizaciones extratextuales son los recursos de edición que se adjuntan al discurso y que pueden ser empleados por el autor o el diseñador; para destacar ideas o conceptos que se juzgan como relevantes.

Algunos ejemplos de señalizaciones extratextuales son las siguientes (Hartley, 1996)

- ✚ Uso de distintos tipos (negritas, cursivas, etcétera) y tamaño de letras.
- ✚ Uso de títulos, títulos internos y subtítulos.

- ✚ Subrayados o sombreados de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etcétera).
- ✚ Uso de flechas y globos.
- ✚ Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas, o bibliografía adicional).
- ✚ Inclusión de notas para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases, preguntas o hasta pequeños mapas conceptuales de pocos conceptos).
- ✚ Empleo de iconos, logotipos.
- ✚ Manejo de diferentes colores en el texto.

La aplicación de señalizaciones debe hacerse de forma estratégica considerando la importancia de las ideas o conceptos que interesa resaltar.

Preguntas intercaladas (PI)

Aquellas que se plantean al alumno a lo largo del texto o material de enseñanza y su intención es facilitar el aprendizaje. Se les denomina también preguntas adjuntas o complementarias y han sido ampliamente investigadas, sobre todo en el campo del diseño de textos académicos (Mayer, 2004).

Se insertan en partes importantes del texto cada determinado número de secciones o párrafos, de modo que son contestadas por los lectores al tiempo que leen. Cook y Mayer (1990), han señalado que las preguntas insertadas favorecen los procesos de:

- a) Focalización de la atención y selección de la información.
- b) Construcción de “conexiones internas” entre distintas partes del texto, es decir, para facilitar la elaboración de inferencias y otros procesos constructivos.
- c) Construcción de “conexiones internas” las cuales tiene que ver con la integración de la información textual con los conocimientos previos.

Los dos primeros procesos son los que se encuentran más involucrados en el uso de las preguntas y si estas se elaboran correctamente pueden abarcarse las tres.

Según Richards y Denner (1978) es posible identificar varios factores críticos en su uso:

- a) La posición.
- b) La frecuencia.
- c) El nivel de procesamiento que demandan.
- d) Interacción entre ellos.

Las preguntas se pueden clasificar en prepreguntas y pospreguntas. Las preguntas se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia (aprendizaje intencional), la función especial que cumplen es la de focalizar la atención sobre aspectos específicos,

mientras que las pospreguntas deberán alentar a que el alumno se esfuerce en ir “más allá” del contenido literal (aprendizaje incidental).

El número de párrafos en el que se deberán intercalar las preguntas, no es fijo, el docente lo seleccionará considerando que se haga referencia a un núcleo de contenido importante.

La frecuencia de las preguntas dentro de un texto también puede fijarse a criterio, advirtiéndose que conviene no abrumar al alumno con un número exagerado de ellas.

Podemos identificar aquellas preguntas que inducen al procesamiento superficial de la información en tanto que solicitan al lector y recuerdo literal y de detalles de la información (preguntas reproductivas) y por otro lado, las que promueven el procesamiento profundo dado que demandan la identificación de la estructura textual.

Las PI pueden ayudar a supervisar el avance gradual del lector–estudiante cumpliendo funciones de evaluación formativa.

(Hernández y García, 1991) definen las principales funciones de las preguntas intercaladas que son:

Asegurar una mejor atención selectiva y codificación de la información relevante de un texto (especialmente en las prepreguntas).

Orientar el estudio y la comprensión hacia la información de mayor importancia (aprendizaje intencional).

Promover el repaso y la reflexión sobre la información central que se ha de aprender (especialmente en las pospreguntas).

En el caso de preguntas (generalmente pospreguntas) que valoren la identificación de partes estructurales de los textos, su comprensión, aplicación de los contenidos e integración con los conocimientos previos, favorecen el aprendizaje significativo del contenido.

Resúmenes

Versión breve de un texto cualquiera, en el que se enfatizan los puntos más importantes de su contenido semántico.

En términos de Kintsch y Van Dijk (1993), un resumen alude directamente a la macroestructura de un discurso oral o escrito. Para construir la macroestructura de un texto es necesario aplicar las macrorreglas de supresión, generalización o construcción.

Se tiene que hacer necesariamente una jerarquización de la información contenida en él, en términos de su importancia (esa jerarquización en ocasiones está claramente marcada en el texto y corre a cargo del procesamiento de quien lo elabora).

De acuerdo con la teoría de Van Dijk y Kintsch los resúmenes se elaboran aplicando estratégicamente las macrorreglas de omisión (generalización y construcción y además usando la superestructura textual (expositiva, narrativa, argumentativa).

Macrorregla de supresión u omisión.

Consiste en suprimir información que no se considera indispensable para interpretar el texto. Puede ser de dos tipos: de información trivial o secundaria o de información redundante o repetitiva.

Ejemplo:

El agua que existe en la naturaleza, ~~distribuida en mares, ríos, manantiales y lagos~~ (supresión de información secundaria), pueden cambiar de estado ~~por la acción de diversos factores del medio~~ (supresión de información redundante), y así pasar del estado gaseoso al líquido o sólido en una serie de transformaciones que formen un ciclo.

Macrorregla de generalización

La aplicación de ésta consiste en sustituir conceptos (parecidos semánticamente entre sí) por otro concepto o idea supraordinaria que los incluya.

Ejemplo: Del mismo texto...

En el mismo texto se habla de estados “gaseoso”, “líquido” y “sólido” por los que pasa el agua, los cuales pueden sustituirse por el concepto supraordinado “estados de la materia”.

Macrorregla de construcción o integración

Consiste en sustituir un conjunto de proposiciones presentado en uno o más párrafos o secciones de un texto, por otras proposiciones construidas (nuevas) que están implicadas en dicho conjunto. Muchas veces se requiere una importante actividad inferencial constructiva para su uso.




Ejemplo: Del mismo texto...

En los distintos párrafos finales del texto se habla de las fases del ciclo del agua que puede ser expresado del siguiente modo si aplicamos la macrorregla de construcción:

“Las distintas fases del ciclo del agua son manifestaciones de cambios de un estado a otro de la materia”

Los resúmenes como estrategias textuales, ayudan a que los lectores-alumnos se muestren sensibles a los distintos tipos de información en la jerarquía del texto procesado y pueden proceder identificando los contenidos clave.

Las principales funciones de los resúmenes son:

-  Ubicar al alumno dentro de la estructura u organización general del material que se habrá de aprender.
-  Enfatizar la información importante
-  Cuando funciona como estrategia preinstruccional (antes de la lectura), introduce al alumno al nuevo material de aprendizaje y lo familiariza con el argumento central.

- ✚ Cuando opera como recurso posinstruccional (durante la lectura), organiza, integra y consolida la información presentada o discutida y de este modo facilita el aprendizaje por efecto de la repetición selectiva del contenido.

Recomendaciones para el diseño de resúmenes

1. Diseñar resúmenes cuando el material que habrá que aprenderse sea extenso y contenga información con diferentes niveles de importancia, es decir, cuando pueda jerarquizarse toda la información del texto y diferenciarse la principal de la secundaria.
2. En el caso contrario, cuando el material de por sí ya viene condensado o casi está conformado por información clave, más que elaborar un resumen puede convertir darle una organización alternativa al contenido, empleando una estrategia de organización gráfica (uso de cuadro sinóptico o mapa conceptual).
3. Debe tenerse especial cuidado con el vocabulario y la redacción al elaborarlo (darle significatividad lógica).
4. Al redactar un resumen se recomienda aplicar las macrorreglas e identificar la superestructura global del texto.

Ilustraciones

Las ilustraciones (fotografías, dibujos, punturas) constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleada en los textos, software, clases presenciales, etcétera) son recurso utilizados para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo (Postigo y Pozo 1999). En las ilustraciones el énfasis está puesto en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o tal y como ocurren.

Las imágenes serán interpretadas no solo por lo que ellas representan como entidades pictóricas, sino también como producto del uso de los conocimientos previos, de las actitudes, etcétera, del receptor y de la habilidad del autor del texto, del software o curso para seleccionarlas y utilizarlas.

Para usar ilustraciones debemos plantearnos de una u otra forma las siguientes cuestiones:

- a) Qué imágenes queremos presentar (de qué tipo, con qué calidad).
- b) Con qué intenciones (decorar, divertir, explicar, complementar, consolidar).
- c) Asociadas a que explicaciones o descripciones verbales
- d) A quiénes serán dirigidas (características de los alumnos como conocimientos previos, nivel del desarrollo cognitivo, etcétera).

A juicio de Clark y Mayer, (2007) establecen que los alumnos se involucran en un aprendizaje activo (seleccionar, establecer relaciones internas como organizar el material de aprendizaje en un modelo representacional coherente y relaciones externas, es decir, integran ese material a sus conocimientos previos). Cabe señalar que no todas las ilustraciones ayudando de la misma manera a los lectores.

Clark y Mayer (2007) han propuesto una clasificación de las ilustraciones que se centran en diversas funciones:

Decorativas

Sólo buscan entretener o divertir al lector, o bien dar una mejor apariencia a la presentación de la información textual. Funcionan como simples comparsas y no tienen repercusión alguna en la comprensión del discurso escrito. (Mayer, 2004).

Representacionales

Ilustraciones descriptivas que muestran gráficamente la apariencia de un objetivo (que generalmente es aquel que se está presentando en la explicación contextual), de modo que solo proponen un referente pictórico al lector. Como las anteriores, estas ilustraciones son muy utilizadas en los libros de texto (Mayer, 2003).

Ejemplo:



Ilustración representacional: tipo característico de una construcción griega.

Organizativas

Las ilustraciones organizacionales presentan el lector relaciones cualitativas entre conceptos o relaciones entre los elementos de un objeto. Algunos ejemplos de éste tipo de ilustraciones son el diagrama de un objeto cualquiera en el que se identifican sus partes, componentes acompañándose de etiquetas descriptivas; Clark y Mayer también incluyen en esta clase a los organizadores gráficos tipo mapas conceptuales, cuadros, diagrama de llaves, etcétera.

Ejemplo:



Ilustración de tipo organizacional

Relacionales

Aquellas que presentan gráficamente relaciones cuantitativas entre dos o más variables. Aquí se incluyen todo tipo de gráficas tales como histogramas, gráficas de pastel, gráficas de perfiles, etcétera.

Ejemplo:



Ilustración de tipo relacional

Transformacionales

Son las ilustraciones que tratan de demostrar cambios o modificaciones de un objeto con el tiempo, también sirven para dar cuenta gráficamente de procesos de diversos tipos. Ejemplos típicos de estas ilustraciones son los cambios biológicos y evaluativos de distintas especies en la dimensión temporal.

Ejemplo:

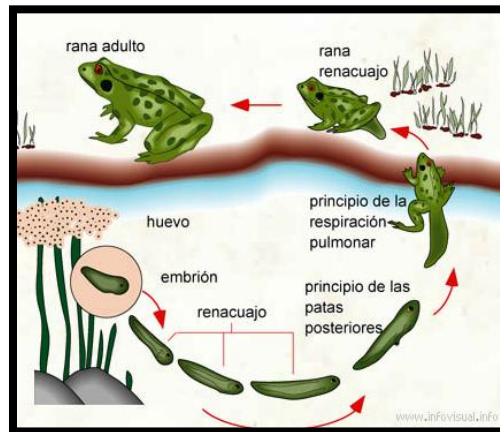


Ilustración de tipo transformacional

Interpretativas

Ilustraciones que permiten acotar y comprender los fenómenos o eventos intangibles o de difícil observación. Este tipo de ilustraciones ofrecen un referente visual a los alumnos para que sobre el mismo interpreten mejor la situación a la que se refieren y puedan tematizarla.

Ejemplo:

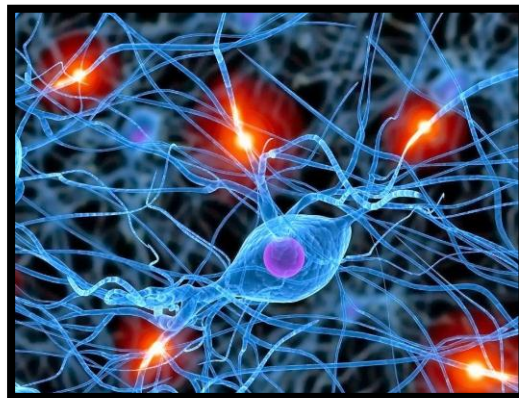


Ilustración de tipo interpretativa

La recomendación general de Clark y Mayer (2007) es reducir el uso de ilustraciones decorativas dentro de los textos o presentaciones multimedia digitales, porque poco influyen en la generación de aprendizajes significativos. Por lo contrario, si son bien seleccionadas y utilizadas las ilustraciones representacionales, organizativas, transformacionales e interpretativas en un texto de enseñanza se puede garantizar que ocurran las siguientes funciones:

- Permitir una explicación complementaria e interconectada con la información lingüística. “se aprende mejor si se presenta la información en dos canales (imágenes y discurso) que en uno solo (discurso)”.
- Favorecer la retención de la información; se ha demostrado que las ilustraciones favorecen el recuerdo y el aprendizaje de textos científicos.
- Ayudar a comprender el material nuevo de aprendizaje (por ejemplo, las ilustraciones transformales e interpretativas).
- Ayudar a organizar el material de aprendizaje (por ejemplo, las ilustraciones organizacionales).
- Permitir integrar en un todo la información a aprender, construyendo modelos mentales verbo-icónicos.
- Pueden contribuir a mejorar la integración de la información con los conocimientos previos.

Tipo de ilustraciones y tipos de contenidos.

Tipo de contenido	Descripción	Ilustraciones útiles	Ejemplos
Hechos	Información única o aislada que remite a objetos, sucesos o símbolos discretos.	Representacionales Organizativas	Imágenes que permitan enseñar las partes de una planta de forma ascendente o descendente; imágenes que distingan varios objetos. Una tabla con los nombres de países y sus capitales.
Conceptos	Conjunto de objetos, eventos o símbolos con características comunes y que son designados por un término.	Representacionales. Organizativas. Interpretativas.	Un diagrama de árbol de especies biológicas; un mapa conceptual.
Procesos	La descripción de cómo opera un objeto o situación	Transformacionales. Interpretativas. Relacionales.	Animaciones sobre cómo el corazón bombea sangre. Diagramas que ilustren cómo funciona una bomba de aire de bicicleta.
Procedimientos	Una serie de pasos secuenciados que permiten conseguir una meta o completar una tarea.	Transformacionales.	Una animación sobre cómo elaborar un blog. Un diagrama con flechas para instalar el cableado de una impresora.
Principios	Relaciones que expresan como los cambios en un concepto se relacionan con los cambios en otro(s) concepto(s); relaciones causa-efecto.	Transformacionales Interpretativas.	Una animación que demuestre cómo los genes pasan de los padres a sus descendientes.

Recomendaciones finales para el empleo de ilustraciones:

1. Seleccionar las ilustraciones pertinentes que correspondan a lo que se va a aprender.
2. Incluir ilustraciones que tengan relación estrecha con los contenidos más relevantes que serán enseñados (Hernández y García, 1991). Es necesario colocarlas cerca al contenido que se refieren.
3. Vincular de manera explícita las ilustraciones con la información que representan. En el caso de un texto pueden emplearse pies de figura y

referencias a las ilustraciones (ejemplo: “vea la figura número 7 donde se observa que...”)

4. Las ilustraciones a color serán preferibles a las de blanco y negro solo si ésta dimensión añade información relevante sobre el contenido que se ilustra, o si se busca realzar el atractivo del material.
5. Incluir ilustraciones claras y nítidas y en lo posible, sencillas de interpretar.

CONCLUSIONES

Ésta guía es gran herramienta para Enfermería desarrollada en el rol docente; permite que se logre elaborar, valorar e implementar un programa educativo, que es fundamental dentro de ésta profesión y haciendo énfasis en el rol docente.

La implementación de éste trabajo, considera aumentar en los enfermeros que se desenvuelven en el rol docente tengan un conocimiento para la elaboración de programas educativos que se tienen en este rol, teniendo objetivos bien establecidos, metodología completa además de una implementación con fundamento científico.

Cabe mencionar que durante la formación de la Licenciatura en Enfermería se desarrollan los programas educativos en un periodo muy corto y no se tiene un buen conocimiento y entendimiento de ellos, por lo que la elaboración de ésta guía sirve mucho para los Enfermera/os que busquen desarrollarse o que ya se encuentren en el rol docente y seguir en constante aprendizaje y busquen transmitir a sus alumnos herramientas para obtener un conocimiento mediante las diferentes estrategias enseñanza-aprendizaje que se pueden utilizar para la obtención de juicio propio.

Esto con el fin de mejorar la educación y brindar herramientas para formar nuevos y mejores profesionales trasmitiendo enseñanzas para generar conocimientos significativos que sean útiles en la vida de cada alumno, sin olvidar trazar una superación personal de forma pedagógica en el rol docente para enfermería.

REFERENCIAS

1. Pimienta, Julio. *Fundamentos. En: Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. Ed. Pearson Prentice Hall. 2ª. ed. México, 2007.
2. Díaz-Barriga, A. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. Ed. Mc Graw Hill Interamericana 3ª. ed. México, 2010.
3. Pimienta, Julio. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Ed. PEARSON. 3ª. Ed. México 2012.
4. Balseiro, Lasty. *Guía metodológica para la elaboración de tesinas*. Ed. Trillas. 1ª ed. México. 2010.
5. García, Enrique. *Pedagogía Constructivista y Competencias: Lo que los Maestros Necesitan Saber. : Ed. Trillas. 3ª. Ed. México 2010*.
6. Pimienta, Julio. *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. Ed. PEARSON. 2ª. ed. México. 2007.
7. López, Blanca. *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Ed. Trillas 2ª. ed. México 2000
8. Crispín, A. *Guía del Docente para el Desarrollo de Competencias*. Ed. Universidad Iberoamericana, ed. 2ª. Ciudad de México, 2012.
9. Díaz, Miguel. *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ed. Universidad de Oviedo 2ª. ed. 2005.
10. Delgado, A. *Docencia para una investigación humanista. Un diálogo de enseñanza aprendizaje*. Ed. Universidad Iberoamericana. México, 1995.
11. Gagné, R y Briggs, L. *La planificación de la enseñanza*. Ed. Trillas. 3ª. ed. México, 1997.
12. Marzano, Kendall. *Dimensiones del aprendizaje; Taxonomía*. Ed. Iteso. Guadalajara. 1998. .
13. Ontoria, A. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona, 1997.

14. Martínez, J. *La medición en el proceso de aprendizaje*. Ed. Bruño Madrid.1994.
15. UNESCO. *Programas educativos*. UNESCO, Vol. VIII, 2013, pp.8-28.
16. Instituto Tecnológico de Sonora. 2016. *Compendio de Estrategias Didácticas y de Evaluación*. Ed. ITSON. Ciudad de Obregón, Sonora. 2016.
17. Abdellah, Raire. *Modelos y teorías en Enfermería*. Ed. Ciencias Médicas. La Habana, Cuba. 2007. pp.5-29.
18. UNAM. *Guía para elaboración de programas a distancia*. 1ª Ed. México. 2003. pp. 3-8.
19. UADG. *Guía para el diseño de planes y programas*. 1ª Ed. Guerrero. 2005. pp. 13-75.