

**LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR COMO PROCESO ORIENTADOR DE LA
INTERVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN EL AULA**

AUTORES

ALEJANDRA MARÍA CASTAÑO PALACIO

DIANA MARCELA DUQUE ZAPATA

PIEDAD CRISTINA MUÑOZ HIGUITA

ASESORA

MARIBEL PETRO NORIEGA

LICENCIADA EN GEOGRAFÍA E HISTORIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS

SOCIALES

MEDELLÍN

2009

ÍNDICE

1. RESUMEN

2. INTRODUCCIÓN

- 2.1. Objetivo general.
- 2.2. Objetivos específicos.

3. MARCO CONCEPTUAL

- 3.1. Planificación curricular.
- 3.2. Enseñanza y procesos de enseñanza.
- 3.3. Aprendizaje.
- 3.4. Campo de las dificultades del aprendizaje.
- 3.5. Dificultades del aprendizaje.
- 3.6. Estrategias
- 3.7. Ciencias Sociales

4. MARCO TEÓRICO

- 4.1. Campo de las dificultades del aprendizaje.
- 4.2. Concepción de las Dificultades del Aprendizaje.
- 4.3. Teorías sobre las Dificultades del Aprendizaje.
- 4.4. Modelos de actuación ante las dificultades del aprendizaje.
- 4.5. Algunos antecedentes de trabajos sobre dificultades del aprendizaje en Ciencias Sociales.
- 4.6. Estrategias de Aprendizaje.
- 4.7. La enseñanza.

5. METODOLOGÍA

- 5.1. Enfoque.
- 5.2. Contexto de la investigación.
 - 5.2.1. Contexto teórico.
 - 5.2.2. Contexto de lugar.
- 5.3. Definiciones conceptuales y operacionales.
- 5.4. Diseño utilizado.
- 5.5. Instrumentos de recolección de datos, lugares y momentos en los cuales se obtuvo la información.
- 5.6. Procedimiento.

6. RESULTADOS.

- 6.1. **OBJETIVO 1:** Análisis documentos directrices y curriculares de las instituciones educativas.

6.1.1. Análisis de los proyectos educativos institucionales (PEI).

6.1.2. Análisis de los planes de área.

6.1.3. Análisis de las planeaciones.

6.1.4. Análisis de las programaciones.

6.1.5. Análisis de los diarios de campo.

6.1.6. Grafica y análisis encuesta diagnostica N°1.

6.1.7. Grafica y análisis encuesta N°2.

6.1.8. Grafica y análisis entrevista docente.

6.2. OBJETIVO 2: Aportes del campo de las dificultades del aprendizaje a la educación.

6.3. OBJETIVO 3: Modelo de planificación curricular

6.3.1. Observaciones para el formato del PEI.

6.3.2. Formato del plan de área.

6.3.3. Formato de plan de mejoramiento del área de ciencias sociales.

6.3.4. Formato de plan de mejoramiento por periodo del área de ciencias sociales.

6.3.5. Formato de planeaciones.

6.3.6. Formato de programaciones.

6.3.7. Formato de diario pedagógico.

6.3.8. Formato de diario para estudiantes.

7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES O DISCUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICES

1. MATRICES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DOCUMENTOS, DIRECTRICES Y CURRICULARES.

1.1. Existencia de documentos curriculares.

1.2. Matriz de recolección de información PEI.

1.3. Matriz de recolección de información del plan de área.

1.4. Matriz de recolección de información de las planeaciones.

1.5. Matriz de recolección de información de las programaciones.

1.6. Matriz de recolección de información de los diarios.

2. INSTRUCTIVOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

- 2.1.** Encuesta diagnóstica N°1.
- 2.2.** Encuesta N° 2.
- 2.3.** Guía- entrevista docente.

3. MATRIZ: APORTES DE LAS DA.

1. RESUMEN

Este ejercicio investigativo, reflexiona sobre el papel que desempeñan los procesos de planificación curricular en la intervención de las dificultades de aprendizaje que se presentan en el aula, específicamente en el área de Ciencias Sociales en las instituciones Educativas Félix Henao Botero, Andrés Bello y Colombo Británico, debido a que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que allí se orientan, desde su formulación hasta su ejecución, están desconociendo o dejando de lado, aspectos fundamentales para la sistematización, reflexión e intervención de las dificultades, que experimentan los estudiantes en la incorporación del conocimiento social.

Para que los procesos de planificación curricular en el área de Ciencias Sociales, se cualifiquen, requieren de la articulación de los aportes provenientes del campo de las DA, ya que este campo ofrece elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que sirven de apoyo al docente para diagnosticar, describir y analizar las dificultades específicas que se presentan en el aprendizaje del área y poder generar propuestas que permitan su oportuna intervención, sin esperar que sean los llamados especialistas (psicólogos, neurólogos, educadores de aulas especiales, investigadores en psicopedagogía, entre otros), los únicos que propongan alternativas de solución.

Pero para que la articulación de dichos aportes a la planificación curricular, no se quede sólo en el aspecto teórico, se necesita de maestros dispuestos a configurar prácticas pedagógicas reflexivas, para lo cual, se debe tener no sólo el conocimiento de los aportes del campo de DA, de las teorías psicopedagógicas o de desarrollo, sino además una formación sólida y permanente, tanto en el saber específico como el manejo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje coherentes con los saberes sociales y las características de los estudiantes.

2. INTRODUCCIÓN

El discurso educativo colombiano, se enmarca actualmente en la calidad y mejoramiento de los procesos de formación. Las instituciones educativas juegan un papel privilegiado en la cualificación de dichos procesos, y la planificación curricular es una de las herramientas y estrategias más eficaces para lograrlo.

La planificación es un procedimiento sistemático de largo alcance que permite prever y organizar las tareas educativas o curriculares, de tal manera que sea posible lograr mejores resultados, utilizando para ello todos los elementos de que se dispone, evitando la improvisación, la rutina y el fracaso. Ésta orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje.

La planificación curricular no consiste en la distribución de contenidos y actividades en lapsos escolares sin la mayor reflexión, puesto que su elaboración debe considerar una lógica y líneas de trabajo, sustentadas en teorías de enseñanza y de aprendizaje, que orienten la actividad docente en forma permanente y permitan la diversidad de planes, de acuerdo con las características, etapas de pensamiento, dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, el contexto, el docente, los recursos, entre otros aspectos.

En este sentido, la planificación implica una preparación de experiencias y actividades diversas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, acordes a sus intereses, capacidades y necesidades. Debe considerar contenidos de los diferentes tipos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), niveles de dificultad, los diversos estilos de aprendizaje, la participación activa del estudiante. En este aspecto, el docente tiene la posibilidad de diseñar o bien de seleccionar, adaptar o enriquecer las propuestas que se generan en distintos campos.

Pero no basta con realizar los procesos de planificación de manera superficial, ya que para que realmente se ajusten a las demandas del momento, estos deben ser integrales, es decir, no pueden descuidar la multitud de variables que se presentan, y además, deben estar fundamentados en elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que realmente permitan la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se orientan en el aula.

El campo de las DA, ha formulado teorías, conceptos y principios metodológicos, que pueden redireccionar el sentido de los procesos de planificación curricular que hoy se están realizando en las instituciones educativas y mejorar los procesos formativos que en éstas se ofrecen.

En los diagnósticos institucionales y en las observaciones realizadas en los diarios, en las instituciones educativas Félix Henao Botero, Andrés Bello y Colegio Colombo Británico, durante la primera fase de la práctica pedagógica, se evidenció la ausencia de estrategias, procesos evaluativos y planes de mejoramiento para estudiantes que presentan dificultades del aprendizaje en las ciencias sociales, es decir, no se encontraron elementos que den cuenta de la inclusión de los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos que el campo de las DA ha aportado a la educación. La anterior situación, permitió identificar el problema que orientó el desarrollo del presente ejercicio investigativo y que aparece a continuación: *La desarticulación existente entre la planificación curricular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de ciencias sociales y los planteamientos teóricos, conceptuales y metodológicos del campo de las DA, en las Instituciones Educativas Andrés Bello, Félix Henao Botero y Colombo Británico.*

Las preguntas orientadoras que se formularon para orientar la reflexión en torno al problema priorizado, fueron:

- ¿Cuáles son los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos del campo de las dificultades del aprendizaje que deben implementarse en los procesos de planificación curricular en el área de ciencias sociales?

- ¿Qué elementos debe tener en cuenta una propuesta de planificación curricular para el área de ciencias sociales, que articule los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos del campo de las DA?

En correspondencia con las preguntas formuladas, se plantearon los siguientes objetivos:

2.1. OBJETIVO GENERAL: Analizar cómo deben articularse los planteamientos teóricos, conceptuales y metodológicos del campo de las DA, a la planificación curricular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se direccionan en el área de ciencias sociales, en las instituciones educativas Andrés Bello, Félix Henao Botero y Colombo Británico.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir los elementos en los cuales se presenta la desarticulación entre la planificación curricular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de ciencias sociales y los planteamientos teóricos, conceptuales y metodológicos del campo de las DA.
2. Establecer los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos que ha realizado el campo de las DA, que deben implementarse en la planificación curricular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del área de Ciencias Sociales.
3. Diseñar una propuesta de planificación curricular para el área de ciencias sociales, que articule los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos del campo de las DA.

3. MARCO CONCEPTUAL

Para el desarrollo del ejercicio investigativo se retomaron los siguientes conceptos: planificación curricular, enseñanza, aprendizaje, ciencias sociales, campo de las DA, dificultades del aprendizaje y estrategia. Nociones que participan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se instauran en las instituciones educativas y que a su vez guían los propósitos y objetivos de la comunidad educativa establecidos en los documentos curriculares y en la imagen que proyecta los núcleos educativos en los contextos en los que participa.

Es por ello que se retomaron las siguientes concepciones partiendo desde los documentos normativos que estructuran su funcionamiento desde lo pedagógico, didáctico y curricular.

3.1. PLANIFICACIÓN CURRICULAR:

Son diversos los conceptos que pueden encontrarse sobre planificación, todos estos propuestos desde diversos campos del conocimiento, sin embargo hay elementos comunes que permiten entender el proceso planificador como la posibilidad de pensar con antelación para qué, a partir del conocimiento del hoy, se construya una situación futura deseada, que permita definir metas, objetivos claros, pero además, y muy especialmente, la forma de llegar a ellos, esto es una guía para la acción. A continuación se retoman algunas definiciones de lo que es la planificación dentro del contexto educativo y lo que implica como proceso para organizar y preparar los procesos de enseñanza:

“Planificar es el proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura, dirigidas al logro de objetivos por medios preferibles.”¹

¹ MEIRIEU, Philippe (2004) Tensión 9: “Entre la planificación necesaria y decisión improvisada, aprender a ejercer el criterio pedagógico y a actuar con discernimiento” En: La escuela de hoy. Ed. Octaedro. España

Entender la planificación como un proceso, implica identificar las fases que deben desarrollarse para responder de manera efectiva, eficaz y oportuna a su propósito transformador.

Dependiendo del autor y del campo de aplicación, pueden encontrarse algunas fases para la planificación, el punto de partida es el conocimiento de la realidad, independientemente que se llame diagnóstico, análisis de situación, línea de base o de otra forma. El punto de llegada es la evaluación entendida como la comparación entre la situación inicial y la situación alcanzada. El producto de la evaluación si cumple con el propósito de entregar información útil sobre una realidad transformada, puede convertirse en insumo clave para emprender un nuevo proceso planificador. Y por último están los componentes intermedios, que son todos aquellos pasos que “tienden el puente” entre los dos elementos anteriores, esto es, la definición clara de los alcances de la planificación y de las formas concretas para lograrlos. Es la elaboración de la guía concreta para la planificación.

Algunas de las fases de la planificación son las siguientes:

El diagnóstico o análisis de la situación, el establecimiento de prioridades, la determinación de objetivos o metas, la selección de medios, la programación, los recursos requeridos, los sistemas de control y monitoreo y los sistemas de evaluación. En este punto es válido retomar el papel de la planificación en la escuela, es decir, su funcionalidad dentro de este contexto.

La planificación de los profesores la entendemos como un proceso de resolución de problemas que enfrentan desde sus posibilidades reales, como propone

Sacristán 1992:231 “la tarea del que planifica el curriculum consiste en establecer la estructura fundamental de un ambiente en el que los que aprenden puedan tener experiencias de aprendizaje”.²

La planificación supone siempre un planteamiento tecnológico- cibernético de la enseñanza en el que se entrecruzan el discurso pedagógico y el didáctico – técnico. El primero hace referencia a qué elementos merecen la pena y el segundo, a qué aprendizajes, cómo los organizamos y con qué materiales, es decir, cómo hacemos para que todo el proceso resulte integrado, funcional y eficaz.

Hablar de un planteamiento tecnológico - cibernético significa aludir a la doble capacidad del profesor de organizar y contextualizar, y reorganizar si fuera necesario. Esta competencia es imprescindible porque para llevar a cabo la enseñanza en el contexto socio cultural del aula no hay soluciones comunes. Las características de cada situación, de los sujetos y la propia dinámica generada en el proceso, hacen que la combinación de variables y sus consecuencias sean diferentes una de la otra.

En la toma de decisiones que realiza el profesor en este proceso juega un papel importante la información disponible sobre los estudiantes, las materias y los procesos instructivos, las características personales y profesionales de los profesores, las limitaciones y posibilidades de la institución y las necesidades de la carrera en sí misma.

² GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza Madrid: Morata. Pág. 156-160.

Para fines de este ejercicio investigativo se ha adoptado la siguiente concepción, "(...) Planificar significa pensar con método, de manera sistemática y sistémica, analizar sus ventajas y desventajas; proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro (...) es un cálculo que precede y preside la acción para crear el futuro, no para predecirlo (...)"³.

Desde este enfoque, se puede contextualizar desde la educación como una planificación que estructura el conocimiento de forma sistemática, abordando todos los ámbitos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje con miras a desarrollar las demandas educativas establecidas por el ministerio de educación nacional, teniendo presente su evaluación permanente y la construcción de estrategias que permitan avanzar sobre las dificultades que se presentan en el proceso.

Al finalizar el proceso de planificación se lleva a cabo el desarrollo de los objetivos y logros formulados por la institución educativa a partir de las metas diseñadas desde lo curricular, lo administrativo y lo social de acuerdo al entorno. Para lograr el desarrollo y la coherencia entre ellos se ha definido los conceptos de enseñanza, procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2. ENSEÑANZA Y PROCESOS DE ENSEÑANZA

Sobre los conceptos de enseñanza y procesos de enseñanza hay multiplicidad de definiciones, para el propósito de proyecto se retomaron los siguientes.

- Para Stenhouse, la enseñanza como un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. La enseñanza no puede ser considerada como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Se implica en el desarrollo de un proyecto curricular de carácter

³ MEIRIEU, Philippe (2004) Tensión 9: "Entre la planificación necesaria y decisión improvisada, aprender a ejercer el criterio pedagógico y a actuar con discernimiento" En: La escuela de hoy. Ed. Octaedro. España

nacional, para la etapa de secundaria, denominado Humanities Curriculum Project.⁴

Rechaza el enfoque del currículum por objetivos y en su lugar, propone un modelo de desarrollo curricular que respete la ética de la enseñanza. Es el modelo procesual, en el que los valores de la intención educativa deben concentrarse en principios de procedimientos que orienten el proceso de enseñanza. Aquí el currículum es creado por el profesor y con la actividad intelectual y creadora de éste.

Stenhouse afirma que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, concebido éste como un proceso de investigación en donde los profesores reflexionan sobre su práctica y los resultados de la reflexión les sirven para mejorar la calidad de su intervención. Para todo esto el profesor tiene que ser algo más que un técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas, tiene que convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, deben experimentarse estrategias de intervención adecuadas al contexto y a la situación.

Los procesos de enseñanza consisten fundamentalmente, en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los fenómenos en general, sometidos éstos a una serie de cambios graduales cuyas etapas se producen y suceden en orden ascendente, de aquí que se la deba considerar como un proceso progresivo y en constante movimiento, con un desarrollo dinámico en su transformación continua.

Como consecuencia del proceso de enseñanza tienen lugar cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del estudiante con la participación de la ayuda del profesor en su labor conductora u orientadora hacia el manejo de los conocimientos, de las habilidades, los hábitos y conductas acordes con su

⁴ DIAZ, BARRIGA Frida, HERNANDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. McGraw Hill. 2002. México.

concepción científica del mundo, que lo llevaran en su práctica a un enfoque consecuente de la realidad material y social.

La enseñanza existe para el aprendizaje, sin esta no se alcanza el segundo en la medida y cualidad requeridas; mediante la misma el aprendizaje estimula, lo que posibilita a su vez que estos dos aspectos integrantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje conserven, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades y al mismo tiempo conformen una unidad entre el papel orientador del profesor y la actividad del educando. Como lo dice Enrique Soler, el aprendizaje es “un cambio, relativamente permanente, que se da como resultado de una experiencia (enseñanza); de una manera semejante.”⁵

Enseñar es un proceso que pretende promover el cambio del estudiante. Al proceso de Enseñanza – Aprendizaje se le suele conocer como instrucciones cuando en él se expresa una determinada intencionalidad. Cuando aquí se habla de instrucción, nos referimos a todo proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

Se puede decir que aprender – enseñar es un proceso por el que un estudiante, ayudado por una interacción deliberada de otro agente, el maestro, pase de un estado inicial a un estado final donde este es distinto y hace o puede hacer algo que antes no podía.

- Gimeno Sacristán nos dice que los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituyen “un verdadero par dialéctico en el cual y, respecto al primer componente, el mismo se debe organizar y desarrollar de manera tal que resulte como lo que debe ser: un elemento facilitador de la apropiación del conocimiento de la realidad objetiva que, en su interacción con un sustrato material neuronal, asentado en el subsistema nervioso central del individuo, hará posible en el menor tiempo y con el mayor grado de eficiencia y eficacia alcanzable, el establecimiento de los necesarios

⁵ SOLER, E. ALVAREZ, L., GARCIA, A., HERNANDEZ, J., ORDOÑEZ, J.J. Teoría y práctica del proceso de enseñanza – aprendizaje. Narcea, S. A. Ediciones. Madrid, 1992. p. 9 - 11

engramas sensoriales, aspectos intelectivos y motores para que el referido reflejo se materialice y concrete, todo lo cual constituyen en definitiva premisas y requisitos para que la Educación logre los objetivos propuestos”⁶.

Los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución escolar se consideran el centro de la investigación y la práctica didácticas. Nadie pone en duda que toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico, ofrecido en parte por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos.

3.3. APRENDIZAJE

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no sólo en sus respuestas externas. ⁷Con la intención de promover la asimilación de los saberes, el profesor utilizará organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los saberes previos y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo significativa, con lo cual, sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos, propicia una mejor comprensión.

En síntesis, la teoría del aprendizaje significativo supone poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza.

Entre las condiciones que deben darse para que se produzca el aprendizaje significativo, debe destacarse:

⁶ PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Comprender y transformar la enseñanza. José Gimeno Sacristán. Septiembre, 1992. p. 34 - 35

⁷ AUSUBEL, David Paul. (2002) Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. España: Paidós. Pág. 38.

1. Significatividad lógica: se refiere a la estructura interna del contenido.
2. Significatividad psicológica: se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo al individuo que aprende y depende de sus representaciones anteriores.
3. Motivación: Debe existir además una disposición subjetiva para el aprendizaje en el estudiante. Existen tres tipos de necesidades: poder, afiliación y logro. La intensidad de cada una de ellas, varía de acuerdo a las personas y genera diversos estados motivacionales que deben ser tenidos en cuenta.

Como afirmó Piaget, el aprendizaje está condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo del alumno⁸, pero a su vez, como observó Vigotsky,⁹ el aprendizaje es a su vez, un motor del desarrollo cognitivo. Por otra parte, muchas categorizaciones se basan sobre contenidos escolares, consecuentemente, resulta difícil separar desarrollo cognitivo de aprendizaje escolar. Pero el punto central es que el aprendizaje es un proceso constructivo interno y en este sentido debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer tal proceso. Y es en esta línea, que se han investigado las implicancias pedagógicas de los saberes previos.

Se ha llamado concepciones intuitivas (misconceptions), a las teorías espontáneas de los fenómenos que difieren de las explicaciones científicas. Estas concepciones, suelen ser muy resistentes a la instrucción (e incluso operar como verdaderos "obstáculos", de manera tal que ambas formas de conocimiento coexiste en una suerte de dualidad cognitiva. Esto se debe en parte a que las misconceptions pueden ser útiles en la vida cotidiana. Y por otra parte, a menudo no se propicia desde la enseñanza un vínculo entre éste conocimiento intuitivo y el conocimiento escolar (científico).

⁸ MARRERO ACOSTA, Javier en: *Indivisa: boletín de estudios e investigación* (Madrid), Del aprendizaje significativo al aprendizaje relevante. Monografía 08, 2007, p. 101-109

⁹ *Ibíd.* Pág.120.

Desde un enfoque constructivista, la estrategia que se ha desarrollado es la de generar un conflicto en el alumno entre su teoría intuitiva y la explicación científica a fin de favorecer una reorganización conceptual, la cual no será simple ni inmediata.

Otro aporte de la teoría de Ausbel es que ha resuelto la aparente incompatibilidad entre la enseñanza expositiva y la enseñanza por descubrimiento, porque ambas pueden favorecer una actitud participativa por parte del alumno, si cumplen con el requisito de activar saberes previos y motivar la asimilación significativa.¹⁰

Finalmente, la técnica de mapas conceptuales, desarrollada por Novak, es útil para dar cuenta de las relaciones que los alumnos realizan entre conceptos, y pueden ser utilizados también como organizadores previos que busquen estimular la actividad de los alumnos.

La definición sobre estos elementos que intervienen en los procesos educativos, permite visualizar la complejidad de los procesos que se dan al interior de los sujetos y las relaciones que éste debe realizar en la adquisición del conocimiento a partir de los saberes que se imparten en las aulas y las experiencias vividas en el contexto, lo que hace de este proceso un asunto individual que el maestro debe comprender, para diseñar acciones que conlleven a la resolución de las dificultades que presentan los estudiantes. Este aspecto hace que el campo de las dificultades en este punto alcance un índice importante en los logros curriculares y académicos de los estudiantes, para ello el ejercicio investigativo aborda la definición de dificultad del aprendizaje y el campo donde se desarrolla el cuerpo teórico que sustenta su definición.

¹⁰ GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza Madrid: Morata. Pág. 54- 56.

3.4. CAMPO DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Para hablar del campo de las dificultades del aprendizaje, Torgesen (1991) recomienda tener en cuenta la distinción entre dificultades del aprendizaje, como un campo aplicado de la Educación Especial, y las dificultades del aprendizaje como un área de investigación acerca de las diferencias individuales en el aprendizaje y en la ejecución. Los orígenes y desarrollo, del campo de las dificultades de aprendizaje ha sido analizado a través de una serie de fases, etapas o períodos, en los que es posible identificar un conjunto de aportaciones sucesivas que han ido reorientando, a lo largo de los años, la teoría, la intervención, el diagnóstico y la investigación.¹¹

El análisis de los modelos elaborados a lo largo de la evolución histórica del campo de las dificultades del aprendizaje, traduce el debate empírico mantenido en torno a la orientación predominante en cada momento y pone de manifiesto una de sus características constantes: el campo de las dificultades del aprendizaje ha estado sometido a un proceso de cambio continuado. En el proceso de transformación experimentado, se puede identificar tres momentos coincidentes con las tres orientaciones más significativas: médica, psicológica y psicopedagógica. Entorno al concepto de dificultades del aprendizaje (sus orígenes, intervención, evaluación), se ha dinamizado las investigaciones en el campo de las DA, por tal motivo es fundamental considerar en este trabajo la definición de este concepto.

3.5. DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Las dificultades del aprendizaje, se han desarrollado en un marco diversificado bajo concepciones y corrientes opuestas lo que dificulta su delimitación conceptual.

¹¹ PEREZ SOLIS, María. (2003). Orientación educativa y dificultades del aprendizaje. Madrid. Thomson.

En los países de Norteamérica, se ha adoptado las dificultades del aprendizaje específicas las cuales se refieren “a un retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de un hándicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual” ¹² (Samuel Kirk, 1962).

A partir de la anterior definición el Consejo Consultivo Nacional sobre los Niños con Deficiencias (National Advisory Committee on Handicapped Children – NACHC) define:

*“Los niños con dificultades del aprendizaje específicas manifiestan un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos, en la comprensión o en el uso del lenguaje hablado o escrito. Estos se pueden manifestar en trastorno de la audición, del pensamiento, del habla, de la lectura, de la escritura, del deletreo o de la aritmética. Incluye condiciones que han sido referidas como hándicaps perceptivos lesión cerebral disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo, etc. No incluye problemas de aprendizaje que son debidos primariamente a hándicaps visuales, auditivos, motores, a retraso mental, retraso mental alteración emocional o desventaja ambiental.”*¹³

En contrapartida en los países europeos, se adoptó la concepción de las dificultades del aprendizaje genéricas, que enmarcan las dificultades en un conjunto de circunstancias geográficas, culturales, sociales, físicas..., y en definitiva ambientales, que las determinan, abarca todas aquellas situaciones en las que se encuentran los estudiantes, que necesitan de una respuesta educativa especial para poder acceder al currículo, con independencia de que esas dificultades deriven de factores orgánicos y/o ambientales. Para la E.O.E.P.s. (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica) las dificultades de aprendizaje genéricas son:

¹² Ibid. Pág. 136- 159.

¹³ PEREZ SOLIS, MARÍA. (2003). Orientación educativa y dificultades del aprendizaje. Madrid. Thomson. Ibid. Pág. 123.

“Aquellos trastornos y/o problemas que para acceder a los aprendizajes pueden presentar determinados niños, adolescentes o jóvenes, en algún momento de su escolaridad a lo largo de las distintas etapas educativas.”¹⁴

Para nuestro ejercicio de investigación, retomamos el concepto de dificultad del aprendizaje de Antonio Aguilera, quien la define como “aquella alteración en la ejecución académica en sujetos con inteligencia normal o próxima a la normalidad y, por tanto, no esperable a partir de su capacidad potencial. Raramente es asociada a la alteración en los procesos psicológicos básicos y no es debida a la existencia de un retraso mental, deficiencia sensorial o alteración emocional”¹⁵

Esta definición tiene en cuenta que los estudiantes tienen una inteligencia normal, pero que presentan dificultades en la apropiación del conocimiento, lo cual tiene que ver con múltiples variables (institucionales, ambientales) como, la desarticulación entre la planificación curricular, los procesos que se realizan en el aula, metodologías, características, recursos y el desconocimiento de los aportes educativos que ha hecho el campo de las dificultades del aprendizaje, además de lo anterior es pertinente tener en cuenta al reflexionar sobre las dificultades que pueden tener los estudiantes, las estrategias que se llevan a cabo para acercarse al conocimiento social.

3.6. ESTRATEGIA

El término “estrategia” procede del ámbito militar en el que se entiende como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Gran Enciclopedia Catalana, 1978), y en este sentido la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se

¹⁴ AGUILERA JIMENEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje. McGraw Hill. Pág. 62. Ed. 2004 España, Madrid.

¹⁵ AGUILERA JIMENEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje. McGraw Hill. Pág. 62. Ed. 2004 España, Madrid.

consiguiera la victoria. También en este entorno militar los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamados “técnicas o tácticas”.

Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre técnica y estrategia. Las técnicas pueden ser utilizadas en forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quién las utiliza; las estrategias en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias, también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986, Schmek, 1998; Nisbet, 1991).

Aunque sea intentado aclarar estos términos que a menudo se utilizan como sinónimos, no siempre es fácil, en una situación de enseñanza – aprendizaje determinada, separar de forma nítida lo que constituye el aprendizaje de una técnica o procedimiento de lo que realmente constituye ya una estrategia de aprendizaje. Pero esta diferenciación puede facilitarse si se centra en los objetivos de aprendizaje que se persiguen. En efecto, cuando esperamos, como profesores, que nuestros estudiantes conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta (realizar el plano de su área de clases), las actividades que podemos plantearles irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento, repitiendo los pasos correctos de su utilización. Pero si pretendemos, además favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad concreta que hay que realizar, o la reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquella técnica o aquel método en cuestión (y para ello enseñamos a los estudiantes a planificar su actuación a controlar el proceso, mientras resuelve la tarea y a valorar la manera

en que esta tarea se ha llevado a cabo), el proceso se complica y entran en juego las llamadas “estrategias de aprendizaje”

Tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las estrategias y las dificultades de las DA que se trabajan en este ejercicio investigativo, tienen como referentes el marco de las Ciencias Sociales y la línea de investigación sobre las dificultades del aprendizaje, por tal motivo es importante dar a conocer como se concibe esta área en el proyecto.

3.7. CIENCIAS SOCIALES

Más allá de lo que se entiende cotidianamente por ciencias sociales: área que hace parte del proceso de formación; tendrían que comprenderse como aquellas que constituyen una forma de mirar el mundo, lo que se traduce en un conjunto de conocimientos con pretensiones de universalidad y científicidad, que ofrece posibilidades de explicar, comprender predecir, pero sobre todo reflexionar sobre los hechos sociales, así como de asumir acciones de transformación social.

La definición que hace Gross acerca de las ciencias sociales es una de las más importantes, ya que esta concentra y reúne las principales características de las disciplinas bases: *“Las ciencias sociales son disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico. Es un enfoque hacia al hombre como miembro de la sociedad y sobre los grupos y las sociedades que forma o que distingue a las ciencias sociales de las ciencias físicas y biológicas... las ciencias sociales el estudio de los sistemas y subsistemas sociales, el sistema social de roles y conducta de roles (sociología), el sistemas cultural de normas, de conductas o de costumbres (antropología), el sistema político de control social y la asignación de poder (Ciencias políticas) , el sistema económico de producir,*

*distribuir y consumir bienes y servicios (economía) y el ecosistema de los elementos espaciales y terrestres que los humanos necesitan y utilizan”.*¹⁶

Las ciencias sociales no deben considerarse como meramente descriptivas, su intención es comprender, explicar y propiciar la transformación, evolución y superación de situaciones determinadas en un momento dado, puesto que su principal objeto de conocimiento (el hombre) es histórico, evolutivo y dinámico; sus resultados deben reflejar las transformaciones estructurales que las relaciones sociales crean o fomentan a través del tiempo y el espacio.

En este sentido y tratando así de introducir la importancia que representa la investigación en las ciencias sociales y en especial la relación con su didáctica, es necesario tener claro, que las ciencias sociales pretenden formar al estudiante en un panorama general que ofrezca una orientación del saber social en su conjunto, organizado significativamente y dispuesto de modo pedagógico, según las necesidades impuestas por el contexto desde donde se mira el panorama general de las ciencias sociales.

Al pensar en la integración del conocimiento social y en el aprendizaje desde la investigación surge la pregunta por qué y cómo enseñar las ciencias sociales, lo cual no puede obviar como lo indican los lineamientos, los aspectos conceptuales y metodológicos de una disciplina (aspectos epistemológicos) ni las formas particulares como esos conceptos se construyen con los individuos (aspectos psicológicos) así como las características de quién enseña, esto es de los maestros.

Si concebimos la escuela como espacio para promover la reflexión crítica, se puede inferir la importancia de la investigación sobre las prácticas cotidianas educativas que se realizan al interior de la misma. Esta actitud epistemológica de

¹⁶ DOMINGUEZ GARRIDO M. Concepción, didáctica de las Ciencias sociales para primaria. España: Pearson Educación, 2004. Pág. 10-11

preguntarse e indagar sobre los fenómenos propios del acto educativo permite ir más allá de las prácticas irreflexivas y de la observación casual a la búsqueda de esencia de los mismos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CAMPO DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

El campo de las dificultades del aprendizaje, se ha desarrollado en un marco diversificado y contrapuesto, bajo concepciones y corrientes diferentes lo que dificulta su delimitación conceptual.

Existen en la actualidad dos visiones sobre las dificultades del aprendizaje, la visión norteamericana y la europea, en especial la española; pero es en Estados Unidos y Canadá, donde se inicia la historia del campo de las DA a partir de la creación de la Asociación de Niños con Dificultades de Aprendizaje (Association of Children with Learning Disabilities, ACLD), cuyo objetivo fue el de presionar a las autoridades gubernamentales para la obtención de fondos que posibilitaran la creación de servicios educativos especializados y de calidad como una rama más de la educación especial, con lo que los niños que presentaran algún tipo de dificultad de aprendizaje serían tendidos e instruidos de forma pertinente mediante especialistas, apoyos, recursos y servicios que se proporcionarían en las propias escuelas.

El campo de las dificultades del aprendizaje, se puede fraccionar en tres momentos:

- Una primera etapa de fundación que cubre desde 1800 hasta 1963.

En este primer momento las dificultades del aprendizaje se enmarcan en las teorías de Gall, Orton y Strauss. En esta etapa se conceptualizaron teóricamente las DA y se desarrollaron tratamientos de las dificultades y trastornos como

consecuencia de lesiones cerebrales. Todos estos elementos se integraron los cimientos de las dificultades de aprendizaje en los años sesenta, constituyendo, incluso en la actualidad, el núcleo del campo.

Este enfoque de las dificultades del aprendizaje surgió a partir de las observaciones de médicos e investigadores como:

- Gall, que observó lesiones cerebrales en adultos, quienes perdían la facultad de expresar ideas y sentimientos a través del habla y conservando la inteligencia. Supuestamente, se trataba de personas adultas con afasia la lesión evidenciaba la base neuropsicológica del problema, descartando otras causas como las deficiencias sensoriales o retraso mental general.
- Paul - Pierre Broca describió el área del lenguaje en la tercera circunvolución del lóbulo frontal.
- Karl Wernicke, describe el área auditiva en la corteza cerebral, la afasia receptiva, la alexia, la agrafía.
- J.J. Dejerine describe el primer caso de trastorno adquirido de la lectura o alexia y originada por lesión cerebral manteniendo conservada la función del habla.¹⁷

Samuel T. Orton, descubrió un caso de dificultades en la lectura y no en otros aspectos, atribuyéndolo a alteraciones congénitas en las áreas cerebrales de la memoria visual para las palabras definiéndolo como estrefosimbolia: que es una alteración o cambio de símbolos tales como inversión de letras del tipo p/q, d/b- para dar cuenta de las dificultades diversas en el aprendizaje de la lectura.

Una persona tendría imágenes en espejo de los engramas verbales o palabras en el hemisferio no dominante relativas a las memorizadas en el dominante.

¹⁷ GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús Nicasio. Manual de dificultades del aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas. Narcea. 1998. España.

Con el desarrollo, las imágenes en espejo del hemisferio no dominante irían desapareciendo o se inactivarían, lo que no ocurría en las personas con dificultades de aprendizaje de la lectura produciendo el fenómeno de la inversión de letras aisladas o en palabras. La inmadurez o retraso en el establecimiento de la dominancia cerebral sería la causa de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Los planteamientos de Samuel Orton, fueron retomados por científicos y educadores, aunque en la actualidad, su teoría neuropsicología no es sostenible.

Otro de los grandes aportes que recibió el campo de las dificultades fue el del neuropsiquiatra Alfred Strauss, junto con H. Werner, quienes trabajaron con niños con retraso mental. Desarrollaron sus aplicaciones educativas en torno al denominado "Síndrome infantil de Strauss".

Sus aportaciones al campo de las dificultades de aprendizaje se enfatizan en la necesidad de programas educativos especiales superando la concepción homogénea del retraso mental y abogando por resaltar los aspectos relevantes de los materiales de aprendizaje y disminuyendo los aspectos irrelevantes.

Strauss va a utilizar perfiles cognitivos individuales de habilidades y déficits en los niños con retraso mental lo que influirá decisivamente en el análisis, evaluación e instrucción de las diferencias intraindividuales entre los niños con dificultades de aprendizaje, constituyendo los cimientos del programa educativo individualizado (FDI). Con la ayuda de sus colaboradores, desarrolló materiales instruccionales para niños con retraso mental que rápidamente fueron utilizados masivamente por el campo de las dificultades de aprendizaje.

Esta fase concluiría con la constitución de la Association of Children and Adults with Learning Disabilities en 1963, asociación que ahora se denomina Learning Disabilities Association of América. Momento en general, donde se dan soluciones instruccionales para el tratamiento de las dificultades del aprendizaje.

- Una segunda etapa son los primeros años del campo de la DA, que cubriría desde 1963 hasta 1990.

Este segundo momento se caracteriza por la confusión terminológica y conceptual, la ausencia de servicios educativos en las escuelas, financiados por fondos gubernamentales, la desesperanza de los padres ante la situación de tener unos hijos a los que “no les pasaba nada” pero no aprendía a leer.

Las demandas educativas crecientes en cuanto a necesidad de mayores niveles de lectura exigidos por la expansión industrial de la postguerra de los años 50 y 60

La unión, ante estos hechos, provocó la agrupación de padres de familia para ejercer presión y organizar la histórica reunión en Chicago del 6 de abril de 1963.

Esta etapa constituirá el nacimiento formal del campo de las dificultades de aprendizaje, y es caracterizada, según Torgesen, por:

- La conquista de la identidad del campo frente a otros ámbitos de la educación especial.
- La justificación entre padres, profesionales, expertos y autoridades educativas para la creación de servicios y programas instruccionales -masivos- especializados.
- La puesta en marcha de un proyecto gigantesco de formación de profesionales provenientes de campos clínicos, educativos (profesores y maestros, psicólogos), científicos, en torno a las dificultades de aprendizaje.¹⁸

También aportó a este momento la creación de organizaciones destinadas al estudio y defensa de niños y personas con dificultades del aprendizaje y el

¹⁸ ORTIZ GONZÁLEZ, María del Rosario. Manual de dificultades de aprendizaje. Pirámide. 2004. España.

enfoque de los procesos básicos de aprendizaje a la enseñanza. Las organizaciones de dificultades de aprendizaje se crearon a partir de 1963, constituyendo las bases profesionales y políticas que determinan el gran crecimiento del campo, puesto que impulsaron la publicación de revistas, periódicos, congresos y reuniones, redes de profesionales y padres, etc. Las redes de información, temas y conocimientos compartidos permiten hablar del surgimiento de un nuevo paradigma científico.

A la par de constituirse como un verdadero lobby con gran influencia gubernamental en la provisión de más y mejores servicios, entre las cuales se encuentra:

- La Orton Dyslexia Society, Inc. (ODS), en 1949, constituida por médicos y educadores organizados en secciones locales y se centra sobre todo en los trastornos de lectoescritura.
- La Learning Disabilities Association of América (LDA), en 1963 se denominaba Association for Children with Learning Disabilities hasta 1989. Es una asociación de padres pero a ella pertenecen también profesionales. Realiza un congreso anual y edita hojas informativas y la revista *Learning Disabilities*.
- Council for Learning Disabilities (CLD) -Consejo para las Dificultades de Aprendizaje, constituida por profesionales de la educación especial que trabajan en escuelas y centros de Secundaria, desarrolla un congreso anual; con 4.000 miembros de diversos campos interdisciplinarios.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (Comité Nacional Conjunto sobre DA). Coordinar la actuación de las diversas organizaciones con algo que decir en el campo de las dificultades de aprendizaje y de proporcionar un foro interdisciplinario, clarificar problemas,

consensuar definiciones, y se constituye como el brazo profesional y político del movimiento de las dificultades de aprendizaje.¹⁹

Una de las influencias más decisivas en el campo de las dificultades de aprendizaje se refiere a la concepción de estas dificultades dentro de un modelo de procesos básicos que había que diagnosticar y consecuentemente elaborar la intervención.

Estos procesos se referían a la memoria, la secuenciación, los procesos auditivos, visuales, táctiles, motóricos, atencionales, vocales, etc. Estos enfoques predominaron en la segunda mitad de los '60 y en la primera mitad de los '70 y se ejemplifican en las denominadas * teorías perceptivas visuales o auditivas que explicarían los déficits de las personas con dificultades de aprendizaje de la lectura, o en las teorías psicomotoras * atribuyendo las dificultades de aprendizaje a dificultades en la coordinación sensorio motriz, esquema corporal, etc. La intervención se basaría en potenciar esos procesos supuestos perdiendo un tiempo precioso en la enseñanza de las habilidades requeridas.

Posteriores investigaciones llegaron a la conclusión de que los procesos, sean perceptivos o psicolingüísticos tenían muy poco que ver con las tareas académicas del lenguaje, la lectura o las matemáticas. Las investigaciones se generalizaron con resultados negativos para el papel de los procesos en las dificultades de aprendizaje. En la década de los '80, la diatriba estaba decidida del lado de la instrucción directa. Se trataba de evaluar directamente las habilidades académicas y de desarrollar programas correlativos de instrucción directa, enseñando el lenguaje, la lectoescritura o las matemáticas.

Hoy se trata de intervenir precozmente las habilidades que se suponen responsables del dominio lector en los niños con riesgo de DA. Además, de que

¹⁹ ORTIZ GONZÁLEZ, María del Rosario. Manual de dificultades de aprendizaje. Pirámide. 2004. España.

las dificultades de aprendizaje incluyeron las dificultades académicas y no académicas.

- Una tercera etapa de proyección hacia el futuro, 1990...

En esta etapa se destaca el incremento en el diagnóstico de niños con DA, debido a una mejora de la conciencia social, el aumento en el conocimiento y las técnicas diagnósticas y de evaluación acerca de las DA.

Torgesen, enuncia en esta fase, los problemas a los que se enfrenta el campo de las dificultades del aprendizaje, como lo es el debate sobre la definición de las DA, la clasificación de subtipos de dificultades de aprendizaje, etc. Pero también se reconoce los avances y cambios producidos por el campo como lo enuncia **Hammill (1993)**: Las mejoras metodológica y al aumento de la validez externa en las investigaciones sobre dificultades de aprendizaje.

El paso fundamental desde una hipótesis perceptiva de las DA a una hipótesis lingüística, enfatizando los problemas de procesamiento fonológico, o de otros problemas morfológicos e incluso sintácticos como el origen de las DA: de la lectura y por extensión al ámbito general dado el gran porcentaje de DA en la lectura y/o escritura.

El cambio sustancial en la provisión de servicios de educación especial para un grupo creciente de niños, en los orígenes del campo a una disciplina científica en que las investigaciones tanto básicas como aplicadas han crecido de forma significativa y en donde las perspectivas multidireccionales, multidisciplinarias e incluso multiparadigmáticas son profusas.

El intento por incluir todo tipo de dificultades de aprendizaje dentro del campo a través de un continuum de gravedad y de diferencias entre las personas, a la vez de concebir el campo como algo que puede ocurrir a las personas a lo largo del ciclo vital. Estas personas, que en España constituirían el grupo de alumnos con necesidades curriculares y de diversidad de aprendizajes, con derechos civiles

igual que las demás, necesitan un entorno en integración por lo que es preciso revisar actuaciones pasadas en torno a los programas de desarrollo individual, por ejemplo proponiendo el concepto de adaptaciones curriculares en el caso español que estaría centrado en la evaluación basada en el currículum. En España las dificultades del aprendizaje, enmarcan en las DA genéricas, que son:

“aquellos trastornos y/o problemas que para acceder a los aprendizajes pueden presentar determinados niños, adolescentes o jóvenes, en algún momento de su escolaridad a lo largo de las distintas etapas educativas.”²⁰

Producidas por un conjunto de circunstancias geográficas, culturales, sociales, físicas..., y en definitiva ambientales, que las determinan, abarca todas aquellas situaciones en las que se encuentran los estudiantes, que necesitan de una respuesta educativa especial para poder acceder al currículum, con independencia de que esas dificultades deriven de factores orgánicos y/o ambientales. Para la E.O.E.Ps. (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica).

4.2. CONCEPCIÓN DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Cuando se habla de las *dificultades de aprendizaje* parece algo sencillo si se parte de una visión restringida de la problemática que impide a un estudiante apropiarse del conocimiento, sin embargo en la práctica son muchos los factores que determinan y definen este término. Es por ello, que hoy día las dificultades de aprendizajes son concebidas desde la multifactorialidad y se entienden según

Aguilera (2004, p. 36) como las interferencias que presenta un alumno sin compromiso intelectual en la forma de apropiarse de conceptos y habilidades, limitando su desenvolvimiento escolar y su manera de relacionarse con el medio que le rodea; sin embargo, hay que resaltar que estos alumnos pueden tener

²⁰ PEREZ SOLIS, María. (2003). Orientación educativa y dificultades del aprendizaje. Madrid. Thomson.

capacidades extraordinarias en actividades físicas-artístico-culturales, que bajo un modelo de atención integral pueden ser aprovechadas y explotadas.²¹

A lo largo de la historia, el término Dificultades de Aprendizaje ha sido motivo de investigación y éste ha evolucionado a diversos vocablos tales como: incapacidad, problemas, trastornos y actualmente dificultades, según lo refieren Santiuste y Beltrán (2000, p. 56), muchas de estas definiciones contemplan sólo un elemento de las dificultades de aprendizaje, bien sea aspectos lingüísticos, habilidad para la lectura y la escritura y los cálculos matemáticos; déficit neurológicos, aspectos sensoriales o mentales, entre otros, lo que no responde a las exigencias del mundo moderno por no considerar los diversos factores que intervienen en el proceso de construcción del aprendizaje, el hombre se concibe en estos tiempos como un ser global e integral, fundamentado en la diversidad y la equidad.

Considerando lo antes expuesto, parece necesario aclarar de forma detallada algunos significados para poder comprender la naturaleza e implicaciones pedagógicas del vocablo actualmente utilizado y evitar que se identifiquen a todos los individuos con alguna discapacidad dentro de esta población; esta acepción, a simple vista, enmarca a un gran grupo de escolares, tal como lo expresa Mercer (2006) "...los problemas del aprendizaje no constituyen una sola condición de incapacidad con una serie de características fácilmente definibles" (p. 35),²²refiriéndose a la diversidad de elementos y causas que le circundan. Se señala entonces, que Las dificultades del aprendizaje escolar, son genéricamente aquellas interferencias en el aprendizaje del niño, que le impiden rendir de acuerdo a sus capacidades.

²¹ AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje McGraw-HILL, 2004. Madrid.

²² AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje McGraw-HILL, 2004. Madrid. Pág. 35

Partiendo de esta premisa, es evidente que para los escolares con estas características, se debe propiciar un proceso de enseñanza aprendizaje tomando en cuenta las necesidades del desarrollo cognitivo, físico y socio-afectivo relacionado con el ámbito sociocultural donde se desenvuelve; que el trabajo del maestro especialista debe trascender del aula de clases para involucrarse directamente con el medio social, el entorno familiar y comunitario, con la intención de profundizar en la forma de vida del alumno.

Debido a lo antes planteado, se hace necesario señalar la importancia de ofrecer una enseñanza basada en la integralidad y la diversidad, que toque uno de los aspectos más importantes de vida, tal es el caso del desarrollo motor, a través del trabajo efectivo de la Psicomotricidad.

4.3. TEORÍAS SOBRE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Los aportes que ha hecho el campo a las dificultades del aprendizaje a la educación se evidencia a través de las teorías y modelos, entre los cuales se encuentra:

Teorías centradas en el sujeto:

Ubica las dificultades del aprendizaje fundamentalmente en la persona ya sea por daño o disfunción cerebral o por deficiencia en los procesos psicológicos básicos o por el procesamiento de la información. Esta teoría utiliza el modelo organicista, que enfatiza los procesos internos al sujeto. Dentro de las teorías centradas en el sujeto se desprende otras teorías que la fundamentan entre las cuales esta:

Las teorías neuropsicologías.

Teorías sobre retrasos madurativos.

Teorías sobre déficit de procesos psicológicos subyacentes.

Teorías sobre deficiencias en el procesamiento activo de la información.

Teorías interaccionistas o integradoras: Ubica las dificultades del aprendizaje, como el resultado de la interacción entre el sujeto y el ambiente, dentro de este proceso se produce una falla que provoca la DA.

Teorías centradas en el ambiente: La aparición de una dificultad de aprendizaje se debe a problemas ajenos al sujeto, es decir, son provocadas por las variables que presenta el contexto donde se desarrolla el proceso educativo. Las teorías que fundamenta esta teoría son:

Teorías institucionales.

Teorías centradas en el entorno familiar y sociocultural.

Teorías del enfoque ecológico.

Teorías centradas en la tarea: Esta teoría se enmarca en un modelo comportamental, donde los estímulos que rodean a la persona, generan respuestas que posibilitan su desarrollo. La no debida estimulación provocaría la dificultad del aprendizaje.

Para el ejercicio investigativo, se utilizara la teoría interaccionista o integradora de las dificultades del aprendizaje.

Desde esta teoría se propone que las causas del las Dificultades del Aprendizaje se deben tanto a variables personales como ambientales, o mejor, a la interacción entre ambas, ya que para comprenderlas es imprescindible tener en cuenta las complejas interacciones entre las variables personales (rasgos estructurales y proceso psicológicos) y las variables instruccionales y ambientales.

Aunque son varias las teorías que explican las Dificultades del Aprendizaje desde este modelo integrador, el común denominador entre éstas es “la pretensión de explicar las Dificultades del Aprendizaje como el resultado de la conjunción de factores personales y de factores ambientales, es decir, abogan por una causación múltiple, en detrimento de una causa única, como modo de dar respuesta a la

heterogeneidad de las dificultades y a la complejidad de las mismas. La primacía de unos factores - personales o ambientales – sobre los otros no se prejuzga desde la propuesta, sino que dependerá de las condiciones singulares de cada caso, ya que de lo que se trata es de atender a la interacción de dichos factores como un todo indivisible que actúa conjuntamente, de forma integrada o como simple adición de elementos” ²³(Las Teorías acerca de las dificultades del aprendizaje, p. 103)

En esta teoría integradora se distinguen dos enfoques principalmente, uno que se basa en procesos psicológicos subyacentes y otro basado en las deficiencias en el procesamiento de información. Para el caso del proyecto se abordará entonces el segundo enfoque.

Las teorías integradoras basadas en deficiencias en el procesamiento de la información parten del marco conceptual propuesto de la psicología cognitiva e intentan dar explicaciones sobre la etiología de las dificultades del aprendizaje desde una aproximación a la complejidad de la cognición humana. Específicamente se trabajan aquí dos teorías:

1. Teoría de la información – integración de Senf (1972).

En esta se trata de analizar cómo el organismo humano selecciona, organiza e integra la información y cómo la usa para producir más adelante las diversas respuestas comportamentales. Según el autor que la promueve, una vez que el individuo recibe la información , tiende a procesarla en unidades que se integran en una secuencia temporal, proceso que depende de su ambiente interno, el cual está formado por sucesos almacenados en la memoria, reacciones mentales a los acontecimientos que ocurren, la retroalimentación de las sensaciones corporales y la conducta motora.

Según este modelo, las dificultades de aprendizaje, son irregularidades funcionales en el sistema de procesamiento de la información y en el sistema de

²³ AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje McGraw-HILL, 2004. Madrid.

integración de dicha información, a la que se suman otras dos variables: el contenido no relevante de la tarea y la ansiedad. La experiencia humana (que se corresponde con un aprendizaje normal) se construye en base a la integración de información multisensorial; si dicha información en lugar de integrarse, se presenta fragmentada, entonces es cuando pueden generarse dificultades del aprendizaje.

Específicamente se señalan cuatro tipos de dificultades del aprendizaje:

- Dificultades que surgen como consecuencia de un fracaso en la recepción de la información adecuada.
- Dificultades que se producen por un fracaso al producir información ordenada.
- Dificultades que resultan de la falta de implementación de la actividad neuronal en el sistema imaginativo.
- Dificultades que se derivan del contenido irrelevante de la tarea, situación que provoca un desorden en la información.

Un aspecto importante que señala esta teoría, es que aunque por diversa razones también la falta de atención incide en gran medida en las dificultades del aprendizaje, esto es un problema secundario en comparación con los que se producen por motivos de las alteraciones de organización y procesamiento de información.

Wong (1979), destaca las cinco características del modelo de Senf:

- El organismo humano genera activamente su procesamiento de la información propio, de forma que la información que se recibe se asimila al repertorio cognitivo-experiencial pasado del individuo (sus esquemas de conocimiento).
- El sistema de procesamiento de la información capacita al organismo para asimilar.

- Se hace referencia a un proceso de retroalimentación dentro del sistema, lo que establece una continuidad entre el procesamiento sensorial y conceptual ²⁴

2. Modelo integrador de Hagen, Barclay y Schwethelm (1984).

Este modelo propone que el niño en desarrollo percibe y construye la realidad basándose en la información ambiental, es decir, que tanto el propio sujeto como el entorno son determinante para su desarrollo. Según esto, para llegar al conocimiento del proceso de desarrollo de cualquier sujeto es necesario saber cómo la persona en evolución es controlada por y llega a controlar el medio ambiente dinámico en el que se encuentra.

Este modelo incluye dos dimensiones que están presentes tanto en el sujeto como en el ambiente: las “estrategias” y los “conocimientos”.

Desde el punto de vista ambiental (tareas), las estrategias son los procedimientos que se necesitan para la resolución adecuada de un determinado problema, es decir, los modos de resolución que se ajustan a las características y exigencias que plantea la tarea a realizar. Y desde este mismo punto de vista los conocimientos son unas estructuras no concretas y supra ordenadas que constituyen el esquema de conocimientos que subyacen a cada tarea y que pueden generalizarse de unas a otras.

Desde el punto de vista de la persona, las estrategias son el conjunto de heurísticos de los que se dispone el sujeto para enfrentarse a la resolución de la tarea, heurísticos que ha ido adquiriendo a través de las experiencias pasadas de resolución de problemas (por ejemplo, repasar, organizar la información como modo de memorizarla, subrayar lo más importante, etc.) Desde este mismo punto de vista, los conocimientos se refieren a las unidades de información sobre hechos, conceptos o procedimientos con los que cuenta el individuo y que almacena en su memoria a largo plazo. Unidades de información que aportan datos relevantes para la realización de la tarea y que dirigen la conducta

²⁴ AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje McGraw-HILL, 2004. Madrid.

estratégica del sujeto, que a su vez indicaría de qué conocimientos hacer uso y en qué momento.

Para explicar la interacción entre persona y ambiente en una primera aproximación explicativa, los autores proponen que las limitaciones ambientales sean propuestas en términos de las estrategias de solución de problemas y las estructuras organizadas de conocimientos que exigen una tarea para su ejecución óptima. Así mismo, explica la mayor parte de la variabilidad observada entre los niños de diferentes edades a partir del conjunto de estrategias y conocimientos que cada uno hay podido obtener con el tiempo según las experiencias previas por las que han pasado.

A partir del análisis de las dos dimensiones citadas (conocimientos y estrategias) aplicadas a los sujetos, Hagen y Cols (1984) señalan cuatro etapas en el desarrollo evolutivo de la adquisición y uso de aptitudes para la solución de problemas:

- a. Etapa primera (lactantes y niños muy pequeños): Pueden formar conceptos basados en formas muy periféricas de representación, imaginarias e icónicas.
- b. Etapa segunda (niños de corta edad): Definidos como “deficientes en mediación” respecto al uso del sistema simbólico como el lenguaje. Emplean estrategias, pero su rendimiento no mejora aunque de les adiestre para ello: no generalizan lo aprendido, y tanto el uso espontáneo como aprendido de las estrategias tienen un carácter coyuntural.
- c. Etapa tercera: Niños definidos como “deficientes en producción” porque no logran poner en práctica de modo espontáneo estrategias eficaces, pero mediante la instrucción adecuada aprenden a utilizarlas mejorando su rendimiento.
- d. Etapa cuarta: Niños que ya utilizan espontáneamente las estrategias adecuadas para la resolución de problemas, lo que implica, en primer lugar, el reconocimiento

de la necesidad del esfuerzo estratégico y, en segundo lugar, la selección espontánea y el control de la actividad cognitiva.²⁵

En esta teoría también se distinguen varios niveles de sujeto:

- Nivel I: Sujetos “expertos” en uno o más tipos de problemas; son los que disponen de los conocimientos y estrategias necesarias para la realización de una determinada tarea. Estos sujetos obtendrán buenos resultados en los cuatro siguientes tipos de tareas: Tareas que exigen estrategias y conocimientos, Tareas que exigen estrategias solamente, Tareas que exigen conocimiento solamente y Tareas que no exigen ni estrategias ni conocimientos.

- Nivel II: Los sujetos que son capaces de crear espontáneamente las estrategias adecuadas para la solución exitosa de las tareas, pero no poseen los conocimientos necesarios acerca de la estructura del problema ni sobre la eficacia de los esfuerzos estratégicos.

- Nivel III: Los sujetos que no utilizan las estrategias adecuadas a la tarea pero que poseen el conocimiento necesario para abordar distintos tipos de problemas. Éste sería el caso de niños inteligentes pero con dificultades del Aprendizaje. Mostrarán una ejecución óptima en aquellas tareas que no requieran la aplicación de estrategias, mientras que su rendimiento será variable en los problemas que pueden aplicar el conocimiento que poseen para llegar a su solución. Al radicar sus fallos en que utilizan un método estratégico que no es el adecuado, la solución consistiría en llevar a cabo con ellos un adiestramiento estratégico, para que utilicen sus conocimientos de manera eficiente y adecuada a la situación.

- Nivel IV: Los sujetos deficientes tanto en estrategias como en conocimientos, por lo que sólo obtendrán éxito en aquellas tareas que no exijan ni estrategias ni conocimientos.

²⁵ AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje McGraw-HILL, 2004. Madrid.

Concluyendo y retomando las palabras de los propios autores (Hagen y col., 1984) puede decirse que la conducta de los niños están determinadas por sus capacidades estructurales, las estrategias y los conocimientos adquiridos y los factores ambientales, pueden esperarse entonces variaciones individuales de funcionamiento dentro de una misma población y entre distintas poblaciones infantiles, dependiendo de la medida en que los niños: tienen acceso a los conocimientos y los usan en las situaciones oportunas; adquieren nuevas estrategias y conocimientos mediante autoinducción o por intervención directa, y generalizan lo aprendido para nuevas tareas.

De lo planteado en esta teoría y en relación con el problema presentado proyecto, se deduce la necesidad de planificar programas de recuperación para niños con dificultades de aprendizaje con un doble objetivo, dotar al niño con una base cognitiva sólida y de estrategias adecuadas para resolver diferentes problemas.

4.4. MODELOS DE ACTUACIÓN ANTE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Antonio Aguilera explica los modelos de actuación ante casos de Dificultades del Aprendizaje, de la siguiente manera²⁶:

- El Modelo médico-clínico: Aquí tratan a las Dificultades del Aprendizaje como una enfermedad. Buscan explicar procesos psicológicos como la memoria, la percepción. El objetivo de su evaluación es diagnosticar, por ejemplo, si el problema es la memoria diagnosticar porque se dio este problema, que órganos lo afectan. Una de las críticas es que se centran en el déficit, también se le critica que busca una estrategia biológica a las Dificultades de Aprendizaje.
- El Modelo estadístico-psicométrico: Es una continuación del modelo anterior pero difiere de este mismo en las herramientas, en este modelo utilizan o

²⁶ AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio. Introducción a las dificultades del aprendizaje McGraw-HILL, 2004. Madrid.

aplican los Test para ubicar al individuo en una muestra. El objetivo principal es cuantificar. El conductismo critica este modelo pues fracciona la personalidad de los sujetos. El interés es cuantificar, medir, clasificar. Ubicamos en una posición de acuerdo algo. Según este modelo, las causas de las Dificultades del Aprendizaje están en el propio individuo, en sus rasgos o atributos psicológicos.

- El Modelo dinámico–psicoanalítico: Plantean que las experiencias infantiles desempeñan un papel fundamental en la formación del inconsciente de las personas. Las causas son de origen psíquico no biológico. El modelo tiene como objetivo llevar al sujeto con dificultades del Aprendizaje a que haga consciente o inconsciente, superando las resistencias, logrando la comprensión del conflicto originario para más tarde llegar a la liberación que supondría la desaparición de los síntomas. Entre las críticas que puede hacerse a este modelo es que aporta poco al ámbito de las Dificultades del Aprendizaje.
- Modelo humanista – holístico: El objetivo de este modelo es el aprendizaje, que consiste en extender las fronteras de la propia identidad, de manera que la experiencia denegada a la conciencia pueda acceder a la misma. Sus procedimientos consisten en trabajar con grupos de profesores para ayudarles a comprender las dificultades de los estudiantes. Critica a los procesos de aprendizaje habituales en las aulas en el sentido de que no potencian el desarrollo personal de los estudiantes ni dan lugar a los aprendizajes significativos. Una de las críticas que se le hace a este modelo es que es muy idealista y lejano a la realidad.
- Modelo conductual–modificación de conducta: Esta basado en la concepción del aprendizaje en términos de estímulo – respuesta; el objeto de estudio de este modelo es la conducta descartando la conciencia y la introspección, el fin último es la predicción y control del comportamiento. Sitúan las causas de las Dificultades del Aprendizaje en una estimulación inadecuada, o sea, que la

explicación de las dificultades se deben buscar en los procesos de aprendizaje. El objeto de estudio de este modelo son las conductas escolares observables (lectura, escritura, resolución) sin inferir daños orgánicos o conductas psicológicas. Se le critica que no fomentan la responsabilidad, independencia y actividad del estudiante.

- **Modelo Cognitivo:** en este tipo de modelos, es de vital importancia los conocimientos previos para lograr comprender el comportamiento humano. En estos modelos, el objetivo de la evaluación no se centra en el producto sino en el cómo, las capacidades cognitivas del sujeto para dicho proceso y los conocimientos previos que son la base para construir los nuevos aprendizajes. El objetivo de este modelo es lograr un cambio en la estructura cognitiva, siendo muy importante colocar al estudiante en ambientes ricos y variados donde pueda construir conocimientos de forma continua. La crítica más relevante de este modelo es que adolecen de reduccionismo pues creen que la solución a todas las dificultades del aprendizaje esta en los proceso cognitivos.
- **Modelo Ambientalista:** este modelo enfatiza que las causas de las Dificultades del Aprendizaje no radican en el niño, sino en el contexto en el que se desarrolla, destacando el papel del profesor en el proceso de de aprendizaje del escolar. Según este modelo, una mala intervención del profesor, un currículo inadecuado, unas variables ecológicas adversas como la temperatura, el ruido, entre otras, son las causas de las dificultades del aprendizaje. Una crítica que se le hace a este modelo es que, no aporta datos cualitativos a la intervención psicopedagógica.
- **Modelo curricular:** para los teóricos de este modelo las dificultades del aprendizaje son cuestiones didácticas y aparecen como consecuencia del desencuentro entre las necesidades educativas del escolar ya la respuesta educativa que se le proporciona. En este modelo se evalúa el currículo para mirar las dificultades del aprendizaje. El objetivo de la evaluación, según este modelo, es mirar lo que el estudiante es capaz o incapaz de hacer, se le critica

que puede llegar a ser muy idealista al decir que el estudiante puede alcanzar cualquier objetivo.

- Modelo integrador: Es integrador porque retoma lo mejor de los demás modelos y cómo articular todos sus elementos sin adscribirse a ninguno de ellos; el objetivo de este modelo es que el estudiante avance en el proceso de aprendizaje.

4.5. ALGUNOS ANTECEDENTES DE TRABAJOS SOBRE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Son pocos los estudios realizados acerca de las “Dificultades Específicas en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales”, Ángel Liceras Ruíz posee dos textos que hacen referencia a este campo de investigación: “Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje en las Ciencias Sociales” y las “Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una Perspectiva Psicodidáctica”.

En su investigación, Ángel Liceras Ruíz sostiene que las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales se refieren, a las que manifiestan aquellos alumnos que teniendo un nivel intelectual dentro de los parámetros de la normalidad, no presentan trastornos neurológicos, psicológicos y físicos limitativos, que no proceden de un ámbito de privación sociocultural o afectivo grave y que no han padecido un abandono pedagógico severo; sin embargo, encuentran obstáculos y encuentran problemas para adquirir y usar las capacidades necesarias para asimilar los contenidos fundamentales de esta área del conocimiento, presentando discrepancias entre el aprendizaje esperado por el asesor o su entorno social y familiar y, el aprendizaje realmente alcanzado, de manera que, “el indicador conceptual más claro de que existen Dificultades en el aprendizaje, son las discrepancias entre la capacidad potencial y real”.

La anterior concepción, permite enmarcar las DA en un contexto eminentemente escolar y pedagógico, aunque sus causas puedan provenir de ámbitos muy diversos, y acoge a un buen número de estudiantes que los profesores encuentran en sus clases, caracterizados por la escasa motivación, por diferencias instrumentales, y capacidades limitadas para la atención, la abstracción, el razonamiento, la relación entre conceptos y aprendizajes, para la expresión, la síntesis, para distinguir lo fundamental de lo accesorio y diferenciar entre causas y consecuencias.

De igual manera, en su artículo, “Las Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y su Consideración en el Currículum”, Liceras Ruiz plantea que debemos prestar más atención a las características de los estudiantes y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente a las dificultades para aprender y su consecuencia académica más manifiesta, el fracaso escolar. Los maestros del área, además de dominar su saber disciplinar, deben poseer un conocimiento pleno de cómo los niños y los jóvenes crecen, se desarrollan y aprenden, para poder organizar buenas experiencias de aprendizaje y para hacer buen uso de los métodos y materiales de enseñanza.²⁷

4.6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (DÍAZ, Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998.)²⁸

Son tres los rasgos característicos de las estrategias de aprendizaje:

²⁷ LICERAS RUÍZ, Ángel (1998) Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales: una perspectiva psicodidáctica. Granada: Grupo Editorial Universitario.

²⁸ DIAZ, BARRIGA Frida. Docente del siglo XXI cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill. 2001. Colombia.

- La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento meta cognitivo y sobre todo auto regulador.
- La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además, cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.

Estos procedimientos deben distinguirse de las estrategias de enseñanza, ya que las estrategias de aprendizaje son ejecutadas no por el agente instruccional sino por un aprendiz, cualquiera que éste sea (niño, alumno, persona con discapacidad intelectual, adulto, etc.), siempre que se le demande a aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos.

A continuación se presentarán las teorías y la ampliación de algunos conceptos básicos dentro del ejercicio de investigación, que sirven para la comprensión de la problemática abordada, como son: enseñanza, aprendizaje, planificación curricular, dificultades del aprendizaje, estrategias de enseñanza, campo de las dificultades del aprendizaje,

4.7. LA ENSEÑANZA

Stenhouse, considera la enseñanza como un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. La enseñanza no puede ser considerada como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Se implica en el desarrollo de un proyecto curricular de carácter nacional, para la etapa de secundaria, denominado Humanities Curriculum Project.²⁹

Rechaza el enfoque del currículum por objetivos y en su lugar, propone un modelo de desarrollo curricular que respete la ética de la enseñanza. Es el modelo procesual, en el que los valores de la intención educativa deben concentrarse en principios de procedimientos que orienten el proceso de enseñanza. Aquí el currículum es creado por el profesor y con la actividad intelectual y creadora de éste.

Stenhouse afirma que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, concebido éste como un proceso de investigación en donde los profesores reflexionan sobre su práctica y los resultados de la reflexión les sirven para mejorar la calidad de su intervención. Para todo esto el profesor tiene que ser algo más que un técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas, tiene que convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, deben experimentarse estrategias de intervención adecuadas al contexto y a la situación.

ALGUNOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE

La Escuela de Ginebra ha formulado principios de importancia para el aprendizaje, que se han visto acompañados de una buena cantidad de investigaciones (por ejemplo Inhelder, Sinclair y Bovet, 1974). Sin embargo dichos trabajos han sido

²⁹ FRANCO, ARBELAEZ María Cristina. A prender desde las Ciencias Sociales en: Educación y educadores. Vol. 5, 2002. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Bogotá.

bastante discutidos en los últimos años y aunque son de gran importancia para la educación, no parece que gocen del favor de una buena cantidad de investigadores. A continuación vamos a resumir la posición constructivista sobre el aprendizaje y al mismo tiempo, iremos haciendo algunos comentarios sobre las críticas que ha recibido (para una versión más en extenso de estos aspectos puede verse Carretero, 1985 a).

a) *El aprendizaje es un proceso constructivo interno.* La idea básica en la que se fundamenta este principio es que no basta con la presentación de la información a un individuo para que la aprenda sino que es necesario que la construya mediante una experiencia interna. Si bien esto es cierto, tampoco es menos cierto que determinados aspectos de la realidad externa pueden facilitar enormemente el aprendizaje, como son los aspectos perceptivos, la organización del material, etc. Es decir, aun dando por bueno este principio es necesario no olvidar que ese proceso de construcción no se produce de manera espontánea sino que puede y debe ser favorecido mediante ayudas externas.

b) *El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del individuo.* Como ya se ha explicado anteriormente, probablemente éste es el principio más conocido de la teoría de Piaget en relación con el aprendizaje. En este sentido, resulta una posición sólidamente fundada ya que también es compartida por otras teorías como la de Ausubel o las actuales teorías cognitivas. Sin embargo, no debe olvidarse que dicha posición puede complementarse perfectamente con la idea vigotskiana que vendría a decir justamente lo inverso. Es decir, el desarrollo cognitivo depende de las oportunidades del individuo para aprender.

c) *El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna.* O lo que es lo mismo, desde que se recibe una información hasta que se asimila completamente, el individuo pasa una serie de fases en las que ha ido modificando sus sucesivos esquemas hasta comprender plenamente dicha información. Sin embargo, en este

punto si bien la teoría de Piaget parece correcta, en términos generales adolece de una falta importante de precisión. Es decir, cuando un adolescente o un adulto no comprenden adecuadamente una noción o no son capaces de resolver un problema, dicha teoría no especifica a qué proceso psicológico se debe.

En general se postula un inadecuado desarrollo cognitivo pero no se concreta si éste tiene lugar debido a cuestiones de memoria a corto plazo, atención, automatización de estrategias, meta memoria, aspectos semánticos o cualquier otro proceso psicológico. En esta ocasión no disponemos de espacio para concretar la importancia de estos conceptos abundantemente estudiados por la Psicología Cognitiva actual -y más concretamente por su aplicación a la educación, es decir por la Psicología de la Instrucción- pero si resulta imprescindible resaltar su importancia.

d) *La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos.* Obviamente el profesor debe tratar de producir dichos conflictos entre lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber. No obstante conviene no olvidar que en ciertos casos -sobre todo en la enseñanza secundaria- si el profesor tiene que esperar a que el alumno resuelva el conflicto por sí mismo y descubra la contradicción mencionada, eso supone un importante coste temporal para la enseñanza. Por tanto, no parece insensato que sea el profesor el que teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno, presente la contradicción y al mismo tiempo su resolución. En definitiva, estamos haciendo alusión a una cierta utilidad de la enseñanza expositiva tan denostada en muchos ambientes.

e) *El aprendizaje se favorece enormemente por la interacción social.*

Afortunadamente son ya numerosos los trabajos, tanto psicológicos como educativos, que muestran la clara importancia de la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje, sobre todo como en el ámbito de la creación y resolución de contradicciones de las que hemos hablado en el punto anterior. Sin embargo, creemos que a menudo no se tiene en cuenta que en

dichos procesos de interacción social también cumplen un papel importante procesos externalistas como son la imitación y el refuerzo que han sido estudiados abundantemente por las investigaciones conductivas en sus diferentes versiones y cuya influencia en el comportamiento está fuera de toda duda. Con frecuencia se suele olvidar que el joven que aprende no es sólo un individuo que piensa sino que también actúa y en el inicio y mantenimiento de su actividad -sin la cual no es posible el aprendizaje- la imitación y el refuerzo cumplen un papel fundamental.³⁰

De esta manera encontramos que **la** concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del estudiante en las actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva ³¹(Coll, 1998). Así la construcción de conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el estudiante construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos claves que debe favorecer el proceso instruccional será el logro de aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

³⁰ CARRETERO, Mario y otros. "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva" en Mario Carretero, et. al. (comp.), La enseñanza de las ciencias sociales, 2ª ed., España, Visor, 1997. Pág. 47.

³¹ Ibid. Pág. 51.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción de estudiantes como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como si tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, la cual debe permitir a los estudiantes construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)”³²(Coll, 1988, p. 133).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”

De acuerdo con Coll (1990, pp. 441- 442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de un grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otro.
2. La actividad mental constructiva del estudiante aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el

³² DÍAZ BARRIGA Frida. Hernández Rojas Gerardo. Docentes del siglo XXI cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. 2001. Pág. 15-17.

conocimiento que se enseña en las instituciones escolares en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los estudiantes y los profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

En este sentido es que se dice que el estudiante más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del docente no se limita a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.³³

A partir de lo anterior podemos decir entonces que la construcción del conocimiento es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dichas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos. Así el estudiante podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.

³³ DÍAZ BARRIGA Frida. Hernández Rojas Gerardo. Docentes del siglo XXI cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill. 2001. Pág. 15-17.

5. METODOLOGIA

5.1. ENFOQUE

Estudio de Casos Descriptivo

El ejercicio investigativo, por sus características, estructura y objetivos se inscribió en la investigación cualitativa, y específicamente en el estudio de casos. Este tipo de investigación permitió relacionar los elementos teóricos, con las características de los contextos donde se realizó el estudio, no sólo para la descripción de los hechos, sino también para el análisis y reflexión de la problemática identificada.

El estudio de casos es considerado por Eisenhardt (1989) como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.³⁴ Fomenta el diálogo entre la epistemología y las acciones de campo, para conocer mejor las limitaciones de sus enfoques y, en particular, los posibles sesgos de sus supuestos, desarrollos y conclusiones. Responde a preguntas "cómo" y "por qué".

“Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.” Yin, (1994, pág. 13),³⁵

³⁴ MARTÍNEZ CARAZO, Piedad Cristina. El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión, N° 20 ISSN 1657-6276. Pág. 174- 175.

³⁵ YACUZZI Enrique. El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. (Universidad del CEMA).

Es por ello que el presente ejercicio investigativo, utilizó en su estructura, las fases del estudio de caso, sin olvidar, que este en su interior se ramifica en tipos y modalidades, para este caso en específico, se desarrolla un estudio de casos de tipo único y de modalidad situacional.

5.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.1. UN CONTEXTO TEÓRICO:

El ejercicio investigativo se realizó teniendo en cuenta fundamentalmente los cuatro contextos teóricos que aparecen a continuación y su interrelación:

Planificación Curricular: La planificación curricular se entiende como el diseño y la elaboración del currículo escolar en su globalidad. La planificación curricular, vendría a significar la “ordenación secuencial de todos los elementos que intervienen o se requieren en una situación formativa”. La Planificación, pues, se mueve entre lo “mediato” y lo “inmediato”.³⁶ En este sentido que decimos la planificación curricular sería la disposición de los elementos y acciones necesarios para la consecución de un objetivo, idea o intención, previendo los principales factores que se consideran importantes en dicha consecución.

El Campo de las Dificultades: El campo de las dificultades de aprendizaje, es el conjunto de la evolución histórica hasta la situación actual del campo. Donde se enuncian los principales conceptos que ha tenido que afrontar esta disciplina, su definición y los criterios de diagnóstico diferencial que la delimitan, la coexistencia de dificultades de aprendizaje con otros trastornos, los tipos y subtipos de dificultades de aprendizaje, las teorías que explican estas dificultades de aprendizaje y la evaluación e intervención psicopedagógica en las dificultades de

³⁶ www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria. González Soto, A y Jiménez GONZALES, J. El diseño de la formación. Módulo 3.

aprendizaje, asimismo, se describen las teorías y modelos que el campo ha aportado a los procesos educativos

Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza

Las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, esto con el fin de ayudar a los alumnos a construir su actividad adecuadamente, y así, poder lograr los objetivos de aprendizaje que se le propongan. Mientras que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de actividades, técnicas y medios, los cuales deben estar planificados de acuerdo a las necesidades de los alumnos (a los que van dirigidas dichas actividades), tienen como objetivo facilitar la adquisición del conocimiento y su almacenamiento; así como también, hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Conocimiento Social: El conocimiento social se refiere al conocimiento respecto a las personas y sus hechos. Es el conocimiento sobre las personas, sobre lo que hacen, pueden y deben hacer y sobre cómo deben comportarse.³⁷

El desarrollo del conocimiento social se produce en la infancia y para desarrollarse es preciso que el niño haya adquirido tres condiciones previas: la existencia, la necesidad y la inferencia. La primera de ellas hace referencia a que el niño debe saber que los demás individuos tienen pensamientos; la segunda hace hincapié en la motivación del niño para identificar tales pensamientos, mientras que la última se refiere a la organización de estrategias para averiguarlos.

La adquisición de estos tres requisitos indica de qué tipo es el desarrollo socio cognitivo. Por un lado es la evolución de la conciencia y el conocimiento general (existencia) de la enorme variedad de posibles objetos de conocimiento social. Por otra parte, es también el desarrollo de la conciencia (necesidad) de cuándo y por

³⁷ Psicocentro.com. González. María José. El desarrollo del conocimiento social. Portal del mundo de la Psicología.

qué se puede o debe intentar descifrar esos objetos. Finalmente, es la construcción de un abanico de destrezas cognitivas (inferencia) con las que descifrar esos objetos.

5.2.2. UN CONTEXTO DE LUGAR

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO

Ubicación: Esta ubicada en la zona central del municipio de Bello, lugar estratégico dentro de la cabecera municipal, en tanto que se enmarca todo un colectivo social que representa la vida misma del municipio.

Contexto: La Institución Educativa Andrés Bello cuenta con una población estudiantil aproximada de 1.900 estudiantes cuya mayoría hace parte de las comunas 4 y 7. Los barrios que mayor demanda estudiantil tiene con respecto a la Institución son Mirador, Prado, Niquía, Pérez, Rosario, Congolo, Espíritu Santo y Andalucía.

La población de la Institución en forma mayoritaria pertenece a los estratos socioeconómicos 2 y 3 según la clasificación del departamento de Planeación Municipal, lo que en otros términos significa que es una población de bajo ingreso salarial, afectada, bajo las circunstancias económicas actuales del país, por un alto índice de desempleo. Unido a lo anterior, los padres de familia tienen un bajo nivel de escolaridad.

Todo esto es reflejo de proceso económico, industrial y social que ha experimentado el municipio, en el aspecto social existe una cultura urbana del conflicto. Es un pueblo que tiene dimensiones de ciudad cuya población la constituye una mezcla de diversas gentes, de distintos lugares del departamento.

Los habitantes de Bello y sobre todo los jóvenes han incrementado sus problemas y han limitado su territorio físico y social debido en gran parte a la decadencia de sus pilares industriales, a la redistribución urbana, al incremento de factores de

violencia, al fracaso de los modelos económicos y políticos y al empobrecimiento moral y material de la población Colombiana que a partir de los estigmas que la comunidad Internacional ha elaborado para este país, la dejan en el camino de las adversidades, de la desorientación y de la falta de pertenencia ante su pueblo y ante su nación.

Organización Institucional contextualizada.

La Comunidad Educativa de la Institución Andrés Bello no está al margen de estos macro problemas; más bien es receptora de los efectos de tales diseños y concepciones. Más esto no significa que su espacio vital no muestre especificidades conflictivas, necesidades particulares, intereses diversos y formas de desarrollo y promoción muy puntuales y propios.

Proyección a la comunidad

La institución educativa Andrés Bello, se proyecta en la comunidad a través de los proyectos de democracia, de educación sexual y medio ambiente, este último con un notable esfuerzo por la conservación del medio ambiente, lo cual se manifiesta en la constante preocupación por implementar: espacios para la positiva intercomunicación entre todos los miembros de la comunidad; campañas que propicien el saber convivir con los demás dentro de un entorno llamativo, aseado y agradable a la vista; el cuidado de las plantas que decoran el espacio institucional (materas en los corredores y algunos flores en la parte central de la institución), etc.

COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO

Ubicación: El colegio de encuentra ubicado en el Municipio de Envigado, en el barrio la Magnolia, en un sector residencial, es decir, en la zona urbana del Municipio.

Contexto: El municipio de Envigado es uno de los pocos municipios colombianos que destina más del 80% de sus ingresos para inversión social, y sólo necesita un 20% para gastos de funcionamiento. Envigado posee uno de los IDH (Índice de Desarrollo Humano) más altos de Colombia.

Los estudiantes del CCB, viven principalmente en Envigado, el Poblado, Belén (la Mota, Loma del Bernal) – Conquistadores, y provienen de estratos económicos de 4 en adelante.

Las problemáticas sociales a las que se ven enfrentados los estudiantes en su mayoría no son de tipo económico, pero si familiar; en repetidas oportunidades de encuentran estudiantes muy “solos”, debido a las múltiples ocupaciones de tipo laboral de sus padres.

Organización Institucional contextualizada: En cuanto a la institución CCB, se refiere, académicamente el objetivo siempre ha sido ser mejores, ocupar los primeros lugares en el Municipio y Departamento, pero sobre todo, que los estudiantes pasen a las universidades a la carrera elegida y estén preparados para destacarse como estudiantes y como profesionales.

Proyección a la comunidad:

Muchos de los egresados traen sus hijos a estudiar en el Colegio Colombo Británico, ya se han graduado varios de ellos y la mayoría de los profesores, son los mismos que les enseñaron a sus padres, creando lazos afectivos importantes.

FELIX HENAO BOTERO

Ubicación: Ubicada en el barrio Caicedo zona centro oriental de Medellín. La Institución Félix Henao Botero, institución oficial, conformado por cuatro sedes: Fe y Alegría, Miguel de Aguinaga, República del Perú y sección de bachillerato, Félix Henao Botero, nombre adoptado por toda la institución en general.

Contexto: La comunidad está conformada en su mayoría por inmigrantes del departamento de Antioquia, en especial del Urabá antioqueño y algunas zonas del

Chocó. Su población pertenece a los estratos 1 y 2, los pocos ingresos provienen de la economía informal, respondiendo a la necesidad de subsistir, siendo empleados temporales, realizando labores domésticas y de construcción (obreros), la venta de mercancía en forma ambulante y las trabajadoras sexuales. Es una población con un alto índice de desempleo, la mujer es la principal protagonista en el sostenimiento del hogar (madres cabeza de hogar) y proliferan ante esta situación las actividades ilícitas (expendio de droga, extorción, prostitución y robo). La comunidad de dicho sector experimenta problemas sociales tales como: la desintegración familiar, la violencia intrafamiliar, el madre solterísimo, unido a la maternidad a temprana edad, el maltrato de niños y jóvenes, la violencia en el barrio, la drogadicción y el alcoholismo, lo que se ve reflejado en la subvaloración de su imagen como persona, desinterés por el estudio, la ausencia de un proyecto de vida innovador dentro del contexto, el facilismo para satisfacer sus necesidades, cultura obtenida a partir de la moda y los medios de comunicación y el poco sentido de pertenencia por su barrio.

Otro de los factores que afecta el barrio es la desnutrición que se presenta en los niños y la poca presencia de normas de higiene y prevención en salud, la proliferación de enfermedades venéreas como consecuencia de la promiscuidad sexual y una nula o deficiente educación sexual.

Esta amalgama poblacional explica la coexistencia de sentires, pensamientos y actitudes disímiles, dan margen a una zona conflictiva, violenta, con una evidente descomposición social y familiar, enmarcada en un contexto económico de muy bajo nivel.

Organización Institucional contextualizada: Dentro del Proyecto educativo institucional, se plantea responder a los requerimientos de la comunidad educativa con una propuesta alternativa de carácter educativo, en la cual se integre los elementos académicos con la creación de la comunidad y desarrollo socio-económico para el sector. Otros de los objetivos se resumen en la integración de los padres de familia a los procesos de formación del estudiantado

y la enseñabilidad en valores, con un referente moral y ético permitiendo una convivencia pacífica y un posible desempeño laboral, en cuanto a este aspecto la institución en la práctica, cuenta con un proyecto productivo, que propicia la especificación en un oficio, “La productividad desde la escuela como eje transversal para el desarrollo de competencias básicas y laborales en los estudiantes

Proyección a la comunidad:

La institución se proyecta a la comunidad as través del proyecto de productividad, al proyecto de educación sexual, democracia, medio ambiente, ética y valores y tránsito, pero estos proyectos necesitan grandes reformas para ser funcionales dentro de la institución y fuera de ella.

5.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES

A continuación aparecen las categorías y criterios que se utilizaron para el análisis de cada uno de los instrumentos:

ENCUESTA DIAGNÓSTICA (Instrumento N°1)

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE CADA CATEGORIA	CRITERIOS
Agrado	Es la aceptación y disfrute por el conjunto de actividades y ámbitos conceptuales que abarca el área de ciencias sociales.	*Si *No
Desempeño del área	Se define a partir del rendimiento académico que han presentado los estudiantes en el área en el presente y en años anteriores.	*Si *No
Conocimiento del área	Se concibe a partir de la utilización de conceptos propios del área de ciencias sociales y las relaciones que establece entre los conceptos y el contexto, a partir de la identificación de las disciplinas del área (geografía o economía) que más le llama la atención a los estudiantes y sus posibles causas.	*Geografía *Economía

Estrategias de aprendizaje	Es el instrumento o técnica que utiliza el estudiante para acceder al conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> *Memorizando la información *Extrayendo ideas principales *Haciendo mapas mentales o conceptuales *Leyendo y subrayando
Estrategias de enseñanza	Son los instrumentos y técnicas que utilizan los docentes para dar a conocer una información de acuerdo a las características particulares de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> *Mesa redonda *Noticias *Mapas mentales o conceptuales *Debate
Dificultades en el aprendizaje del área de Ciencias Sociales	Son los vacíos teóricos y contextualizados que los estudiantes presentan en determinado momento para acceder al conocimiento de las ciencias sociales, impidiendo el manejo e interpretación de la teoría en la realidad.	<ul style="list-style-type: none"> *Geografía *Economía *Historia *Conceptos
Didáctica	Se entiende como el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la modificación de los mismos, a partir de las dificultades que se presentan en el aula y las expectativas de los estudiantes frente a la enseñanza del área de ciencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> *Metodología basada en las nuevas tecnologías. *Metodología basada en la lúdica y el juego *Metodología basada en la narrativa
Relación ciencias sociales – contexto	Se concibe como la interrelación de los contenidos teóricos de las ciencias sociales y su aplicabilidad en el contexto, es decir, la función del área en la concepción del contexto y la influencia de este en las dinámicas metodológicas en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> *Comprender la realidad *Conocimiento de otras culturas *Preparación para la ciudadanía.

ENCUESTA (Instrumento N°2)

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE CADA CATEGORIA	CRITERIOS
Conocimiento de estrategias	Posee nociones sobre la información, estructura y objetivos educativos de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> *Mapas conceptuales *Mapas mentales *Esquemas *Resúmenes *Cuadros sinópticos *Líneas del tiempo

		*Causa efecto
Manejo de estrategias	Emplea la información acerca de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para acceder al conocimiento social	*Mapas conceptuales *Mapas mentales *Resúmenes *Esquemas *Cuadros sinópticos *Líneas del tiempo *Causa efecto
Complejidad de las estrategias	Se define como las falencias o el desconocimiento sobre las estrategias que restringen su utilización y construcción	*Mapas conceptuales *Mapas mentales *Resúmenes *Esquemas *Cuadros sinópticos *Líneas del tiempo *Causa efecto
Afinidad con las estrategias	Se concibe como la utilización frecuente de las estrategias, demostrando gusto al utilizarlas, comprenderlas y manejo de los elementos que las constituyen.	*Mapas conceptuales *Mapas mentales *Resúmenes *Esquemas *Cuadros sinópticos *Líneas del tiempo *Causa efecto

ENTREVISTA DOCENTES (Instrumento N° 3)

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE CADA CATEGORIA	CRITERIOS
Conocimiento y apropiación del Modelo pedagógico	Aplicación del modelo pedagógico institucional en la planeación de las actividades escolares y el proceso de enseñanza y de aprendizaje, concibiendo el modelo pedagógico como un diseño educativo, que proporciona una guía explícita sobre la mejor forma de favorecer los aprendizajes, la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo en diferentes áreas, además de permitir el abordaje de la compleja realidad educativa, al tiempo que propone procedimientos de intervención en la misma dado que se convierte en un instrumento que facilita el análisis de la realidad del contexto educativo con el propósito de contribuir en su transformación.	*Si *No En caso afirmativo: *La respuesta se evidencia el aporte del modelo *La respuesta muestra parcialmente el aporte del modelo al área *La respuesta no da cuenta del aporte del modelo
Articulación del campo de las DA	La utilización que le da el docente a los aportes que le proporciona el campo de las DA a los procesos de enseñanza y	*Si

	aprendizaje y a las planificaciones curriculares, que deben ser tenidos en cuenta para minimizar las dificultades de los educandos al acceder al conocimiento social.	<p>*No</p> <p>En caso afirmativo:</p> <p>*Se evidencia el conocimiento del campo</p> <p>*Vagamente se evidencia los aportes del campo de las DA</p> <p>*No se evidencia los aportes del campo de las DA</p>
Diagnóstico de las DA conocimiento y utilización	La capacidad de los docentes de identificar las dificultades del aprendizaje y establecer acciones que permitan su descenso en el proceso educativo.	<p>*Si</p> <p>*No</p> <p>En caso afirmativo:</p> <p>*La respuesta apunta al concepto de dificultad del aprendizaje indagado</p> <p>*La respuesta no apunta al concepto de dificultad del aprendizaje indagado</p>
Manejo de la didáctica del área	Es la coherencia que maneja el docente en las planeaciones de Ciencias Sociales respecto a los métodos y estrategias propias del área.	<p>*Si</p> <p>*No</p>

**MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DE LOS APORTES
CONCEPTUALES, TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL CAMPO DE LAS DA**

CCAMPO DE LAS DA			
ASPECTO INDAGADO	CONCEPTUAL	TEÓRICO	METODOLÓGICO
Una teoría o un modelo.	Conceptualizaciones.	Aspectos teóricos	Aspectos metodológicos

MATRICES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DE LOS DOCUMENTOS DIRECTRICES Y CURRICULARES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para cada uno de los documentos o formatos analizados se implementó una matriz diferente, de acuerdo a la naturaleza y características de la información que cada uno contenía. Estas matrices se utilizaron con: El PEI, el plan de área, programaciones, planeaciones, diarios de campo y pedagógicos. (Ver la estructura de cada matriz en la parte de los apéndices).

5.4. DISEÑO

FASES DEL DISEÑO (Estudio de casos)

El diseño de estudio de caso que se implementó está conformado por tres fases, propuestas por George et al. (2005), Yin (1994)³⁸:

1. **Diseño del estudio:** El proyecto se inició con la identificación de las problemáticas y la priorización de la problemática a abordar, a través de la utilización de los árboles de problemas y los árboles de objetivos, teniendo en cuenta, tanto los diagnósticos institucionales y de grupos, y la revisión de la literatura. A continuación, se formularon las preguntas de investigación y se pasó a la elaboración de los objetivos iniciales, ya que ambos fueron focalizándose en diferentes momentos del desarrollo del ejercicio investigativo. La construcción de los marcos de referencia (conceptual y teórico), también inician en esta fase, pero su construcción también fue permanente, de acuerdo a las necesidades de los ajustes realizados. En cuanto a la estructura del ejercicio investigativo, se trazó un cronograma inicial, con la proyección de las actividades a realizar y los

³⁸ **YACUZZI Enrique.** El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. (Universidad del CEMA).

tiempos, que también fue modificándose según las reestructuraciones formuladas, y de acuerdo a los parámetros de flexibilidad de este tipo de estudio, y en general, de los diseños de investigación cualitativa.

2. **Realización del estudio:** En esta fase, se diseñaron los instrumentos de recolección de información y se aplicaron. Los dos primeros instrumentos fueron encuestas que se le aplicaron a los estudiantes para saber la empatía por el área y las estrategias utilizadas para acceder al conocimiento social, en ellas, con las sugerencias de la asesora, se designaron las categorías de análisis para un momento posterior poder analizar los instrumentos aplicados. También se realizaron unas matrices de análisis de información para rastrear los documentos curriculares de las diferentes instituciones, fue una matriz para cada documento. Otro de los instrumentos modificados para el ejercicio investigativo fueron los diarios de campo, en el que se modificaron algunos aspectos en relación con las dificultades del aprendizaje y las estrategias diseñadas en el área para su disminución. En una última instancia se diseñó una guía de entrevista para docentes con el fin de observar la aplicación de la teoría curricular que maneja cada institución con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se da en el aula de clase, teniendo en cuenta las dificultades del aprendizaje.
3. **Análisis y conclusiones:** En esta fase, se analizaron diferentes instrumentos aplicados de acuerdo a las categorías elaboradas para cada uno. Finalmente se procedió, a la elaboración de las conclusiones, recomendaciones e implicaciones; y a la organización del informe final.

5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS, LUGARES Y MOMENTOS EN LOS CUALES SE OBTUVO LA INFORMACIÓN.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Los diario de campo y pedagógico (Observación Participante)

Recordemos que los cuadernos de registro o diarios de campo y pedagógico son elementos importantes para considerar en la Investigación en el aula. Son herramientas que el maestro elabora para sistematizar sus experiencias. El ejercicio que en el diario se realiza requiere rigurosidad por parte del maestro, para que cumpla con los intereses que se trazan al efectuarlo, a partir del dicho popular que expresa “*lo que no está escrito no existe*”.

El diario de campo y pedagógico utilizado para el registro de información del ejercicio investigativo en primera instancia fue el suministrado por los asesores de práctica, que luego fueron modificados de acuerdo a las demandas del proyecto. Al diario de campo se le dejó el mismo esquema, pero el diario pedagógico se le introdujo un aspecto para la identificación de las dificultades del aprendizaje, otros ítems para la utilización de la estrategia y por último el impacto o resultado de la aplicación de dicha estrategia.

Encuesta: Es una técnica estructurada de investigación para recopilar datos, que consiste en una serie de preguntas, escritas, que debe responder un entrevistado. La encuesta se vale del cuestionario para traducir la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los entrevistados puedan contestar.

ENCUESTA DIAGNOSTICA 1 (INSTRUMENTO N°1)

Este instrumento de recolección de información, se aplicó para diagnosticar aspectos generales relacionados con el área de Ciencias Sociales, como la

afinidad de los estudiantes con la misma, índice de pérdida, estrategias con las que más aprenden, las que más utilizan y las que más se les dificultan, lo que permitió conocer cuáles estudiantes presentaban dificultades del aprendizaje y sus posibles causas. Además de brindar elementos valiosos para tener en cuenta en la planificación de las unidades didácticas, que se trabajarían en los dos primeros períodos del año. La encuesta se realizó en una dirección de grupo, para que los estudiantes sintieran más libertad al responder los aspectos por lo que se les indagaba, y sus respuestas no estuvieran condicionadas.

ENCUESTA 2 (Instrumento N° 2)

Este instrumento de recolección de información se realizó con el fin de diagnosticar cuáles eran las estrategias de aprendizaje que utilizaban los estudiantes del grado quinto de las instituciones educativas: Félix Henao Botero, Andrés Bello y Colegio Colombo Británico, para la apropiación del conocimiento social, teniendo en cuenta sus preferencias dificultades, fortalezas, conocimientos, en el marco del proyecto de investigación.

Esta encuesta la realizaron la totalidad de los estudiantes de los tres grupos en los cuales se hizo la práctica, se aplicó en una clase de ciencias sociales, en la cual se abrió un espacio también para dialogar sobre las fortalezas y debilidades que ellos identificaban en su proceso de aprendizaje, y expresaran además, sus observaciones acerca de las estrategias de enseñanza que comúnmente se manejaban en el área.

MATRICES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN (Análisis de contenido)

El análisis de los datos cualitativos consta de tres etapas: descripción, análisis e interpretación. La etapa de descripción es más importante en los estudios cualitativos que en los cuantitativos. Los investigadores se detienen en la fase

descriptiva el mayor tiempo posible antes de empezar el análisis y la interpretación.

Las matrices de análisis que se realizaron durante el ejercicio investigativo, se hicieron paulatinamente, es decir, a la par del desarrollo del ejercicio investigativo con el fin de sistematizar, analizar e interpretar la información requerida sobre los distintos documentos curriculares de las instituciones educativas y los aporte del campo de las DA a la educación, insumo necesario para dar respuesta a los objetivos planteados.

GUÍA ESTRUCTURADA PARA CONOCER LA PLANIFICACIÓN POR PARTE DEL MAESTRO (Entrevista)

Esta entrevista se aplicó a los maestros del área de Ciencias Sociales, de las distintas instituciones educativas, ya que constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades.

En este caso, para elaborar la entrevista, se realizó una guía estructurada, en la cual se plantearon tres ejes que actuaron como elementos guía para la formulación de las preguntas: el proceso de planificación, los conocimientos sobre las dificultades del aprendizaje (Conocimiento del campo de las DA) y su relación en la etapa de planificación.

La siguiente tabla, ilustra el proceso de recolección de datos que se realizó:

Matriz de planificación para los procedimientos de recogida de datos			
Que necesito conocer	Que datos corresponden a esta cuestión	De qué fuente deben responderse los datos	Quien es el responsable de contactar con las fuentes y recoger los datos.
Los documentos curriculares que poseen las instituciones educativas	Los documentos curriculares	El PEI, Planes de área, Planeaciones, Programaciones,	Cada integrante del proyecto, en la institución que labora.
La articulación de los documentos curriculares con los procesos de enseñanza y aprendizaje.	La relación teórica entre los documentos curriculares (plan de área, planeaciones, programaciones.	Encuesta a los docentes Diarios de campo	Cada integrante del proyecto, en la institución que labora.
Los aportes del campo de las dificultades a la educación.	Lectura de documentos referentes a la evolución histórica del campo de la DA.	Fuentes bibliográficas (libros, artículos, revistas).	Cada integrante del proyecto, en la institución que labora.
Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes	Las respuestas de los estudiantes en las encuestas. Observación de los estudiantes en la aplicación de estrategias en clase.	Encuesta a los estudiantes. Diarios de campo	Cada integrante del proyecto, en la institución que labora
Las estrategias de enseñanza aplicados por los docentes.	La coherencia de las estrategias con los temas trabajados.	Planeaciones Programaciones. Diarios de campo.	Cada integrante del proyecto, en la institución que labora

5.6. PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo del ejercicio investigativo, se seleccionaron las Instituciones Educativas Félix Henao Botero, Andrés Bello y el Colegio Colombo Británico, porque en estas laboran las maestras en formación, que contaron con el apoyo de los coordinadores de las diferentes instituciones (que se desempeñaron como maestros cooperadores), quienes posibilitaron el suministro de toda la documentación necesaria para el respectivo análisis. Además, los maestros que se desempeñaban en el área de Ciencias Sociales, aportaron información. En el aula también se obtuvo información, de los estudiantes y de los procesos observados.

Para la obtención de información y llegar a la construcción de una propuesta que fuera útil y viable para las instituciones donde se realizó el estudio, la principal limitante fue el tiempo, alrededor de un año, porque los proyectos IX y X, se cursaron de manera paralela.

Por otra parte, aunque se siguieron las indicaciones aportadas en los seminarios y en las asesorías, la realización del ejercicio se dificultó, por la escasa formación en investigación durante la carrera, motivo por el cual, este sufrió constantes transformaciones, que redireccionaron en el trabajo en sentidos diferentes, al concebido inicialmente.

6. RESULTADOS

6.1. OBJETIVO 1: ANÁLISIS DOCUMENTOS DIRECTRICES Y CURRICULARES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

6.1.1. ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI)

El PEI es uno de los documentos más importantes que toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica, con la participación de toda la comunidad, ya que debe expresar la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su entorno.

Con el fin de lograr la formación integral de los educandos el PEI debe contener los siguientes aspectos:

- Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
- El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
- Los objetivos generales del proyecto.
- La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
- La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
- Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
- El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.

- Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
- El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.
- Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarios.
- La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.
- Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.
- Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.
- Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.
- Criterios, planes de estudio, metodologías, procesos, recursos: humanos, académicos y físicos, currículo.

Teniendo en cuenta estos elementos, se encontró que:

En algunas instituciones se cumplía con los parámetros legales propuestos por el Ministerio de educación, estaban bien estructurados y cada elemento estaba abordado de manera muy completa, lo que muestra que en dichas instituciones hay una preocupación por cumplir con la normatividad educativa y la organización pedagógica y administrativa.

En otras instituciones se evidenció la falta de interés y compromiso por parte de los miembros de la comunidad educativa por hacer y actualizar el PEI, incluso se han desaprovechado oportunidades para mejorar y organizar planes de área,

planeaciones, programaciones y en general aspectos importantes que articulan el PEI.

Un punto importante que debe profundizarse es la necesidad de recontextualizar algunos aspectos del PEI, ya que algunos datos o información están desactualizados y no responden a las necesidades e intereses del contexto actual de las instituciones.

Por otra parte, es fundamental mencionar que en ninguno de los PEI se observó la inclusión de fundamentos teóricos y aportes provenientes del campo de las DA, ni siquiera una conceptualización básica de lo que cada institución concibe como dificultades del aprendizaje y la manera o formas como proyecta abordarlas, no solo para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas sino del proyecto de formación que cada institución ofrece; evidenciándose que falta conocimiento, reflexión y acción en este aspecto, tanto por parte de los directivos como de los docentes.

6.1.2. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ÁREA

Aunque si bien encontramos algunas diferencias en las instituciones educativas con respecto al Plan general de área, es decir, en unas se cuenta con la mayoría de los aspectos que deben componerlo según las indicaciones del MEN y en otras éste es reemplazado simplemente por la malla curricular, se pudo evidenciar aspectos comunes fundamentales que deben replantearse al interior de los mismos, ya que su “formulación implica hacer converger la producción del conocimiento científico, las demandas contextuales, los principios filosóficos institucionales y, las necesidades, las preguntas, los problemas que interpelan y evocan los sentidos de los estudiantes y maestros”¹. Además, desde los mismos Planes de Área deben brindarse directrices que tengan en cuenta el campo de las dificultades del aprendizaje, para abordar las posibles situaciones que puedan presentarse en las prácticas educativas, aspecto que en ninguna de las instituciones encontramos explícitamente.

Cuando se hizo la revisión de estos documentos curriculares, se evidenció que no se aborda desde el interior de los mismos, el campo de las dificultades del aprendizaje, es decir, no se tienen en cuenta los aportes que éste ha realizado a la educación, y los profesores siguen relacionando las dificultades del aprendizaje, única y exclusivamente con las Necesidades Educativas Especiales que pueden presentarse en sus estudiantes, desconociendo que en el proceso de enseñanza y aprendizaje que ellos lideran, pueden presentarse dificultades en estudiantes con inteligencia normal o próxima a la normalidad. Además, es fundamental que desde este documento curricular, que orienta y diseña el funcionamiento del área de Ciencias Sociales en las instituciones, se den las directrices y bases que orienten a los profesores del área en el conocimiento, la evaluación e intervención de las DA en sus estudiantes, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la articulación de elementos teóricos y pedagógicos, válidos para un tiempo y lugar determinado, que precisamente fortalezcan las prácticas educativas, al tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, quienes son la razón de ser de las mismas.

Se considera además que si bien deben revisarse los diferentes aspectos que integran el Plan de Área en las instituciones, la mirada debe centrarse en la Metodología y la Evaluación es estos casos, ya que no se define o profundiza un enfoque desde el área de Ciencias Sociales y esto influye en la poca claridad de los docentes al realizar sus programaciones y planeaciones, y por ende, en sus prácticas diarias, ya que miran ambos componentes con una visión en parte reduccionista, para lo que ambos implican en la educación, y tiende a pensarse en repetidas oportunidades que simplemente es necesario equipararse de técnicas para garantizar un operativismo como éxito docente, y no se considera que la metodología y la evaluación, exigen un fundamente teórico claro y coherente con el área, que apoye el proceso de reflexión del quehacer del maestro, que guíe su práctica y le de herramientas para enfrentar los problemas o dificultades que presenten sus estudiantes en el acercamiento al conocimiento social.

También es importante agregar y resaltar que la metodología y la evaluación del área, deben construirse basada en los tiempos, los espacios, los sujetos, los contextos, el saber pedagógico y los saberes disciplinares, con la intención de organizar, fortalecer y formalizar lo que acontece en el aula, cuando los estudiantes interactúan entre ellos, con el profesor y con el conocimiento.

6.1.3. ANÁLISIS PLANEACIONES

En el quehacer docente, la planeación didáctica es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor y responder al cómo implementarla.

Para planear una clase, se tiene que tener en cuenta aspectos como: las características de los estudiantes, los contenidos de aprendizaje, los conocimientos previos de la asignatura, los recursos y medios didácticos, los objetivos educativos que se pretende lograr, la metodología de trabajo, los tiempos disponibles para desarrollar las actividades, las características, métodos y criterios de la evaluación entre otros. El orden y la temporalización de las actividades de aprendizaje presentan la estructura sistémica para controlar las acciones pedagógicas durante el proceso educativo y lograr el propósito establecido para los periodos escolares.

En las instituciones educativas en las cuales se desarrollo el ejercicio investigativo, se encontró algunas deficiencias en la estructura y contenido de las planeaciones, como lo es el desarrollo de las competencias en el área de ciencias sociales; aun se persiste en trabajar las competencias generales (interpretativa, argumentativa y propositiva), a pesar de que existe la normatividad para cada una de las áreas del conocimiento. Por lo que se desvirtúa el propósito del área dentro del proceso educativo, que es el de brindar herramientas de investigación social, para apropiarse de los contenidos, interrelacionándolos, para la búsqueda de soluciones que propicien la transformación del contexto y del individuo.

En el aspecto valorativo, no existe un modelo evaluativo, que guíe los pasos de asimilación, apropiación y transformación del conocimiento, donde el proceso de enseñanza tenga coherencia con el proceso de aprendizaje del estudiante y con los instrumentos que se utilizan para alcanzar los logros establecidos.

Tampoco se diseña un plan específico para reforzar o recuperar los desempeños no alcanzados, se brinda un espacio por lo general antes de culminar el periodo, para trabajar en las deficiencias demostradas por los estudiantes, solo el colegio Colombo Británico, brinda durante el proceso, la oportunidad de superar las dificultades que se presentan.

En cuanto a las actividades que se desarrollan, existen diversas orientaciones, según los intereses del establecimiento. En algunas instituciones, las planeaciones se trabajan por periodos, por semanas, por logro y existe otra (Félix Henao Botero), en la que la planeación no es un documento obligatorio en la labor que desempeña el docente, es libre y cada educador planea de acuerdo a sus expectativas, en muchos casos sin el conocimiento de estrategias según el área, competencias, contenidos, estándares, entre otros.

A pesar de los vacíos estructurales, los docentes tratan de responder hacia este requerimiento curricular, porque se asume la planeación didáctica, como un instrumento de suma importancia, donde el profesor refleja su creatividad al momento de seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje con enfoques que permita a los estudiantes desarrollar competencias y actitudes críticas sobre lo que aprende. Es la guía que organiza todo el proceso y dependiendo de sus características se contribuye al éxito o fracaso de los procesos que se orientan.

6.1.4. ANÁLISIS DE LAS PROGRAMACIONES

Las programaciones son un instrumento de la planificación curricular específico para cada área, que debe incluir necesariamente aspectos como los objetivos, la organización y secuenciación de los contenidos en los distintos grados escolares, los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para alcanzar los logros propuestos, los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, es decir los criterios de calificación que se vayan a aplicar, la metodología que se va a aplicar, las estrategias para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos que se vayan a utilizar. Además de las actividades complementarias y extraescolares programadas de acuerdo con el programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por la institución.

A partir de lo anterior es importante señalar que en las instituciones educativas en las que se realizó este análisis, se hizo evidente la confusión que existe entre lo qué es planeación y programación, por lo cual se adopta uno de los dos nombres sin tener clara la distinción.

Por otra parte, se encontró que no existe un formato único para realizar la planeación y la programación, cada institución parece tener autonomía para la selección del formato, lo que sí es claro, es que existe. En algunas instituciones se realiza por períodos, en otras semestralmente o semanalmente, sin tener en cuenta los apuntes y programaciones que realiza cada maestro de manera individual sobre sus clases y actividades.

En algunas instituciones la planeación que fue el término que se empleó constantemente, se realiza de manera muy general, otros especifican cada una de sus actividades, pero lo que si no se evidencia es una programación que cuente con: pregunta problematizadora, eje curricular, estándares básicos de competencia, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), indicadores de desempeño, descripción de las experiencias o actividades y evaluación.

6.1.5. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO Y PEDAGÓGICO

Los diarios de campo y los diarios pedagógicos son herramientas fundamentales que el maestro debe elaborar para sistematizar, analizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica. El ejercicio que en el diario se realiza requiere rigurosidad por parte del maestro, para que cumpla con los intereses y objetivos propuestos no sólo a nivel personal, sino también institucional, pues le permite pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde diferentes perspectivas de acuerdo a las observaciones y registros que realiza día a día.

Luego de haber analizado la percepción que sobre los diarios pedagógico y de campo tienen los maestros de las instituciones educativas Félix Henao Botero, Colombo Británico y Andrés Bello, es pertinente anotar que:

- Los maestros confunden lo que es un diario de campo y uno pedagógico.
- Algunos no comprenden el sentido que tiene elaborar un diario, para algunos en un papel más, un documento sin importancia, y en ocasiones un gasto de papel innecesario.
- Es evidente que no lo utilizan para investigar o producir conocimiento, simplemente lo asumen como una tarea más, que hay que resolver para entregar a sus coordinadores o directivos y poder pasar la etapa de revisión.
- El ejercicio que realizan, se basa en la descripción de todas las actividades realizadas en el día, otros añaden las dificultades, cambios o avances que presentaron los estudiantes en el área, más no se detienen en aspectos que podrían ayudarles a resolver problemas prácticos.

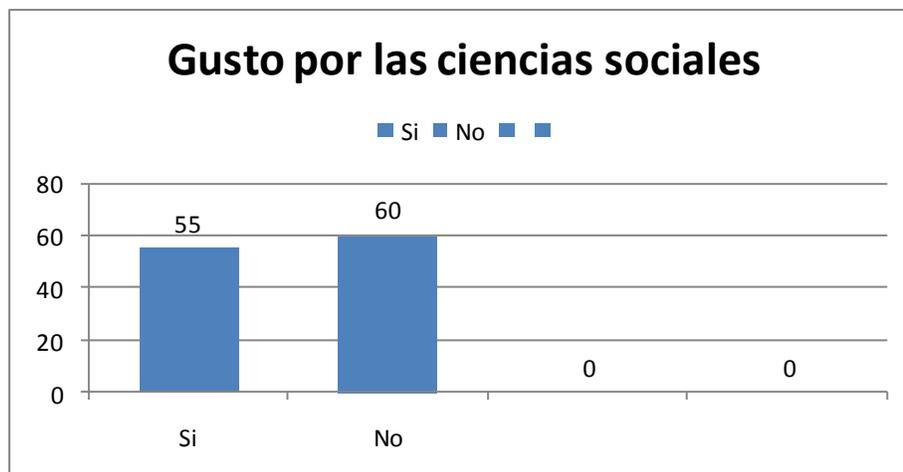
Debido a lo anterior es importante hacer conscientes a los docentes de que las prácticas pedagógicas deben ser prácticas reflexivas, se busca que los registros lleven a las reflexiones para analizar con sentido crítico las prácticas en la

institución educativa y en los espacios de intervención pedagógica, como en las aulas.

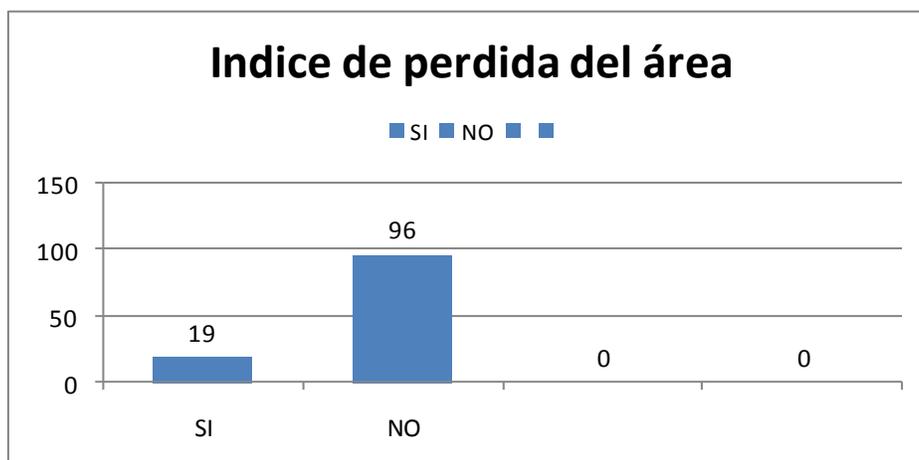
Los diarios son la cuota inicial de artículos, escritos, reflexiones y trabajos de investigación en torno a diferentes aspectos concernientes a la investigación educativa y pedagógica. Si se hace con este enfoque, el diario permitirá el diálogo y la relación entre los docentes, con toda la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes.

6.1.6. ANÁLISIS ENCUESTA DIAGNÓSTICA N°1

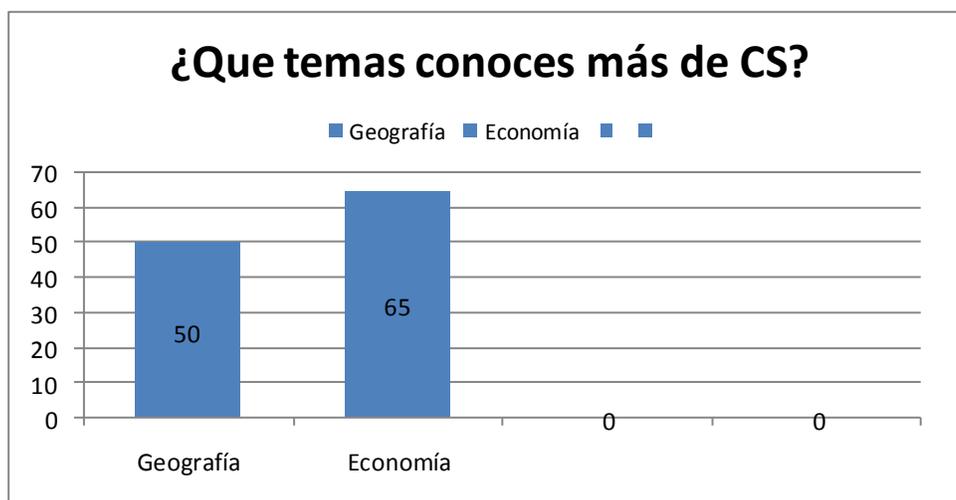
¹GRAFICAS



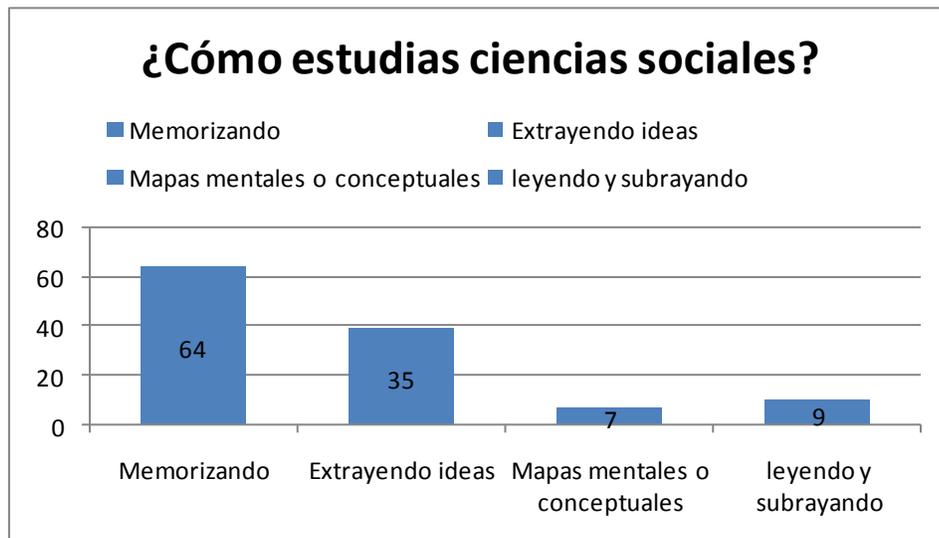
Pregunta	Gusto por las ciencias sociales	
	1	Si
	No	60



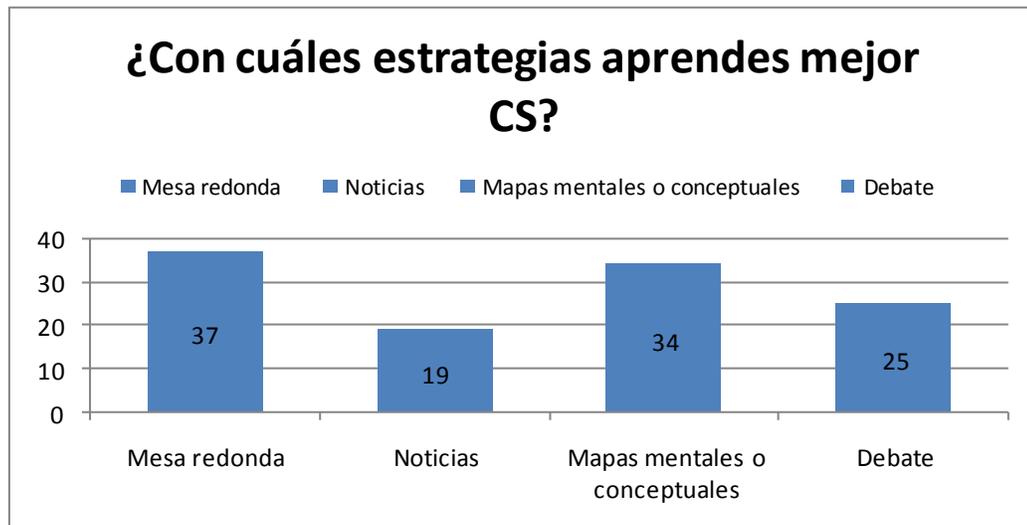
Pregunta	Índice de pérdida del área	
	2	SI
	NO	96



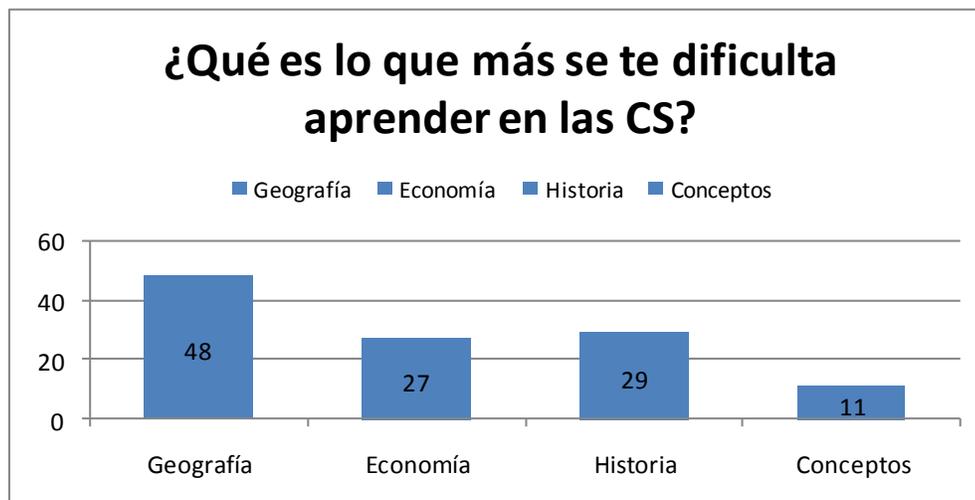
Pregunta	¿Qué temas conoces más de Ciencias Sociales?	
3	Geografía	50
	Economía	65



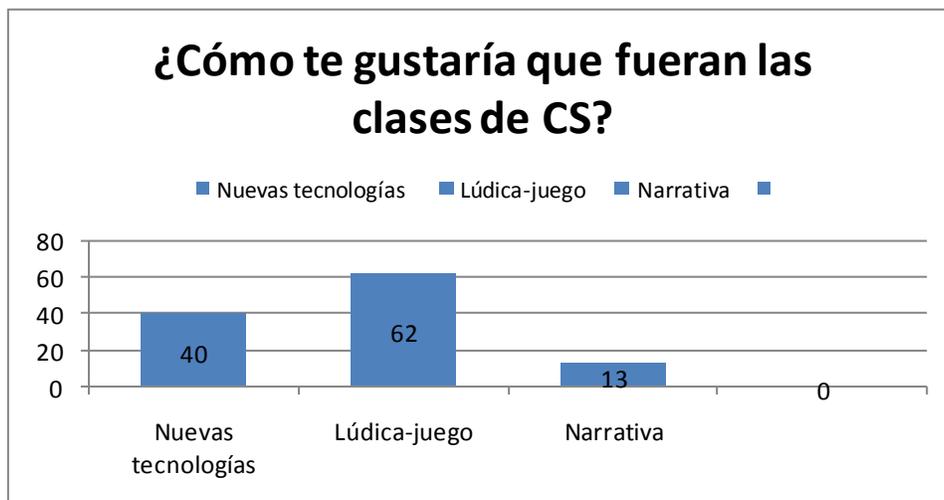
Pregunta	¿Cómo estudias Ciencias Sociales?	Cantidad
4	Memorizando	64
	Extrayendo ideas	35
	Mapas mentales o conceptuales	7
	leyendo y subrayando	9



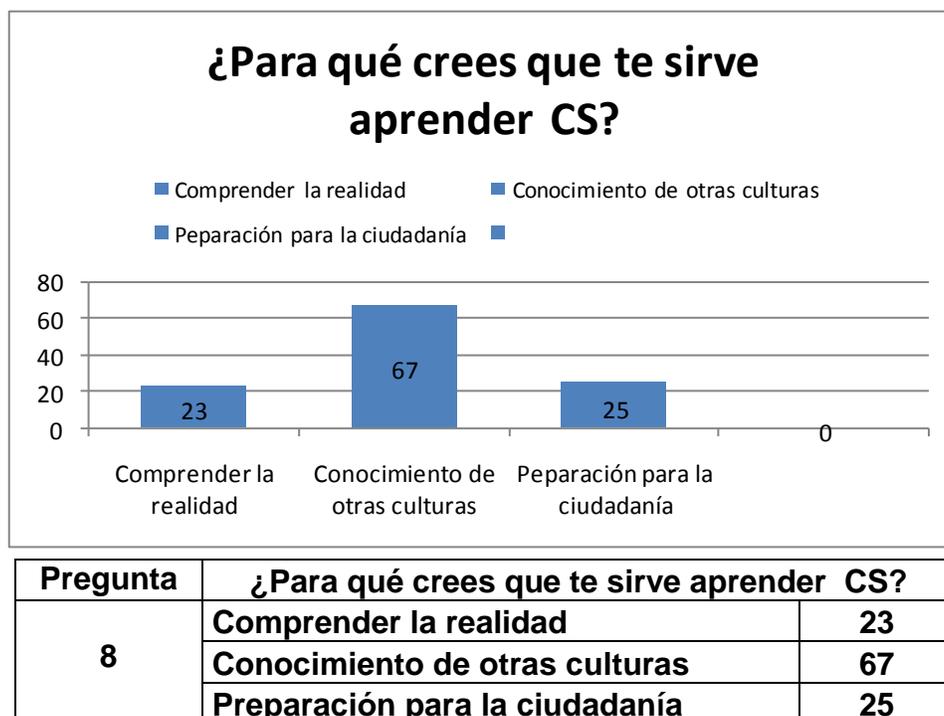
Pregunta	¿Con cuáles estrategias aprendes mejor CS?	
5	Mesa redonda	37
	Noticias	19
	Mapas mentales	34
	Debate	25



Pregunta	¿Qué es lo que más se te dificulta aprender en las CS?	
6	Geografía	48
	Economía	27
	Historia	29
	Conceptos	11



Pregunta	¿Cómo te gustaría que fueran las clases de CS?	
7	Nuevas tecnologías	40
	Lúdica-juego	62
	Narrativa	13



La primera encuesta realizada a los estudiantes fue fundamental para el ejercicio investigativo, ya que permitió hacer un diagnóstico general de los grupos con los cuales se realizó la práctica, detectando básicamente el agrado que tenían por el área, su desempeño en la misma, lo que significaba para ellos (su importancia), la estrategias de aprendizaje que utilizaban para acercarse al conocimiento social, la estrategias de enseñanza implementadas por sus profesores, las dificultades en el área y las expectativas que tenían de ésta.

En el análisis de la encuesta entonces, se pudo evidenciar que las opiniones de los estudiantes están bastante divididas en cuanto al gusto por el área se refiere, ya que si bien el mayor porcentaje muestra que el área de Ciencias Sociales no es de su agrado, un porcentaje muy significativo también demuestra que le gusta. Lo cual debe tenerse en cuenta por los profesores puesto que aunque la motivación de los estudiantes no es un requisito único para acercarse al conocimiento, si es fundamental para promover el aprendizaje y afrontar las diferentes dificultades a las que puedan enfrentarse los estudiantes.

Otro punto importante en la encuesta, fue que los estudiantes sólo se han esforzado por alcanzar los logros mínimos, lo que muestra la necesidad de implementar estrategias de enseñanza y de aprendizaje apropiadas tanto al nivel de desarrollo del pensamiento como a las dificultades de aprendizaje que presenten los estudiantes de acuerdo a su contexto, con el fin de evitar que ese desinterés obstaculice los procesos y lleve al fracaso escolar en el área

De igual manera se hace fundamental que los docentes y estudiantes conozcan las estrategias propias del área para poder implementarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de esta manera mejorar las prácticas escolares.

En la encuesta los estudiantes afirmaron que la manera como se acercan normalmente al conocimiento del área es memorizando los contenidos o extrayendo ideas de sus notas de clase; pocas veces utilizan estrategias como los mapas conceptuales o mentales, aunque reconocen que son estrategias con las que aprenden mejor. Se considera entonces que no se ha educado a los estudiantes en la implementación de los mismas, motivo por el cual se quedan sin herramientas que les permita la comprensión de los ámbitos conceptuales quedándose en la repetición de información.

Uno de los retos de los docentes es diseñar estrategias que estén encaminadas a la socialización y participación de los estudiantes en clase, es decir, implementar estrategias como juegos de simulación, juegos de roles, ejercicios de empatía histórica, estudios de caso, PNI, debates, noticias, mesas redondas, paneles, entre otras, ya que con éstas los estudiantes se sienten involucrados y partícipes activos del proceso de aprendizaje.

Además es importante reconocer que los estudiantes en la actualidad se encuentran inmersos en el mundo de las imágenes, las nuevas tecnologías, la era de la información, por lo que es necesario que el docente no sólo implemente la narrativa y las actividades tradicionales con las que desarrolla sus clases, sino que abra paso a una herramienta que despierta mucho interés en los estudiantes como lo son los medios de información, los videos y demás material visual; lo anterior lo

manifestaron los estudiantes a la hora de decir cómo le gustaría que fueran las clases de Ciencias Sociales, haciendo un llamado al dinamismo, la actividad, el juego, la participación, la lúdica y la movilización del



A	28%	65
B	15%	35

conocimiento en general.

Finalmente los estudiantes consideraron que las Ciencias Sociales tienen mucho que ver con

la cultura general, limitando su campo de acción a los contenidos de geografía e historia que se han enseñado tradicionalmente, y no reconocen la existencia de otras disciplinas que integran el área, ni tampoco la intención de ésta de formar ciudadanos conscientes, participativos, activos y democráticos capaces de transformar su entorno social.

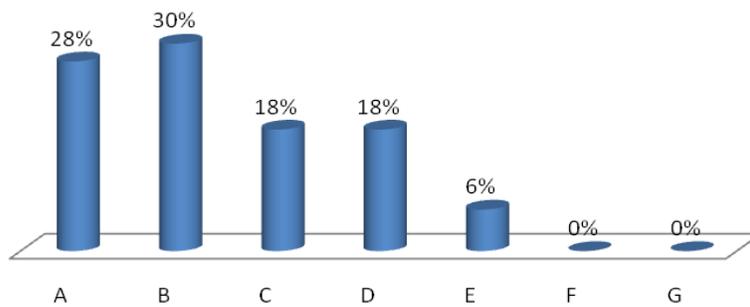
6.1.7. ANALISIS DE LA ENCUESTA N° 2

²GRAFICAS

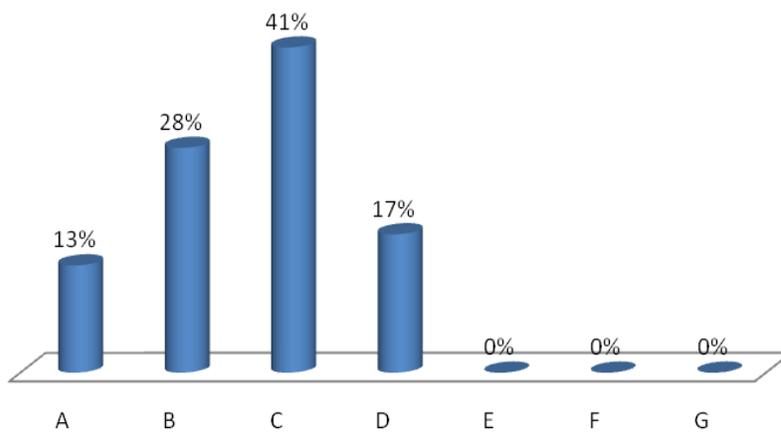
- A.** Mapas conceptuales
- B.** Mapas mentales
- C.** Resúmenes
- D.** Esquemas
- E.** Cuadros sinópticos
- F.** Líneas del tiempo
- G.** Causa efecto

- A.** Mapas conceptuales
- B.** Mapas mentales
- C.** Resúmenes
- D.** Esquemas
- E.** Cuadros sinópticos
- F.** Líneas del tiempo
- G.** Causa efecto

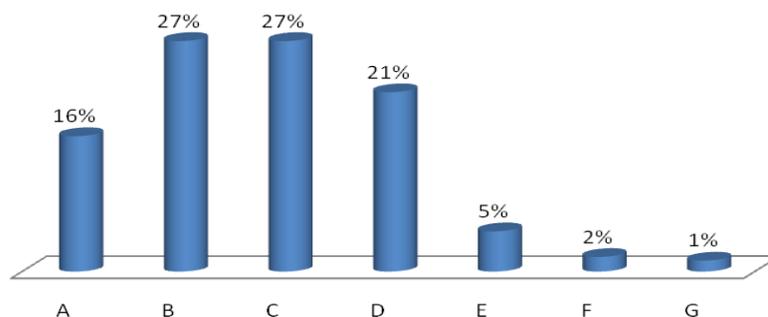
¿ Con cuáles estrategias aprendes mejor?



¿ Cuáles estrategias sabes utilizar?



¿ Cuáles estrategias te gustan?



Esta encuesta se realizó con el fin de conocer cuáles estrategias emplean los estudiantes, el manejo, la complejidad y la afinidad que tienen con las mismas. Entre los aspectos que se encontraron, están:

- Que los estudiantes las estrategias que más conocen son los mapas conceptuales, los resúmenes y los esquemas.
- Entre las estrategias que utilizan están: los mapas mentales, conceptuales, los resúmenes y los esquemas, estos les brindan elementos claves para su aprendizaje en la medida que les ayudan a organizar la información, a categorizarla y a jerarquizarla.
- En general los estudiantes muestran dificultades en la utilización de muchas estrategias, lo que da entender que a pesar de que las conocen, no saben utilizarlas bien, presentándose vacíos procedimentales. Por otra parte, se evidencio que los docentes no abren el espacio para enseñar estrategias a los estudiantes que les faciliten el manejo de las mismas y la comprensión de los conceptos abordados, además de no aplicar estrategias propias del área.
- Los estudiantes a la hora de decir con qué estrategias aprenden mejor se inclinan por estrategias gráficas y visuales como los mapas conceptuales,



los mapas mentales y los esquemas, lo que no significa que sepan utilizarlos, ni que se implementen

constantemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, tanto por parte del docente como de los estudiantes. Sin embargo

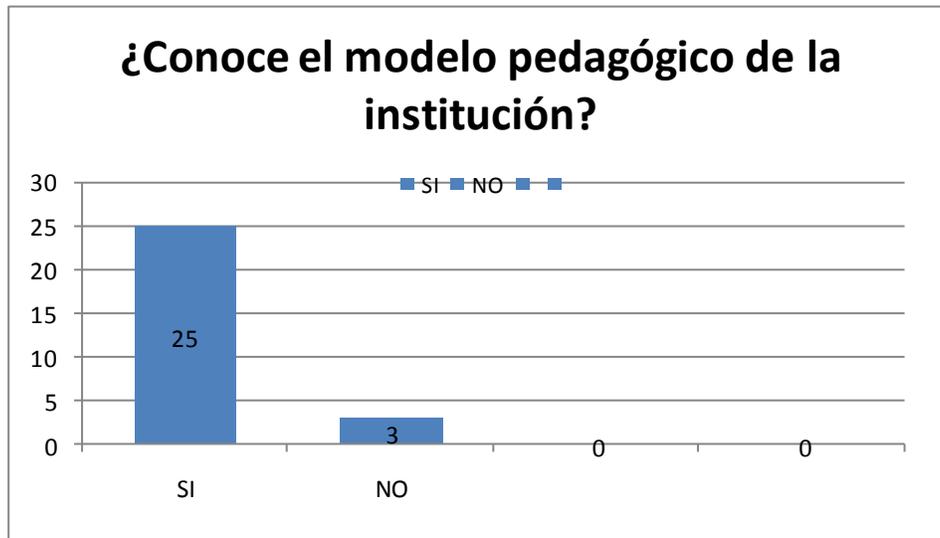
los estudiantes manifiestan que las pocas veces que han implementado las estrategias mencionadas, se han dado cuenta que resultan ser eficaces en el proceso de acercamiento al conocimiento.

- En cuanto las estrategias que les agradan a los estudiantes, encontramos que las más mencionadas son mapas mentales, los resúmenes y los esquemas, haciendo la claridad que son las que utilizan con más frecuencia, las que encuentran menos complejas y las pocas que conocen.
- Las estrategias que no saben utilizar los estudiantes son básicamente las líneas del tiempo, los mapas sinópticos y el análisis causa-efecto; sin embargo, es importante señalar que más que no saberlas utilizar, no tienen conocimiento de las mismas a profundidad, infieren de qué se tratan más no las utilizan porque no saben cómo hacerlo, ni los docentes se han preocupado por implementarlas en las aulas de clase para el desarrollo de los contenidos.

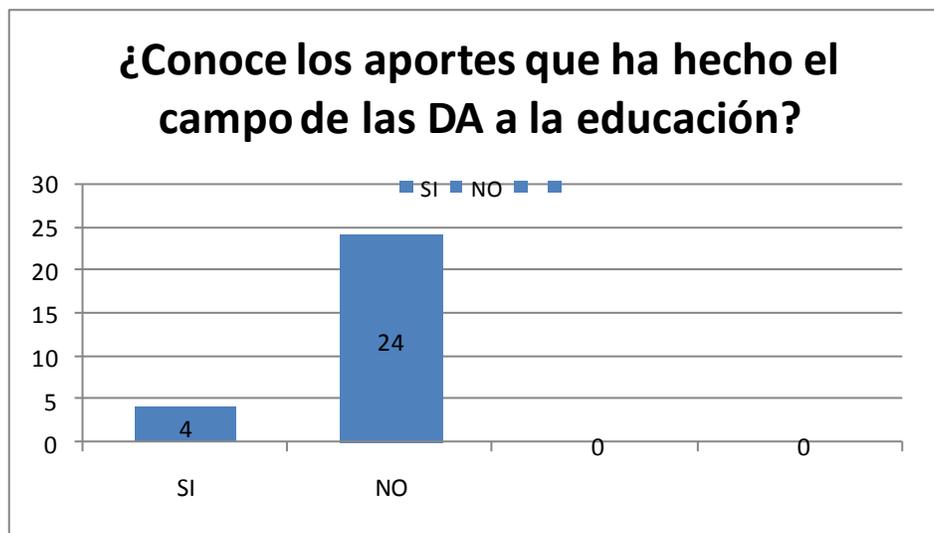
Aunque los estudiantes respondieron que los mapas conceptuales, mentales y esquemas los han utilizado y manifiestan gusto por los mismos porque les parecen eficaces para su aprendizaje, se hace necesario que los docentes los trabajen más en clase, para que los estudiantes aprendan correctamente su estructura y así puedan manejarlos de manera comprensiva dentro de sus actividades escolares.

6.1.8. ANÁLISIS ENTREVISTA DOCENTES

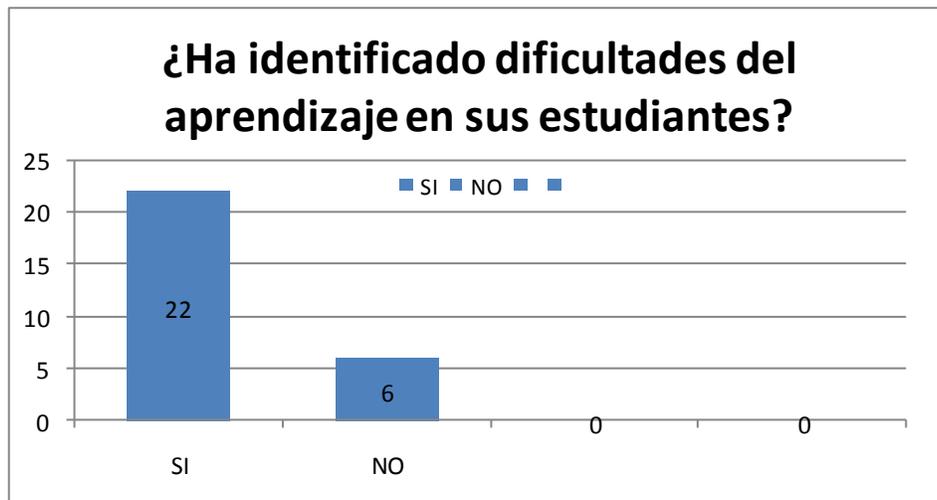
³GRAFICAS



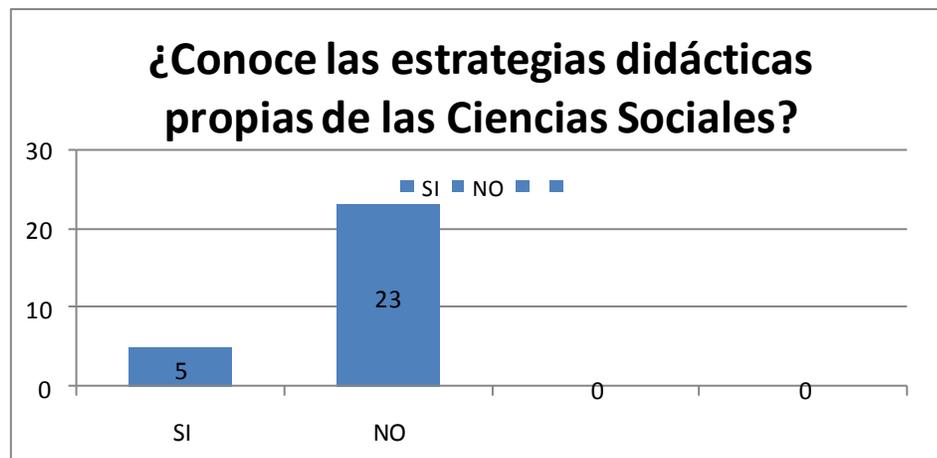
Pregunta	¿Conoce el modelo pedagógico de la institución?	
1	SI	25
	NO	3



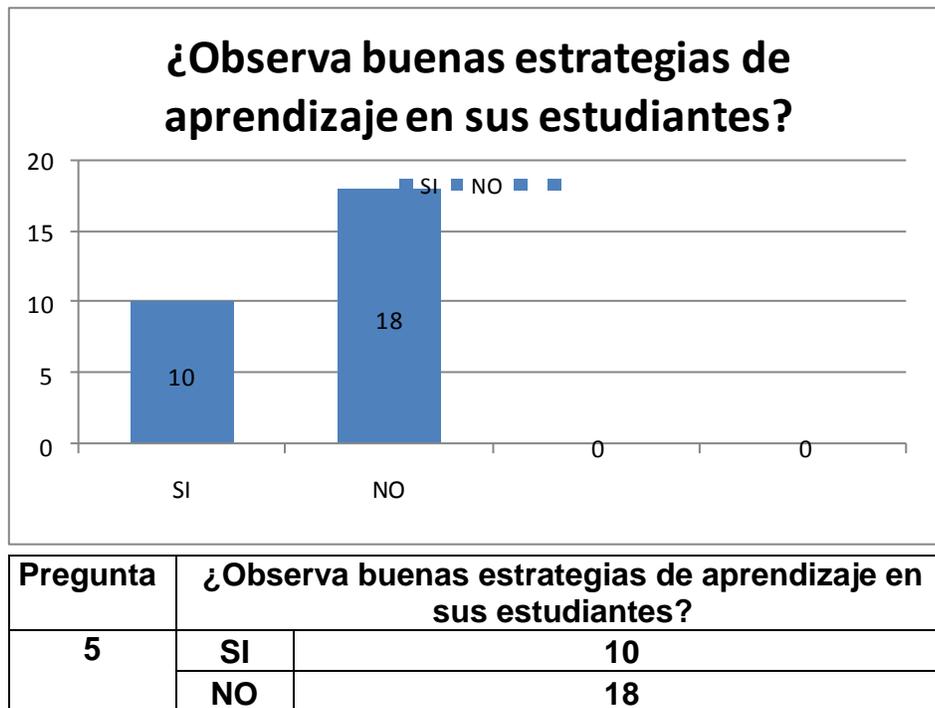
Pregunta	¿Conoce los aportes que ha hecho el campo de las DA a la educación?	
2	SI	4
	NO	24



Pregunta	¿Ha identificado dificultades del aprendizaje en sus estudiantes?	
3	SI	22
	NO	6



Pregunta	¿Conoce las estrategias didácticas propias de las Ciencias Sociales?	
4	SI	5
	NO	23



La entrevista realizada a los docentes de las instituciones educativas arrojó la siguiente información:

- El desconocimiento que tienen muchos docentes del modelo pedagógico de la institución educativa.
- En algunas instituciones se abre espacio para socializar el modelo, hacerle aportes y mejorarlo, mientras que en otras sólo existe en el papel.
- Quienes conocen el modelo pedagógico no lo apropian en sus prácticas pedagógicas, es decir, no lo implementan dentro de su área, porque no lo tienen presente a la hora de realizar sus planeaciones.
- Quienes no conocen el modelo de la institución, desconocen otros modelos pedagógicos en los cuales podrían inscribir su práctica.
- Cuando se preguntó por los aportes que ha hecho el campo de las dificultades del aprendizaje a la educación, los docentes los relacionaron inmediatamente con trastornos del aprendizaje, Necesidades Educativas

Especiales y aseguraron tenerlas en sus aulas de clase, pues se presentan niños con hiperactividad, desatención, es decir, desde ese punto de vista conocen las dificultades del aprendizaje, ya que no consideran las dificultades del aprendizaje que tienen los estudiantes con inteligencia normal o próxima a la normalidad.

- En las planeaciones curriculares no se tiene en cuenta las dificultades del aprendizaje que presentan los estudiantes con inteligencia normal o próxima a la normalidad lo que naturalmente se evidencia en la práctica, pues no se implementan estrategias de aprendizaje que lleven a los estudiantes a superar sus dificultades al acercarse y apropiarse el conocimiento.
- A pesar de que los docentes dicen conocer las DA, es evidente que en la práctica no se evidencian estrategias apropiadas para implementar con los estudiantes debido al desconocimiento que tienen de las mismas. Entre las estrategias que utilizan nombran: ampliar los lapsos de tiempo para entregar las tareas o actividades de clase, dosificar algunos trabajos, dar una orientación más personalizada, más no hay ningún aporte que haya hecho el campo de las DA al respecto, no se tiene en cuenta estrategias efectivas que mejoren los procesos de aprendizaje de los estudiantes y les permitan fortalecer sus habilidades.
- Muchos docentes reconocen el desconocimiento que tienen de las estrategias didácticas propias de las Ciencias Sociales, por ende, no se evidencia su utilización ni en las planeaciones, ni en sus prácticas de enseñanza, lo que va de la mano con el poco interés que hay por buscar o indagar sobre estrategias propias del área que despierten la motivación de los estudiantes por la misma y sean más eficaces en el momento de trabajar competencias de las Ciencias Sociales.
- Respecto a la observación que los docentes han hecho de las estrategias que comúnmente emplean los estudiantes en sus clases, dicen que las

estrategias son normalmente las mismas, lectura de la notas de clase, resúmenes, esquemas, lo que muestra que no son tan buenas por los mismos resultados que obtienen en sus pruebas, porque el aprendizaje se hace de manera memorística, estudian para el momento, sin hacer consciente su aprendizaje.

Sobre este aspecto los maestros no hacen mayor aporte porque no conocen ni han buscado estrategias apropiadas y precisas que fortalezcan los aprendizajes de los estudiantes, es decir, no han mediado ni buscado información que mejore sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y que por ende contribuyan a destacar los habilidades que tienen sus estudiantes.

6.2. OBJETIVO 2 : APORTES DEL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE A LA EDUCACION

El campo de las dificultades del aprendizaje debido a su evolución histórica ha tenido dos ejes centrales para su desarrollo: por un lado, los cambios en el panorama conceptual de las DA; por otro, la aparición de movimientos nacionales de reforma educativa y su capacidad de enmarcar y dominar los debates educativos, tanto en Europa como en Estados Unidos. Desde el ámbito conceptual las dificultades del aprendizaje han acelerado su progreso en los últimos años, diversificando su significado y estableciendo las causas por las cuales los niños y las niñas tienen dificultades para aprender en la escuela y las acciones que se deben tomar como resultado de esta comprensión.

Las dificultades del aprendizaje no pueden ser atribuidas sólo a factores internos del niño, como en un principio lo estableció su conceptualización, la cual estaba basada sólo en estudios médicos y problemas genéticos, visión que ha cambiado en el presente, reconociendo que las DA también pueden estar asociadas a factores externos o ambientales y a la interacción entre el sujeto y el ambiente.

Dentro de este proceso, el campo de las dificultades ha logrado permear la escuela desde el discurso, sensibilizando a los docentes en el tratamiento de las

dificultades del aprendizaje y reconociendo que estudiantes con inteligencia normal o próxima a la normalidad pueden tener dificultades en la apropiación de un conocimiento por razones internas o externas a él en un determinado momento de su vida escolar. Esta visión de las dificultades del aprendizaje enfrenta al maestro a un nuevo reto, en el que debe conocer, comprender y analizar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y no tratar de erradicar las falencias a través de estrategias comunes como talleres de refuerzo o recuperaciones, que evidencian su desconocimiento sobre los aportes que ha hecho el campo de las DA a la educación.

El campo de las DA a partir de sus teorías y modelos, ha brindado herramientas a la educación para conocer las múltiples causas de las dificultades del aprendizaje que pueden presentar los estudiantes en el acercamiento al conocimiento.

Dentro del campo existen diferentes teorías acerca de las causas que propician las dificultades del aprendizaje, entre ellas se encuentran:

- Las teorías centradas en el sujeto establecen que las dificultades del aprendizaje radican fundamentalmente en la persona, ya sea por daño o disfunción cerebral, por deficiencias en los procesos psicológicos básicos o en el procesamiento de la información. Dentro de esta teoría se enuncian varias sub categorías como: las teorías neurofisiológicas, las teorías genéticas, las teorías de lagunas en el desarrollo, las teorías de déficit perceptivos específicos y las teorías del procesamiento de la información, esta última por adecuarse más a la concepción de dificultad del aprendizaje que se maneja dentro del ejercicio investigativo, es la teoría, con mayor utilidad en el proceso educativo. En ella se define al “hombre como un procesador de la información cuya actividad fundamental es recibirla, elaborarla y actuar de acuerdo a ella. Es decir, todo ser humano es activo procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la

información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada”.

39

Los elementos estructurales de dicha teoría son:

El registro sensitivo, que recibe información interna y externa, la memoria a corto plazo, es un breve almacenamiento de la información seleccionada y la memoria a largo plazo, que organiza y mantiene disponible la información por más tiempo.

Las categorías que maneja el procesamiento de la información son cuatro: la atención: recibe, selecciona y asimila los estímulos; la codificación, simboliza los estímulos, según las estructuras mentales propias (físicas, semánticas, culturales); el almacenamiento, retiene de forma organizada los símbolos codificados; la recuperación, uso posterior de la información organizada y codificada.

- La teoría interaccionista (sujeto-ambiente), define a la persona como una entidad en desarrollo dinámico, que va implicándose progresivamente en el ambiente, influyendo y reestructurando el medio en el que vive. Bronfenbrenner afirma que “el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive.”⁴⁰ (2004- P.85) Acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos.

³⁹ Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza [54- 56]. Madrid: Morata.

⁴⁰ Antonio Aguilera Jimenez. Introducción a las dificultades del aprendizaje Mc GRAW-HILL, 2004. Madrid.

Estos planteamientos permiten comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje, no es un proceso aislado del sujeto, por el contrario el aula toma características de un sistema social, que tiene multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia, como lo plantea la teoría centrada en el ambiente, donde los procesos cognitivos van más allá de la adquisición de una información y resulta de mayor importancia las relaciones que se establecen entre el espacio social del aula y la conducta de los sujetos.

- Otra de las teorías propuestas por el campo de las DA, es la centrada en la tarea, que concibe el aprendizaje como un proceso activo por el que, el estudiante establece una relación significativa entre la información nueva y sus conocimientos previos. En este sentido, juega un papel importante en la planeación y la consecución lógica de los objetivos y en las acciones didácticas que se realizan durante el proceso de adquisición de conocimientos, tener en cuenta los conocimientos previos que tienen los estudiantes para propiciar conflictos cognitivos, en los cuales los confronten con los nuevos aprendizajes.

Al hablar de la evaluación de las dificultades del aprendizaje se encuentra que los distintos modelos de actuación profesional ante casos de DA, suponen la aplicación de las teorías del aprendizaje, ya que éstas pueden concebirse como explicaciones del éxito y del fracaso del aprendizaje.

Entre los modelos de actuación que se abordaron se seleccionaron los siguientes, debido a la pertinencia y viabilidad de su utilización en el ámbito educativo, pues ofrecen elementos importantes para la intervención de las de DA en las instituciones educativas.

- El modelo humanista – holístico, es significativo en la medida que concibe las DA no como enfermedades, sino como fallos en el funcionamiento dinámico del escolar, sobre todo en la conceptualización abstracta y en la falta de flexibilidad para ver alternativas en la solución de problemas

(Kronick, 1998). La mayor responsabilidad de estas fallas no recae sobre las deficiencias del estudiante, sino sobre deficiencias en el ambiente didáctico.

Otro aspecto esencial que los docentes deben tener en cuenta de este modelo, es que se opone al uso de categorías diagnósticas como etiquetas para denominar a las DA y plantea la evaluación con el objetivo de indagar cómo el escolar percibe e interpreta los estímulos que recibe, cómo explica su experiencia, especialmente sus problemas y ahonda en sus puntos fuertes (Kronick, 1998). El objetivo de la intervención desde este modelo es el “aprendizaje experiencial” que consiste en extender las fronteras de la propia identidad de manera que la experiencia denegada a la conciencia pueda acceder a la misma (Claxton, 1987). Entre las estrategias propuestas para intervenir las DA se propone el trabajo por grupos de profesores en los que se discuta e intenten comprender las DA de los estudiantes, resaltando las fortalezas de sus trabajos, que a la vez servirán de base para la superación de las dificultades del aprendizaje que se evidencian.

Otros postulados que pueden ser gran utilidad para el docente son: partir de los puntos fuertes de los estudiantes, no de sus déficits; tratar de recompensar las dificultades, no remediarlas; devolver al estudiante el sentido de la responsabilidad; favorecer la creatividad y no insistir en los aprendizajes mecánicos. Además se preocupa porque los estudiantes logren su plenitud personal y no sólo el desarrollo de competencias intelectuales.

- Modelo gestalista, considera que las personas elaboran imágenes globales, modelos mentales que son utilizados para la comprensión, ensamblando las partes de un todo y conformando unidades significativas. Según este modelo se aprende el conjunto como una globalidad, de modo que las DA aparecen cuando falla la construcción de esas imágenes globales, por lo

que centra la intervención psicopedagógica en el desarrollo de los procesos de visualización y verbalización para obtener imágenes globales correctas.

- El modelo cognitivo, para este fueron decisivos los aportes de la Gestalt (Bruner, Aubele y Piaget). Entre los supuestos básicos están: la consideración de que entre los estímulos exteriores (antecedentes y consecuentes) y las respuestas observables, existe en el sujeto una serie de procesos internos, cuyo conocimiento es imprescindible para comprender el comportamiento humano. Estos procesos son los que van a permitir comprender, recordar y dar sentido a la experiencia; identificar, interpretar, organizar y aplicar información a los requerimientos del entorno; solucionar problemas y lograr metas; integrar y relacionar información con el conocimiento existente; identificar y movilizar las estrategias mentales que coordinan los procesos cognitivos, los cuales se organizan en dos sistemas internos, el representacional y el ejecutivo (Anderson, 1983). El sistema representacional se relaciona con los procesos de atender a la información, percibirla, organizarla, recordarla, codificarla (procesos cognitivos) y el sistema ejecutivo se relaciona con los procesos que gobiernan el sistema representativo: planificación, supervisión, revisión de los procesos cognitivos (procesos metacognitivos de autorregulación).

El docente puede centrar la evaluación en el descubrimiento de los procesos que tiene lugar durante el aprendizaje y la resolución de problemas, es decir, puede interesarse en analizar el procesamiento de la información atendiendo a las exigencias del procesamiento que impone la tarea (naturaleza de la misma, grado de dificultad), las capacidades cognitivas actuales de los estudiantes para dicho procesamiento (estructuras cognitivas) y su base de conocimientos (conocimientos previos necesarios para construir nuevos aprendizajes) (Dockrell y McShare 1997) también el docente puede interesarse en cómo los niños interactúan con sus ambientes, cómo seleccionan la información, cómo la almacenan y cómo la recuperan en un momento dado.

El objetivo de la intervención cognitiva es asegurar el cambio cualitativo y el cambio en las estructuras cognitivas del sujeto, para lo que considera y propone al docente: poner al estudiante en ambientes ricos y variados donde pueda construir conocimiento de forma continua hasta alcanzar mayores grados de complejidad.

Otro aporte esencial para los docentes tiene ver con los llamados programas para la mejora de la inteligencia o de las habilidades de pensamiento y la propuesta de instrucción basada en procesos que trata de entrenar a los estudiantes en estrategias cognitivas utilizando las tareas habituales en el aula, especialmente estrategias de codificación y elaboración de planes de actuación.

Dentro del modelo cognitivo se tienen en cuenta cinco modelos teóricos que profundizan aspectos específicos:

- Modelo cognitivo de capacidades específicas, este modelo se planteó especialmente para niños con problemas de atención, percepción y memoria. Su supuesto básico es que estos procesos son vistos como elementos separados y diferentes que reflejan las capacidades cognoscitivas necesarias para adquirir las capacidades académicas. Un elemento esencial de la intervención es la implicación directa de todos los recursos reeducativos, desde las actividades más simples a las más complejas.
- Modelo cognitivo del procesamiento de la información, su supuesto básico es que el aprendizaje efectivo depende de las capacidades del niño para dar sentido a lo que está a su alrededor. Los procesos cognitivos implicados son: atención: seleccionar información el medio y mantener el interés en ella; percepción: identificar e interpretar información del ambiente para extraer su significado; memoria: organizar la información de modo que pueda ser retenida y recuperada; cognición: mejorar, sintetizar y reconstruir información a niveles

superiores y más complejos de capacidad cognoscitiva como prerrequisito para solucionar problemas; u codificación: evocar, organizar y revisar conductas y respuestas interactivas con el entorno.

- Modelo de orientación meta cognitiva, este modelo se centra en los meta conocimientos del sujeto acerca de sí mismo, de la tarea a realizar y de las estrategias posibles para ello, así como de la toma de conciencia y de la autorregulación de los propios procesos cognitivos y de aprendizaje. Desde esta orientación, los estudiantes con dificultades del aprendizaje específicas tienen problemas en el procesamiento de la información y, especialmente, carecen o tienen muy poco desarrollada la competencia meta cognitiva, de modo que la intervención que hagan los docentes debe dirigirse a entrenar a los estudiantes en la generación y aplicación espontáneamente de estrategias cognitivas.
- Modelo de modificación de conducta cognitiva, este constituye un enfoque muy relacionado con los modelos conductuales y la meta cognición. A pesar de ser dos posturas aparentemente contradictorias se ha intentado sintetizarlas proponiendo una concepción de la persona como activa y reactiva al mismo tiempo, de forma que responde a la estimulación y condiciones del ambiente, pero transformándolas a través de un proceso de mediación cognitiva.

Para la intervención de las DA, se proponen diferentes modelos, de los cuales se enunciarán las principales características y aportes a la educación.

-El Modelo de entrenamiento en habilidades o de los procesos. El docente debe tener en cuenta que el objetivo de la intervención de las DA, no debe ser tanto el remedio de capacidades específicas como el entrenamiento de las capacidades más básicas y elementales, lo cual implica que propicie una enseñanza “orientada a los procesos” por contraposición a la enseñanza “orientada a la tarea” propuesta por el conductismo”. Además debe comprender que el desarrollo perceptivo es fundamental para el éxito escolar, de modo que ante las Dificultades del

Aprendizaje no se debe entrar en tratamiento correctivos del problema en sí, sino en la rehabilitación de las capacidades perceptivas de base.

Un aspecto que debe resaltarse de este modelo, es la importancia de la percepción visual en el proceso de aprendizaje, ya que la mayor parte del conocimiento se adquiere a través ésta y que, por ello, cualquier alteración del desarrollo de la misma, entre los tres y medio y siete años y medio produce deficiencias cognoscitivas que incrementan las posibilidades de perturbación emocional y de Dificultades del Aprendizaje. En general desde los sistemas perceptivo motores se enfatiza en la importancia de los procesos viso-motores como requisito para la formación de conceptos y del pensamiento abstracto y para los aprendizajes escolares.

-Modelos conductuales de entrenamiento en capacidades, de instrucción directa o de análisis de tareas. Este se centra en un enfoque conductual, postulando sistemas de intervención orientados directamente a lo académico y altamente organizados.

El modelo de instrucción directa puede definirse como un enfoque de la enseñanza correctiva, cuyas características definitorias son la máxima estructuración de las actividades de enseñanza-aprendizaje, la dirección explícita y constante del docente, una cuidadosa y sistemática secuenciación de las tareas y la búsqueda del máximo grado de compromiso del estudiante con el contenido académico, herencia directa de las aula estructuradas y experimentales de Harina y Hewett respectivamente.

En la enseñanza directa, el docente de un modo razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender. La palabra clave es profesor, puesto que es él quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la clase; además debe diseñar actividades correctivas centradas en los contenidos académicos, definir objetivos claros y conocidos por los estudiantes, distribuir el tiempo de la instrucción (amplio y continuado), llevar un control riguroso del seguimiento del estudiante a lo largo del

proceso, seleccionar el material en función del nivel de habilidad del estudiante, establecer el ritmo de desarrollo a seguir y mantener la relación docente estudiante de manera estructura, aunque no autoritaria. El procedimiento típico de intervención educativa desde este modelo consiste en descomponer mediante el análisis de tareas, la actividad académica objeto de intervención para obtener una secuencia en la que las distintas sub habilidades son ordenadas jerárquica y convenientemente precisadas en términos de objetivos operativos.

Una de las secuencias sugeridas a los docentes cuenta con los siguientes pasos:

*Introducción: se explica a los estudiantes el objetivo de las actividades que van a realizar, así como el motivo de que se ocupe el tiempo en ello, se trata de ofrecerles una visión estructurada del contenido que van a abordar y, complementariamente de ayudarles a conectar esta nueva habilidad con las que ya dominan e incrementar su motivación por la tarea mediante actividades como, por ejemplo, plantearles un reto.

*Ejemplo: en esta segunda parte de la lección o secuencia, el docente plantea a los estudiantes una tarea que ejemplifica el tipo de habilidad que se pretende enseñar, a menudo de manera simplificada a fin de facilitar su comprensión.

*Enseñanza directa: el docente participa ahora de manera muy activa mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad que pretende enseñar. Los estudiantes responden a sus preguntas y realizan las acciones que el profesor les propone, siendo tanto mayor la dirección de éste, cuanto más novedosa es la tarea que se está llevando a cabo.

*Aplicación dirigida: en esta fase el docente inicia la tarea que propone, pero los estudiantes deben asumir una responsabilidad mayor, de hecho puede catalogarse la acción del docente como una simple orientación, supervisión y guía de la actividad del estudiante, que debe poner en juegos los conocimientos y habilidades en que ha sido instruido en la fase anterior. Las actividades en este momento suelen ser llevadas a cabo en grupo.

*Práctica individual: es la última fase del entrenamiento, en la que cada estudiante aborda de manera individual una colección de ejercicios similares a los realizados antes, aunque con material nuevo y siendo revisada su ejecución por parte del docente.

-Modelos instruccionales de estrategias cognitivas y de aprendizaje: en estos modelos se sitúan los procedimientos según los cuales el docente es alguien que actúa como modelo, como interrogador del pensamiento estratégico del niño y como diseñador de situaciones y tareas instruccionales que exigen y desarrollan el uso estratégico de los recursos del estudiante. A medida que éste (estudiante) va internalizando los procesos de control y dirección del profesor en un proceso de autorregulación creciente, el papel del profesor disminuye, produciéndose así una mejora en las funciones de control ejecutivo del escolar.

Otro medio para mejorar las habilidades de control ejecutivo que supervisen el desarrollo de estrategias en diversas áreas en sujetos con DA, es aumentar el conocimiento meta cognitivo sobre el aprendizaje, el cual se construye mediante la toma de conciencia del estudiante de sus propios procesos de aprendizaje, lo que organiza y moviliza las habilidades y sub habilidades de procesamiento de información que resultan relevantes en las diferentes tareas.

Este modelo propone que los estudiantes con DA deben aprender a descubrir cuáles son las estrategias cognitivas más eficientes, que posibilitan la mejora de su aprendizaje, aprender tales estrategias, usarlas en diferentes contextos y finalmente automatizarlas para hacer uso ágil de ellas.

Para finalizar es importante resaltar la existencia de un modelo de intervención basado en las nuevas tecnologías, y que aunque no existen muchos aportes sobre el mimos, se destacan elementos valiosos para la intervención de las DA, en la medida que la tecnología puede actuar como un soporte cognitivo que reemplace una habilidad perdida o limitada, o como un apoyo que proporcione la ayuda necesaria para realizar una tarea determinada, permitiendo una instrucción y una

práctica individualizada, estimulando la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, motivando actitudes positivas hacia el aprendizaje, transmitiendo conocimientos y destrezas acompañadas de criterios para la toma de decisiones y consiguiendo la activación cognitiva.

6.3. OBJETIVO 3: MODELO DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Para lograr la articulación de los principales planteamientos teóricos, conceptuales y metodológicos del campo de las DA a los procesos de planificación curricular que direccionan el área, es necesario tener en cuenta una perspectiva didáctica que por su naturaleza misma, favorezca la sistematización, reflexión e intervención de las dificultades del aprendizaje que presentan los estudiantes en la incorporación del conocimiento social, en este caso específico, en la educación primaria.

“La perspectiva didáctica, es la que permite establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica”⁴¹, posibilitándole al maestro analizar las relaciones y rupturas que se presentan entre las teorías que orientan su labor y las prácticas pedagógicas tal y como se materializan en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, las dificultades del aprendizaje, no serán vistas como asuntos externos o inconexos, sino como situaciones que surgen de la interacción de múltiples factores, algunos inherentes al sujeto, otros asociados a sus circunstancias socio-ambientales y culturales, y otros relacionados con la respuesta que los estudiantes dan, a las tareas que les son asignadas, según sus diferentes características y niveles de complejidad.

Este nuevo enfoque, implica hacer una ruptura con la perspectiva tradicional, en la que no se tenían en cuenta la diversidad de variables que influyen en la

⁴¹ HENAO VANEGAS, Beatriz y otros, Equipo Asesor. Cartilla hacia la Recontextualización del plan de área de Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, convenio con la Secretaria de Educación de Medellín. Medellín. 2007.

adquisición del conocimiento y en la emergencia de dificultades del aprendizaje, ya que el foco de atención no estaba precisamente en el estudiante, sino en otros aspectos, desconociendo como las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus estudiantes, tienen una poderosa influencia en las características del aprendizaje que estos logran.

La presente propuesta sugiere poner énfasis en la comprensión e interpretación de las dificultades del aprendizaje, a partir de la forma en que los maestros planifican y organizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, se pretende que los docentes tengan presente las DA en las diferentes etapas y elementos de la planificación curricular.

Dicho de otro modo, las dificultades que pueden presentar determinados estudiantes, pueden darse por diferentes causas, no son exactamente las mismas en una escuela u otra, por la diversidad de los contextos, éstas tienen dimensión y matices distintos en función de las características de las etapas de pensamiento de los estudiantes, los documentos curriculares que orienten la intervención educativa, como el papel que juega el docente como mediador entre los estudiantes y el conocimiento.

Esta propuesta plantea la necesidad que tienen los docentes de conocer los aportes de las DA e incluirlos en sus prácticas educativas, cambiando las actitudes, expectativas y nivel de formación, para asumir la enseñanza de estudiantes que le plantean mayores retos, constituyéndose éste en un factor clave a considerar en el desarrollo de las políticas educativas enmarcadas en los Proyectos Educativos Institucionales. Los docentes deben modificar sus esquemas previos mediante los cuales conciben las dificultades como problemas a resolver sólo a través de la intervención de especialistas, a fin de que éstas sean percibidas como oportunidades de desarrollo profesional, en la medida que constituyen una valiosa fuente de información y retroalimentación para la revisión y mejora de sus prácticas.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que permite entender y trabajar las dificultades del aprendizaje ajustándose a los planteamientos que el campo propone para la evaluación e intervención de las mismas, haciendo énfasis en la responsabilidad que tiene el maestro en la organización y planeación de la enseñanza.

Partiendo de la perspectiva didáctica alternativa, esta propuesta sugiere el modelo del ciclo didáctico a manera de ejemplificación, para articular a la planificación del área de ciencias sociales los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos del campo de las DA, porque este modelo:

- Toma la enseñanza como un proceso de investigación, centrada en problemas significativos y de interés para los estudiantes.
- Concibe la evaluación desde los procesos de autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje.
- Para iniciar un proceso de aprendizaje con los estudiantes, aplica diferentes estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza según su estilo de aprendizaje.

El presente ciclo didáctico se basa en las ideas de Americano Kolb (1971) que propone un modelo de aprendizaje experimental. Según el autor, el hombre aprende sobre todo a través de experiencias concretas. Kolb describe el proceso de aprendizaje como un proceso ciclo que recorre varios momentos que pueden repetirse en una espiral infinita.⁴²

Las estrategias de aprendizaje que propone este modelo, motivan al estudiante a gestionar al máximo su propio aprendizaje y favorece una interacción continua entre el material, los pares y el docente, tanto dentro como fuera de la clase. El

⁴² WESTSTRATE, Chantal Capítulo 3 Introducción al modelo didáctico: la dinámica del ciclo didáctico. Universities van Amsterdam.

estudiante juega un papel protagónico en la medida que está invitado a desarrollar sus actitudes constructivas en cuatro niveles: el saber-aprender (estrategias y competencias transversales), el saber-hacer (habilidad), el saber (conocimiento) y el saber-estar (actitudes y toma de conciencia).

A lo largo de todas las etapas del ciclo didáctico, el estudiante se implica en el descubrimiento y en la toma de conciencia de su medio ambiente escolar.

La dinámica del ciclo didáctico se organiza en unos momentos claves que giran en torno a una pregunta central, estos momentos son:

- La Indagación de ideas alternativas, se hace con base en planteamientos de problemas significativos e interesantes para los estudiantes que pueden ser a partir de situaciones reales, sencillas o concretas, para identificar los puntos de partida que pueden ser explicaciones alternativas (ideas expresadas por los estudiantes, que no se parecen a las aceptadas actualmente por la ciencia, pero que tienen una elaboración compleja y una validez en sus propios contextos (Sanmartí, N, 1995), y proponer las estrategias que permitan la regulación y cualificación de los aprendizajes. Además implica explicitar los logros y competencias esperados.

La indagación del inicio se realiza con base en estrategias como: lluvia de ideas, Informes personales, frases inacabadas, mapas conceptuales, éstas se constituyen en fuentes de datos para modificar la planeación, diseñar actividades diferenciales, organizar grupos de trabajo, facilitar la autorregulación y privilegiar la argumentación.

- Búsqueda de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes, esta búsqueda puede realizarse por medio de explicaciones de expertos y de pares, lectura, análisis e interpretación de diversas fuentes, salidas de campo, ejercicios de empatía, estudios de caso, técnicas de discusión y dilemas morales.

- Estructuración de los nuevos conocimientos: conceptuales procedimentales y actitudinales, en ésta es importante aprender a partir de diferentes fuentes, reconocer que el hombre aprende del error, aprender a aprender y a desaprender, aprender a preguntar y aprender a moverse en la incertidumbre.

Los contenidos actitudinales en este modelo, buscan apoyar la rigurosidad, la flexibilidad intelectual, la búsqueda de creatividad, la curiosidad, la perseverancia, la tolerancia ante la incertidumbre y la duda, el espíritu crítico, la sensibilidad, la disciplina, la autonomía, la atención a la intuición, el respeto ante los argumentos, la responsabilidad y la cooperación. Se debe permitir a los estudiantes la mayor participación posible.

En cuanto a los contenidos procedimentales el modelo resalta que se debe permitir a los estudiantes la mayor participación posible, éstos deben tomar decisiones con respecto a cómo desarrollar estos contenidos, para lo cual deben hacer una revisión sobre lo que se requiere saber, para su implementación, obligando a la reflexión y a la crítica.

La estructuración de los nuevos conocimientos se da a través de estrategias meta cognitivas, que permiten una revisión y monitoreo del aprendizaje por medio de mapas conceptuales, V heurísticas, mapas semánticos, esquemas y cuadros comparativos

- Aplicación de los conocimientos a nuevas situaciones problemáticas, puede llevarse a cabo en procesos como el diseño y desarrollo de itinerarios urbanos, redes de consensos y disensos, organización y desarrollo de foros de debate, la elaboración de ensayos, diseño de boletines, plegables, periódico mural, revistas, cartillas.

En cada uno de estos momentos la influencia reciproca entre el estudiante y el profesor es clara y en el proceso de aprendizaje actúan cada uno por turnos, y en cada etapa la autonomía del estudiante es estimulada por las actividades. El

docente organiza el proceso de aprendizaje, el estudiante es el actor principal del proceso a través de una cooperación activa.

El ciclo didáctico empieza por la toma de conciencia de los contenidos y pasa progresivamente a actividades de descubrimiento y a experiencias concretas, lo cual ayudará a fortalecer las habilidades de los estudiantes y a incrementar el interés por el aprendizaje, ya que interesa mirar cómo los estudiantes interactúan con sus ambientes, cómo seleccionan, almacenan y cómo recuperan la información en un momento dado.

Además concibe la evaluación desde los procesos de autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje, tomando la enseñanza como un proceso de investigación, centrada en problemas significativos y de interés para los estudiantes.

Finalmente, puede decirse que esta propuesta contribuye a la articulación de las DA y las planificaciones curriculares, ya que toma la enseñanza como un proceso de investigación, centrado en problemas significativos y de interés para los estudiantes, que procura la articulación del saber pedagógico con el saber de las disciplinas objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela; lo que además posibilita al docente estructurar un proceso de enseñanza continuo (programaciones y planeaciones por período) en el que tiene en cuenta las DA durante cada momento del ciclo didáctico, dando a los estudiantes la posibilidad de acercarse al conocimiento social a través de la implementación de diferentes estrategias de aprendizaje que les permiten afrontar y superar sus dificultades.

A continuación se anexan los formatos de planificación curricular propuestos para la integración de las dificultades del aprendizaje dentro de los procesos de enseñanza, los cuales pueden ser implementados por los docentes en las instituciones educativas con el fin de generar prácticas educativas mucho más significativas.

6.3.1. OBSERVACIONES PARA EL FORMATO DEL PEI

La idea es continuar con el formato de PEI que propone el Ministerio de Educación Nacional, adicionando en el componente pedagógico y curricular, específicamente en el diseño curricular por programa y en los procesos de evaluación institucional la fundamentación teórica, conceptual y metodológica que ha hecho el campo de las DA a la educación.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
<i>Proyecto Educativo Institucional</i>	
<u>Presentación</u>	
<u>Componente de Fundamentación</u> desde este eje, el PEI deberá dar respuesta a preguntas como: ¿cuál es el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa?, ¿qué modelo educativo (constructivista, personalizado, etc.) desarrollará?, ¿será una IE confesional o no?, etc.	
1. Institución y context	
2. Naturaleza Institucional.	
3. Misión y Visión	
4. Política educativa.	
5. Marco filosófico y axiológico.	
6. Finalidad educativa.	
7. Objetivos institucionales.	
8. Estrategia global.	

9. <i>Prospectiva institucional.</i>	
<u>Componente administrativo:</u> <i>Aquí se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI. Planta docente, administrativa, directiva, y además, las necesidades de infraestructura.</i>	
1. <i>Gobierno Escolar.</i>	
2. <i>Manual de Convivencia.</i>	
3. <i>Organización Institucional.</i>	
<u>Componente pedagógico y curricular:</u> <i>se define el enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías, plan de estudios, atención a poblaciones, entre otros.</i>	
1. <i>Objetivos generales PEI.</i>	
2. <i>Modelo pedagógico.</i>	
3. <i>Diseño curricular por programa.</i>	Aquí se incluiría la conceptualización de los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos que el campo de las DA ha hecho a la educación, para tenerlos presente en todo lo referente al diseño curricular de las áreas.
4. <i>Procesos de Evaluación Institucional.</i>	Dentro de los procesos de evaluación institucional se debe tener en cuenta el tratamiento que se hace a las dificultades del aprendizaje, de acuerdo a las consideraciones que ha hecho el campo de las DA a la educación.
<u>Componente comunitario:</u> <i>se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE se planteará proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla, como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa.</i>	

6.3.2.**FORMATO DEL PLAN DE ÁREA**

Este formato de plan de Área responde a los elementos propuestos por la secretaría de educación y la universidad de Antioquia en el marco del plan de Recontextualización de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Los cuadros que se encuentran diligenciados, especifican como hacer los aportes del campo de la DA.

PLAN DE ÁREA	
PRESENTACION	
<i>Contribución del área al cumplimiento de la misión y objetivos</i>	
<i>Aportes de la propuesta del área a la formación de los sujetos que pretende formar la I.E</i>	
<i>Adopción de los lineamientos curriculares</i>	
<i>Reflexión sobre los estándares básicos de competencia</i>	
<i>Demandas del contexto sociocultural de la I.E</i>	
<i>Referentes disciplinares.</i>	
<i>Fundamentos teóricos de la perspectiva didáctica del área</i>	Deben tenerse en cuenta los aportes que hace el campo de las DA al área de las Ciencias Sociales, específicamente los modelos de evaluación e intervención de las mismas.

<i>Finalidad formativa del área.</i>	
<i>Objetivo general (objetivos de formación)</i>	.
<i>Objetivos por grado:</i>	
Metodología	
<i>Estrategias didácticas</i>	En esta parte las estrategias también deben considerar que los estudiantes pueden presentar dificultades en el aprendizaje de las áreas, a pesar de tener una inteligencia normal y próxima a la normalidad
<i>Tipo de competencia a desarrollar.</i>	
<i>Plan de mejoramiento Annual</i>	Debe estar estructurado un plan de mejoramiento general del área, que brinde orientaciones para abarcar las dificultades del aprendizaje
Recursos didácticos	
<i>Criterios de selección</i>	
<i>Categorización</i>	
Logros:	
Evaluación:	La evaluación debe considerar las dificultades del aprendizaje específicas de los estudiantes que se den en el área de ciencias sociales, y a su vez plantear planes de acción o mejoramiento que hagan posible el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
MALLA CURRICULAR	
<i>Presentación de la institución</i>	

<i>Nombre de la I. E, Grado, intensidad horario, periodo académico, año</i>	
<i>Objetivo general del grado.</i>	
<i>Ejes generadores</i>	
<i>Estándares básicos de competencia Conceptual, procedimental, actitudinal.</i>	
<i>Pregunta problematizadora.</i>	
<i>Ambitos conceptuales.</i>	
<i>Indicadores de desempeño</i>	
<i>Plan de mejoramiento por periodo.</i>	<i>En este espacio se realiza un plan de mejoramiento del área por periodo, para inmediatizar las medidas que se tomen para subsanar la dificultad del estudiante.</i>

6.3.3.

INSTITUCION EDUCATIVA
FORMATO DE PLANEACION

AREA:

GRADO:

PERIODO:

AÑO:

<i>Pregunta Problematizadora</i>	<i>Ejes Generadores</i>		
	<i>Procedimentales</i>	<i>Conceptuales</i>	<i>Actitudinales</i>
<i>Estándares básicos de competencia</i>			
<i>Indicadores de desempeño</i>			
<i>Competencias</i>			
<i>Ámbitos Conceptuales</i>			
<i>Actividades</i>			
<i>Metodología</i>			
<i>Cráterios de Evaluación</i>			
<i>Plan de refuerzo y recuperación</i>			

DOCENTE: _____

COORDINADOR: _____

6.3.3.

FORMATO DE PLANEACIONES

El siguiente formato recoge los elementos esenciales que debe tener presente el docente para la planeación del área de Ciencias Sociales, su contenido articula los aportes del campo de las DA a la educación y se hace viable a través del modelo del ciclo didáctico, visto como una propuesta didáctica alternativa.

PLANEACIONES	
<i>Pregunta Problematizadora</i>	La pregunta problematizadora, que guiará los demás aspectos de la planeación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
<i>Ejes Generadores</i>	Se trabajarán los ejes generadores propuestos por el MEN, seleccionando dos por período.
<i>Estándares básicos de competencia</i>	<p>Se trabajará desde los estándares básicos de competencias ciudadanas propuestos por el MEN.</p> <p>Es importante tener presente que en las Ciencias Sociales ya se amplía el ámbito de los contenidos y no se habla única y exclusivamente de conocimientos declarativos o temas, como se venía haciendo, sino que se abordan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con el fin de que el estudiante fortalezca y relacione sus competencias integralmente para así desenvolverse eficazmente en la sociedad.</p> <p>Asimismo, es importante que las instituciones empiecen de manera urgente a manejar los términos y conceptos establecidos por el MEN para que se hable un mismo lenguaje dentro del campo educativo</p>
<i>Ambitos conceptuales</i>	Son los contenidos que se abordarán en la respectiva planeación, desde lo conceptual, procedimental y actitudinal.
<i>Indicadores de desempeño</i>	Se especificarán cuáles son los elementos (indicadores) que indican que los estudiantes están alcanzando los objetivos propuestos para el período académico.
<i>Actividades</i>	Las actividades deben estar diseñadas de acuerdo al diagnóstico de las dificultades del aprendizaje presentadas en los estudiantes y de acuerdo a las fases propuestas por el modelo del ciclo didáctico: la indagación de ideas alternativas, la búsqueda de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes, la estructuración de los nuevos conocimientos: conceptuales procedimentales y actitudinales, y la aplicación de los conocimientos a

	nuevas situaciones problemáticas; con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula se transformen y fortalezcan.
Metodología	<p>En primera instancia es fundamental que se tenga una metodología clara y coherente con el área, que guíe el proceso de enseñanza y aprendizaje en la misma.</p> <p>En este caso se sugiere que el diseño metodológico se organice a partir del modelo del ciclo didáctico, ya éste brinda elementos valiosos para la intervención de las dificultades del aprendizaje en los estudiantes y por ende, implica transformaciones en varios niveles como la complejidad de las actividades, la distribución del tiempo, los espacios seleccionados para la realización de las actividades, la pertinencia y viabilidad de los contenidos propuestos y la inclusión de las necesidades e intereses de los estudiantes.</p>
Criterios de Evaluación	Se debe tener en cuenta que los estudiantes con inteligencia normal o próxima a la normalidad pueden presentar dificultades del aprendizaje y evaluar constantemente la percepción que estos tienen de los trabajos o actividades realizadas enmarcadas en la implementación del ciclo didáctico, asimismo las estrategias que el docente implementa para la intervención de dichas dificultades.
Plan de refuerzo y recuperación	Para establecer los planes de refuerzo y recuperación es importante que los docentes tengan en cuenta los planes de mejoramiento que se propone en el área (que se realizarán durante el período) y que de acuerdo a ellos y al análisis que hizo de las dificultades de aprendizaje que evidenció en sus estudiantes, establezca o proponga cuáles serían las mejores estrategias que deben implementar para la adquisición de aprendizajes en el área y por ende para la superación de sus dificultades.

AREA: GRUPO: PERIODO: AÑO:

PROGRAMACIONES	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	
ORGANIZADOR DIDÁCTICO	
CICLO DIDACTICO	<i>Indagación de ideas alternativas</i>
	<i>Búsqueda de nuevos conceptos</i>
	<i>Estructuración de nuevos conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales</i>
	<i>Aplicación de conocimientos a nuevas situaciones problemáticas</i>
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	

DOCENTE: _____ COORDINADOR: _____

6.3.4. INSTRUCTIVO: FORMATO PARA LAS PROGRAMACIONES

Este formato se presenta como un anexo fundamental a las planeaciones que realizan los docentes por período, y pretende profundizar la metodología y organización didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas de clase.

PROGRAMACIONES	
<i>Pregunta problematizadora</i>	Esta será la pregunta central, la cual es seleccionada teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y las propuestas realizadas por los maestros, de acuerdo a los objetivos y contenidos del área para cada unidad didáctica.
<i>Organizador didáctico</i>	El organizador didáctico debe basarse en cada una de las fases propuestas por el modelo del ciclo didáctico, con el fin de intervenir las dificultades del aprendizaje.
FASES DEL CICLO DIDÁCTICO	
<i>Indagación de ideas alternativas</i>	<p>La indagación de las ideas alternativas, en esta fase el docente debe plantear problemas significativos e interesantes para los estudiantes, preferiblemente sencillos y concretos, para luego poder diseñar estrategias que le permitan regular y cualificar los aprendizajes de los estudiantes, previendo qué tipo de dificultades del aprendizaje pueden presentar en el acercamiento al conocimiento social. Estas ideas son el punto de partida de la programación.</p> <p>Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta, es que esta indagación de ideas alternativas implica explicitar los logros y competencias esperados con el fin de que los estudiantes conozcan los objetivos o metas propuestas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Entre las estrategias que pueden utilizar los docentes en esta indagación inicial están: la lluvia de ideas, los informes personales, las frases inacabadas, los mapas conceptuales, entre otros, con los que pueda recoger datos o información relevante que modifiquen o transformen sus planeaciones; diseñar actividades diversas de acuerdo a la población y al contexto escolar; organizar grupos de trabajo, facilitar la autorregulación y potenciar la argumentación.</p>

<p><i>Búsqueda de nuevos conceptos</i></p>	<p>Búsqueda de nuevos conceptos, en esta fase de la programación el docente implementa estrategias con las cuales los estudiantes puedan comprender nuevos conocimientos y confrontarlos con los previas, desarrollando diferentes actitudes a través de procedimientos que les permitan mayor participación dentro de las clases, generando procesos en los que empiecen a tomar sus propias decisiones, ser más crítico, autónomo y responsable con su aprendizaje.</p> <p>Además debe ir conduciendo al estudiante para que identifique sus fortalezas y dificultades, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.</p>
<p><i>Estructuración de nuevos conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales</i></p>	<p>Estructuración de nuevos conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, en esta fase el docente por medio de estrategias meta cognitivas como los mapas conceptuales, la V heurística, los mapas mentales, los esquemas, los cuadros comparativos, debe promover que los estudiantes revisen y contrasten los avances, dificultades o preguntas que se les presenten dentro de su proceso de aprendizaje y así se hagan protagonistas del mismo.</p>
<p><i>Aplicación de conocimientos a nuevas situaciones problemáticas</i></p>	<p>Aplicación de los conocimientos a nuevas situaciones problemáticas: en esta fase del ciclo el docente propicia a los estudiantes espacios o situaciones en los cuales pueda implementar los conocimientos ya estructurados.</p> <p>Entre los procesos que pueden llevarse a cabo para la aplicación de dichos conocimientos están: el diseño y desarrollo de itinerarios urbanos, el diseño de boletines, cartillas, plegables o periódico mural, la elaboración de ensayos, red de consensos y disensos, la organización y desarrollo de foros de debate, entre muchas otras propuestas que pueda diseñar. La idea es que el estudiante comprenda que los conocimientos estructurados tienen aplicación y relación directa con su vida cotidiana.</p>
<p><i>Description del proceso</i></p>	<p>Aquí los docentes van plasmando las observaciones e impresiones del desarrollo de cada una de las fases del ciclo didáctico, haciendo un seguimiento cuidadoso de las dificultades del aprendizaje que presentan sus estudiantes.</p>

6.3.5.

INSTITUCION EDUCATIVA

PLAN DE MEJORAMIENTO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

ÁREA:

GRADO:

PERIODO:

AÑO:

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES	Procedimental	
	Conceptual	
	Actitudinal	
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN		
RESULTADOS		
EVALUACIÓN		

DOCENTE: _____ COORDINADOR: _____

6.3.5. INSTRUCTIVO: PLAN DE MEJORAMIENTO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Este formato pretende que los docentes piensen los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en su área, reflexionando sobre las dificultades del aprendizaje que presentan sus estudiantes y las acciones que implementan con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas específicas.

Este formato tiene como base el plan de mejoramiento que realizarán los docentes por período, ya que éste los provee de información relevante para el análisis y retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales que se llevan a cabo en el aula.

Dificultades del aprendizaje en ciencias sociales	(Se sistematizan las DA encontradas por todos los docentes pertenecientes al área para realizar la debida intervención)
Propuesta de intervención	(Se analizarán las propuestas de intervención efectuadas por período y se retomarán las más efectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje)
Resultados	(Se hace una descripción de los resultados evidenciados por los maestros después de haber implementado estrategias para la superación de las DA)
Evaluación	(Se realiza una evaluación detallada de las DA, las estrategias y los resultados obtenidos, destacando avances, fortaleces y dificultades observadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula)

6.3.6.

INSTITUCION EDUCATIVA

FORMATO DE PLAN DE MEJORAMIENTO POR PERIODO

ÁREA:

GRUPO:

PERIODO:

AÑO:

¿Cuáles fueron las dificultades del aprendizaje encontradas?	
¿Cuáles fueron las dificultades más relevantes?	
El plan de acción	
Resultados obtenidos	
Retroalimentación	

DOCENTE: _____ COORDINADOR: _____

6.3.6.

INSTRUCTIVO: FORMATO DE PLAN DE MEJORAMIENTO POR PERIODO

Este formato tomará como base los diarios pedagógicos, de los cuales se extraerá información relevante relacionada con las dificultades del aprendizaje y su intervención, con el fin de que los docentes abran espacios de análisis, discusión, reflexión y retroalimentación encaminadas al mejoramiento de las DA de sus estudiantes como al de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior del aula.

Además este es un instrumento valioso que aporta elementos significativos para el plan de mejoramiento del área, que a su vez enriquece las planeaciones curriculares que realizan los docentes cada período.

¿Cuáles fueron las dificultades del aprendizaje encontradas?	(se mencionan las que fueron más frecuentes o constantes teniendo en cuenta las observaciones consignadas periódicamente en los diarios pedagógicos)
¿Cuáles fueron las dificultades más relevantes?	(se categorizan las dificultades del aprendizaje, es decir, las primarias y secundarias)
El plan de acción	(se describen las estrategias utilizadas para intervenir las dificultades del aprendizaje)
Resultados obtenidos	(se hará una evaluación de las observaciones, reacciones y resultados que se perciben después de haber efectuado el plan de acción)
Retroalimentación	(Recoger el insumo para contribuir al plan de mejoramiento de los procesos que se llevan a cabo en el área de Ciencias Sociales y de esta manera lograr que los estudiantes superen las dificultades que se les presentan)

6.3.7.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DIARIO PEDAGOGICO

ÁREA:

GRUPO:

PERIODO:

AÑO:

ÁMBITO CONCEPTUAL		ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (Ámbitos conceptuales)	
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE		ESTRATEGIAS UTILIZADAS	EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS
Centradas en el sujeto			
Centradas en la tarea			
Centradas en el ambiente			
OBSERVACIONES:			

DOCENTE: _____ COORDINADOR: _____

El presente formato de diario pedagógico se implementaría cada quince días con el fin de diagnosticar las dificultades del aprendizaje que se vayan encontrando en los estudiantes, las estrategias con las cuales se intervienen y la evaluación de las mismas (asertividad, efectividad), con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, buscando cada vez el éxito escolar.

ÁMBITO CONCEPTUAL	(En esta parte se inscriben los ámbitos conceptuales trabajados en los ejes generadores)
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADA PARA ABORDAR LOS ÁMBITOS CONCEPTUALES	(Se describen las estrategias utilizadas para abordar los ámbitos conceptuales)
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE Centradas en el sujeto: Centradas en la tarea: Centradas en el ambiente:	(Se describen las dificultades que están presentando los estudiantes en el acercamiento al conocimiento social, haciendo la aclaración si éstas están centradas en el sujeto, el ambiente o la tarea, según el campo de las DA)
ESTRATEGIAS UTILIZADAS	(Aquí se describen las estrategias utilizadas por el docente para abordar LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE)
EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS	(Descripción de la funcionalidad de las estrategias implementadas en el abordaje de las dificultades del aprendizaje)
OBSERVACIONES	En este espacio se describe otros aspectos que puedan afectar o favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.3.8.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DIARIO ESTUDIANTIL

ÁREA:

GRUPO:

FECHA:

CLASE:

Ámbito conceptual	
Estrategias utilizadas	
Dificultades experimentadas en la utilización de las estrategias	
Observaciones	

ESTUDIANTE: _____ DOCENTE: _____

6.3.8.**INSTRUCTIVO: DIARIO ESTUDIANTIL**

Este formato hace partícipes a los estudiantes del fortalecimiento de sus propios procesos de aprendizaje, además de brindarle elementos valiosos a los docentes sobre la visión que tiene los estudiantes de su metodología, los inconvenientes que se les presentan en el acercamiento al conocimiento social, la percepción que tienen del área de las ciencias sociales como tal; lo que contribuye a establecer planes de mejoramiento que enriquezcan las programaciones y planificaciones curriculares, repensando y reflexionando sobre el sentido que tienen de las prácticas educativas.

Ámbito conceptual:	(Los estudiantes escribirán los ámbitos conceptuales trabajados durante el período)
Estrategias utilizadas:	(Descripción de las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje que se utilizaron para abordar los ámbitos conceptuales)
Dificultades experimentadas en la utilización de las estrategias:	(Descripción de las dificultades experimentadas en el uso de las estrategias aprendizaje, analizando las ventajas y desventajas de su utilización)
Observaciones:	(Este es un espacio para que los estudiantes escriban sugerencias, comentarios, reflexiones sobre los ámbitos conceptuales abordados y la pertinencias de las estrategias implementadas)

7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES O DISCUSIÓN.

Después de haber realizado este ejercicio investigativo, se pudo concluir que:

Es fundamental conocer los aportes que el Campo de las DA ha hecho a la educación, para que con su articulación a la planificación curricular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se direccionan en el área, en las instituciones donde se realizó el estudio, se puedan configurar prácticas pedagógicas reflexivas, que partan de las realidades que se presentan en el aula, en este caso particular, de la identificación, sistematización y reflexión de las dificultades del aprendizaje que presentan los estudiantes en el incorporación del conocimiento social, y así puedan generarse acciones de intervención, que permitan potenciar el proceso de construcción del saber.

Las instituciones educativas deben seleccionar los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos más valiosos que ha realizado el campo de las DA, de acuerdo a las características del contexto en el que se inscriben y a las necesidades o requerimientos de los estudiantes, ya que si esto se hace, podrían orientarse procesos más coherentes y críticos que favorezcan la formación de los estudiantes.

En el diseño de la propuesta de planificación curricular para el área de ciencias sociales, se lograron articular algunos aportes específicos y relevantes que propone el campo de las DA, que el maestro debe tener en cuenta, con el fin de no desvirtuar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan desarrollan en el aula, y propender por una intervención asertiva de las dificultades del aprendizaje que pueden presentar los estudiantes.

Es necesario entonces que en las instituciones educativas desde el PEI (planes de área, diarios, planeaciones, programaciones, planes de mejoramiento y evaluación institucional) tengan en cuenta y se comprendan los aportes del campo de las DA para poder orientar de una mejor manera las prácticas pedagógicas.

Uno de los principales aportes que ha hecho el campo de las DA a la educación es la concepción de las dificultades del aprendizaje desde una nueva perspectiva, considerando que estudiantes con inteligencia normal o próxima a la normalidad pueden presentarlas. Estas, pueden estar asociadas a factores centrados en el sujeto, centrados en el ambiente, centrados en la tarea, o a factores centrados en la interacción sujeto- ambiente, y no deben seguir siendo atribuidas, de manera casi exclusiva por el maestro, a la presencia de trastornos neurológicos que requerirían de una educación especial o serían objeto de las denominadas Necesidades Educativas Especiales.

Los maestros deben concientizarse que en los procesos de aprendizaje intervienen múltiples variables, y que inclusive la manera como plantean y ejecutan los procesos de enseñanza pueden hacer emerger dichas dificultades. No se trata de seguir atribuyendo las dificultades que se presentan, a dificultades de carácter general, que por sus características afectan todas las áreas, se trata de poder identificar las dificultades específicas que se representan en el área y hacerles seguimiento y análisis a través de su inclusión en los diferentes formatos que se diligencian en el proceso de planificación curricular.

Se busca entonces con lo anterior, que los maestros estén dispuestos a reflexionar sobre los resultados de sus propias prácticas pedagógicas, utilizando la propuesta aquí formulada, específicamente los formatos que la conforman, como instrumentos de recolección permanente de información, que han sido diseñados de tal manera, que permitan recoger información en todas las etapas del proceso, retroalimentándose unos a otros, y sean el insumo de los planes de mejoramiento que deben realizarse en el área.

Esta propuesta retoma además, algunos elementos del modelo didáctico, denominado ciclo didáctico, porque su estructura y dinámica misma, permite al docente no perder de vista en ninguna de las fases, la manera como los estudiantes aprenden y las dificultades que presentan, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento integral de la realidad que acontece

en las aulas, y así orientar sus intervenciones, a facilitar la superación de dichas dificultades y promover el avance en la construcción del conocimiento, dándole participación a los protagonistas de este proceso, maestros y estudiantes.

Cada institución educativa es diferente, tanto por los sujetos que la componen como por el entorno social en el que se sitúa, cada sujeto es distinto y por ende aprende de manera diferente, lo que es necesario comprender para poder ofrecer una educación pertinente y contextualizada que tenga en cuenta las dificultades del aprendizaje de los estudiantes.

Una de las principales metas de la articulación de los aportes del campo de las DA a la planificación curricular, es tomar las prácticas pedagógicas como procesos de investigación, que permitan reflexionar y generar nuevos o renovados conocimientos sobre las problemáticas que se presentan en las aulas, y más específicamente, sobre aquellas que se desprenden de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se ejecutan en el área de Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta las conclusiones expuestas anteriormente, se realizaron las siguientes recomendaciones:

Una propuesta de planificación curricular debe tener en cuenta no solamente los contenidos específicos del área que se pretende enseñar, sino también el contexto educativo, las necesidades e intereses de los estudiantes, la etapa de desarrollo en la cual se encuentran, las dificultades del aprendizaje que presentan, el modelo pedagógico de la institución, el perfil del estudiante que se quiere formar, una metodología específica y apropiada de acuerdo a los contenidos y a la población a la cual será dirigida, y los aportes que ha hecho el campo de las DA a la educación, para lograr la coherencia, entre lo que se pretende, lo que se planea y lo que se vive en las prácticas reales.

Sería importante que se haga un seguimiento continuo a la implementación de los formatos que conforman la propuesta de planificación curricular, en las

instituciones para los cuales fueron diseñados, para poder establecer su impacto y aporte, a la reflexión e intervención de las dificultades del aprendizaje por parte de los maestros que se desempeñan en el área

Es interesante que los maestros se preocupen por conocer los aportes que han hecho otras disciplinas relacionadas con la pedagogía, como es el caso de la psicología, para enriquecer el conocimiento que tiene acerca de sus estudiantes (etapa de desarrollo en la que se encuentran y sus principales características, posibles dificultades del aprendizaje que puedan presentar, formas de pensar, actuar y relacionarse) ya que es fundamental tener estos aspectos presentes dentro de las planificaciones curriculares, y así brindar una educación pertinente a la población escolar.

Utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, estrategias como mapas conceptuales, redes semánticas, esquemas, V heurísticas, ya que permiten a los estudiantes codificar visual y semánticamente los conceptos o conocimientos sociales.

El docente debe preocuparse por poseer un variado conocimiento teórico y práctico de un conjunto de estrategias, que le permitan evaluar significativamente los aprendizajes de los estudiantes e intervenir de manera eficaz las dificultades que a éstos se les presentan en el acercamiento al conocimiento social.

Además, el docente debe manejar una coherencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, debe tratar al máximo de que las estrategias de enseñanza utilizadas durante el proceso formativo sean pertinentes con el área y los contenidos que allí se pretenden alcanzar, y además debe evaluar de acuerdo a la lógica de las estrategias implementadas, para evitar incompatibilidades frecuentes entre la forma de enseñar y evaluar, que a menudo conlleva a que los estudiantes tengan dificultades en el aprendizaje.

Finalmente, este ejercicio invita a los docentes tanto en ejercicio como en formación, a hacer de la investigación en el aula una constante en las prácticas pedagógicas cotidianas. A ser rigurosos en la reflexión que sobre las prácticas mismas se haga, a preocuparse por el conocimiento e intervención de las dificultades que presentan los estudiantes. A asumirse como un profesional propositivo y autónomo, que dé respuesta a las principales problemáticas que se generan en el aula, rompiendo sus niveles de dependencia, de los especialistas de otras áreas. Un maestro actualizado, es un maestro capaz de dinamizar los procesos formativos que se orientan en las instituciones donde labora.

BIBLIOGRAFÍA

- **ACERO, Efrén.** El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente. En: Revista Actualidad Educativa. Año III. Nº 13. S.f. p. 13
- **DIAZ BARRIGA, Frida.** Docente del siglo XXI cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill. Colombia. 2001.
- **DIAZ BARRIGA, Frida HERNANDEZ, Rojas Gerardo.** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. McGraw Hill. México. 2002.
- **GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús Nicasio.** Manual de dificultades del aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. Narcea. España. 1998.
- **ORTIZ GONZÁLEZ, María del Rosario.** Manual de dificultades de aprendizaje. Pirámide. España. 2004.
- **PEREZ SOLIS, MARÍA.** Orientación educativa y dificultades del aprendizaje. Madrid. Thomson. (2003).
- **AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio.** Introducción a las dificultades del aprendizaje McGraw-HILL, Madrid. 2004.
- **GIMENO, J. Y PÉREZ, A.** Comprender y transformar la enseñanza Madrid: Morata. (1998). Pág. 54- 56.
- **WESTSTRATE, Chantal** Introducción al modelo didáctico: la dinámica del ciclo didáctico. Capítulo 3. Universities van Amsterdam.
- **MARTÍNEZ CARAZO, Piedad Cristina.** El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión, Nº 20 ISSN 1657-6276. Pág. 174- 175.

- **BEATRIZ HENAO VANEGAS** y otros, Equipo Asesor. Cartilla hacia la Recontextualización del plan de área de Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, convenio con la Secretaria de Educación de Medellín. Medellín. 2007.
- **MEIRIEU**, Philippe. Tensión 9: "Entre la planificación necesaria y decisión improvisada, aprender a ejercer el criterio pedagógico y a actuar con discernimiento" En: La escuela de hoy. Ed. Octaedro. España. (2004)
- **LICERAS RUIZ, Ángel**. Tratamientos de las dificultades de aprendizaje en las ciencias sociales. Granada: Grupo Editorial Universitario. (1997).Pág. 70
- **LICERAS RUÍZ, Ángel**. Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales: una perspectiva psicodidáctica. Granada: Grupo Editorial Universitario. (1998)
- **YACUZZI Enrique**. El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. (Universidad Del CEMA).
- **MARTÍNEZ CARAZO**, Piedad Cristina. El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión, N° 20 ISSN 1657-6276. Pág. 174- 175.

CIBERGRAFIA

- www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria. González Soto, A y Jiménez GONZALES, J. El diseño de la formación. Modulo 3.
- Psicocentro.com. González. María José. El desarrollo del conocimiento social. Portal del mundo de la Psicología.

APÉNDICES

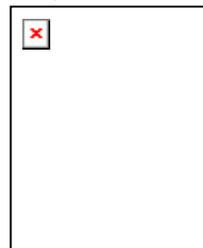


1. MATRICES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DOCUMENTOS, DIRECTRICES Y CURRICULARES

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



1.1. EXISTENCIA DE DOCUMENTOS CURRICULARES (Matriz)

Esta lista de chequeo, se realizó con el propósito de verificar la existencia de los documentos curriculares que deben existir en las instituciones educativas, según la normatividad del campo educativo y la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional.

INSTITUCION EDUCATIVA FELIX HENAO BOTERO

Directrices y construcciones curriculares	Existe en su totalidad	Existe parcialmente	No existe	Observaciones
<i>PEI</i>		X		
<i>PLAN DE ÁREA</i>		X		
<i>DIARIOS</i>	X			
<i>PROGRAMACIONES</i>			X	
<i>PLANEACIONES</i>			X	

INSTITUCION EDUCATIVA COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO

Directrices y construcciones curriculares	Existe en su totalidad	Existe parcialmente	No existe	Observaciones
<i>PEI</i>	X			
<i>PLAN DE ÁREA</i>	X			
<i>DIARIOS</i>		X		

PROGRAMACIONES		X		
PLANEACIONES	X			

INSTITUCION EDUCATIVA ANDRES BELLO

Directrices y construcciones curriculares	Existe en su totalidad	Existe parcialmente	No existe	Observaciones
PEI	X			
PLAN DE ÁREA		X		
DIARIOS	X			
PROGRAMACIONES		X		
PLANEACIONES		X		

De acuerdo con lo encontrado en el rastreo de los documentos curriculares de las diferentes instituciones, se observa que cuentan con el PEI, el plan de área y los diarios, como herramientas curriculares obligatorias, existentes, pero con falencias en el aspecto teórico y en su articulación, para dirigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el rastreo, se evidencia la inexistencia o falta de formatos, que den cuenta del proceso de planeación y programación que realizan los docentes para el desarrollo de los procesos educativos y formativos que se realizan en la escuela.

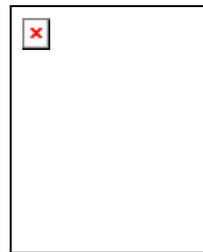


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



1.2. MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN PEI

En esta matriz de análisis se sistematizó toda la información encontrada en las construcciones elaboradas en el proceso de planificación curricular del área en las instituciones educativas Andrés Bello, Félix Henao Botero y Colegio Colombo Británico.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FÉLIX HENAO BOTERO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
<i>Proyecto Educativo Institucional</i>	
<u>Presentación</u>	En la introducción, no se observa la identificación del PEI, el año en el que se realizó, las personas que participaron en su realización, la estructura o índice que se debe tener para formar una visión amplia de lo que contiene el PEI. En ella se da argumenta del porque del PEI, en la institución educativa, más que una necesidad, como un requerimiento legal de toda institución educativa en Colombia.
<u>Componente de Fundamentación</u> desde este eje, el PEI deberá dar respuesta a preguntas como: ¿cuál es el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa?, ¿qué modelo educativo (constructivista, personalizado, etc.) desarrollará?, ¿será una IE confesional o no?, etc.	
1. <i>Institución y contexto</i>	En el conocimiento situacional se hace referencia a las características de la población de la comunidad del barrio Caicedo, su situación social, económica, cultural y de salubridad, aspecto que se vuelve a retomar en el componente situacional. En el no está enunciada la información del contexto de las diferentes secciones que conforman la institución.
2. <i>Naturaleza Institucional.</i>	
3. <i>Misión y Visión</i>	La misión pretende alcanzar la formación y el desarrollo humano integral de las personas que conforman la comunidad educativa. Se propende por una formación humanista, cultural y social. Humanista desde los valores, del respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la autonomía para una transformación consciente de la realidad y su entorno; cultural desde el uso de la razón, la sensibilidad y la acción para la obtención del conocimiento, el goce y la creatividad social desde el compromiso con las prácticas democráticas, el respeto por sí mismo, el entorno y por su comunidad. La visión retoma

	aspectos de la misión, pero no alcanza a vislumbrar un objetivo palpable hacia la comunidad, hacia la meta que se quiere alcanzar y que repercuta en el entorno, se queda en la descripción de la comunidad educativa, pero que no coincide con la realidad, es más bien un ideal de sujeto que se pretende formar; en los principios que retoma la institución dentro del PEI, la formación del hombre en relación con la comunidad y el hacer científico y tecnológico
4. <i>Política educativa.</i>	Las políticas institucionales, dan orientaciones de organización de la vida escolar y las acciones que posibilitan o pueden perturbar las actividades cotidianas que se experimentan en el contexto educativo (permisos, sanciones, relaciones padres- maestros- estudiantes. Están en reforma, debido al seguimiento que se le está haciendo a la institución, por el plan de mejoramiento en el que está involucrada, debido a los bajos niveles académicos, demostrados en las pruebas de estado.
5. <i>Marco filosófico y axiológico.</i>	Hay documentos de ello dentro del PEI, pero no hay ninguna reflexión sobre ello, parecen más documentos para leer sobre lo que es lo filosófico y axiológico.
6. <i>Finalidad educativa.</i>	No se encontró
7. <i>Objetivos institucionales.</i>	No se encontró
8. <i>Estrategia global.</i>	No se encontró
9. <i>Prospectiva institucional.</i>	No se encontró
<i>Componente administrativo:</i> Aquí se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI. Planta docente, administrativa, directiva, y además, las necesidades de infraestructura.	
1. <i>Gobierno Escolar.</i>	Está estipulado las funciones de cada uno de los estamentos que pertenecen al gobierno escolar, pero dentro de cada uno de ellos, no existe una normatividad propia, según las demandas de la institución y del contexto, que diversifican sus funciones.
2. <i>Manual de Convivencia.</i>	En el año de 2008, se realizó una modificación de acuerdo a las sugerencias realizadas por la comisión de mejoramiento de la calidad, pero en la actualidad no se ha dado a conocer los cambios al manual, por lo que se ha seguido utilizando el manual anterior, este se tipifica las faltas en: grave, leves y gravísimas, tiene los derechos y deberes de los estudiantes, los derechos y deberes de los padres de familia, el himno nacional.
3. <i>Organización Institucional.</i>	En el plan operativo, se muestra las diferentes actividades globales que se realizan en la institución, matrícula, promoción de estudiantes, requisitos para ingreso a la institución, se

	<p>anexa papelería de cobro de matrículas del año de 1998. Este aspecto queda corto para describir la operatividad de la institución, además no está actualizado con las nuevas reformas administrativas y los diferentes comités y componentes de calidad que se han diseñado, dentro del plan de mejoramiento, en el cual está inserta la institución.</p> <p>El componente administrativo está estructurado, utilizando la matriz DOFA, lo cual permite el conocimiento situacional de la comunidad educativa, el objeto de análisis, problemas, necesidades educativas que se concretizan en el plan operativo. Este componente también contiene el cronograma de actividades, el organigrama, la carga académica, la distribución de los profesores en horas y grupos y el gobierno escolar, su conformación y funciones, como lo establece la normatividad educativa en Colombia. Este componente debe revisar algunas políticas administrativas que abarquen la comunidad educativa, permitiendo homogenizar las diferentes directrices que se imparten en este componente y que dirigen los caminos de la institución.</p>
<p><i>Componente pedagógico y curricular:</i> se define el enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías, plan de estudios, atención a poblaciones, entre otros.</p>	
<p>1. <i>Objetivos generales PEI.</i></p>	<p>No se encuentran estipulados o por lo menos en la revisión que se hizo al PEI, no se encontró la documentación sobre ello.</p>
<p>2. <i>Modelo pedagógico.</i></p>	<p>Este modelo se centra en el proceso de aprendizaje y tiene como eje el aprender haciendo, las experiencias de los estudiantes los hace progresar continuamente, desarrollarse y evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Por otro lado, el modelo social permite un diálogo con la realidad y desarrolla habilidades para resolver problemas sociales y mejorar la calidad de vida de una comunidad.</p> <p>Este modelo atiende de forma abarcadora las necesidades de la comunidad, sector que se caracteriza por su compleja situación social en lo que respecta al desempleo y a la inseguridad y al respeto a la vida.</p> <p>Este modelo pedagógico, no tiene sustentación teórica, solo se evidencia un esquema y no se ha dado a conocer en la comunidad educativa. Solo algunos profesores lo conocen al ser obligatorio su conocimiento para diferentes estudios universitarios y curriculares.</p>
<p>3. <i>Diseño curricular por programa.</i></p>	<p>Los planes de estudios, no cuentan con una sustentación teórica, en ellos no se encuentra la importancia del área para desarrollar el modelo institucional, la visión, la misión, los principios y perfiles de la comunidad educativa, solo existe la malla curricular, en ella se da cuenta de los logros básicos e indicadores que se desprenden de las dimensiones y los estándares, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.</p>
<p>4. <i>Procesos de Evaluación Institucional.</i></p>	<p>Se realiza al final de año, pero no existe una socialización de ellos, ni se retoman al comienzo del año escolar para superar las dificultades encontradas y diseñar estrategias</p>

	que erradiquen la dificultad.
<p><u>Componente comunitario:</u> se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE se planteará proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla, como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa.</p>	
<p>En especial la Institución involucra a la comunidad a partir del proyecto productivo, que propicia la especificación en un oficio, “La productividad desde la escuela como eje transversal para el desarrollo de competencias básicas y laborales en los estudiantes de la institución Félix Henao Botero” en primaria, este proyecto es orientado en a la elaboración de productos manuales y en básica secundaria, a la estructuración de las empresas, en este caso de empresas virtuales.</p> <p>Además del proyecto de productividad la institución cuenta con los proyectos de educación sexual, democracia, medio ambiente, ética y valores y tránsito, pero estos proyectos necesitan grandes reformas para ser funcionales dentro de la institución, otros están descontextualizados y otros que no están fundamentados en forma escrita como lo es el de democracia que funciona pero no hay proyecto escrito, el PRAES, medio ambiente, que no existe registro de él. Hay que modificar los proyectos y registrar las funciones de cada uno y contextualizarlo a las características del entorno.</p>	

COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
<i>Proyecto Educativo Institucional</i>	
<u>Presentación</u>	Aquí se presenta de manera general la Institución Colegio Colombo Británico y se da cuenta del proceso de elaboración del PEI y de los participantes en el mismo, según las diferentes normas.
<p><u>Componente de Fundamentación</u> desde este eje, el PEI deberá dar respuesta a preguntas como: ¿cuál es el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa?, ¿qué modelo educativo (constructivista, personalizado, etc.) desarrollará?, ¿será una IE confesional o no?, etc.</p>	
1. Institución y contexto	Se describe el contexto institucional, las organización del Colegio Colombo Británico, ubicado en el municipio de Envigado, con aproximadamente 1800 estudiantes, desde el grado pre jardín hasta once. Estudiantes de estratos económicos 4, 5 y 6.
2. Naturaleza Institucional.	No se encontró

3. <i>Nuestra Misión y Visión</i>	<p>En la misión se compromete a educar integralmente al hombre y a la mujer como seres libres y responsables capaces de ser artífices de su realidad local y global en clave de trascendencia, desarrollando sus potencialidades y talentos en la formación de la voluntad, en el amor a los congéneres y en la conservación del medio ambiente. Con énfasis en el idioma inglés.”</p> <p>La visión se proyecta hasta el año 2019, exponiendo que formará personas con calidad humana, cristiana, ciudadana, con altas competencias culturales, sociales y espirituales; requeridas para ser efectivos miembros de la sociedad, en un contexto regional, nacional e internacional.</p>
4. <i>Nuestra política educativa.</i>	Aquí se expresa que es un colegio mixto, católico y que brinda educación desde pre jardín hasta el grado once, con énfasis en inglés
5. <i>Marco filosófico y axiológico.</i>	Aparece explicado el marco desde el cual se guía la institución, resaltando especialmente el respeto a la vida en la naturaleza y sobre todo en las personas, el amor a Dios sobre todas las cosas y al prójimo, la importancia de los Derechos Humanos, la democracia, la libertad, la legalidad, la responsabilidad, solidaridad y ética del Gentleman.
6. <i>Finalidad educativa.</i>	No se encontró
7. <i>Objetivos institucionales.</i>	Alcanzar los fines de la educación determinados por la Ley, sin olvidar las características sociales, económicas y culturales propias del contexto en el que se instaura; pero específicamente desde su currículo, el CCB, busca contribuir a la formación integral de la persona y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local; sin olvidar que hablar de formación integral en la Ley 115/94 es hablar del desarrollo no sólo académico y cognitivo del estudiante, sino involucrar también otros desarrollos como el Socio-afectivo, Psicomotor, Espiritual y Biológico, buscando así un ser activo, responsable, autónomo, trascendente y ético.
8. <i>Estrategia global.</i>	No se encontró
9. <i>Prospectiva institucional.</i>	No se encontró
<p><i>Componente administrativo:</i> aquí se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI. Planta docente, administrativa, directiva, y además, las necesidades de infraestructura.</p>	
1. <i>Gobierno Escolar.</i>	Si está establecido dentro del PEI, su funcionamiento y conformación.
2. <i>Manual de Convivencia.</i>	Se cuenta con un manual de convivencia que rige la vida institucional.
3. <i>Organización Institucional.</i>	Se encuentra actualizada debido al proceso de certificación, por el que atravesó la institución
<p><i>Componente pedagógico y curricular:</i> se define el enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías, plan</p>	

<i>de estudios, atención a poblaciones, entre otros.</i>	
1. <i>Objetivos generales PEI.</i>	Se encuentran establecidos teniendo en cuenta la misión, la visión y política de calidad de la institución
2. <i>Modelo pedagógico.</i>	<p>ESCUELA DE DESARROLLO HUMANO</p> <p>Este es el otro fundamento o base de la casa con la cual representamos nuestro proyecto educativo institucional. Mediante este fundamento establecemos que el desarrollo tiene que ver principalmente con las personas y muy secundariamente con las cosas y los procesos. De allí se sigue que el gran objetivo del desarrollo es el de conseguir la satisfacción de la mayor parte de las necesidades humanas fundamentales de esas personas. Dicho de otra manera en el colegio nos esforzamos para pasar de la concepción de la persona-objeto a la persona sujeto del desarrollo en general y de su propio desarrollo. En nuestro proyecto educativo institucional se privilegia a las personas. Esto quiere decir que nos interesa su desarrollo integral y por lo tanto su calidad de vida. De acuerdo a lo que propone Manfred Max-Neef: En la propuesta de desarrollo a escala humana se establece, como postulado, que las necesidades fundamentales son finitas, pocas y clasificables. De acuerdo a ello podemos apreciar que las necesidades que se identifican como fundamentales son nueve, en un sistema de clasificación axiológico, y cuatro en uno existencial, es decir no serían más de trece. Por otra parte es posible clasificarlas de acuerdo a diferentes criterios, se propone las siguientes, en primer lugar si aceptamos como criterio el tipo de medios con que pueden ser satisfechas tendríamos dos categorías: las necesidades del ser y las necesidades del poseer. Estas últimas se refieren a necesidades posibles de satisfacer primordialmente con bienes materiales o lo que sería lo mismo con productos. En cambio, la primera categoría (las del ser) incluye aquellas necesidades que no pueden ser satisfechas directamente con bienes materiales, y apuntan a la autorrealización, crecimiento personal y social de las personas. Si, en cambio, si adoptamos un criterio axiológico, es decir si las consideramos como potencialidades humanas podríamos incluir en dicha categorización a las nueve necesidades (permanencia o subsistencia, protección, afecto o amor, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad). Si las categorías son existenciales las necesidades se agruparían en cuatro categorías: ser, tener, hacer o estar. En la matriz que se presenta en la figura 1. Se muestra la relación entre los dos últimos sistemas de clasificación a la vez que se derivan de esa relación posibles satisfactores.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La economía está para servir a las personas y no las personas a la economía. 2. El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos. 3. El crecimiento no es lo mismo que el desarrollo y el desarrollo no precisa necesariamente de crecimiento. 4. Ninguna economía es posible al margen de los servicios que prestan los ecosistemas. 5. La economía es un subsistema de un sistema mayor infinito que es la biosfera y por lo tanto el crecimiento permanente es imposible. <p>EL PRINCIPIO VALÓRICO FUNDAMENTAL: Ningún proceso o interés económico bajo ninguna circunstancia puede estar por encima o sobre la reverencia por la vida.</p> <p>ESCUELA ACTIVA:</p> <p>La gran mayoría de Pedagogos han aportado sus conceptos y enunciados para lo que</p>

	<p>hoy se denomina ESCUELA NUEVA. Estas son sus notas características:</p> <p>Visión de la escuela como un reflejo de la sociedad en un particular momento de su desarrollo y también como un elemento importante para su transformación.</p> <p>Articulación, pues, de la educación (y pedagogía) a la vida de la sociedad y a la política.</p> <p>Exigencia de democracia como contexto necesario para una educación nueva (democracia real donde sea posible conciliar deberes sociales y derechos individuales).</p> <p>Visión del hombre como ser activo y responsable frente a su historia, su sociedad. Por eso el objetivo es formar un hombre consciente, suficientemente hábil para afrontar un mundo en cambio permanente.</p> <p>Respeto por la espontaneidad y promoción de la autonomía del niño.</p> <p>Desarrollar Aptitudes, creatividad, imaginación e inventiva en los niños, mejorando sus condiciones de vida, la organización escolar y los recursos pedagógicos</p>
3. <i>Diseño curricular por programa.</i>	Aparecen los planes generales de cada una de las áreas que se imparten en el CCB.
4. <i>Procesos de Evaluación Institucional.</i>	Se realiza el proceso de evaluación de la institución al final del año escolar, por grupos de profesores de cada área, pero generalmente no se hace una retroalimentación de la misma al comienzo del año escolar.
<p>Componente comunitario: se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE se planteará proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla, como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa.</p>	
<p>Se destacan los proyectos de educación ambiental y el proyecto del Templo Comedor, que busca colaborar con las personas de escasos recursos de la comuna nororiental, con proyectos de educación, alimentación y evangelización.</p>	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
<i>Proyecto Educativo Institucional</i>	
<u>Presentación</u>	Aquí se encuentra toda la identificación de la institución, la reseña histórica y sus símbolos. Aclarando que es una Institución de carácter público, brinda educación formal en los niveles de Preescolar, Básica, Media Académica y Técnica con especialidad en Comercio

<p><u>Componente de Fundamentación</u> desde este eje, el PEI deberá dar respuesta a preguntas como: ¿cuál es el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa?, ¿qué modelo educativo (constructivista, personalizado, etc.) desarrollará?, ¿será una IE confesional o no?, etc.</p>	
1. Institución y contexto	Se hace una descripción general del contexto de la institución, estrato social de los estudiantes, número de estudiantes, barrios a los cuales pertenecen los estudiantes y todas sus características, el diagnóstico sociológico, la proyección de la institución y su estructura física.
2. Naturaleza Institucional.	No se encontró
3. Nuestra Misión y Visión	<p>En la misión plantea educar desde una perspectiva social y cultural, basada en los principios de Justicia, Igualdad y Equidad. Parte de la promoción de valores fundamentales para la vida, la democracia y la ciudadanía, tales como el respeto a la diferencia, la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad, la tolerancia y la participación. Forma integralmente a sus estudiantes partiendo del SER, para que sean ciudadan@s con personalidad equilibrada, fortalecidos en sus competencias intelectuales, creativas, tecnológicas, científicas, ciudadanas, culturales y laborales para su proyección de vida comunitaria con calidad humana.</p> <p>La visión está planteada hasta el año 2012, y pretende que la Institución sea reconocida como Integradora y abierta a la Diversidad, líder en la formación personal, académica, técnica y axiológica de sus estudiantes, para que se proyecten de forma integral en los diferentes ámbitos nacionales e internacionales.</p>
4. Nuestra política educativa.	No se registra
5. Marco filosófico y axiológico.	Plantea la formación de un ciudadano fortalecido en los valores fundamentales, colectivos y ecológicos, con proyección social, un líder competente y creativo, ubicado en la pluriculturalidad y preparado para enfrentar con propiedad sus retos personales, sociales y profesionales teniendo muy presente los valores del respeto y el deseo por el conocimiento.
6. Finalidad educativa.	No está enunciada
7. Objetivos institucionales.	Promover dentro de la comunidad educativa el respeto a la diferencia, la Solidaridad, la Tolerancia, la Autonomía, la Participación y el Desarrollo armónico de la personalidad y de sus Potencialidades que faculte a tod@s, para concertar, acordar y liderar proyectos de vida dimensionados hacia la competitividad laboral y hacia el real compromiso social frente a la necesidad de transformar del entorno mediante propuestas factibles y sostenibles en el tiempo, de mejor calidad de vida en sus comunidades.
8. Estrategia global.	No se define
9. Prospectiva institucional.	No se define en el PEI

<p><u>Componente administrativo:</u> aquí se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI. Planta docente, administrativa, directiva, y además, las necesidades de infraestructura.</p>	
1. Gobierno Escolar.	Está especificada la función que cada uno de sus miembros, y la manera como se realiza si elección y posesión dentro de la institución.
2. Manual de Convivencia.	El manual es muy completo contiene los símbolos de la institución, misión, visión, deberes y derechos de los estudiantes, la función de los miembros que integran la comunidad (docentes, directivos, padres de familia y auxiliares de las dependencias)
3. Organización Institucional.	La organización muestra diferentes procesos que realiza la institución en su interior, manejo de recurso humano, personal, administrativo y de servicios generales, sin embargo la información no se encuentra actualizada.
<p><u>Componente pedagógico y curricular:</u> se define el enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías, plan de estudios, atención a poblaciones, entre otros.</p>	
1. Objetivos generales PEI.	El objetivo del PEI es orientar los procesos institucionales relacionados con las diferente gestiones (directiva, pedagógica, financiera, administrativa y de promoción dl desarrollo integral de la institución educativa.
2. Modelo pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo pedagógico propuesto es la “construcción activa de conocimiento” según el cual se entiende al educador como aquel que ubica los saberes culturales, escolares y extraescolares, en el contexto formativo. • El estudiante sea activo en la codificación de lo que la institución ofrece, relacionando contenidos con los propios saberes culturales, de tal forma que, pueda participar en su formación, desde sus propios objetivos, conocimientos y necesidades. • Las personas comprometidas inician en la estructuración del otro (no sólo en línea profesor-estudiante, sino también en las líneas estudiantes-estudiante y comunidad-escuela); reconociendo apreciando y valorando las diferencias. <p>Sin embargo es evidente que muchos de los docentes de la institución no lo conocen ni lo manejan por un lado por su poco interés al respecto y por la ausencia de espacios en los cuales se divulgue y trabaje.</p>
3. Diseño curricular por programa.	Aparecen los planes generales de cada una de las áreas que hacen parte del currículo, especificado su objetivo de enseñanza, el enfoque y las competencias que aborda cada área. Además está la malla curricular de cada área por período que está más o menos bien fundamentada a partir de los lineamientos curriculares y los estándares de competencia.
4. Procesos de Evaluación Institucional.	Los procesos de evaluación son constantes normalmente se reúnen cada seis meses por comisiones para evaluar todo lo que se lleva a cabo dentro de la institución, y a pesar de

	<p>que se socializan los resultados los cambios no son evidentes debido a múltiples causas, por una parte la desmotivación y poco sentido de pertinencia que tienen muchos docentes y por otra parte hace falta también que los directivos implementen los estímulos necesarios para mejorar el ambiente y la convivencia en la institución, lo que requiere un seguimiento constante.</p>
<p><u>Componente comunitario:</u> se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE se planteará proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla, como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa.</p>	
<p>Entre los proyectos que sobresalen en la institución y que tienen especial énfasis con el área de Ciencias Sociales se encuentran el de sexualidad, democracia, medio ambiente, estos además de estar muy relacionados, están fundamentados y diseñados con propuestas muy interesantes que vinculan a estudiantes, directivos y padres de familia, es decir, la comunidad en general se ve involucrada en el desarrollo de sus acciones. A pesar de esto hay proyectos como el de valores que ha perdido fuerza y se han dejado de lado por falta de alguien que se comprometa, los impulse y saque adelante.</p>	

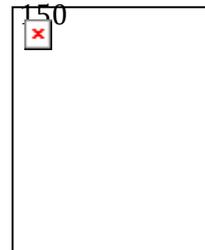


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



1.3. MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN PLAN DE ÁREA

Esta lista de chequeo, se realiza con el propósito de verificar la existencia de los documentos curriculares que deben existir en las instituciones educativas, según la normatividad del campo educativo y la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional.

INSTITUCION EDUCATIVA FELIX HENAO BOTERO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
PLAN DE ÁREA	
<p>Presentación: La institución educativa tiene un plan de estudios, que cuenta en su estructura solo con la malla curricular, pero no existe un sustento teórico, que justifique la razón del área y su importancia dentro de los planes de estudio.</p> <p>En el año 2008, la institución educativa participo en el proceso de reestructuración de planes de estudio asesorados por la secretaria de educación en convenio con la Universidad de Antioquia. Durante el proceso la administración del colegio, tuvo opiniones diferentes con las orientaciones de los planes, a lo que se negó a cambiar la estructura ya planteada. El resultado del proceso fue el catalogar al plan de área de la institución y en general a todos los planes de estudio que estuvieron en el proceso en la categoría C, la calificación más baja que le dan a los planes de área en el proceso de reestructuración.</p> <p>En el año 2009, se ha encargado a los jefes de área en realizar la sustentación teórica de los planes, así como la revisión de la malla curricular en cuanto a su contenido, mas no en sus estructura, a partir del mes de agosto, esta decisión fue tomada por los directivos docentes para cumplir con ciertos documentos que ha exigido secretaria de educación de Medellín, en el proceso de plan de mejoramiento de la institución educativa Félix Henao Botero.</p> <p>La institución, no siguió participando del proceso de reestructuración.</p>	
<i>Contribución del área al cumplimiento de la misión y objetivos</i>	No hay registro sobre este aspecto.

<i>Aportes de la propuesta del área a la formación de los sujetos que pretende formar la I.E</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Adopción de los lineamientos curriculares</i>	En la malla curricular
<i>Reflexión sobre los estándares básicos de competencia</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Demandas del contexto sociocultural de la I.E</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Referentes disciplinares.</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Fundamentos teóricos de la perspectiva didáctica del área</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Finalidad formativa del área.</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Objetivo general</i> (objetivos de formación)	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Objetivos por grado:</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<u>Metodología:</u>	
<i>Estrategias didácticas</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Tipo de competencia a desarrollar.</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<u>Recursos didácticos</u>	
<i>Criterios de selección</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<i>Categorización</i>	No hay registro sobre este aspecto.
<u>Logros:</u>	

<p>Hay logros básicos, quienes guían el proceso a nivel general, los logros se alcanzan a partir del alcance de los indicadores de logro. Estos logros no aparecen en la sustentación teórica del área, sino en la malla curricular.</p>	
<p><u>Evaluación:</u></p>	<p>No hay registro sobre este aspecto.</p>
<p><u>Malla Curricular:</u> La institución tiene una malla curricular, no con la estructura que debería tener según las orientaciones de la secretaria de educación de Medellín, pero si existe un diseño orientado por el rector de la institución.</p>	
<p><i>Presentación de la institución</i></p>	<p>Si existe una identificación de la institución y del área de ciencias sociales en el encabezado del plan de área.</p>
<p><i>Nombre de la I. E, Grado, intensidad horario, periodo académico, año</i></p>	
<p><i>Objetivo general del grado.</i></p>	<p>No hay registro sobre este aspecto.</p>
<p><i>Ejes generadores</i></p>	<p>No hay registro sobre este aspecto.</p>
<p><i>Estándares básicos de competencia</i></p>	<p>Retoma los estándares conceptuales como únicos estándares validos para orientar el área, pero olvida los estándares procedimentales y actitudinales, que son ellos los que validan en proceso y visualizan los resultados a partir de cambios de conducta y actitudes del educando.</p>
<p><i>Competencias: conceptual, procedimental, actitudinal.</i></p>	<p>En este aspecto, la institución educativa solo retoma el aspecto cognitivo de los estándares, restándole importancia a las otras dos competencias</p>
<p><i>Pregunta problematizadora.</i></p>	<p>No hay registro sobre este aspecto.</p>
<p><i>Contenidos.</i></p>	<p>No hay registro sobre este aspecto.</p>
<p><i>Indicadores de desempeño</i></p>	<p>Los indicadores de desempeño se podrían asemejar a los indicadores de logros, que maneja la institución para orientar el área de ciencias sociales.</p> <p><u>VER ANEXO:</u> Informe dado por la Universidad de Antioquia, sobre el proceso de reestructuración de planes de área.</p>

COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO

<i>Plan de área</i>	
<p><u>Presentación:</u> En la primera parte se expone la identificación del plan, teniendo en cuenta la institución, el municipio, el jefe y los profesores del área, la intensidad semanal de la misma y la vigencia del plan, que en este caso es desde el 2007 al 2010.</p> <p>Luego se presentan las Ciencias Sociales como área fundamental en el proceso de formación de los estudiantes, como aquellas que posibilitan la formación del ciudadano y el sujeto político, capaz de leer críticamente su realidad para intervenir eficazmente en ella. Además se menciona que en este plan se trabajan las ciencias sociales teniendo en cuenta las competencias ciudadanas, la educación para la Democracia y las ciencias Políticas.</p>	
<p><i>Contribución del área al cumplimiento de la misión y objetivos</i></p>	<p>La contribución del área se hace desde la justificación, exponiendo que el área de las ciencias sociales como componente fundamental del currículo, hace valiosos aportes para responder a los retos que generan los fines de la educación expresados en el artículo 5 de la ley 115 de 1994. Entre los desafíos se puede mencionar la consolidación del sistema político-democrático en el marco de un Estado social de derecho; el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción del desarrollo sostenible, el planteamiento de propuestas encaminadas a la equidad y justicia social; el reconocimiento de la práctica civil, de la diversidad étnica y cultural; la integración con el mundo, especialmente con el subcontinente latinoamericano y finalmente, la búsqueda de caminos en la apropiación de la ciencia y la tecnología a partir del conocimiento sobre la riqueza geográfica y ecológica con que cuenta el país.</p>
<p><i>Aportes de la propuesta del área a la formación de los sujetos que pretende formar la I.E</i></p>	<p>Menciona que desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, se busca en su espíritu la creación de un hombre íntegro, social y moralmente comprometido con él y con la sociedad.</p> <p>Se busca que el estudiante sea un sujeto activo, crítico y comprometido con su entorno para trabajar por la transformación de las circunstancias que lo rodean en los espacios cotidianos, estableciendo relaciones democráticas mediante las cuales aporte a la transformación social al tiempo que el mismo se transforma. Desde el perfil del estudiante del Colegio Colombo Británico se quiere un alumno comprometido con los destinos de nuestro país, participe de las vivencias de la comunidad a la cual pertenece, abierto a la asimilación de normas para el bien común, respetuoso de los derechos propios y los de los demás, involucrado en la construcción de una cultura de la convivencia pacífica e impulsado a incentivar los valores y actitudes que sirvan como referente para la plenitud humana. En este sentido, las pretensiones del área de las ciencias sociales es responder al reto de las necesidades del presente.</p>
<p><i>Adopción de los lineamientos curriculares</i></p>	<p>No se explicita en el mismo, pero en una parte denominada “enfoque del área” se hace mención a los planteamientos de los lineamientos curriculares propuestos por el MEN.</p>
<p><i>Reflexión sobre los estándares básicos de competencia</i></p>	<p>No se explicita en el mismo</p>

<i>Demandas del contexto sociocultural de la I.E</i>	No se hace referencia a un contexto general, sino que de brinda un diagnóstico del área, de sus importancia en la institución y de las debilidades evidenciadas, que deben fortalecerse para alcanzar mejores resultados.
<i>Referentes disciplinares.</i>	Se mencionan los fundamentos epistemológicos y científicos del área.
<i>Fundamentos teóricos de la perspectiva didáctica del área</i>	No se presentan.
<i>Finalidad formativa del área.</i>	Se presentan objetivos generales y específicos del área de acuerdo a los Lineamientos Curriculares
<u>Objetivo general</u> (objetivos de formación)	
No hay un objetivo general explícito pero puede descifrarse, de los objetivos generales y específicos que se presentan, pues apuntan a formar un hombre íntegro capaz de conocer, comprender y transformar eficazmente la sociedad en la que se desenvuelve.	
<u>Metodología.</u>	
<i>Estrategias didácticas</i>	<p>No menciona las estrategias propias del área, sino que dice que la propuesta que se adopta trata sobre el desarrollo de habilidades y competencias básicas para el mejoramiento de los procesos de manejo de información y resolución de problemas a partir de la comprensión de sus realidades y del ejercicio práctico, a través de integración del contexto y con la pedagogía, convirtiendo los problemas en objetos de enseñanza.</p> <p>Aparentemente parece basarse en la resolución de problemas, pero no se profundiza en el mismo, ni se estructuran los elementos que esta metodología propone para los proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
<i>Tipo de competencia a desarrollar.</i>	<p>En esta parte se expone que la idea es aprender a partir de situaciones prácticas el proceso científico, observando, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba y concluyendo, logrando generalizaciones que le permitan hacer una lectura de los problemas, dentro de los límites que los métodos empleados les imponen.</p> <p>Por otra parte, el análisis de problemas concretos con el fin de encontrar soluciones en situaciones de decisión, le permite ejercitar las habilidades requeridas para identificar necesidades, delimitar problemas, establecer prioridades, generar soluciones alternativas y evaluarlas (antes y después de su aplicación).</p>
<u>Recursos didácticos</u>	
<i>Criterios de selección</i>	No se mencionan

<i>Categorización</i>	No se mencionan.
<p><u>Evaluación:</u> No se menciona claramente un enfoque de evaluación específico, sino que se abordan diferentes elementos, diciendo que la propuesta evaluativa se opone al excesivo énfasis en temas y el poco acercamiento de los programas a la cotidianidad de la escuela; invita a privilegiar el análisis y la crítica de los conocimientos y fenómenos sociales reconociendo e involucrando la complejidad política, social y cultural.</p> <p>Además, que las competencias se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de la sociedad, economía y cultura y una perspectiva ética-política, que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del medio ambiente y la participación ciudadana en la sociedad democrática, participativa y pluralista. Dialéctica que debe asumirse desde un análisis crítico, que permita un diálogo (en la globalización contemporánea) y afronte la necesidad de desarrollo sin ignorar las características y contextos del país; desde una opción cultural (partiendo de nuestra pluriétnicidad) que posibilite la práctica de los valores básicos (solidaridad, justicia, creatividad, creencias) y un continuo aprender comprensivo-reflexivo, las competencias deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual</p>	
<u>Malla Curricular</u>	
<i>Presentación de la institución</i>	Se hace en la parte teórica del Plan, pero no se retoma en la malla curricular.
<i>Nombre de la I. E., Grado, intensidad horaria, periodo académico, año</i>	Está especificada por grado, pero no se menciona la intensidad horaria, ni los periodos específicos del año.
<i>Objetivo general del grado.</i>	Se presentan no uno, sino varios objetivos generales por grado y por nivel.
<i>Ejes generadores</i>	Se presentan los ocho ejes propuestos por el MEN, en los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales.
<i>Estándares básicos de competencia</i>	No se hace alusión explícita a los mismos. Se trabajan como núcleos temáticos.
<i>Competencias: conceptual, procedimental, actitudinal.</i>	No se abordan estas competencias directamente sino que se trabajan las argumentativas, propositivas e interpretativas.
<i>Pregunta problematizadora.</i>	No se evidencian en la malla.
<i>Contenidos.</i>	Se mencionan los núcleos temáticos, pero se centran en los conceptuales y poco en los procedimentales y actitudinales.
<i>Indicadores de desempeño</i>	Se trabajan como indicadores de logro.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO

Plan de area	
<p><u>Presentación:</u> El plan de área cuenta con una presentación, resaltando la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales como área fundamental, luego se encuentra el nombre de la institución, el municipio, el jefe y los profesores del área, además de la intensidad semanal.</p> <p>Además se presenta el objetivo de enseñanza, el objetivo del área, las metas de calidad, el enfoque y las competencias especificando los logros en constitución, derechos humanos y democracia.</p>	
<i>Contribución del área al cumplimiento de la misión y objetivos</i>	En el plan de área como tal no hay un registro que evidencia la contribución del área al cumplimiento de la misión y los objetivos.
<i>Aportes de la propuesta del área a la formación de los sujetos que pretende formar la I.E</i>	Se trata que el estudiante comprenda las relaciones entre lo cultural, lo político y económico y la convivencia social, por lo cual se incluye el análisis histórico de las estructuras e instituciones sociales, su organización y su desarrollo.
<i>Adopción de los lineamientos curriculares</i>	No se explicita en el mismo pero dentro de la malla curricular se nota la adopción de los lineamientos curriculares propuestos por el MEN.
<i>Reflexión sobre los estándares básicos de competencia</i>	En la parte es evidente que hay una confusión con los estándares básicos de competencia, ya que se mencionan procesos como: observación, descripción, comparación, clasificación, relación, conceptualización, categorización, resolución d problemas, análisis Interpretación, razonamiento, argumentación, contrastación de teorías, competencias político democráticas y competencias comunicativas.
<i>Demandas del contexto sociocultural de la I.E</i>	No se muestran las demandas del contexto sociocultural de la institución.
<i>Referentes disciplinares.</i>	No se mencionan.
<i>Fundamentos teóricos de la perspectiva didáctica del área</i>	No se presentan

<i>Finalidad formativa del área.</i>	Se presenta el objetivo de enseñanza del área y el objetivo del área de manera independiente.
<u>Objetivo general</u> (objetivos de formación)	
El objetivo general del área apunta a generar en el estudiante, actitud fenomenológica para fortalecer los procesos de comprensión y reconocimiento de situaciones, contextos y diferencias culturales.	
<u>Metodología.</u>	
<i>Estrategias didácticas</i>	No menciona ningún tipo de estrategias didácticas a utilizar.
<i>Tipo de competencia a desarrollar.</i>	En esta parte se tiene en cuenta las competencias que se mencionaron anteriormente pero no se enmarca en lo propuesto por el MEN.
<u>Recursos didácticos</u>	
<i>Criterios de selección</i>	No se mencionan
<i>Categorización</i>	No se mencionan.
<u>Evaluación:</u> este aspecto no es claro dentro del plan de área sólo hay unos criterios de evaluación institucional en el que se tiene en cuenta los siguientes aspectos: logros, indicadores de logros, competencias y dimensiones de desarrollo humano a evaluar en todas las áreas, es decir, no hay un tipo de evaluación específico que se enuncie o explique con claridad en el plan de área.	
<u>Malla Curricular</u>	
<i>Presentación de la institución</i>	No se presenta la institución como tal, ya que esto se tiene en el encabezado del plan de área.

<i>Nombre de la I. E., Grado, intensidad horaria, periodo académico, año</i>	Se especifica el nombre de la institución, la intensidad, el período académico y el año en la parte superior del formato.
<i>Objetivo general del grado.</i>	Sólo se presenta un objetivo general para el grado y para todos los períodos.
<i>Ejes generadores</i>	Están trabajando con los ocho ejes propuestos por el MEN, en los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales.
<i>Estándares básicos de competencia</i>	No se tienen en cuenta dentro de la malla.
<i>Competencias: conceptual, procedimental, actitudinal.</i>	Se abordan competencias pero no están divididas o claras como conceptual, procedimental y actitudinal
<i>Pregunta problematizadora.</i>	Cuenta con preguntas problematizadoras, pero algunas no están bien formuladas.
<i>Contenidos.</i>	Se mencionan los contenidos a trabajar por período de acuerdo con los ejes a abordar.
<i>Indicadores de desempeño</i>	Se trabajan como indicadores de logro.

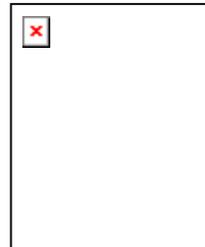


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



1.4. MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN PLANEACIONES

Esta lista de chequeo, se realiza con el propósito de verificar la existencia de los documentos curriculares que deben existir en las instituciones educativas, según la normatividad del campo educativo y la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional.

INSTITUCION EDUCATIVA FELIX HENAO BOTERO

PLANEACIONES	
La institución educativa, no tiene un formato único de planeación y no es exigido por los directivos docentes. Los profesores planean sus clases en un cuaderno, en sus agendas o en cualquier otro lugar, pero no hay parámetros definidos para ello. Se toma como planeación la selección de indicadores del área y con ellos cada profesor es independiente de realizar el proceso educativo y formativo.	
Encabezado	No hay registro de este documento en la institución educativa.
Ejes Articuladores	No registra
Logros de promoción	No registra
Indicadores de logro.	No registra
Competencias	No registra
Contenidos	Se describe lo que se va a trabajar en cada clase
Actividades	Se diseña una forma de dar a conocer el contenido correspondiente para la adquisición de los logros.
Criterio de Evaluación	Cada profesor, según su perspectiva elabora los instrumentos evaluativos y concibe la evaluación como proceso, como resultado...
Plan de refuerzo y recuperación	Desde los directivos docentes se planea el espacio para los refuerzos y recuperaciones, pero desde un principio cada docente no se diseña el plan de refuerzo

COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO

PLANEACIONES	
Encabezado	Se presenta el área, el período en el que se desarrollará la planeación, el grado, los docentes y las semanas que abarcará el desarrollo del plan de trabajo.
Ejes Articuladores	Se exponen los ejes generadores propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (dos por período) que articularán la propuesta de planeación.
Logros de promoción	Se exponen los logros generales que los y las estudiantes deben alcanzar para aprobar el período académico. No se hace mención explícita a los estándares de competencia propuestos por el MEN. Los logros de promoción representan en estas planeaciones lo que en las unidades didáctica denominados, competencias.
Indicadores de logro.	Se desglosan los logros de promoción en aspectos más puntuales, que permitan identificar la obtención de los mismos durante el proceso académico. Estos indicadores de logro se denominan en las unidades didáctica, indicadores de desempeño.
Competencias	Se trabajan competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. No se abordan explícitamente las propias del área, como las ciudadanas o la socializadora, por ejemplo.
Contenidos	Se mencionan de manera general los temas a trabajar durante el período. No se especifican o mejor, diferencian, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios del área de Ciencias Sociales.
Actividades	Se describen por semanas las actividades a realizar en el período para abordar los diferentes contenidos y alcanzar los objetivos propuestos.
Criterio de Evaluación	Se habla de que la evaluación es continua y cualitativa, que se tendrá en cuenta la valoración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que se dan dentro y fuera del aula, considerando las diferencias individuales entre los mismos. Se discriminan las actividades que serán evaluadas y las fechas en que deberán realizarse. No se especifica un modelo de evaluación propio del área. Se mencionan aspectos muy generales, pero no bien definidos, ni concretos.
Plan de refuerzo y recuperación	Se menciona que los estudiantes que vayan presentado dificultades en la apropiación y/o asimilación de los conceptos trabajados, realizarán talleres o actividades extras a medida que se vayan detectando sus principales falencias durante el período, y que en caso de no superar sus dificultades se le enviará al final un plan de recuperación, del cual deberán presentar una sustentación oral y escrita.

INSTITUCION EDUCATIVA ANDRES BELLO

PLANEACIONES	
<p>La institución educativa, cuenta con un formato para las planeaciones de cada período en el cual se tiene en cuenta el eje generador, los logros e indicadores de logros que los estudiantes deben alcanzar, las estrategias generales a implementar, los contenidos a abordar y una propuesta de valuación general. Éste formato lo utilizan todos los docentes porque organizan al iniciar el año por áreas, sin embargo es un esbozo muy general que no tiene en cuenta el proceso de cada clase, ni la secuencia a seguir, por lo cual algunos docentes trabajan de manera individual una planeación personal en la que planean sus clases semana a semana, especificando los temas a tratar y las estrategias a implementar.</p>	
Encabezado	Esta el nombre de la institución, la docente, el grado y el período.
Ejes Articuladores	Se tienen en cuenta dos ejes por período, los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para cada área.
Logros de promoción	Se registran los logros a alcanzar para cada período teniendo en cuenta los contenidos a abordar.
Indicadores de logro.	Se especifican los indicadores de logros que cada estudiante debe alcanzar por período
Competencias	No se registran en el formato de planeación, en ocasiones son confundidos con los indicadores de logro.
Contenidos	Se describen de manera general los que se van a abordar durante el período, acompañado de un mapa conceptual con los conceptos articuladores que se abordarán.
Actividades	No se especifican dentro del formato, escasamente muestran unas propuestas generales a realizar como salidas pedagógicas o actividades que requieran presupuesto y evaluación por parte de las directivas de la institución
Criterio de Evaluación	Se describen algunas de las estrategias para evaluar a los estudiantes, pero no hay estrategias específicas del área, simplemente se tiene en cuenta que debe ser continua y cualitativa, que es un proceso que el docente está permanentemente realizando y orientando. Además de esto cada maestro adopta sus propios criterios evaluativos de acuerdo a las actividades que va realizando durante al período y al proceso individual de cada estudiante, teniendo en cuenta sus ritmos y avances.
Plan de refuerzo y	Tanto las recuperaciones como los refuerzos no tienen tiempos específicos, se realiza durante las clases, es decir, no se abre un espacio exclusivo para este proceso con los estudiantes que presentan dificultades. Se hace mucho énfasis que las recuperaciones

recuperación	deben hacerse en tiempo de clase y que se da dentro del mismo proceso de evaluación que el docente va orientando en el aula; para apoyar este proceso los docentes realizan talleres de refuerzo que los estudiantes realizan en casa y sustentan en tiempo de clase.
---------------------	---

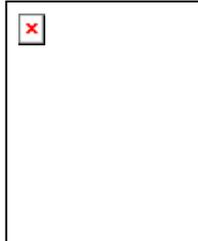


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



1.5. MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN DIARIOS

En esta matriz de análisis se sistematizo toda la información encontrada en las construcciones elaboradas en el proceso de planificación curricular del área en las instituciones educativas Andrés Bello, Félix Henao Botero y Colegio Colombo Británico.

INSTITUCION EDUCATIVA FELIX HENAO BOTERO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
LOS DIARIOS	
Presentación	El diario de campo tiene una presentación muy sencilla, está estructurado, primero el encabezado de la institución, luego una casilla para grado, fecha, actividad y evaluación, la cual esta subdividida en avance y dificultad.
Diario de campo: Descripción de los ámbitos conceptuales abordados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo.	En el aspecto de la actividad, se asemeja a lo que se realiza en el diario de campo, que es la descripción del proceso planeado y experimentado en el ámbito educativo. La dificultad que tienen estos diarios es que se centra en la actividad desarrollada, no en la descripción de los ámbitos conceptuales que se abordan, solo se enuncia el tema, como guía de lo que se trabaja.

<p><u>Diario pedagógico:</u> Aquí se debe hacer una interpretación con argumentos teóricos que apoyen sus comentarios y traten de encontrar una justificación posible a lo descrito en el diario de campo.</p>	<p>El diario pedagógico podría adaptarse a lo que se llama dentro de la institución la evaluación, subdividida en avances y dificultades. Según la explicación de los directivos docentes en este espacio debe aparecer las dificultades en el proceso o espacio educativo: dificultades académicas, disciplinarias o avances en el primer aspecto mencionado, pero no se realiza una sustentación teórica de porque se produce esa dificultad, no hay una verdadera reflexión teórica en este aspecto y para empeorar las cosas muchos docentes, se limitan solo a llenar los diarios de campo, pero no reflexionan en el diario pedagógico como es el objetivo de este instrumento pedagógico y didáctico del docente para mejorar su labor educativa.</p>
---	--

COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
<i>LOS DIARIOS</i>	
<p><i>Presentación</i></p>	<p>El diario de campo se maneja por grupos (no es personal) y desarrolla en un libro en el que se escriben por días las áreas del conocimiento, la hora del día en las que se imparten, se contabilizan y finalmente se describen las actividades realizadas.</p>
<p><u>Diario de campo:</u> Descripción de los ámbitos conceptuales abordados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo.</p>	<p>En esta oportunidad el diario de campo se centra en enunciar las temáticas y actividades abordadas con el grupo de una manera muy general, llevándose a cabo más como un requisito de ley que como un objeto de análisis valioso para la docencia.</p>
<p><u>Diario pedagógico:</u> Aquí se debe hacer una interpretación con argumentos teóricos que apoyen sus comentarios y traten de encontrar una justificación posible a lo descrito en el diario de campo.</p>	<p>En el CCB no se maneja explícitamente el Diario Pedagógico, es decir no se da una reflexión escrita y continua de lo acontecido en las distintas prácticas educativas.</p> <p>Lo que podría acercarse un poco a lo que se conoce como diario pedagógico, es lo denominado en la institución, diario de aula, que es un cuaderno donde deja constancia escrita de lo trabajado a nivel formativo en las direcciones de grupo o calistenias. Aunque también tiene como finalidad que todos los profesores que asistan a un grupo, consignen allí los eventos formativos que tiene y comparte con sus estudiantes.</p>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO CONSTRUCCIONES CURRICULARES	
LOS DIARIOS	
Presentación	<p>El diario de campo se realiza en un formato muy sencillo que se propuso en común acuerdo con los docentes, en el encabezado está: el nombre del docente, el área, la intensidad horaria, el grado y grupo, el logro a trabajar y los indicadores de logro. Algunos docentes lo realizan diariamente y otros semanalmente, la escritura es libre y no está mediada por ningún parámetro, es decir, se promueve la realización de un diario pedagógico pero muchos docentes prefieren sólo hacer una descripción de las actividades de clase.</p>
<u>Diario de campo:</u> Descripción de los ámbitos conceptuales abordados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo.	<p>Algunos docentes llevan la modalidad del diario de campo en la medida que sólo describen las actividades realizadas y los temas abordados en las clases, sin especificar en muchas ocasiones los ámbitos conceptuales abordados</p> <p>La dificultad que tienen estos diarios es que se centra en la actividad desarrollada, no en la descripción de los ámbitos conceptuales que se aborda, solo se enuncia el tema, como guía de lo que se trabaja.</p>
<u>Diario pedagógico:</u> Aquí se debe hacer una interpretación con argumentos teóricos que apoyen sus comentarios y traten de encontrar una justificación posible a lo descrito en el diario de campo.	<p>El diario pedagógico lo realizan muy pocos docentes, sin embargo no es una exigencia realizarlo, lo llaman pedagógico porque contiene una reflexión sobre su quehacer en el aula, es decir, en éste enuncian las dificultades en el proceso o espacio educativo: dificultades académicas, disciplinarias o avances en las clases, pero no se realiza una sustentación teórica de porque se produce esa dificultad, no hay una verdadera reflexión teórica en este aspecto, en muchas ocasiones los docentes lo hacen por cumplir, ya que cada período la coordinadora realiza la revisión del mismo y hace observaciones al respecto.</p>

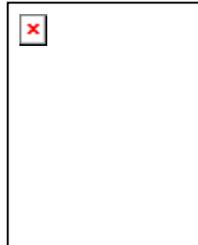


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



2. MATRIZ DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN PROGRAMACIONES

Esta lista de chequeo, se realiza con el propósito de verificar la existencia de los documentos curriculares que deben existir en las instituciones educativas, según la normatividad del campo educativo y la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional.

INSTITUCION EDUCATIVA FELIX HENAO BOTERO

PROGRAMACIONES	
La institución educativa, no tiene un formato, que se pueda asemejar a la descripción de los que es una programación. Existe algunos de los aspecto que en esta matriz se nombra, los cuales se encuentran en el plan de área, pero no hay un documento o formato guía para orientar este documento curricular.	
<i>Presentación</i>	No hay registro
<i>Pregunta problematizadora</i>	No hay registro
<i>Ejes generadores.</i>	No hay registro. En el plan de área se encuentran, ellos son los que permiten estructurar y dividir por periodos el área de ciencias sociales, en la institución.
<i>Estándares básicos de competencia</i>	No hay registro
<i>Organizador didáctico.</i>	No hay registro
<i>Contenidos</i> <i>. Conceptual</i> <i>. Procedimental</i> <i>. Actitudinal</i>	No hay registro. En el plan de área aparecen, pero solo el conceptual, como ya se ha descrito en el plan de área.
<i>Competencias</i>	No hay registro

Indicadores de desempeño	No hay registro. Se encuentra en el plan de área, pero en el formato que maneja la institución recibe el nombre de indicadores de logros.
Descripción del proceso.	No hay registro. Se realiza en el diario de campo, como registro de clase que ya se dio, pero no como anticipación al proceso.
Evaluación.	No hay registro. La evaluación del proceso se realiza en el diario de campo, en las casillas de evaluación (avance-dificulta), pero no como una descripción anticipada del proceso evaluativo a seguir.

COLEGIO COLOMBO BRITÁNICO

Observación: En el Colegio Colombo Británico, no se llevan programaciones como tal, sino que en las planeaciones que se pasan por período a los jefes de área y coordinadores de sección, se especifica los que va a trabajarse durante el mismo (período) y en la última parte se describen semana por semana las actividades y evaluaciones que se realizarán durante el período. Además los profesores manejan (opcional) un cuaderno de planeación en el que especifican detenidamente el proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevará a cabo por semanas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO

Observación: en la institución educativa Andrés Bello no se hace la diferencia entre las planeaciones y las programaciones, ya que se tiene un formato de planeación por período que se realiza desde comienzo del año en las reuniones de cada área en las cuales el jefe de área está al tanto del trabajo realizado, es decir, el concepto como tal que se utiliza es el de planeación y basado en un formato en el que consigna información muy general que tiene en cuenta los siguientes elementos: presentación (nombre del docente, intensidad horaria, grado y período), eje generador y pregunta problematizadora, logros, indicadores de logros, la parte de los contenidos que se van a trabajar en un mapa conceptual y algunas estrategias de evaluación generales que se podrían implementar en cualquier área.



2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

2.1. ENCUESTA DIAGNÓSTICA (Instrumento N°1)

La presente encuesta es el primer instrumento de recolección de información que se utilizó para diagnosticar algunas dificultades y estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales que tienen los estudiantes del grado quinto de las instituciones educativas: Félix Henao Botero, Andrés Bello y Colegio Colombo Británico, en el marco del proyecto de investigación “La planificación curricular como proceso orientador de la intervención de las dificultades del aprendizaje en el aula.”.

Institución Educativa: _____

Nombre: _____

1. ¿Te gustan las Ciencias Sociales?
Si (1) No (2)

2. ¿Has perdido el área de Ciencias Sociales en años anteriores?
Si (1) No (2)

3. ¿Cuáles de los siguientes temas conoces más?
 - a. Situación Geográfica de Colombia (1)
 - b. La economía colombiana en la actualidad (2)

4. ¿Cómo estudias Ciencias Sociales?
 - a. Memorizando la información
 - b. Extrayendo ideas principales
 - c. Haciendo mapas mentales o conceptuales
 - d. Leyendo y subrayando

5. ¿Con cuál de las siguientes estrategias aprendes mejor Ciencias Sociales?

- a. Mesa redonda
- b. Noticias
- c. Mapas mentales o conceptuales
- d. Debate

6. ¿Qué es lo que más se te dificulta aprender en Ciencias Sociales?

- a. Geografía
- b. Economía
- c. Historia
- d. Conceptos (espacio, paisaje, recurso)

7. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Ciencias Sociales?

- 1. metodología basada en las nuevas tecnologías
- 2. metodología basada en la lúdica y el juego
- 3. Metodología basada en la narrativa

8. ¿Por qué crees que sirve lo que aprendes en Ciencias Sociales?

- 1. Comprender la realidad
- 2. Conocimiento de otras culturas
- 3. Preparación para la ciudadanía

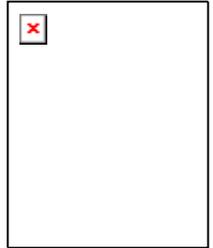


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



2.2. ENCUESTA (Instrumento N° 2)

La presente encuesta es el segundo instrumento de recolección de información que se utilizó para diagnosticar cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes del grado quinto de las instituciones educativas: Félix Henao Botero, Andrés Bello y Colegio Colombo Británico, para la apropiación del conocimiento social, teniendo en cuenta sus preferencias dificultades, fortalezas, conocimientos, en el marco del proyecto de investigación “La planificación curricular como proceso orientador de la intervención de las dificultades del aprendizaje en el aula”.

1. ¿Cuáles de las siguientes estrategias de aprendizaje conoces?
2. ¿Cuáles de las siguientes estrategias sabes utilizar?
3. ¿Cuáles estrategias te generan dificultad?
4. ¿Con cuáles estrategias aprendes mejor?
5. ¿Cuáles estrategias te gustan?
6. ¿Cuáles no te gusta utilizar?

NOTA: Las preguntas se respondían teniendo en cuenta las siguientes estrategias y técnicas de aprendizaje:

- A. Mapas conceptuales
- B. Mapas mentales
- C. Resúmenes
- D. Esquemas
- E. Cuadros sinópticos
- F. Líneas del tiempo
- G. Causa efecto

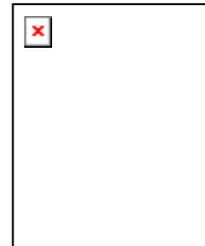


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES



2.3. GUÍA – ENTREVISTA PARA DOCENTES

Nombre: _____

1. ¿Conoce el modelo pedagógico de la institución en que se desempeña?

SI (1)

NO (2)

En caso afirmativo, ¿qué le aporta este modelo al área de Ciencias Sociales? ¿Lo tiene en cuenta en la realización de sus planeaciones?

A La respuesta se evidencia el aporte del modelo

B La respuesta muestra parcialmente el aporte del modelo al área

C La respuesta no da cuenta del aporte del modelo

En caso negativo ¿En qué modelo entonces se inscribe su enseñanza?

2. ¿Conoce los aportes que el campo de las dificultades del Aprendizaje ha hecho a la Educación?

SI

NO

En caso afirmativo, ¿Cómo los aplica en su quehacer pedagógico? ¿Encuentra aportes valiosos para su práctica diaria?

- A** Se evidencia el conocimiento del campo
- B** Vagamente se evidencia los aportes del campo de las DA
- C** No se evidencia los aportes del campo de las DA

¿Tiene en cuenta que en sus aulas, puede tener estudiantes con dificultades del aprendizaje con inteligencia normal o próxima a la normalidad? ¿Qué sabe al respecto?

- A** la respuesta apunta al concepto de dificultad del aprendizaje indagado
- B** la respuesta no apunta al concepto de dificultad del aprendizaje indagado

3. ¿Ha identificado dificultades del aprendizaje en sus estudiantes?

SI **NO**

En caso afirmativo. ¿Las tiene en cuenta al realizar sus planeaciones de clase?

SI **NO**

4. ¿Conoce las estrategias didácticas propias de las Ciencias Sociales?

SI **NO**

5. ¿Observa buenas estrategias de aprendizaje en sus estudiantes?

A Algunas **B** Pocas **C** Ninguno.

3. MATRIZ: APORTES DE LAS DA.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

Matriz de recolección de datos cualitativos

En esta matriz de análisis se sistematizo toda la información encontrada sobre los aportes del campo de las dificultades del aprendizaje a la educación, las teorías y modelos, que enriquecen el tratamiento de las falencias que presentan los estudiantes en cualquier etapa o momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

TEORÍAS SOBRE LAS DA			
ASPECTO INDAGADO	CONCEPTUAL	TEÓRICO	METODOLÓGICO
<p>Interaccionista (biológica-ambiental)</p>	<p>Define a la persona no sólo como un ser sobre el que repercute el ambiente, sino como una entidad en desarrollo dinámico, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive.</p> <p>El concepto de “ambiente” es en sí mismo complejo, ya que se extiende más allá del entorno inmediato para abarcar las interconexiones entre</p>	<p>Bronfenbrenner afirma que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive.</p> <p>Acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo que también</p>	<p>Sistemas que pueden afectar directa o indirectamente el desarrollo del niño:</p>

	distintos entornos y las influencias que sobre ellos se ejercen desde entornos más amplios.	se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos.	<ul style="list-style-type: none"> _ Microsistema _ Meso sistema _ Exosistema _ Macro sistema
Centradas en el ambiente	Entiende al aula como un sistema social, que tiene multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.	Es naturalista, pues busca captar las redes significativas de la vida real del aula, Va más allá de los procesos cognitivos, buscando la relación entre el espacio social del aula y la conducta, Presenta una perspectiva sistémica.	
Centradas en la tarea	El aprendizaje es un proceso activo por el que el estudiante establece una relación significativa entre la información nueva y sus conocimientos previos.	<p>Retoma el modelo conductista, donde el aprendizaje es un proceso de asociación entre un estímulo y una respuesta.</p> <p>El aprendizaje requiere poner en marcha procesos cognitivos y meta cognitivos.</p>	<p>Evaluación de las conductas del alumno.</p> <p>Análisis de la conducta (objetivo de enseñanza) y descomposición en otras más simples.</p> <p>Secuenciar los objetivos para que el alumno alcance el objetivo inicial partiendo de su situación inicial.</p> <p>El aprendizaje de cada conducta se produce por el refuerzo y la práctica.</p> <p>Evaluación inicial del alumno (de los</p>

			<p>procesos cognitivos que intervienen en la tarea de aprendizaje).</p> <p>Análisis de los procesos cognitivos necesarios para realizar la tarea.</p> <p>Programación de los objetivos necesarios para activar los procesos cognitivos que el alumno debe poner en marcha para realizar la tarea.</p>
Centradas en el sujeto	<p>El procesamiento de la información afirma que los sujetos construyen su propio conocimiento a partir de sus estructuras y procesos cognitivos sin explicar cómo se construyen esas estructuras y procesos iniciales.</p> <p>Las categorías que maneja el procesamiento de la información son cuatro:</p> <p>La atención: recibe, selecciona y asimila los estímulos.</p> <p>La codificación, simboliza los estímulos, según las estructuras mentales propias (físicas, semánticas, culturales).</p> <p>El almacenamiento, retiene de forma</p>	<p>El supuesto fundamentales la descomposición recursiva de los procesos cognitivos por la que cualquier hecho informativo unitario puede describirse de modo más completo en un nivel más específico (o "inferior") descomponiéndolo en sus hechos informativos más simples.</p> <p>SUBCATEGORIAS</p> <p>Las teorías neurofisiológicas.</p> <p>Las teorías genéticas.</p> <p>Las teorías de lagunas en el desarrollo las teorías de déficit perceptivos específicos.</p> <p>Las teorías del</p>	<p>La teoría del procesamiento de la información, para autores como Lachman y Butterfield, el procesamiento de información considera que unas pocas operaciones simbólicas, relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimiento, innovaciones y tal vez expectativas respecto al futuro.</p> <p>El registro sensitivo, que recibe información interna y externa, la memoria a corto plazo, es un breve almacenamiento de la información seleccionada y la memoria a largo plazo, que organiza y</p>

	organizada los símbolos codificados. La recuperación, uso posterior de la información organizada y codificada.	procesamiento de la información.	mantiene disponible la información por más tiempo.
MODELOS DE VALUACIÓN			
ASPECTO INDAGADO	CONCEPTUAL	TEÓRICO	METODOLÓGICO
Medico clínico	Conducta anormal se puede compara con una enfermedad, se usa la terminología: patología, paciente, diagnóstico, pronóstico, terapia, tratamiento	El objetivo de la evaluación es la clasificación del sujeto en una categoría diagnóstica (etiquetado) según los síntomas.	Una patología orgánica identificada a tiempo puede ser de utilidad para la estimulación temprana adecuada y la prevención de dificultades futuras.
Estadístico psicométrico	Las causas de las DA están en el propio individuo, en los procesos "psicológicos básicos"	Se considera a las personas poseedoras de un conjunto de rasgos estables (inteligencia, memoria, percepción, personalidad)	Test de inteligencia para cuantificar las características mentales de los sujetos. Exploración psicológica para medir en cada sujeto las aptitudes consideradas relevantes.
Dinámico psicoanalítico	Las experiencias infantiles desempeñan un papel esencial en la formación de tendencias inconscientes de los adultos. Terminología empleada (yo, ellos, superyó, mecanismos de defensa,	Las causas de los trastornos las sitúa en la entidad psíquica llamada inconsciente. Que el sujeto haga consciente o inconsciente.	El objetivo de la evaluación es descubrir los procesos y relaciones psíquicas, para lo que hace uso de asociaciones de ideas espontáneas o provocadas, interpretación de

	fijación, regresión, estadios...)		sueños, observación de hechos cotidianos.
Humanista holístico	Crítica los procesos de aprendizaje habitual que no potencian el desarrollo personal.	Las DA se conciben como fallos en el funcionamiento dinámico del escolar, sobre todo en la conceptualización abstracta. El objetivo de la evaluación es el aprendizaje experiencial.	La estrategia empleada es la denominada "terapia no directa". Se trabaja con profesores para conocer las dificultades de sus estudiantes, se defiende la integración total, parte de los puntos fuertes del individuo no de sus déficits, y darles responsabilidades a los estudiantes.
Gestalista	Las personas elaboran imágenes globales, modelos mentales que son utilizados para la comprensión, conformando unidades significativas.	Se aprende en conjunto como una globalidad, las DA aparecen cuando falla la construcción de las imágenes globales.	La intervención psicopedagógica se centra en el desarrollo de los procesos de visualización y verbalización para obtener imágenes globales correctas.
Cognitivo	Los procesos internos se organizan en el representacional (atender a la información, percibirla, organizarla, recordarla, codificarla) y el ejecutivo (planificación, supervisión, revisión de los procesos cognitivos)	El objetivo de la evaluación se centra en descubrir los procesos que tiene lugar durante el aprendizaje y la resolución de problemas, interesa analizar el procesamiento de la información.	Interesa mirar cómo los estudiantes interactúan con sus ambientes, cómo seleccionan, almacenan y cómo la recuperan en un momento dado. Un instrumento prototípico de la evaluación es la batería K-ABC que evalúa el pensamiento

			<p>simultáneo y el sucesivo.</p> <p>Se trata de entrenar a los escolares en estrategias cognitivas utilizando las tareas habituales en el aula.</p>
Ambientalista	Las causas de las DA radican en el contexto en el que se desarrolla el estudiante, destacando el papel del profesor como mediador instrumental.	Estudia la institución escolar y señala los efectos dispedagógicos que pueden tener determinadas condiciones ambientales.	No muestra
Curricular	Conceptos fundamentales: evaluación curricular, intervención educativa, currículo para todos, adaptación curricular, necesidades educativas, atención a la diversidad.	Las DA son una cuestión didáctica sus causas son de naturaleza interactiva.	<p>La evaluación curricular debe informar acerca de lo que el estudiante es capaz e incapaz de hacer. El proceso de intervención se asienta sobre tareas escolares.</p> <p>Defiende un sistema educativo comprensivo.</p>
Integrador	Asequible, integrador, sistemático, ideográfico e interaccionista	No separa evaluación de intervención, las considera como interdependientes.	La evaluación es continua, formativa y dinámica, simultánea a la intervención.
MODELOS DE INTERVENCIÓN			
ASPECTO INDAGADO	CONCEPTUAL	TEÓRICO	METODOLÓGICO

<p>Modelos de entrenamiento en habilidades o de los procesos (capacidades específicas)</p>	<p>Procesos psicológicos básicos.</p> <p>Todo aprendizaje tiene una base sensorio motriz.</p> <p>Sostiene que el desarrollo perceptivo es fundamental para el éxito escolar, de modo que ante las dificultades del aprendizaje no se debe entrar en tratamientos correctivos del problema en sí, sino en la rehabilitación de las capacidades perceptivas de base.</p> <p>Considera la percepción una función psicológica primordial que consiste en la interpretación e identificación de las impresiones sensoriales correlacionadas con otras experiencias.</p>	<p>Sugiere que una vez que se identifiquen las deficiencias en el procesamiento psicológico del alumno se podrían determinar los métodos de enseñanza más adecuados.</p> <p>En el tratamiento, el objetivo no es tanto el remedio de capacidades específicas como el entrenamiento de las capacidades más básicas y elementales (lo que se denomina una enseñanza orientada a los procesos por contraposición a la enseñanza orientada a la tarea).</p> <p>Organiza la teoría del aprendizaje en tres etapas: la práctica, la subjetiva y la objetiva.</p> <p>Supone que la mayor parte del conocimiento se adquiere a través de la percepción visual y que, por ello cualquier alteración del desarrollo de ésta produce deficiencias cognitivas que incrementan las probabilidades de perturbación emocional y de dificultades del</p>	<p>Tres modos de actuar representativos son: entrenamiento del proceso deficitario, compensación del déficit mediante el desarrollo de los procesos conservados, aproximación combinada.</p> <p>Programa de entrenamiento perceptivo motor (técnicas correctivas desde la consideración de un supuesto básico y unas etapas del desarrollo del aprendizaje).</p> <p>Programa de entrenamiento perceptivo visual.</p> <p>Programas de entrenamiento psicolingüístico (distinguir entre prueba y enseñanza, preparar en las áreas deficientes, utilizar las áreas fuertes, presentaciones multisensoriales, utilizar siempre la retroalimentación, buscar el desarrollo funcional de las</p>
---	--	--	--

		aprendizaje (formación de conceptos y pensamiento abstracto)	capacidades.
Modelos conductuales de entrenamiento en capacidades de instrucción directa o de análisis de tareas.	Es un enfoque de la enseñanza correctiva cuyas características son la estructuración de las actividades de enseñanza-aprendizaje, la dirección explícita y constante del educador, una secuenciación de las tareas y búsqueda de compromiso del estudiante con lo académico.	Postula sistemas de intervención centrados en lo académico (tarea) altamente organizados.	El profesor debe decir, describir, mostrar, demostrar y enseñar la habilidad que hay que aprender. Actividades correctivas centradas en los contenidos académicos, objetivos claros y conocidos por el individuo, tiempo de instrucción suficientemente amplio y continuad, cobertura extensiva de los contenidos no dominados, control del rendimiento del alumno a lo largo del proceso, retroalimentación externa inmediata.
Modelos instruccionales de estrategias cognitivas y de aprendizaje		Se centran en el entrenamiento de estrategias meta cognitivas. En el paradigma cognitivo se entiende que el núcleo del aprendizaje son los	La estrategia más adecuada es la mediación del aprendizaje por parte del profesor, mediante la dispensación de pistas, contra ejemplos, pruebas y oportunidades de

		<p>procesos y que al servicio de ellos estarían las estrategias. Más que centrarse en los procesos psicológicos básicos se centra en el estudio de estrategias cognitivas y meta cognitivo de los estudiantes con DA.</p> <p>La capacidad de aprendizaje de los individuos es siempre mayor que su rendimiento manifiesto, de modo que es posible mejorar éste si somos capaces de entrenar los procesos de pensamiento subyacentes al aprendizaje.</p>	<p>autoevaluación, modelado, etc.</p> <p>La enseñanza de estrategias. El profesor actúa como modelo como interrogador del pensamiento estratégico del niño y como diseñador de situaciones y tareas instruccionales que exigen y desarrollan el uso de estratégico de los recursos del niño. A medida que el estudiante internaliza los procesos de control y dirección del profesor, el papel del docente disminuye.</p> <p>Aumentar el conocimiento meta cognitivo sobre el aprendizaje, facilitando la toma de conciencia del estudiante de sus propios procesos de aprendizaje.</p> <p>Los programas de modificación cognitiva.</p>
<p>Integración de los modelos neuro -psicológicos y cognitivos: la teoría de la integración de la</p>	<p>Entiende la cognición como el resultado del funcionamiento interdependiente de tres sistemas neurológicos, los responsables de la</p>	<p>En esta teoría los cuatro elementos (atención, procesamiento simultáneo,</p>	

<p>información.</p>	<p>estimulación (y atención), el procesamiento y la planificación.</p>	<p>procesamiento sucesivo y atención) se complementan con la experiencia y el conocimiento culturalmente cultivado por el individuo, en su memoria largo plazo y del cual dependen todas las funciones psicológicas. Esta base se forma por el aprendizaje formal e informal que realiza el individuo y se incrementa a través del procesamiento de la información, pero condiciona a su vez todos los procesamientos.</p> <p>La inteligencia debe entenderse en el contexto de la sociedad e historia personal de un individuo</p>	
	<p>El aprendizaje escolar es un proceso de construcción orientado a compartir significados, donde la cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad estaría íntimamente relacionados con la construcción progresiva de sistemas de</p>	<p>Hace referencia al modo de instrucción basado en las ayudas que el profesor proporciona al estudiante para que construya su estructura de conocimientos y vaya asumiendo mayor autonomía en si propio proceso.</p>	<p>Andamiaje y lenguaje</p>

Instrucción desde una perspectiva constructivista	significados compartidos en relación a los contenidos específicos.		integral.
Aportaciones de las nuevas tecnologías a la intervención en dificultades del aprendizaje		La tecnología puede actuar como una prótesis cognitiva que reemplace una habilidad perdida o limitada, o como un apoyo que proporcione la ayuda necesaria para acometer una tarea determinada.	Instrucción y prácticas individualizadas, estimula la responsabilidad en los niños en su proceso de aprendizaje, motiva y provoca actitudes positivas hacia el aprendizaje, transmite conocimientos y destrezas acompañados de criterios para la toma de decisiones, consigue un importante efecto de optimización cognitiva.