SERGIO TOBÓN

**CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

El concepto de estrategia hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determina­do propósito. De esta forma, todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia. En el campo de la pedagogía, las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estu­diantes (Pérez, 1995).

Desde la docencia estratégica, las estrategias se planean y se aplican de ma­nera flexible autorreflexionando continuamente sobre el proceso formativo para ajustarlas a éste y afrontar las incertidumbres que puedan surgir en el camino, teniendo en cuenta la complejidad de todo acto educativo (Tobón y Agudelo, 2000). Las estrategias se componen de tres elementos (Avanzini, 1998): (1) finalidades (aquí están los propósitos sociales, institucionales y personales que se pretenden alcanzar); (2) contenidos por formar (están dados por las áreas y cursos), y (3) concepción que se tiene de los estudiantes.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| MÉTODOS |  |  |  |
| PEDAGÓGICOS: |  |  |  |
| Orientan la |  |  |  |
| enseñanza y el | ESTRATEGIAS |  |  |
| aprendizaje de | DIDÁCTICAS: |  |  |
| manera general | Procedimientos |  |  |
|  | dirigidos a alcanzar | TÉCNICAS DE |  |
|  | una determinada | ENSEÑANZA: |  |
|  | meta de aprendizaje | Procedimientos |  |
|  | mediante técnicas y | pedagógicos | ACTIVIDADES: |
|  | Actividades. | específicos para | Procesos |
|  |  | orientar las | mediante los |
|  |  | estrategias | cuales se ponen |
|  |  | didácticas | en acción las |
|  |  |  | técnicas con |
|  |  |  | unas  determinadas |
|  |  |  | personas, lugar, |
|  |  |  | recursos y |
|  |  |  | Objetivos. |
|  |  |  |  |

Las estrategias docentes se elaboran de acuerdo con un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje. A su vez, las estrategias docentes guían el establecimiento de técni­cas y actividades (véanse Figura.

**Figura 2. Relación entre métodos, estrategias, técnicas y actividades**

A pesar de esta clasificación, es preciso anotar que las estrategias en un determinado momento pueden convertirse en técnicas; al igual que las técnicas se pueden convertir en estrategias. Por lo tanto, es necesario asumir siempre una actitud flexible en el proceso didáctico y trascender toda sistematización que obstaculice como tal la formación, puesto que «todo intento de ayuda educativa- desde los esfuerzos pedagógicos, es un riesgo, un reto y un constante y potencial afán de mejora» (López-Herrerías, 2002, p. 16).

4. DIDÁCTICA, REFLEXIÓN Y COMPLEJIDAD

4.1 Reflexión y autorreflexión

La docencia orientada a la formación de competencias requiere la puesta en acción de la reflexión y de la autorreflexión del docente mediante el análisis, la deliberación, el debate y la interpretación en torno a las estrategias de enseñanza que se implementan para orientar el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica revisar continuamente el plan de trabajo, las acciones emprendidas, las necesida‑ des de los estudiantes, la orientación brindada y la mediación de recursos. De esta forma, cada profesor deja de ser un técnico y aplicador. para convertirse en un profesional autónomo que construye día a día su idoneidad mediante la búsqueda de la excelencia y el desarrollo de sus competencias (véase García, 2000). El arte de formar competencias requiere no solo capacitación, sino también de un conti nuo *aprender haciendo reflexivo,* donde se tome conciencia de los logros y de los errores para implementar acciones correctivas en la práctica docente. Este enfoque se aparta de la racionalidad técnica que ha imperado en la docencia (por ejemplo la enseñanza instruccional basada en el conductismo) y se adentra en la asunción de la racionalidad práctica basada en pensar y aprender a partir de-y dentro de- las experiencias vividas en la cotidianidad de la enseñanza (Schon, 1992).

El ejemplo de enseñanza reflexiva que se indica en la Figura 4, muestra los lineamientos más importantes por tener en cuenta en esta metodología: (1) orientar la reflexión con base en la pregunta de cómo estamos enseñando y cómo están aprendiendo nuestros estudiantes; (2) contextualizar la pregunta en determinados acontecimientos específicos de la formación de competencias; (3) a partir de lo anterior, debemos construir un sólido conocimiento conceptual, donde tengamos claridad frente a los conceptos, principios y teorías inmersas en los acontecimientos relacionados con la pregunta central que guía la reflexión, tal como se aprecia en el ejemplo (EJE CONCEPTUAL); (4) a partir de lo anterior, el paso que sigue es realizar un registro sistemático de los acontecimientos delimitados y, luego, contrastar y analizar la información (transformación), para sacar conclusiones y realizar juicios sustentados sobre nuestra práctica pedagógica (EJE METODO LÓGICO). De aquí salen nuevos aprendizajes y propósitos para ser implementados con los estudiantes.

4.2. La docencia desde la complejidad

La formación basada en competencias debe aportarles estrategias a las perso­nas con el fin de que sean capaces de construir y defender sus derechos civiles y democráticos, así como también para que participen en un mundo laboral donde prima cada vez más el conocimiento. (Torrado, 2000). "Hablamos de competen­cias en términos de aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciuda­danía" (Torrado, 2000, p. 32).

La educación todavía le sigue dando un gran énfasis a la clase magistral la cual busca la transmisión de conocimientos desde una relación vertical, patriarcal y de sometimiento. En este sentido educativo, se muestra el mundo como determinista y dado, negándose la posibilidad de la desviación, la curiosidad, el error y la pre­gunta (Rozo, 2004). La docencia estratégica, basada en el pensamiento complejo, tiene en cuenta la clase magistral o expositiva, pero el énfasis no recae en ésta, sino que se toma solamente como una herramienta de apoyo que se complementa con otras estrategias didácticas. Esto se hace dentro de un ambiente de participa­ción, establecimiento de acuerdos, trabajo en equipo, aprendizaje a partir del error y afrontamiento de la incertidumbre. En la Tabla 2 se expone una serie de suge­rencias didácticas con el fin de orientar el proceso de aprendizaje-enseñanza des­de la complejidad.

Tabla 2. Saberes del pensamiento complejo y su aplicación en el proceso de  
aprendizaje-enseñanza, teniendo como base a Morin (2000a).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Saber | | Orientaciones didácticas | |
| 1. Enseñanza del proceso de  conocimiento y sus  tendencias a la ilusión y al  error | | -Posibilitar espacios para que las personas establezcan  contacto consigo mismas, los otros y los entornos en los  cuales viven, favoreciendo la toma de conciencia y la  regulación de los procesos cognitivos y afectivos  involucrados en el conocimiento.  -Propiciar la autoobservación y la autorreflexión  individual y grupal con el fin de detectar y manejar  formativamente posibles errores, cegueras, ilusiones,  apasionamientos, totalitarismos y falsas dicotomías. | |
| 2. Enseñanza del  conocimiento pertinente | | -Orientar las diferentes actividades y sesiones entorno a  problemas reales que tengan sentido para las personas.  -Relacionar continuamente las partes con el todo y el todo  con las partes.  -Integrar conocimientos de diferentes áreas mediante  problemas y proyectos.  -Articular la educación con las necesidades sociales.  culturales y laborales. | |
| 3. Enseñanza de la condición  humana | | -Desarrollar proyectos formativos sobre la condición  Humana vinculando las diferentes áreas.  -Orientar a los estudiantes en la construcción de su  *Proyecto ético de vida.*  -Posibilitar que a través de las diferentes actividades las  personas puedan reflexionar sobre preguntas  trascendentales para la vida: ¿quiénes somos? ¿Dónde  estamos? ¿De dónde venimos? ¿Para dónde vamos?  ¿Cuál es nuestra misión? | |
| 4. Enseñanza de la identidad  terrenal | | -Facilitar espacios para que los estudiantes relacionen los  problemas locales con los problemas nacionales y  mundiales, con el fin de que establezcan las múltiples  interdependencias.  -Promover el respeto de la diversidad cultural, buscando  el continuo diálogo de saberes desde el enriquecimiento  mutuo, como miembros de una *aldea global y* de una  *tierra-patria.* | |
| 5. Enseñanza del proceso de  incertidumbre | | -Fomentar en las diferentes áreas la comprensión de la  organización de los sistemas y sus procesos de orden y  desorden.  -Orientar a los estudiantes en el análisis de los posibles  riesgos en un determinado proyecto y su afrontamiento  mediante el desarrollo de estrategias contextualizadas al  entorno. | |
| 6. Enseñanza del proceso de  comprensión | | -Promover en las actividades formativas el contacto  cognitivo y afectivo con la situación.  -Analizar los problemas en el contexto donde se dan,  tejiendo las relaciones entre los factores involucrados.  -Orientar a los estudiantes para que se vinculen a  proyectos comunitarios y laborales con el fin de que  hagan parte de ellos y comprendan los problemas  relacionados. | |
| 7. Enseñanza de la  antropoética | | -Generar actitudes de solidaridad entre estudiantes.  profesores. padres y comunidad.  -Crear espacios de reflexión en los estudiantes para que  asuman sus responsabilidades consigo mismos y los demás | |
|  | |

**4.3 Formar en los estudiantes el pensamiento complejo**

El mundo deviene en complejidad: de una cultura basada en la tradición y la perdurabilidad de valores e ideas, se ha pasado a la emergencia de múltiples mo­dos de vida, al continuo cambio en los valores y al debilitamiento de las concepcio­nes ideológicas con pretensiones de universalidad (Santos, 2001). Asistimos a una época de profundas transformaciones sin precedentes en la historia de la humani­dad. Con ello han aparecido nuevos problemas y retos: la convivencia en la dife­rencia, la búsqueda de identidad ante el continuo cambio, la construcción de la solidaridad ante el aumento de la exclusión social y económica, el establecimiento de acuerdos ante conflictos culturales y económicos de gran envergadura, la sensibilidad con el planeta como un todo, base para construir una cultura de **respeto** cuidado del ambiente.

La constatación de la complejidad en los procesos sociales-como también en los procesos biológicos- obliga a las instituciones educativas a transformarse para formar seres humanos que posean un pensamiento complejo, desde su misma condición de complejidad (Santos, 2001) que les permita construirla realidad como un tejido multidimensional, con claridad y juicio de ideas, con distinción y síntesis de elementos, articulando lo uno y lo múltiple, la unidad en la diversidad, lo regular y lo cambiante, lo local y lo global. Esto implica trascender los enfoques curriculares en los que se asume la realidad como predecible, futurista, local y no cambiante. Por ello, el pensamiento complejo debe ser un tema esencial por trabajar dentro del currículo y las diversas asignaturas de un programa de formación (Tobón y Agudelo, 2000).

5. **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORMAR COMPETENCIAS**

Las estrategias didácticas para formar competencias se diseñan e implementan teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, las evidencias requeridas y el rango de aplicación. A continuación se describen las estrategias docentes más importantes en la *formación basada en competencias,* en el marco de la metodología del aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 1999; Cooper, 1990; Kiewra, 1991), y los procesos implicados en el desempeño idóneo

**5.1 Estrategias docentes de sensibilización**

La sensibilización en el aprendizaje consiste en orientar a los estudiantes para o mismos y los que tengan una adecuada disposición a la construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores, actitudes y normas, así como un estado motivacional apropiado a la tarea. Aquí se encuentran las siguien ejo tes estrategias: relatos de experiencias de vida, visualización y contextualización en la realidad.

**Tabla** 3. **Ejemplos de estrategias docentes de sensibilización**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nombre | Descripción | Beneficios | Recomendaciones para  su **uso** |
| Relatos de experiencias de vida | Es la descripción por parte del docente de situaciones reales donde las emociones, motivaciones. actitudes y valores han jugado un papel central en el aprendizaje.  Mostrar, por ejemplo, casos de personas que han llegado a ser grandes empresarios, políticos, artistas y científicos gracias a su empuje, compromiso, dedicación. apertura al cambio y flexibilidad. | -Despiertan el interés de los estudiantes.  -Llaman la atención de los estudiantes por ser situaciones vividas.  -Ayudan a que los estudiantes comprendan la importancia de las actitudes en el estudio y en el proceso de autorrealización. | Relatar las experiencias en forma breve.  -Relacionar tales experiencias con los contenidos a ser aprendidos. |
| Visualización | Consiste en un procedimiento mediante el cual el docente orienta a los estudiantes para que se imaginen alcanzando sus metas (personales. familiares, sociales y laborales) mediante el desarrollo de las competencias, junto con el proceso necesario por llevar a cabo. | -Ayuda a que ¡os estudiantes tomen conciencia de sus metas.  -Favorece la [motivación, al](http://motivación.al) implicar necesidades e intereses personales.  -Le posibilita a los estudiantes comprender mejor el proceso de aprendizaje y los posibles obstáculos por vencer. | -Aplicar la tecnica en clase y sugerirles a los estudiantes que la practiquen a menudo para fortalecer su motivación.  -Antes de practicar la visualización, es recomendable que los estudiantes estén relajados.  -Sugerirles a los estudiantes que se imaginen alcanzando sus metas y disfrutando el éxito. |
| Contextualización en la realidad | Es mostrarles a los estudiantes los beneficios concretos de poseer la competencia, teniendo en cuenta las necesidades vitales relacionadas con el *proyecto ético de vida, los* requerimientos laborales y las demandas sociales. | -Ayuda a los estudiantes a comprender que la formación de las competencias no es un capricho o una imposición del docente o de la institución educativa, sino una necesidad para desempeñarse en la sociedad.  -Favorece la motivación hacia el aprendizaje. | -Mostrar situaciones concretas de aplicación de la competencia en el contexto real.  -Justificar con hechos el porqué es necesario manejar cada uno de los componentes estipulados en la norma de competencia |

**5.2 Estrategias docentes para favorecer la atención**

La formación de los componentes de las competencias requiere por parte de los estudiantes la puesta en acción de la atención selectiva de manera planeada y conciente. El papel del docente es poner en acción estrategias pedagógicas para que los estudiantes canalicen su atención y concentración según los objetivos pedagógicos.

**Tabla 4. Ejemplos de estrategias docentes para favorecerla atención**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nombre | Descripción | Beneficios | Recomendaciones para  su **uso** |
| Preguntas | Son preguntas que se | -Mantienen la atención en | -No abusar de las |
| intercaladas | insertan en | un tema. | preguntas. Por cada |
| (Rickards, | determinadas partes | -Ayudan a mostrar los | pregunta es recomendable |
| 1980) | de una exposición o | aspectos relevantes de una | dar un núcleo de |
|  | de un texto con el fin | exposición, | contenido importante. |
|  | de atraer la atención | -Favorecen la reflexión y | -Mínimamente formular |
|  | y facilitar el | la comprensión de la | preguntas al inicio, en la |
|  | aprendizaje. | información, | mitad y al final de una |
|  |  |  | exposición. |
|  |  |  | -Buscar que los |
|  |  |  | estudiantes estén en |
|  |  |  | condiciones de responder |
|  |  |  | las preguntas o, por lo |
|  |  |  | menos, de |
|  |  |  | problematizarlas. |
|  |  |  | -Brindarles |
|  |  |  | retroalimentación sobre |
|  |  |  | las respuestas dadas a las |
|  |  |  | preguntas. |
| Ilustraciones | Son recursos que | -Despiertan el interés de | -Emplearlas cuando los |
| (Díaz y | ilustran las ideas | los estudiantes y esto | conceptos y |
| Hernández, | (fotografias, | favorece la atención y | planteamientos tengan un |
| 1999) | esquemas, gráficas e | concentración en un tema. | alto grado de abstracción. |
|  | imágenes). | -Ayudan a comprender | -Utilizar ilustraciones en |
|  |  | una secuencia de acciones, | la comprensión y |
|  |  | -Permiten expresar | enseñanza de |
|  |  | información fragmentada | procedimientos. |
|  |  | en un todo con sentido. | -Variar el **tipo** de |
|  |  |  | ilustraciones en las |
|  |  |  | exposiciones v textos. |

**5.3 Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información**

La adquisición significativa de los saberes en la memoria a largo plazo requiere que el docente (1) promueva la activación de los aprendizajes previos de los estu­diantes, (2) reconozca y ayude a los estudiantes a reconocer el valor de dichos aprendizajes previos, (3) presente la nueva información de manera coherente, sistemática y lógica, buscando que su estructura facilite la comprensión a través de conexiones entre los temas (Mayer, 1984) y (4) construya enlaces entre los saberes que ya poseen los estudiantes y los nuevos saberes (Mayer, 1984). A continuación se describen algunas estrategias específicas que apoyan esta labor.

**Tabla 5. Ejemplos de estrategias docentes para favorecer la adquisición  
de la información**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nombre | Descripción | Beneficios | Recomendaciones para  su uso |
| Objetivos | Indican los | -Ayudan a comprender los | -Describir los objetivos |
| (Díaz y | componentes de las | componentes de la | con claridad y sencillez. |
| Hernández, | competencias por | competencia por formar y lo | -Tener en cuenta la |
| 1999) | formar, las | que se espera en un | estructura de la |
|  | actividades por | determinado PF. | competencia por formar. |
|  | llevar a cabo y los | -Brindan las metas por |  |
|  | procedimientos de | alcanzar. |  |
|  | valoración. |  |  |
| Organiza- | Es información de | -Permiten comprender los | -Deben introducirse antes |
| dores | tipo introductoria | nuevos aprendizajes desde | de que sean presentados |
| previos | que se brinda con el | los saberes poseídos. | los nuevos aprendizajes. |
| (Ausubel, | fin de ofrecer un | -Ayudan a entender la clase | -No confundir con el |
| 1976) | contexto general e | general dentro de la cual se | resumen, el cual describe |
|  | incluyente de los | hayan los nuevos saberes. | las ideas principales de un |
|  | nuevos | -Permiten una visión global | texto; el organizador |
|  | aprendizajes. Los | de un asunto en el cual se | previo, en cambio, indica |
|  | organizadores | van a incluir nuevos | el contexto macro de los |
|  | previos se | aprendizajes. | nuevos saberes. |
|  | caracterizan por ser |  | -Pueden asimilarse a una |
|  | generales. |  | introducción cuando ésta |
|  |  |  | no se queda en datos |
|  |  |  | anecdóticos o históricos, |
|  |  |  | sino que formula |
|  |  |  | conceptos inclusores. |
|  |  |  | -Los organizadores |
|  |  |  | previos pueden ser |
|  |  |  | textuales o en forma de |
|  |  |  | mapas conceptuales (o |
|  |  |  | ambos). |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Mapas | Son un | -Enlazan el hemisferio | **-Se** coloca el tema central |
| mentales | procedimiento | izquierdo con el hemisferio | **en** el centro asociado a |
| (Buzan, | textual y gráfico | derecho al integrar | una imagen y desde él |
| 1996). | que articula | información verbal y no | salen ramas en las cuales |
|  | aspectos verbales | verbal, | **se** colocan los sub-temas |
|  | (palabras claves e | -Facilitan la adquisición de | que componen el tema |
|  | ideas), con aspectos | la información en la | central. **Tales sub**-temas se |
|  | no verbales | memoria a largo plazo | asocian, a **su vez.** a |
|  | (imágenes, logos y | debido a que asocian | imágenes y símbolos. Los |
|  | símbolos) y | palabras claves e imágenes. | sub-temas **se subdividen** |
|  | aspectos espaciales | -Promueven la comprensión | en otros sub-temas' así |
|  | (ramas, subramas, | de la información, | sucesivamente. |
|  | líneas, relieves y |  | -Relacionar los sub-temas |
|  | figuras |  | entre sí. |
|  | geométricas) con el |  | -Emplear software para **el** |
|  | fin de facilitar la |  | diseño de mapas mentales |
|  | adquisición de la |  | con los estudiantes. Esto |
|  | información, |  | favorece su utilización. |
| Cartografia | Es un | -Ayuda a construir en la. | -Hacer una exploración |
| conceptual | procedimiento | memoria a largo plazo la | inicial de los |
| (Tobón y | gráfico basado en | estructura central de un | conocimientos que se |
| Fernández, | los mapas mentales | concepto. | poseen con respecto al |
| 2003) | que tiene como | -Permite comprender | concepto científico que se |
|  | objetivo dar cuenta | conceptos científicos de una | va a aprender. |
|  | de la estructura de | forma sistemática. | -Realizar la exploración |
|  | conceptos | -Orienta la construcción de | con base en preguntas |
|  | científicos mediante | conceptos científicos en una | dirigidas desde cada uno |
|  | siete ejes: eje | determinada área. | de los siete ejes y |
|  | nocional, eje |  | organizar la información |
|  | categorial, eje de |  | con base en mapas |
|  | diferenciación, eje |  | mentales. |
|  | de ejemplificación, |  | -Orientar a los estudiantes |
|  | eje de |  | en la búsqueda de nueva |
|  | caracterización, eje |  | información con respecto |
|  | de subdivisión y eje |  | al concepto y organizarla |
|  | de vinculación, |  | de acuerdo con los siete |
|  |  |  | ejes. |

**5.4 Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información**

Consisten en procedimientos planeados y sistemáticos que el docente ejecuta con el fin de que los estudiantes asuman la formación de los componentes de la competencia con un sentido personal, desde el marco de su *provecto ético de vida,* con actitud crítica y proactiva.

**Tabla 6. Ejemplos de estrategias docentes para favorecer la personalización  
de la información**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nombre | Descripción | Beneficios | Recomendaciones para  su uso |
| A**rt**iculación | Consiste en | -Permite que la competencia | -Brindar orientaciones |
| al *proyecto* | orientar a los | deje de ser un asunto por ser | generales sobre la |
| *ético de* | estudiantes para | aprendido desde fuera para | articulación de la |
| *vida,* | que relacionen la | convertirse en una meta | competencia con el |
|  | competencia por | dentro de la autorrealización | *proyecto ético de vida* |
|  | aprender con sus | personal. | dentro del espacio grupal. |
|  | necesidades | -Favorece el compromiso | -Asesorar a cada |
|  | personales y metas. | del estudiante y su | estudiante de manera |
|  |  | autonomía, | individual en aspectos |
|  |  |  | específicos cuando no sea |
|  |  |  | prudente abordar éstos |
|  |  |  | dentro del grupo. |
|  |  |  | -Sugerir a los estudiantes |
|  |  |  | que sólo expongan en |
|  |  |  | grupo aspectos generales. |
| Facilitación | Es facilitar el | -Permite que el estudiante | -Brindar ejemplos de |
| de la | espacio, las | asuma la formación de la | personas que han asumido |
| iniciativa y | intenciones | competencia desde la propia | la formación de las |
| la crítica | pedagógicas y los | gestión de recursos. | competencias desde su |
|  | recursos necesarios | -Favorece la motivación y el | propia iniciativa y los |
|  | para que los | espíritu de reto. | logros que han tenido. |
|  | estudiantes tomen |  | -Orientar a los estudiantes |
|  | la iniciativa en la |  | en la gestión de recursos |
|  | formación de la |  | para apoyar la formación |
|  | competencia, |  | de sus competencias. |
|  | aportando su |  |  |
|  | gestión en la |  |  |
|  | búsqueda de la |  |  |
|  | idoneidad. |  |  |

**5.5 Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información**

Además de una adecuada adquisición de la información, se requiere recuperar ésta de forma oportuna y eficiente. No se trata sólo de recordar conocimientos específicos, sino también instrumentos (afectivo-motivacionales, cognitivos y actuacionales) y estrategias, con el fin de ponerlos en acción. Mediante diversos procedimientos se puede ayudar a los estudiantes a realizar esta tarea. En gene­ral, los más útiles son todos los que tienen que ver con mapas y asociación de

**Tabla 7. Ejemplos de estrategias docentes para favorecer la recuperación  
de la información**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nombre** | **Descripción** | **Beneficios** | **Recomendaciones para**  **su uso** |
| Redes | Son recursos gráficos en | -Permiten recuperar | -Partir de un tema s |
| semánticas | los que se establecen | información sobre | desarrollarlo mediante la |
| (Dansereau, | formas de relación entre | un tema de manera | formulación de preguntas |
| 1985) | conceptos. Se diferencian | organizada | a los estudiantes sobre el |
|  | de los mapas conceptuales | estableciendo | tipo de relación entre las |
|  | en el hecho de que la | relaciones | proposiciones y los |
|  | información no se | semánticas entre los | conceptos. Luego. |
|  | organiza por niveles | diferentes datos. | proceder a elaborar de |
|  | jerárquicos. Otra | -Facilitan una | forma gráfica el tipo de |
|  | diferencia es que el | nueva | relaciones. |
|  | vínculo entre conceptos se | reorganización de la | -Buscar que todos los |
|  | da mediante tres procesos | información que ya | estudiantes participen de |
|  | básicos: relaciones de | se posee. | forma ordenada. |
|  | jerarquía, de |  |  |
|  | encadenamiento y de |  |  |
|  | racimo. |  |  |
| Lluvia de | Con respecto a un | -Facilita la | -Tener claridad en el |
| ideas | determinado asunto o | recuperación de | planteamiento del tema o |
|  | problema, el docente | información | del problema, ya que esta |
|  | busca que los estudiantes | almacenada. | es la guía de la lluvia de |
|  | aporten ideas para | -Permite crear | ideas. |
|  | entenderlo sin considerar | nuevo saber y | -Coordinar la |
|  | si son viables, buenas o | conocimiento, | participación de los |
|  | pertinentes. Se anotan | -Posibilita aplicar el | estudiantes buscando que |
|  | todos los aportes. No está | saber que se posee | todos puedan brindar sus |
|  | permitida ninguna forma | en la resolución de | aportes. |
|  | de crítica. Luego, se | un problema. |  |
|  | organizan todos los |  |  |
|  | aportes y se evalúan. Por |  |  |
|  | último se sacan |  |  |
|  | conclusiones. |  |  |

**5.6 Estrategias docentes para favorecer la cooperación**

La influencia y el apoyo de otras personas es una cuestión de elevada impor­tancia en la formación de las competencias. Desde el enfoque sociocultural se muestra cómo los aprendizajes ocurren primero en un plano *interpsicológico* (mediado por la influencia de los otros) y luego en un segundo plano ***mira-****psicológico,* cuando se interioriza el saber (plano individual), gracias al apoyo de personas *expertas* (Vigotsky, 1979) o con un mayor cúmulo de instrumentos y estrategias. En este ámbito hay un concepto de especial relevancia que se deno­mina *zona de desarrollo próximo,* el cual consiste en el aprendizaje que puede obtener una persona con el apoyo de otras.

Las estrategias docentes en este proceso están dirigidas a favorecer el apren­dizaje cooperativo buscando las siguientes metas: (1) confianza entre los estu­diantes, (2) comunicación directa y sin ambigüedades, (3) respeto mutuo y tole­rancia, (4) valoración mutua del trabajo y de los logros en la construcción de la competencia, (5) complementariedad entre las competencias de los diferentes integrantes, (6) amistad y buen trato, y (7) liderazgo compartido entre los estu­diantes.

**Tabla 8. Ejemplos de estrategias docentes para favorecer la cooperación**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Nombre | Descripción | Beneficios | Recomendaciones  para su uso |
| Aprendizaje | Busca generar el aprendizaje | -Apoyo entre los mismos | -Capacitar a los |
| en equipo | mediante la interacción grupal | estudiantes en la | estudiantes en el |
|  | con base en: (1) selección de | formación de las | trabajo en equipo. |
|  | una actividad o problema: (2) | competencias. | -Favorecer el |
|  | organización de los | -Posibilita aprender a | desarrollo de |
|  | estudiantes en pequeños | aprender mediante el | habilidades |
|  | grupos de acuerdo con la | abordaje de problemas | sociales. |
|  | tarea y planeación del trabajo | en equipo. | -Orientar el trabajo |
|  | por realizar; (3) ejecución de |  | grupal de acuerdo |
|  | las acciones; y (4) supervisión |  | con las |
|  | del trabajo de cada uno de los |  | competencias que |
|  | grupos y ofrecimiento de |  | se pretenden |
|  | asesoría puntual. |  | formar. |
| Investigación | Consiste en la formación de | -Posibilita aprender a | -Ayudar a organizar |
| en equipo | competencias mediante | investigar en equipo. | los grupos de tal |
|  | actividades investigativas | -Se forman | modo que haya |
|  | realizadas en equipo (de 3 a 6 | competencias mediante | complementariedad. |
|  | personas). Los pasos | el apoyo mutuo de los | -Asesorar a los |
|  | generales son: (1) selección | mismos estudiantes. | grupos para que |
|  | de un problema por parte del | -Se desarrolla | todos sus |
|  | grupo; (2) construcción del | motivación y espíritu de | integrantes sean |
|  | marco conceptual para | reto frente a la | responsables tanto |
|  | entender el problema; (3) | resolución de un | de actividades |
|  | planeación de un conjunto de | determinado problema. | cognitivas y de |
|  | actividades para resolverlo; |  | indagación de |
|  | (4) definición de metas; (5) |  | información como |
|  | ejecución de las actividades |  | de actividades |
|  | de manera coordinada y con |  | manuales y |
|  | monitoreo docente; (6) |  | ejecutorias. |
|  | sistematización de resultados |  | -Orientar la |
|  | y presentación del informe |  | planeación de las |
|  | final, y (7) valoración de los |  | actividades para |
|  | resultados y de la formación |  | que su ejecución y |
|  | de las competencias. |  | sistematización |
|  |  |  | estén dentro del |
|  |  |  | tiempo del curso y |
|  |  |  | sean factibles. |

**5.7 Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información**

Son procedimientos pedagógicos y didácticos dirigidos a facilitar en los estu­diantes la transferencia de los componentes de una competencia de una situación a otra con el fin de generalizar el aprendizaje.

Tabla **9.** Ejemplos de estrategias docentes para favorecer la transferencia  
**de la información**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nombre** | **Descripción** | **Beneficios** | Recomendaciones para  **su uso** |
| Pasantías | Consisten en visitar | -Vinculación a la | -Preparar con |
| Formativas | empresas, | realidad mediante la | anticipación la visita a |
| (Tobón, | organizaciones sociales, | observación y | las organizaciones o |
| 2001) | organizaciones no | entrevistas con | empresas elegidas. |
|  | gubernamentales, | personas que poseen | -Elaborar una guía con |
|  | entidades oficiales y | las competencias de | algunos aspectos básicos |
|  | diferentes espacios | referencia, | que deben ser tenidos en |
|  | comunitarios con el fin | -Comprensión | cuenta en la observación |
|  | de comprender los | profunda del contexto | y las entrevistas. |
|  | entornos reales en los | cotidiano o profesional | -Realizar después de la |
|  | cuales las personas | dónde se requieren las | visita una reflexión en |
|  | emplean las | competencias. | grupo sobre los aportes |
|  | competencias que un | -Conocimiento de las | de la actividad a cada |
|  | determinado curso | demandas sociales y | estudiante. |
|  | pretende formar. Esta | laborales en torno a las |  |
|  | estrategia permite a los | competencias. |  |
|  | estudiantes comprender |  |  |
|  | las demandas sociales y |  |  |
|  | los problemas que son |  |  |
|  | necesarios afrontar en un |  |  |
|  | determinado quehacer. |  |  |
| Práctica | Consiste en aplicar la | -Aumenta la amplitud | -Orientar al estudiante |
| empresarial | competencia en | de aplicación de la | en su adaptación a la |
| o social | situaciones reales y | competencia. | empresa u organización |
|  | variadas para que ésta se | -Hay transferencia de | social. |
|  | generalice. Esto puede | aprendizajes de una | -Brindarle pautas de |
|  | ser en una empresa o en | situación a otra. | transferencia de la |
|  | una organización social. |  | competencia a la |
|  |  |  | realización de |
|  |  |  | actividades y resolución |
|  |  |  | de problemas de |
|  |  |  | creciente nivel de |
|  |  |  | complejidad. |

**5.8 Estrategias docentes para favorecer la actuación**

De nada sirve en la *formación basada en competencias* que los estudiantes construyan todo un cúmulo de saberes si no los ponen en acción-actuación de manera idónea. Para favorecer la actuación, el docente requiere poner en escena estrategias tales como el análisis y la resolución de problemas (Restrepo, 2000b), la simulación de actividades profesionales y el estudio de casos.

**Tabla 10. Ejemplos de estrategias docentes para favorecer la actuación**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nombre** | **Descripción** | **Beneficios** | Recomendaciones para  **su uso** |
| Simulación de actividades profesionales | Consiste en realizar dentro del aula actividades similares a las que se realizan en el entorno profesional, con el fin de formar las competencias propuestas en el plan curricular. La simulación de actividades se lleva a cabo al comienzo de la formación de competencias o cuando por diversos motivos no es posible asistir a los entornos reales | -Permite comprender cómo se aplican las competencias.  -Posibilita formar el saber ser. el saber conocer y el saber hacer en situaciones parecidas a las reales. | -El docente requiere tener un conocimiento profundo del entorno.  -Tener como base una sistematización detallada de las actividades en las cuales se pone en acción la competencia por formar, con el fin de que la simulación esté acorde con la realidad. |
| Estudio de casos | Consiste en el análisis de una situación proble­mática real o hipotética, con el fin de determinar las causas y efectos, realizar un diag­nóstico claro y plantear posibles soluciones. | -Permite comprender un ámbito de aplicación de las competencias.  -Facilita el desarrollo de competencias argumentativas, comunicativas. propositivas e interpretativas.  -Ayuda a aprender a detectar problemas y a afrontarlos. | -Tener claridad en la exposición del caso con información que posibilite contextualizarlo.  -Encauzar la discusión en torno a las competencias que se pretenden formar.  -Posibilitar que los estudiantes analicen cómo abordarían el problema si lo encontrasen en la vida cotidiana o laboral. |
| Aprendizaje Basado en Problemas (Restrepo, 2006b) | Consiste en analizar y resolver problemas reales mediante el trabajo en equipo, relacionados con los contenidos del curso. | -Ayuda a contextualizar las competencias.  -Contribuye a formar las competencias interpretativas. argumentativas y propositivas, así como la competencia de trabajo en equipo.  -Permite construir habilidades de relación, planeación, búsqueda de información y previsión del futuro. | -El docente necesita conocer en profundidad el entorno.  -Los problemas requieren tener aspectos retadores y deben despertar el interés en los estudiantes. |
|  |  |  |  |

**5.9 Estrategias docentes para favorecer la valoración**

Son un conjunto de planes de acción sistemáticos de tipo pedagógico-didáctico que tienen por finalidad brindar retroalimentación de los logros y dificultades tenidos durante el aprendizaje. Este tema, dada su importancia, se abordará en el siguiente capítulo.

**6. PLANEACIÓN Y EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

A continuación se brindan algunas recomendaciones generales con el fin de planear y ejecutar las estrategias didácticas en actividades concretas de aprendizaje:

**Tabla 11. Resistencias más comunes en el empleo de las estrategias didácticas**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Resis- | Manifestación | Recomendaciones |
| tencia |  |  |
| No aportan | Cuando se exponen las | -Reconocer que ha habido innovaciones en las |
| nada | estrategias didácticas, a veces | estrategias didácticas como resultado de la |
| nuevo | los docentes opinan que son | investigación pedagógica, psicológica. sociológica y |
|  | lo mismo que siempre se ha | antropológica, motivo por el cual aportan nuevos |
|  | trabajado, pero con otras | sentidos, visiones y significaciones. |
|  | palabras. Esto hace que no | -Comprender que las estrategias didácticas |
|  | las asuman ni se motiven a | tradicionales (por ejemplo, clase expositiva, clase |
|  | estudiarlas. | magistral. repaso del material, etc.) son insuficientes |
|  |  | para formar las competencias. |
| Son | Los docentes con frecuencia | -Capacitarse con profundidad en el tenia, ya que el |
| complica- | expresan que las nuevas | ser humano tiende a asumir lo que no conoce cómo |
| das | estrategias didácticas son | difícil de hacer, porque no está familiarizado. |
|  | difíciles de llevar a la | -Tener contacto con otros docentes que aplican en su |
|  | práctica debido a que son | práctica pedagógica las estrategias y pedirles |
|  | complicadas o muy | asesoría en este campo. |
|  | "técnicas". | -Emplear videos y material didáctico para |
|  |  | comprender mejor la implementación de las |
|  |  | estrategias. |
| Van contra | En ocasiones los docentes | -Comprender que las estrategias en sí no limitan la |
| la | expresan que no aplican | creatividad, ya que ellas son sólo pasos generales |
| creatividad | determinadas estrategias | para orientar una forma de proceder. Antes por el |
| de los | didácticas innovadoras | contrario, están pensadas para potencializar no sólo |
| docentes | porque, según ellos, éstas | la creatividad de cada docente sino también de los |
|  | coartan su creatividad, ya | estudiantes. En todas ellas es necesario plantearse |
|  | que requieren seguir una | metas, abordar problemas, crear soluciones, etc. |
|  | serie de pasos predefinidos. | -Es necesario que cada docente asuma la utilización |
|  |  | de las estrategias didácticas con flexibilidad . |
|  |  | apertura, estableciendo un estilo personal en su |
|  |  | empleo y adaptándolas a los contenidos de los |
|  |  | cursos que trabaja. |

1. Con frecuencia los docentes presentan resistencias frente al empleo de estrategias didácticas diferentes a las que tradicionalmente se han seguido en la pedagogía, como es el caso de la clase *magistral o expositiva.* En la Tabla 11 se describen algunas resistencias comunes en este campo y se brindan sugerencias para superarlas.
2. Una vez se reconocen y aprenden a manejar las resistencias -si es que se tienen- el paso siguiente es seleccionar la estrategia o estrategias didácticas más acordes con la formación de la competencia que se tiene proyectado formar en un determinado curso o PF. Esta selección se hace teniendo en cuenta los criterios de desempeño, las evidencias requeridas, los saberes esenciales y el rango de aplicación, así como las políticas institucionales y la disponibilidad de recursos.
3. Además de la estructura de las competencias, los lineamientos institucionales y los recursos disponibles, se recomienda seleccionar las estrategias didácticas para un determinado curso teniendo en cuenta que éstas se adecuen a la formación del desempeño idóneo y responsable. Para ello es importante tener en cuenta los principios descritos en la Tabla 12.

Pror

Tabla 12. Principios a tener en cuenta en la selección de una estrategia didáctica

|  |  |
| --- | --- |
| *Actividad* | Es necesario que toda estrategia didáctica permita a los estudiantes asumir |
|  | papeles activos y no pasivos frente al aprendizaje. |
| *Reflexividad* | La reflexión es un componente esencial que debe estar presente en la |
|  | formación de competencias, teniendo en cuenta el qué, el para qué. el por |
|  | qué, el cómo, el cuándo y el con qué. |
| *Inclusión* | Las estrategias didácticas deben posibilitar trabajar con los estudiantes en |
|  | sus diversos grados de competencia. |
| *Adecuación* | Toda estrategia didáctica debe adecuarse a las condiciones de los |
|  | estudiantes en los aspectos culturales y de formación de las competencias |
|  | seleccionadas. |
| *Pertinencia* | La estrategia debe abordar procesos del mundo real. |
| *Congruencia* | Los pasos de la estrategia, sus técnicas y actividades deben ser congruentes |
|  | con las competencias que se pretenden formar en un curso o PF. |
| *Motivación* | La estrategia debe poseer aspectos curiosos, retadores, creativos y |
|  | novedosos. |

1. Una vez se han seleccionado las estrategias didácticas por emplear, se planean las actividades mediante las cuales se van a ejecutar teniendo en cuenta aspectos tales como la fecha, la duración, el objetivo, la metodolo­gía, los recursos y la evaluación.
2. En los PF, la planeación de estrategias didácticas complementarias debe articularse a las actividades, escenarios y recursos planeados.
3. Se recomienda, así mismo, incorporar en las sesiones de aprendizaje activi­dades para formar las competencias cognitivas básicas, tal como se propo­ne en la Tabla 13.

**Tabla 13. Ejemplos de actividades didácticas para formar las competencias cognitivas**

|  |  |
| --- | --- |
| Competencia | Actividades didácticas |
| Interpretativa | -Paráfrasis: exponer el planteamiento de un autor con las propias palabras. |
|  | -Ejemplificación: construir ejemplos de cómo se aplica un tema |
|  | determinado. |
|  | -Analogías: establecer las semejanzas de un asunto con otros. |
|  | -Red conceptual: elaborar de forma gráfica las relaciones entre las ideas |
|  | centrales y secundarias de un tema acorde con determinados propósitos. |
|  | -Lectura: leer un documento, determinar su estructura y comprender su |
|  | sentido. |
|  | -Análisis de obras de arte: observar obras de arte, analizarlas y plantear |
|  | comentarios sobre su sentido. |
| Argumentativa | -Justificación: exponer las razones para emplear un determinado |
|  | procedimiento en la realización de una actividad. |
|  | -Causalidad: analizar las causas y consecuencias en un determinado |
|  | fenómeno. |
|  | -Debate: realizar un diálogo grupal en el cual los estudiantes analicen un |
|  | asunto exponiendo diferentes posiciones y argumentos. |
| Propositiva | -Construir problemas: identificar y describir problemas en el análisis de un |
|  | determinado tema. |
|  | -Resolver problemas: buscar soluciones a los problemas de manera creativa |
|  | e innovadora. |
|  | -Hipotetizar: formular y sustentar hipótesis para explicar determinados |
|  | problemas. |
|  | -Elaboración literaria: describir situaciones e imaginar mundos posibles. |

7. Por último, es importante tener en cuenta en la ejecución de las estrategias didácticas la forma cómo se van a orientar las sesiones de aprendizaje coordinadas directamente por el docente, ya sea dentro de la clase presen­cial *o* la educación virtual. Generalmente, una sesión de aprendizaje (cono­cida tradicionalmente como una *sesión de clase)* se estructura en inicio. desarrollo, síntesis, refuerzo y valoración. La Tabla *14* presenta ejemplos de actividades más comunes a emplear en cada uno de estos momentos.

**Tabla 14. Tipos de** actividades para una sesión de aprendizaje con apoyo directo del docente

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Tipo de  actividades | Descripción | Ejemplos |
| Actividades de  apertura | Se llevan a cabo al comienzo de  la clase o sesión de aprendizaje  con el fin de detectar  conocimientos previos y motivar  frente al aprendizaje. | -Construcción de la agenda de la sesión\_  -Juego de preguntas.  -Observación de láminas.  -Dinámica de integración grupal\_  -Audición de canciones.  -Lectura de cuentos. |
| acta i a es de  desarrollo y  aprendizaje | Buscan formar los componentes  de cada uno de los tres saberes  de las competencias. Deben  enfatizar en la funcionalidad del  aprendizaje. | -Sistematizar y organizar la  información.  -Construir ensayos.  -Exponer un tema.  -Presentar situaciones que generen un  desequilibrio entre los saberes previos y  los nuevos.  -Realizar una práctica de laboratorio.  -Ejecutar un procedimiento siguiendo  un video.  -Realizar una visita a una empresa para  conocer cómo se lleva a cabo un  proceso profesional. |
| Actividades de  resumen y de  síntesis | Buscan sintetizar los aspectos  centrales abordados durante la  sesión de aprendizaje. Ayudan a  afianzar aprendizajes. | -Lectura de una relatoría.  -Síntesis gráfica de los aspectos  centrales trabajados durante la sesión  empleando un mapa mental. |
| Actividades de  refuerzo | Son actividades complementarias  a las actividades de desarrollo y  aprendizaje, o de resumen y de  síntesis, y se llevan a cabo con  aquellos estudiantes que tienen  un ritmo de aprendizaje lento o  presentan dificultades para  aprender. | -Análisis de una lectura  complementaria  -Consulta bibliográfica acerca de vacíos  conceptuales.  -Taller escrito para resolver las  dificultades del estudiante. |
| Actividades de  valoración | Buscan determinar los logros en  el aprendizaje a partir de los  objetivos iniciales. Así mismo, se  determina el impacto de las  actividades realizadas. | -Satisfacción con el facilitador y la  realización de actividades.  -Desempeño del estudiante y logros  obtenidos. |