



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA  
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN

# METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS COMO **DISPOSITIVOS** PARA EL **PROCESO FORMATIVO**

Dra. Mónica Cristina Ramírez Montes de Oca

## **Metodologías didácticas como dispositivos para el proceso formativo**

Por la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM  
Se distribuye bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

D.R. ©2024 Universidad Nacional Autónoma de México  
Adolfo Prieto 722, C. P. 03100, Col. Del Valle, Ciudad de México  
<http://enp.unam.mx/>



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-ND 4.0 internacional  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es\\_ES](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES)

Esta licencia permite:

**Compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato)

**Adaptar** (remezclar, transformar y construir a partir del material)

Bajo los siguientes terminos:

**Atribución.** Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado **Cambios**. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tiene el apoyo de la licenciante.

**No Comercial.** Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales

**SinDerivadas.** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

Derechos reservados conforme a la ley  
Impreso y hecho en México

Para citar el texto.

Ramírez Montes de Oca, M. C. (2024). Metodologías didácticas como dispositivos para el proceso formativo. México. UNAM  
<http://enp.unam.mx/>



# Directorio

## UNAM

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
**Rector**

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda  
**Secretaría General**

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez  
**Secretario Administrativo**

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz  
**Secretaría de Desarrollo  
Institucional**

Dr. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo  
**Secretario de Prevención,  
Atención y Seguridad Universitaria**

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú  
**Abogado General**

Dra. Rosa Beltrán Álvarez  
**Coordinadora de Difusión Cultural**

## Dirección General ENP

Biól. María Dolores Valle Martínez  
**Directora General**

Ing. Raymundo Velázquez Martínez  
**Secretaría General**

M. en C. Ana Laura Gallegos y Téllez  
Rojo  
**Secretaría Académica**

Lic. Enrique Alejandro González Cano  
**Secretaría de Planeación**

Mtro. José Alfredo Tapia Galicia  
**Secretaría Administrativa**

Lic. Héctor Hugo Lecuona Gutiérrez  
**Secretaría de Asuntos  
Estudiantiles**

Q.F.B. Roberta Orozco Hernández  
**Secretaría de Difusión Cultural**

Mtra. Araceli Pérez Hernández  
**Coordinación Jurídica**

## Directores ENP

Lic. Axayacatl Guzmán Roque  
**Plantel 1 “Gabino Barreda”**

Mtra. María del Carmen Crispín Martínez  
**Plantel 2 “Erasmus Castellanos  
Quinto”**

M. en C. Laura Elena Cruz Lara  
**Plantel 3 “Justo Sierra”**

M. en C. Eduardo Adolfo Delgadillo  
Cárdenas  
**Plantel 4 “Vidal Castañeda y Nájera”**

Mtro. Jaime Cortés Vite  
**Plantel 5 “José Vasconcelos”**

M. en D. Isauro Figueroa Rodríguez  
**Plantel 6 “Antonio Caso”**

M. en C. Víctor Manuel Coffe Ramírez  
**Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”**

Dra. Lilia Bertha Alfaro Martínez  
**Plantel 8 “Miguel E. Schulz”**

M. en I. Raúl Rodríguez Díaz  
**Plantel 9 “Pedro de Alba”**

## Diseño y Composición

Lidia Karen Pineda Sánchez  
Dulce Monserrat Navarro Torres  
Ignacio Basilio Rivera  
José Alfredo Camacho Montiel

# Índice

## **METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS COMO DISPOSITIVOS PARA EL PROCESO FORMATIVO**

Preámbulo sobre el fin de la didáctica	8
El profesorado y su papel intelectual en la tarea de enseñanza, formación y aprendizaje	8

## **MÉTODOS DIDÁCTICOS**

### **I. MÉTODOS PARA LA ASIMILACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO COGNITIVO**

1. Métodos inductivos	13
2. Método deductivo	14
3. Métodos de instrucción	14
4. Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual	15

### **II. MÉTODOS PARA LA ACCIÓN PRÁCTICA EN DISTINTOS CONTEXTOS**

1. De estudio de casos (para el pensamiento analógico y crítico)	17
2. De solución de problemas	18
3. De construcción de problemas o problematización	18
4. De proyectos	21
5. De Aprendizaje Servicio	22

### **III. MÉTODOS PARA EL ENTRENAMIENTO Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES OPERATIVAS**

1. De demostración y ejercitación	25
2. Simulación	26

### **IV. MÉTODOS PARA EL DESARROLLO PERSONAL**

1. Método basado en fortalezas	28
2. De fijación de metas	28
3. De motivación y cambio	29
4. Creatividad - Divergencia	29

## **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

## **LO LÚDICO EN LA TAREA FORMATIVA**

A modo de conclusión	34
----------------------	----

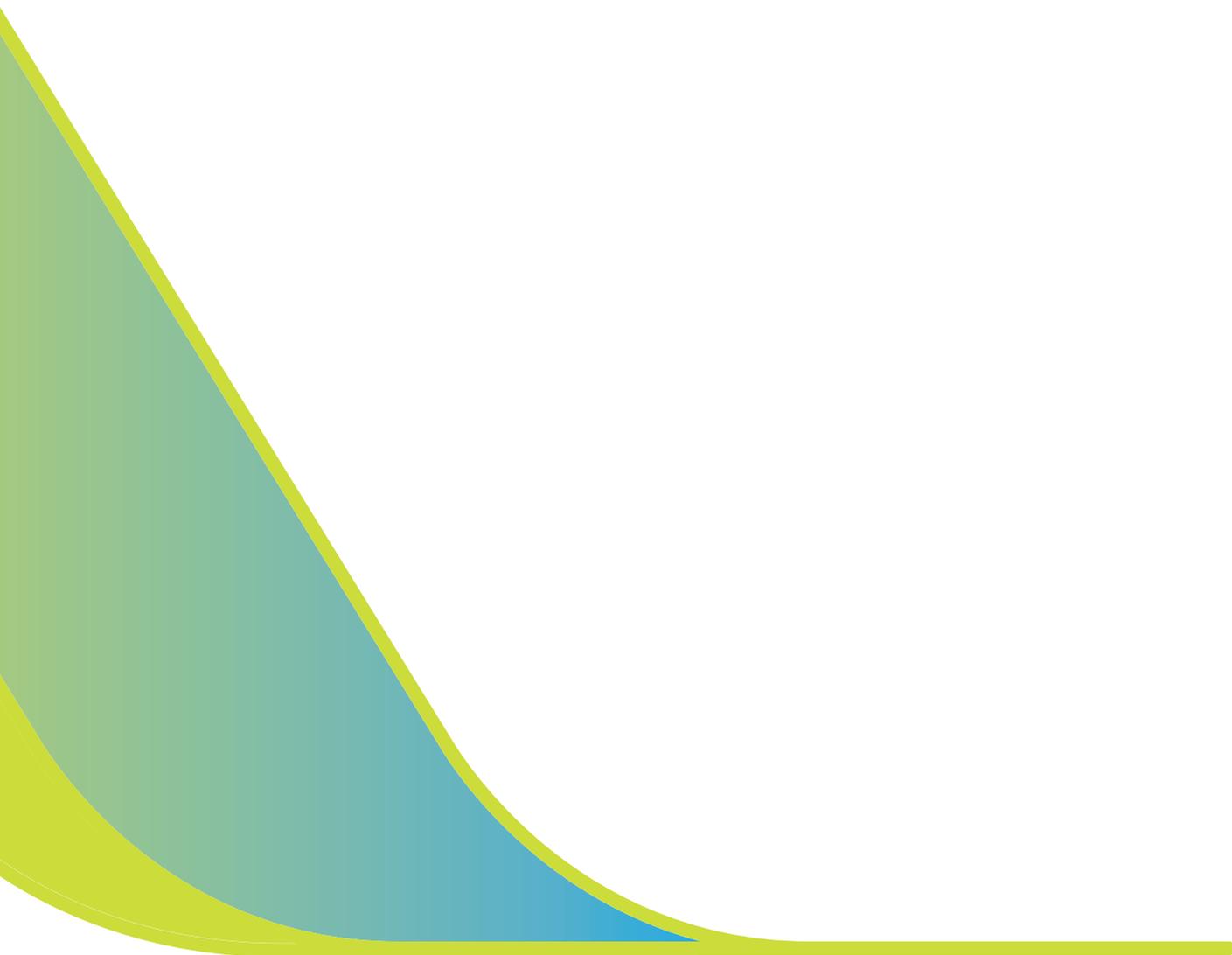
## **Referencias**

35



# METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS COMO **DISPOSITIVOS** PARA EL PROCESO FORMATIVO

Dra. Mónica Cristina Ramírez Montes de Oca



El siguiente documento busca ser una herramienta de apoyo tanto para la reflexión, como para la concreción de prácticas educativas que vigoricen los procesos de enseñanza del profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria dentro de los espacios áulicos (físicos y/o virtuales).

Cabe resaltar que este documento recupera e integra planteamientos de especialistas en el quehacer didáctico, entre quienes se encuentran, Julio César Arboleda, Marta Souto, José Juan Vergara, María Cristina Davini, Bertha Orozco, Ángel Díaz Barriga, Phillippe Meirieu, Julieta Valentina García, Frida Díaz Barriga Arceo y otros. Las aportaciones de estas y estos autores, brindan en su conjunto un breve acercamiento a enfoques progresistas y multidimensionales sobre la didáctica, los cuales son reconocidos por el Marco Institucional de Docencia, como favorecedores para alcanzar altos niveles de docencia universitaria. Si a ello se suman algunas experiencias del trabajo realizado por el profesorado de la ENP, resulta un documento centrado en el proceso formativo característico de la Nacional Preparatoria. Con el fin de profundizar en los temas abordados aquí, se invita al lector a consultar las referencias bibliográficas señaladas en el aparato destinado a ello.

## Preámbulo sobre el fin de la didáctica

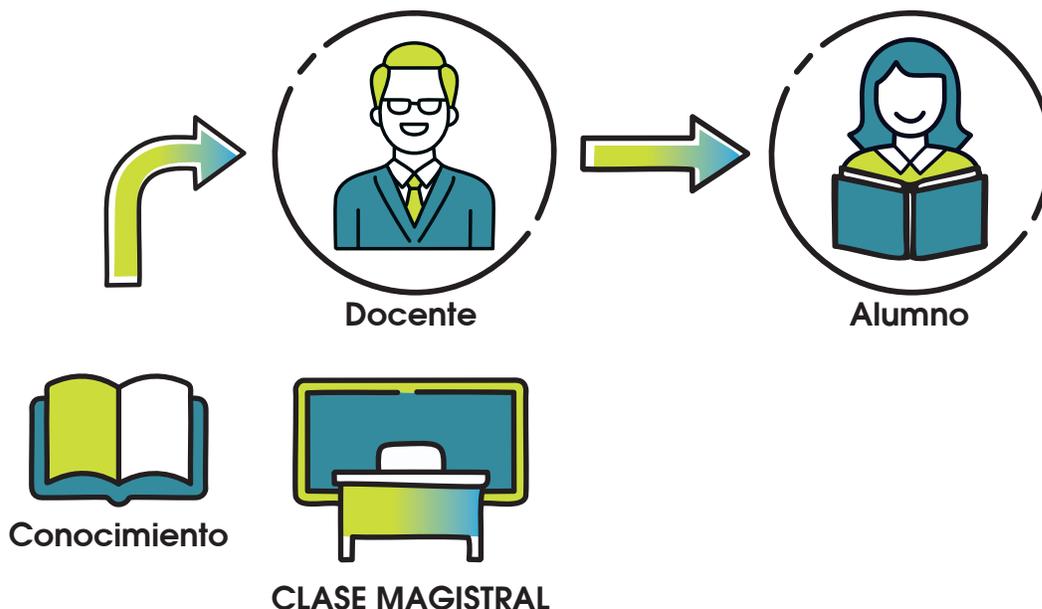
Si bien la didáctica pretende que quien enseñe dentro de la escuela (y no sólo en ella), haga posible que las personas aprendan fácilmente; la postura universitaria va mucho más allá de esta aspiración, ya que unida a la pedagogía, la didáctica contribuye a **enseñar – formando**, es decir, que toda situación de enseñanza tiene el compromiso de impactar en la persona de manera integral para ser un mejor ser humano, dentro del contexto histórico que le toca vivir, a partir de la apropiación y movilización de conocimientos, saberes, capacidades, valores y actitudes, por lo tanto, es necesario superar la mirada que reduce a la didáctica a técnicas que se aplican para obtener un resultado comúnmente cognitivo (Arboleda, 2020). Con esto presente, la acción pedagógico-didáctica en la ENP, se articula a la **Misión y Visión** que tiene, lo mismo que a su **Modelo educativo**, en los cuales se expresa precisamente tanto la centralidad del alumnado, como las finalidades formativas que los coloquen como agentes de transformación de sí mismos, de sus entornos y de las condiciones que posibiliten una existencia más digna para todos los seres vivos. La tarea de cada disciplina, por ende, es abonar pedagógica, epistemológica y didácticamente a los procesos de enseñanza, formación y aprendizaje, sobretodo, cuando entre ellas mantienen un diálogo y coparticipación en la comprensión compleja de las realidades y retos que implica vivir en el siglo XXI.

## El profesorado y su papel intelectual en la tarea de enseñanza, formación y aprendizaje

La escolarización tradicional, basada en una postura cognitiva de la modernidad occidental, sigue los criterios de la racionalidad lógico-científica o cronológica, que atiende a un pensamiento lineal, a una concepción de aprendizaje acumulativo; además mantiene diversas escisiones, entre ellas la mente y el cuerpo; se aprende sentado y en silencio; se trata de absorber por memorización, contenidos intelectuales en serie, donde los afectos, las experiencias de vida, no tienen lugar; entre más abstractos e intelectuales sean los contenidos, mayor es el reconocimiento y gratificación para quien logra su apropiación (hooks, 1994/2021). Este tipo enfoque didáctico, provoca en el estudiantado, la interiorización de un papel pasivo, silencioso, de hartazgo, dispersión y resistencia, pues impera la voz monótona del maestro, cuyo papel es ser el transmisor de conocimientos, mientras que el del

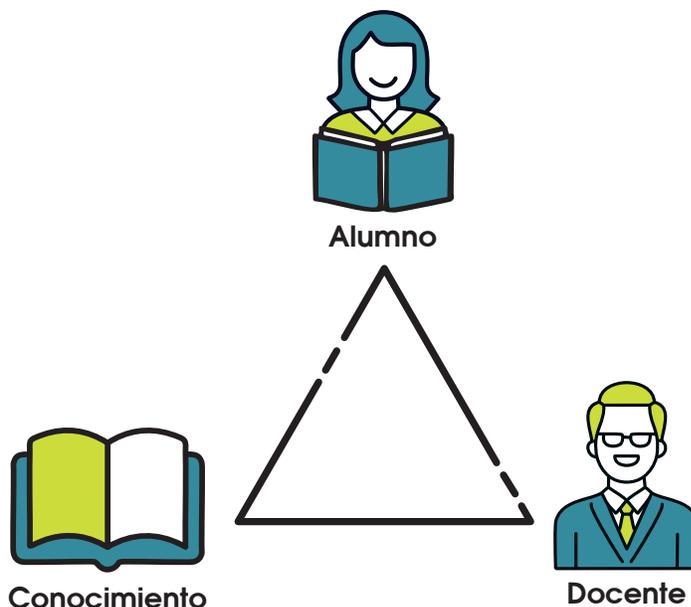
alumnado, es mostrar su capacidad de obediencia, así como de negación de su propio pensamiento. Frente a las realidades y desafíos del presente siglo, esta relación lineal entre docentes, discentes y conocimiento deja de tener sentido, pues no afronta la complejidad, ni empodera al alumnado para comprender su entorno, analizarlo críticamente y actuar conforme sea necesario (Vergara, 2021). Esquemáticamente, la relación enseñanza – aprendizaje lineal se expresa en la Figura 1.

**Figura 1. Relación lineal**



En un intento por superar los enfoques tradicionales se recurre a una postura dialéctica, donde se organiza la enseñanza en un ir y venir de pregunta y diálogo crítico entre el docente y el alumno, respecto al contenido y a la realidad misma. Los procesos de escucha, comunicación y participación se enriquecen por la configuración de la confianza, por la posibilidad de expandir el pensamiento, la reflexión y acción en la construcción de conocimiento, empero en esta organización, no son visibles otros elementos que se integran al proceso de enseñanza. La representación visual de este enfoque se aprecia en la Figura 2.

**Figura 2. Relación triangular dialéctica**

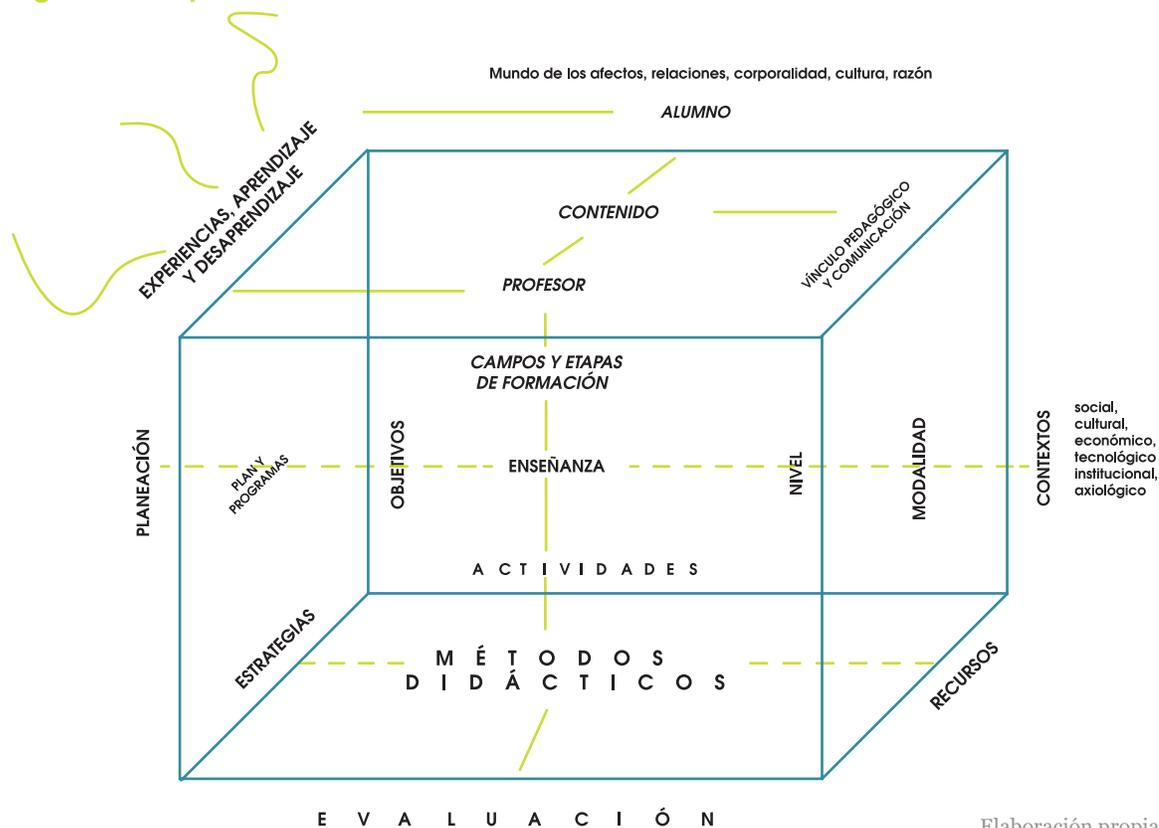


Una de las tareas centrales del profesorado es reflexionar, analizar e interpretar su práctica docente, para detectar, en este caso, qué tanto contribuye en la formación y en el aprendizaje de las juventudes preparatorias, por ello su quehacer no debe reducirse a ser un aplicador de instrumentos o repetidor de conocimientos. La complejidad de la época actual demanda de quien enseña, una acción pedagógico - didáctica igualmente compleja, donde se logren vincular elementos **humanos** (razón, afectos, corporalidad, relacionalidad, pasión), **culturales** (creencias, intuiciones, mitos, consumos, visiones del mundo), **axiológicos** (valores, costumbres, posturas), **sociales** (problemas, condiciones, interacciones), **tecnológicos** (convencionales y digitales), contenidos disciplinares (escolarizados), institucionales (modelo, tiempos, espacios, normas), entre otros, para conseguir la construcción de **experiencias y aprendizajes socialmente significativos** (Orozco, 2009) en quien aprende, con impactos en su vivir cotidiano y en los entornos en donde se desenvuelve. Ya que el aprendizaje tiene valor en la medida que responde a la realidad diaria, tiene utilidad (práctica, inmediata); sirve a los intereses concretos y produce momentos de gozo y placer (Vergara, 2021), en este caso en las juventudes de la ENP.

Para atender dicha complejidad, es necesario que el profesorado, dependiendo de la realidad de cada grupo, considere y construya dispositivos pedagógico - didácticos donde los elementos anteriores sean considerados mediante la **combinación estratégica de varios métodos**, junto con los elementos de la estructura didáctica, que hagan posible la producción de múltiples narrativas y de significados para la comprensión de objetos de estudio relacionados con la vida de quien aprende, con el fin de superar los enfoques lineales y triangular dialéctico de la enseñanza.

En la Figura 3 se expresa justamente la relación múltiple que implica todo dispositivo pedagógico - didáctico, como una organización de la enseñanza dinámica, flexible y compleja; en ella se busca formar personas críticas, creativas, participativas y propositivas para habitar esta época; por ello el aprendizaje se sitúa en sus vidas, mediante contenidos modificados, aumentados, diseccionados; adaptados al alumnado y al profesorado. En esta organización es posible la re-construcción de significados desde múltiples narrativas, la reelaboración de materiales, reinención de procesos, la gestión de acciones colaborativas (Souto, 1999) (Vergara, 2021).

**Figura 3. Dispositivo didáctico**



Al concebir la enseñanza como un dispositivo, la **Metodología didáctica** es tanto la reflexión, como la creación de la organización estratégica que las y los docentes efectúan, ya que en los procesos de enseñanza, formación y aprendizaje intervienen dimensiones, operaciones y medios técnicos para utilizarlos de forma integrada, con el fin de orientar las acciones didácticas y potenciar la consecución de las metas educativas. Esto es, dependiendo de los propósitos formativos, del tipo de contenidos, de los objetivos de aprendizaje, de las relaciones de comunicación, de las condiciones bajo las que se enseña, de los contextos y de los sujetos específicos, es que el profesorado selecciona uno o más **métodos didácticos** (para la asimilación de conocimientos, el desarrollo cognitivo, la acción práctica, el entrenamiento y desarrollo de habilidades operativas; para el desarrollo personal, la creatividad, entre otros), los cuales constituyen lógicas y estructuras generales que brindan un criterio o marco general de actuación para apoyar el proceso de enseñanza.

Mediante la combinación de métodos y los diferentes elementos de la estructura didáctica se generan **marcos de actuación estratégica para el cambio** (Morin, 2002), no sólo en los planos formativo y de aprendizaje de las juventudes, sino para múltiples espacios sociales donde ellas puedan incidir.

La reflexión, análisis y síntesis de los aportes que puede brindar cada método a las finalidades educativo-formativas y al proceso de enseñanza, permiten a las y los docentes decidir acerca de la combinación o articulación de dichos aportes, lo que concreta de forma activa estrategias didácticas o de enseñanza, como **prácticas y decisiones complejas** respecto del cómo, por qué y para qué enseñar; **las estrategias** son los modos de concretar la resolución metodológica de la enseñanza, los cuales favorecen y habilitan formas particulares de comunicación; también producen vínculos con los saberes (que el alumnado puede incorporar y apropiarse); adquieren su nivel de concreción a través de las experiencias y actividades que se proponen al estudiantado y que éstos logran realizar (García y Sánchez, 2021) (Davini, 2008) (Meirieu, 2002) (Souto, 1999).

En esta organización de la enseñanza (Figura 3), la tarea docente se traduce en un diálogo permanente con diferentes disciplinas de uno o varios campos de formación, para interrelacionar y producir las narrativas que permitan construir los significados de un objeto de estudio, sin dejarlo en una mera sumatoria de enseñanzas; en este sentido, será importante considerar los aportes de **las didácticas específicas<sup>1</sup> para la enseñanza de las asignaturas en el nivel medio** y de **contenidos que se han escolarizado**, sin perder de vista el desarrollo integral de quien aprende en todas sus dimensiones (Mastache, 2014). Además, será importante como docentes responder las siguientes preguntas basadas en Vergara (2020):

1. Lo que quiero enseñar al alumnado ¿dónde lo pueden ver en su realidad concreta?
2. Aprender esto, ¿cómo les ayuda a mejorar la comprensión de su realidad cercana?
3. ¿Qué podrán hacer con ello? ¿Para qué les sirve en términos concretos?
4. ¿Cómo voy a provocar que utilicen este nuevo conocimiento para intervenir sobre su entorno cercano?
5. ¿Qué instrumentos puedo diseñar para que mis alumnos puedan cerciorarse de que lo aprendido les es útil y valioso para habitar en este mundo?

Bajo estas consideraciones, a continuación, se abordan los **métodos didácticos**, los cuales, siguiendo la Figura 3, sirven de base o soporte en la organización de los dispositivos de enseñanza; se presentan agrupados en cuatro rubros, cada uno con intencionalidad formativa específica. Se incluye una secuencia general para orientar tanto su elección como los pasos sugeridos, nunca fijos e inamovibles, con la intención de lograr una concreción del proceso formativo; asimismo, algunas estrategias didácticas que pueden ser vinculadas con los métodos descritos.

<sup>1</sup> Marta Souto (2014) hace ver que las didácticas específicas tienen que ver con la consideración de diferentes aspectos: contenidos escolarizados de la disciplina, el nivel del sistema educativo en donde se enseña, las edades y nivel cognitivo, afectivo, psicomotriz de quienes aprenden, así como sus condiciones socioculturales; los problemas específicos de lo que se pretende enseñar. Es decir que las didácticas específicas pueden abrirse en función de tipos de problemas, de ámbitos, de niveles, de disciplinas. Responden a situaciones particulares de muy diversa índole y por ello el campo que conforman es heterogéneo. De ahí la importancia de delimitar, construir los planteamientos didácticos desde los contextos particulares, sin dejar de dialogar con elementos generales del mismo campo que representa la didáctica.

# MÉTODOS DIDÁCTICOS

Es recomendable promover uno o más métodos que estimulen a las y los alumnos para el aprendizaje, que hagan fácil y grato el proceso de aprender. Para el profesorado, trabajar con uno o más métodos es garante para la profesionalización de su docencia pues cada método ofrece una perspectiva global del proceso de enseñanza; señala la lógica a seguir, sin que ello signifique rigidez o inflexibilidad; construye una articulación entre la concepción que se tiene del aprendizaje y los objetos de estudio; además alude a un proceso de trabajo flexible, creativo y acorde con los contextos y con quienes aprenden (Díaz Barriga, 2009).

Los métodos son los siguientes:

Métodos para			
asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo	la acción práctica en distintos contextos	el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas	el desarrollo personal
<p>Métodos inductivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inductivo básico</li> <li>• De construcción de conceptos</li> <li>• De investigación didáctica</li> </ul> <p>Método deductivo</p> <p>Métodos de instrucción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De transmisión</li> <li>• Transmisión significativa</li> <li>• Seminarios de lectura y debate</li> </ul> <p>Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De diálogo reflexivo</li> <li>• De cambio conceptual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos</li> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Construcción de problemas o problematización</li> <li>• Proyectos</li> <li>• Aprendizaje servicio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De demostración y ejercitación</li> <li>• Simulación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en fortalezas</li> <li>• De fijación de metas</li> <li>• De motivación y cambio</li> <li>• Creatividad – Divergencia</li> </ul>

# I. MÉTODOS PARA LA ASIMILACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO COGNITIVO

Según Davini (2008), en estos métodos se encuentran 4 grupos: Inductivos, Deductivos, de Instrucción y de Flexibilidad cognitiva. Estos métodos tratan de favorecer simultáneamente la asimilación de conocimientos y el desarrollo de capacidades de pensamiento. Se busca que quienes aprenden adquieran conocimientos y los integren, desarrollando habilidades para conocer, manejar informaciones, formar conceptos y seguir aprendiendo.

La asimilación no indica simple o pasiva memorización de un conocimiento o de una regla, por el contrario, es el resultado de un **proceso activo de quien aprende**, poniendo en juego sus esquemas de acción, sus operaciones intelectuales, sus repertorios de ideas, experiencias y conceptos previos; implica la integración del objeto o la noción por conocer, a sus esquemas cognitivos, lo cual estimula el interés y la afectividad del alumnado.

## 1. Métodos inductivos

Dirigidos a la formación de conceptos, la inferencia de principios y regularidades de los fenómenos, la formulación de hipótesis, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos empíricos, en forma directa y/o de fuentes secundarias. Entre ellos están el método inductivo básico, el de construcción de conceptos y el de investigación didáctica.

### a. Inductivo básico

Se busca que las y los alumnos generen observaciones y análisis de materiales y procesos; los registren, comparen, clasifiquen; identifiquen características, tendencias y generalizaciones. La comprensión del contenido se produce por actividad del alumnado.

*Secuencia general:* reto o desafío para la apertura y organización (material, interrogantes, grupos); análisis (observación, descripción y registro; agrupar, clasificar), integración (intercambio y comparación), síntesis-conclusiones; aplicación (nuevas preguntas, transferencia a otros casos, aplicación a nuevos problemas).

### b. De construcción de conceptos

Se trabaja a partir de conjuntos o grupos de propiedades para describir, comparar o contrastar analíticamente características o atributos que permiten construir o comprender conceptos. Es necesario elegir bien los ejemplos y generar una buena orientación para producir los contra-ejemplos.

*Secuencia general:* reto o desafío para la apertura y organización (información agrupada y calificada como “ejemplos positivos” y “ejemplos negativos”); análisis y comparación de cada conjunto; puesta a prueba (hipótesis, búsqueda de nueva información o contraejemplos); síntesis (definición de atributos); análisis del proceso, nuevas preguntas, transferencia a otros casos, aplicación a nuevos problemas.

### c. De investigación didáctica

Debe brindar oportunidades para desarrollar modos de pensar sistemáticos para el manejo y análisis de la información. Se trata de proponer un problema, una pregunta relevante, una necesidad e involucrar al alumnado en su investigación. Con la guía del profesorado los estudiantes ponen en marcha métodos de búsqueda y análisis, formulan hipótesis, producen informes que se discuten cooperativamente y llegan a conclusiones. Permite ejercitar métodos de pensamiento deductivo, experimental, histórico, analógico, hermenéutico.

*Secuencia general:* tema o problema desafiante, preguntas, vínculo con la realidad de los estudiantes, ideas previas, se identifican formas para buscar información, en conjunto definen qué harán para indagar; confrontan información, hipótesis y relaciones. Confirman, rechazan o reformulan hipótesis o explicaciones; resolución de nuevas preguntas, transferencia a otras situaciones y aplicación a nuevos problemas.

En relación con los recursos, estos métodos suponen el tratamiento de recursos empíricos, fuentes de datos, fuentes visuales, fuentes de textos, entre otros. En su esencia se corresponden con la orientación de la enseñanza como guía. Aunado a ello, las interacciones requieren de la participación, promoción de discusiones, intercambios, interacción activa entre las y los alumnos.

## 2. Método deductivo

Meirieu (2002) lo reconoce como un acto intelectual por el cual al alumnado se le conduce a inferir una consecuencia de un hecho, principio o ley. Quien aprende es llevado a situarse bajo las consecuencias de un acto o afirmación, señala o da prueba de los efectos (Ej. Si esto es verdadero ¿qué implica?, sobre la relectura de algo que se escribe, ¿qué objeciones encuentro y qué mejoras puedo hacer?; si hago esto ¿qué reacciones voy a desencadenar en los demás?). Este método se usa en razonamientos lógicos y matemáticos, pero también cada vez que se hagan presentes interrogaciones; cuando se busca dar prueba de los efectos.

*Secuencia general:* una verdad (escrita, leída, escuchada), principio, ley, presentada como desafío, reto, cuestionamiento desestabilizador: Llevar a quien aprende a encarnar el “Si... entonces”; también a observar los efectos concretos de determinados actos (propios o ajenos); generar interacciones para examinar sus comportamientos o sus propuestas. El método toma fuerza cuando se genera *reversibilidad*, es decir, ir de la consecuencia al origen y ello lleva a estabilizar pensamientos o actitudes, o a movilizarlos; lo mismo pasa si se generan contra-ejemplos mediante experiencias de tanteo, rotación de tareas donde se identifiquen y reflexionen diferentes puntos de vista.

## 3. Métodos de instrucción

La misma Davini (2008) indica que estos métodos están dirigidos a la asimilación de conocimientos, incluyendo los cuerpos organizados de conocimientos (teorías, conceptos, principios, normas y procedimientos). La instrucción supone el desarrollo del conocimiento, de procesos intelectuales, subjetivos y de la conciencia. Entre ellos están: el método de transmisión, el de transmisión significativa, seminarios de lecturas y debates. Estos métodos requieren favorecer el proceso comunicativo (verbal y visual), la participación, reflexión, así como la discusión

**a.** De transmisión

Se produce fundamentalmente por exposición oral: por seminarios, conferencias, capacitaciones. La o el profesor debe conocer muy bien el contenido mostrando pasión y motivación en su transmisión. Es mejor cuando se trata de enfoques conceptuales, teorías, análisis de problemas o integración de conocimiento. Hay que evitar temas que el alumnado puede leer por sí mismo. El abordaje debe ser analítico, no repetitivo y fijo; lo mismo que claro y estimulante; se sugiere contar con apoyo visual.

*Secuencia general:* propósito, desarrollo, discusión de preguntas o núcleos centrales; búsqueda de nueva información, profundización analítica; puesta en común, conclusiones, nuevas preguntas, aplicación.

**b.** Transmisión significativa

Esta se genera cuando quien aprende pone en relación de manera consciente y activa, conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos, genera un nuevo significado o reconstruye la comprensión del mismo. La utilización de organizadores previos y avanzados, mapas o redes conceptuales favorece esta relación; es importante incluir momentos de enseñanza como guía participativa.

*Secuencia general:* núcleos de conocimiento presentados en organizadores previos a modo de retos, desafíos, desconciertos, detonantes desestabilizadores; recuperación de ideas y experiencias previas; exposición oral apoyada en algún recurso, análisis de características y relaciones; profundización con organizadores avanzados, puesta en común, organización o reorganización de red conceptual, nuevas preguntas, transferencia a otras situaciones, aplicación a nuevos problemas.

**c.** Seminarios de lectura y debate

En ellos las y los alumnos leen artículos científicos, literarios, históricos, fílmicos, visuales o de autores para temas determinados y los analizan con la guía de la o el docente por debate e intercambio grupal. Ello aporta a la interpretación reflexiva, manejo activo del discurso escrito, el intercambio intelectual con otros, la lectura independiente, por ejemplo.

*Secuencia general:* introducción del material guiando análisis, lectura u observación; discusión colectiva de núcleos centrales y registro; síntesis del análisis, conclusiones, resolución de nuevas preguntas, transferencia a otras situaciones, aplicación a nuevos problemas.

## 4. Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual

Estos métodos, como indica Davini (2008), buscan promover la flexibilidad del pensamiento y movilizar creencias y supuestos personales, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo. Entre ellos: el método de diálogo reflexivo, el método de cambio conceptual en sus dos variantes (empírica y teórica).

**a.** De diálogo reflexivo.

Su núcleo es el diálogo o conversación de dos o más personas para intercambiar observaciones, experiencias, puntos de vista, contradicciones y visiones sobre el contenido para elaborar significados. La pregunta reflexiva juega un papel fundamental en el diálogo, pues guía el pensamiento; la pregunta se asienta en la curiosidad, asombro, búsqueda de

explicación y comprensión. El modelo de interacción entre quien enseña y quien aprende es horizontal, personal y flexible; se basa en el intercambio de visiones, concepciones a través del lenguaje; permite conocer lo que alumnado y profesorado piensan, sienten y valoran. Requiere de un ambiente participativo. No debe confundirse con un interrogatorio o preguntas superficiales. Quien enseña orienta el proceso de pensamiento con nuevas preguntas, desafíos y ejemplos.

*Secuencia general:* pregunta desafiante, desestabilizadora, asombrosa, sorpresiva (producida por quien aprende o propuesta por quien enseña), problema o dificultad; conversación guiada, reflexiva y participativa; recuperación e integración de reflexiones; elaboración de significados comunes sin dejar al margen discrepancias; preguntar sobre su aplicación en otros contextos.

#### **b.** De cambio conceptual

Se busca ampliar la conciencia y la flexibilidad de pensamiento mediante conflictos de interpretación de diferentes formas: con nueva información, contrastando enfoques, cuestionando las ideas o supuestos, comparando enfoques con contextos particulares; realizando análisis críticos. En este proceso quien aprende lo hace mediante la reflexión, discusión, análisis, reelaboración de significados, pero también reconociendo alternativas para entender un problema, situación o realidad.

*Secuencia general:* problema desestabilizador, asombroso, retador, desafiante; construcción de supuestos, informaciones contrastantes (contra-ejemplos), toma de conciencia de los conflictos que se generan, presentación de enfoques alternativos, discusión, comparación con supuestos iniciales, recuperación de reflexiones, elaboración de significados comunes, aplicación en distintos contextos.

En cualquiera de los métodos, se puede integrar tanto la instrucción (centrada en la coordinación de quien enseña) como la guía del aprendizaje (centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesor) en distintas etapas del proceso de enseñanza. Un método puede ser utilizado en forma específica o puede ser combinado con otro(s), dependiendo de las necesidades educativas, el nivel de enseñanza, las capacidades de los alumnos.

## II. MÉTODOS PARA LA ACCIÓN PRÁCTICA EN DISTINTOS CONTEXTOS

Si siguiendo a Davini (2008), mediante estos métodos se esperan resultados que vayan más allá de la asimilación de conocimientos académicos y desarrollo conceptual; se centran en desarrollar capacidades para la acción en contextos sociales concretos, diversificados y complejos; que incluyan dimensiones distintas del ambiente escolar o académico. Con ellos se busca que el alumnado comprenda el valor de dichos contenidos respecto de sus necesidades y para la solución de problemas de la realidad; los problemas y situaciones deben provenir de las acciones prácticas mismas.

Se trata de la formación del sentido práctico de quien aprende, es decir, el desarrollo de capacidades para resolver problemas, para enfrentar desafíos del mundo real, para elaborar planes de acción, lo que supone la capacidad para elegir distintas alternativas y planificar su realización en el tiempo.

Todos estos métodos siguen la enseñanza como guía con momentos de instrucción y pueden integrar métodos de asimilación. Su centro es la creación de alternativas para la acción, por lo que el ambiente de enseñanza es participativo, colaborativo, solidario y de intercambio. Los métodos de este tipo son: los de estudio de casos, solución de problemas, para problematizar o construir un problema, de proyectos y aprendizaje servicio.

### 1. De estudio de casos (para el pensamiento analógico y crítico)

Se aprende de situaciones reales o prefiguradas; impulsan a buscar información, expresar ideas o puntos de vista en grupo, reflexionar sobre enfoques, conocimientos científicos para comprender la situación, realizar análisis, interpretación y acciones en torno a la misma. Apunta a vincular conocimientos, realidad y prácticas (pensamiento analógico), donde se analicen nuevas situaciones a la luz de viejas soluciones y de nuevas alternativas. Es importante que los alumnos tengan algunas nociones o experiencias del problema para ser desafiados. La intención final es comprender el problema y el contexto de la situación, así como elaborar posibles maneras de intervenir en ella para mejorarla. Las posibilidades de utilización de este método son extensas, pero adaptables a los propósitos de la enseñanza y de quienes aprenden.

Los estudios de casos pueden incluir contenidos *idiosincráticos* (enfoques, concepciones, valores, etc.), pero también contenidos *algorítmicos* (que impliquen cálculos o aplicación de principios generales), por ejemplo: casos de personas migrantes; problemas de vida en una ciudad que incluya datos porcentuales; costos financieros y sociales en la construcción de un puente en una comunidad. Los elementos básicos que intervienen en el uso de este método son:



La descripción del caso y las informaciones complementarias pueden tener diferentes formas: 1) Breves, con datos suficientes para comprenderlos; son útiles para introducir el estudio de una situación problema; 2) Ampliadas, se agregan informaciones (de otros actores, tendencias, testimonios, estadísticas, etc.) y 3) Densas, con un número significativo de informaciones (documentales, científicas, demográficas, etc.).

Se recomienda que:

- ◇ Las situaciones sean realistas, verdaderas, complejas y desafiantes para el estudiantado
- ◇ Las y los estudiantes tengan alguna noción o experiencias
- ◇ Haya acceso a la información
- ◇ Se generen preguntas reflexivas, relevantes y pertinentes
- ◇ Las explicaciones se produzcan a partir del análisis

*Secuencia general:* propósitos, descripción de la situación real con información básica pero a la vez asombrosa; intercambio en equipos, debate, preguntas desafiantes; búsqueda de informaciones sobre aspectos críticos, se puede entrevistar, recoger distintas visiones sobre el problema, organización de la información; análisis, intercambio y debate progresivo, comparaciones, decisiones, posibles soluciones, conclusiones, nuevas preguntas.

## 2. De solución de problemas

Los problemas generan preguntas, dudas e incertidumbres; desarrollan capacidades de inventiva, ponen el razonamiento al servicio de la acción integrando conocimientos y experiencias; pueden abarcar muy diversos contenidos. Es importante determinar el tipo de problema, siempre que sea *genuino*, es decir, donde las respuestas no estén predeterminadas; se cuente con las informaciones necesarias para comprenderlo y para actuar; siempre llevan a formular preguntas y buscar cómo podrían obtenerse respuestas de forma colectiva, así como elegir entre dos o más alternativas de análisis y de solución. Un problema no tiene mecanismos de solución anticipados o respuestas prontas; tampoco son problemas aquellos que se quedan en la ejercitación aplicativa sin llevar a indagar y preguntar.

Este método permite el desarrollo de habilidades de trabajo intelectual derivadas de la práctica, la búsqueda activa de nuevos conocimientos e informaciones; formulación de hipótesis y la toma de decisiones para la acción, con el fin de resolver problemas en nuevas situaciones, por ello enfatiza la enseñanza como guía, aunque puede integrar momentos de instrucción.

*Secuencia general:* propósitos, presentación del problema desafiante, retador, asombroso; diálogo y desarrollo de preguntas; definición de procedimientos para analizar las incógnitas; análisis de dimensiones, búsqueda de informaciones, seguimiento, intercambios, comparaciones y debate; nuevas preguntas, presentación de soluciones; revisión del proceso.

## 3. De construcción de problemas o problematización

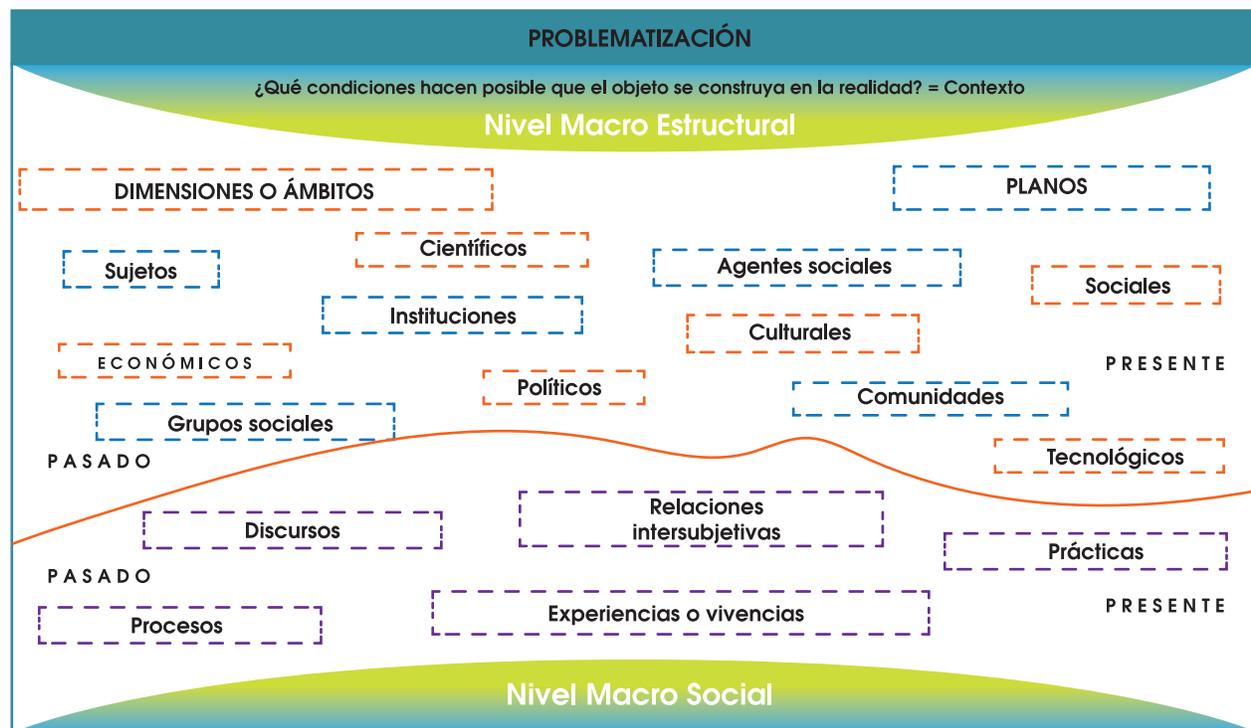
No se trata de resolver, sino de *construir problemas*. Se busca que el alumnado aprenda a trabajar con lo complejo, descubra y analice distintas dimensiones de una situación problemática; ayuda a desarrollar capacidades para “problematizar problemas” de múltiples dimensiones, ámbitos, niveles; permitiendo la comprensión de la diversidad de perspectivas y flexibilizando el proceso de pensamiento, cuyo rasgo resulta ser estratégico, ya que se prevén y anticipan posibles relaciones e influencias entre dimensiones y factores del problema.

Construir un problema es el punto de partida para generar aprendizajes en torno a la investigación, ya que permite dar contexto y delimitación a aquel o aquellos problemas que se pretenden indagar. Por ello este método trabaja sobre problemas que dependen del contexto, de los sujetos, de cuestiones ideológicas o valorativas, de dilemas, de interrelación de factores dentro de la situación. Durante el proceso se pregunta ¿dónde está el problema? ¿cuál es el problema principal, y cuáles los relacionados? ¿cómo influyen unos sobre otros?

Para la construcción del problema se selecciona una temática acorde con la edad, intereses y capacidades previas de los alumnos, así como los propósitos que se persiguen. Su mayor valor consiste en desarrollar la capacidad analítica e integral sobre los problemas, en especial los complejos; movilizar las concepciones y puntos de vista del estudiantado.

La problematización es una operación metodológica que configura un campo de relaciones entre múltiples dimensiones, referencias, planos, niveles, ámbitos; los cuales producen la identificación de algún ángulo de observación específica o problema, a su vez relacionado con otros problemas, como síntesis compleja que focaliza un punto nodal de esas relaciones (Ver esquema 1).

### Esquema 1

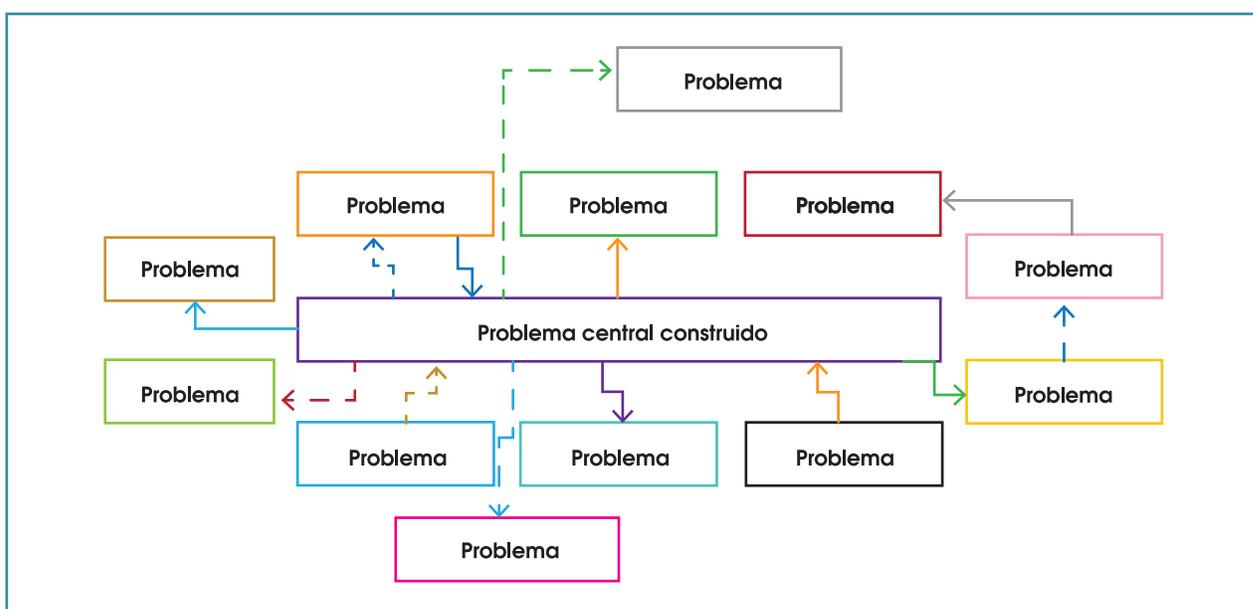


Elaboración propia

Un elemento que permite establecer el nivel y jerarquía en las relaciones es la pregunta o preguntas que se van realizando, la información a la que se accede, las cuales harán posible la localización de las dimensiones, referencias, planos, niveles o ámbitos; las relaciones, jerarquías y organización que mantienen, lo que a su vez permite generar “recortes” de objetos específicos contextualizados en una trama compleja, de donde emerge el problema y a su vez, las relaciones que guarda con otros problemas (y sus propias relaciones problemáticas).

El análisis para la construcción de problemas puede llevar a identificar un problema emergente y una serie de problemas encadenados (casi invisibles). También puede llevar a la construcción de un árbol de problemas (Ver esquema 2), que facilita descubrir sobre qué factores se puede operar y cómo las operaciones sobre una dimensión influyen y afectan a las demás.

### Esquema 2. Ejemplo de Árbol de problemas.



Elaboración propia

Ejemplo. *Comprender la migración juvenil del Estado de Zacatecas.*

Para construir el problema se tendrá que responder una serie de preguntas que asocian una diversidad de ámbitos, niveles, planos, así como otros problemas:

- ◇ ¿Cuáles son los factores económicos, políticos, sociales y culturales que inciden en la expulsión de las y los jóvenes en el Estado de Zacatecas, desde cuándo y cómo han ido cambiando?
- ◇ ¿Qué juventudes son las impulsadas a migrar? ¿A qué municipios pertenecen? ¿Cuáles son sus condiciones económicas, familiares, de género, educativas, de acceso a derechos sociales y humanos?
- ◇ ¿Cómo se asocia la migración de estas juventudes con aquella realizada por otros sectores sociales nacionales y extranjeros?
- ◇ ¿Cuáles y desde cuándo son los lugares de destino migratorio de las juventudes zacatecanas?

- ◇ ¿Cuáles son los efectos sociales, culturales, económicos y políticos que la migración juvenil produce en las comunidades de origen?

Las respuestas a estas preguntas integrarán un conjunto de problemáticas asociadas a la comprensión del problema central y a su vez, posibilitará delinear nuevas preguntas que la enriquezcan pero también que la delimiten.

Para usar este método es indispensable:

- ◇ Un clima dinámico, abierto y participativo entre docente y quienes aprenden
- ◇ Generar preguntas y provocar nuevas preguntas por parte del estudiantado
- ◇ Facilitar que el alumnado exprese libremente sus ideas y auto-dirija su proceso, planteando metas
- ◇ Facilitar y apoyar acceso a información
- ◇ Estimular reflexiones durante todo el proceso

*Secuencia general:* propósitos, elección de temática, inducción de reflexiones y preguntas; diálogos, debate de perspectivas; análisis de nuevas informaciones, intercambio y debate progresivo; primer ensayo de ordenamiento de dimensiones del problema, intercambio, comparación entre grupos, organización, esquematización, nuevos análisis, nuevas preguntas; reordenamiento final, configuración de mapa del problema(s), posibilidades de intervención y sus efectos en distintas dimensiones; revisión del proceso para la construcción del problema.

## 4. De proyectos

Según Vergara (2021), es uno de los métodos que más ayuda a situar el aprendizaje en las vidas de quienes aprenden (necesidades, problemas, deseos, inquietudes, experiencias, historias, etc.). Con un proyecto se busca *crear escenarios* que les permitan *conectar con sus vidas* para comprender la realidad que habitan y actuar sobre ella. En este sentido, los grandes momentos por los que puede pasar un proyecto son:

- 1.** El docente genera una narrativa detonante, desafiante, asombrosa, retadora, mediante la cual saca del estado de confort a quien aprende. Desde esta narrativa, quien aprende elige el tema del proyecto, pues ha sido provocado para cuestionar y actuar sobre el mismo: al investigar, compartir, diseñar, e intervenir para transformar, logrando un interés sostenido durante el proceso, ya que se percata que dicho tema-desafío está o atraviesa su vida: física, virtual, social, en los medios de comunicación, en su familia, escuela, consumo o redes de intercambio; es una realidad que describe su propia persona y la de otros, principalmente sus pares. Por su parte, quien enseña tiene claras las habilidades y capacidades que el alumnado desarrollará a lo largo del proceso, sabe cómo orientarlo haciendo aparecer en el escenario los ejes necesarios para la formación del alumnado; por ello sólo es adecuado emprender un proyecto, si el mismo sirve para tratar los contenidos curriculares.
- 2.** Se forman grupos con diferentes dimensiones o tipos concretos de ideas, para responder en un primer momento la pregunta *¿Qué sabemos?* Y posteriormente *¿Qué necesitamos?* *¿Qué queremos saber?*, para ubicar el resultado esperado en forma de un producto final, cuando se plantean retos o problemas a resolver; o puede ser que el producto final no esté predefinido, pues el mismo tomará forma desde las acciones y decisiones del alumnado, las cuales se irán aclarando durante el proceso mismo.

**3.** Las respuestas anteriores tienen que organizarse para tomarlas como base de acciones por seguir. Aquí el papel docente es fundamental para categorizar la organización de la información, así como la viabilidad de las acciones en itinerarios concretos que posiblemente tengan que ver con la comunidad, con el vecindario, con la investigación, con elementos tecnológicos, con creaciones artísticas, científicas, culturales, acciones deportivas y muchas otras.

**4.** Definición de fases. Cada fase se conforma por una secuencia de acciones concretas: búsqueda de información, organización, compartir y discutir, idear soluciones o alternativas. Aquí, quien enseña tiene claros los vínculos con los contenidos curriculares que será necesario generar, sin embargo, en este método, es el alumnado quien decide qué acciones serán realizadas con orientación y acompañamiento del docente. Para realizar cada fase se pueden hacer equipos de trabajo y organizarse de formas diversas, en función de las circunstancias concretas en que se desarrolle el proyecto. Para cada fase se deberán establecer plazos

**5.** Evaluación de cada fase. En todas las ocasiones que trabajen en equipo generarán un espacio para reflexionar sobre lo aprendido durante ese día, dependiendo de la fase en que se encuentren y de las acciones que se estén realizando. Las reflexiones expresadas constituyen una parte importante de la documentación de su aprendizaje (por ejemplo, mediante un portafolio del proyecto). Asimismo, al final de cada fase, los equipos de trabajo reflexionarán sobre lo realizado, la dinámica de colaboración y las apropiaciones hechas de los contenidos curriculares.

Para plasmar una calificación será necesario considerar cada uno de los momentos evaluados durante el proceso, así como el tratamiento didáctico de decenas de contenidos que se abordan en cada fase, de este modo evaluar es reflexionar sobre lo construido y apropiado, más que etiquetar.

**6.** Presentación de acción final. Con ella se resume la integración de lo aprendido, la utilidad que tiene en la acción cotidiana; se puede expresar mediante la organización de un espacio cultural, un evento, una acción solidaria, la construcción de un instrumento, acciones de cuidado del entorno o de las personas, acciones de reciclaje, solución de un reto, solución de un problema, entre tantas otras, dentro y fuera de las aulas o de las escuelas. La tarea docente consiste en orientar al alumnado para *hacer algo con todo lo que han aprendido durante el proceso*, es la expresión concreta del compromiso de las y los estudiantes con sus aprendizajes. Para concretar la acción final deben contar con un tiempo considerable para realizarla; se trata de demostrar a los alumnos que lo aprendido tiene consecuencias en el entorno en que habitan, pero no solo eso, sino que tienen la posibilidad de seguir comprometiéndose con el mundo que les rodea.

## 5. De Aprendizaje Servicio

Una modalidad del método de proyectos es el de Aprendizaje-Servicio. De acuerdo con Uruñuela (2018), el ApS se enfoca en combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. El ApS entiende el aprendizaje como un proceso activo, basado en la responsabilidad, la exploración, la acción social y la reflexión. La premisa de este método es que se aprende mucho más cuando las acciones prácticas están unidas a una necesidad social, ya que este vínculo provoca y genera un compromiso de atención colaborativa y de cuidado solidario para personas y entornos concretos, por lo que valores específicos se adquieren a partir de las vivencias, experiencias, así como en la construcción de hábitos.

Los momentos centrales por los que pasa un proyecto de ApS son:

**1.** Descubrimiento crítico de una necesidad social del entorno. Para ello será necesario que quien aprende detecte carencias o dificultades que se perciban en la realidad de la escuela, barrio, ciudad u otros, expresadas en situaciones que atenten contra la dignidad de toda persona o ser vivo. Se trata de que descubra algunas de las razones por las cuales dichas situaciones deben ser erradicadas y desde ahí generar retos para actuar. Para dicho descubrimiento se pueden generar preguntas, leer notas periodísticas, tener encuentros con Organizaciones de la Sociedad Civil u otras instituciones; analizar casos, conocer testimonios, ver documentales. Para ello se sugiere el uso de algunas variables enunciadas en la Tabla 1:

**Tabla 1.**

Estudio de necesidades sociales y oportunidades de servicio		
Tema o ámbito	Necesidades sociales del entorno	el entrenamiento y desarrollo de habilidades operativas
Medio ambiente		
Promoción de la salud		
Participación ciudadana		
Patrimonio cultural		
Intercambio inter e intrageneracional		
Ayuda próxima		
Apoyo a la formación		
Apoyo para trasladarse		
Cuidado animal		
Otros		

Con base en Uruñuela (2018)

**2.** Buscar entidades que colaboren. Ya existen entidades sociales, organizaciones o instituciones que atienden dicha necesidad. Hay que conocerlas y contactarlas para generar vínculos con ellas, de tal manera que se puedan determinar algunos niveles de participación conjunta.

**3.** Elección del ámbito de actuación para prestar un servicio. El servicio o acción de respuesta que se da ante una necesidad social detectada, será generada de forma gratuita, sin posturas paternalistas o mesiánicas. Quien presta un servicio se cuidará de caer en imprudencias (no sobrepasar capacidades y posibilidades), autosuficiencias (creer que se puede solo), frivolidades (diversión, impuntualidad, ausencia), asistencialismos (mostrando superioridad, revictimización de las personas o mera caridad). Por otro lado, el servicio requiere *reciprocidad*, en el sentido de que ambas partes salen beneficiadas.

De manera colectiva deberá elegirse el ámbito en el que se quiere incidir, describiendo en pocas frases el tipo o acción de servicio que se va a llevar a cabo: caracterizar e imaginar cuál es la meta o metas que se quieren lograr.

**4.** Prever aprendizajes. En ApS, el aprendizaje debe ser intencional y por ello bien planificado. Se deberán anticipar aquellos aprendizajes que se van a necesitar antes del inicio de la actuación: mediante la exploración del o los entornos, descubriendo situaciones problemáticas. De igual manera también se considerarán previamente los aprendizajes que serán trabajados mientras dure el servicio (valores, habilidades, capacidades), serán reflexionados durante la práctica, pues se trata de aprender haciendo. Asimismo, se evaluarán y reforzarán los aprendizajes obtenidos al concluir la acción de servicio.

**5.** Promover la participación. Se trata de propiciar que quien presta y quien recibe un servicio sean copartícipes en la circulación de información, en la formulación de opiniones, decisiones y procesos de evaluación.

**6.** Diseño de plan y aplicación. Se concretan los objetivos, acciones de acuerdo a la edad y posibilidades del alumnado, tiempo de duración, qué contenidos escolares podrán ser aplicados, qué aprendizajes serán producidos, designación y ejecución de responsabilidades, empleo de recursos, reuniones de coordinación, formas de vinculación con las entidades participantes, etapas del proyecto, información compartida con la familia, seguimiento y evaluación del proyecto.

**7.** Reflexión sobre la experiencia. El aprendizaje se produce gracias a la reflexión sobre aquello que se hace, por tal motivo hay que generar espacios definidos para ello durante el proceso; se puede hacer por escrito o de forma audiovisual. Sirve para atender imprevistos, evaluar, juzgar la calidad de las acciones y reorientar. Esta información puede apoyar la producción de nuevos proyectos o el fortalecimiento del mismo.

**8.** Celebrar los resultados. A modo de reconocimiento por los esfuerzos, logros, participación. Se pueden entregar diplomas, hacer una fiesta u otros.

**9.** Mejora del proyecto. Realizar una evaluación donde se responda ¿para qué ha servido lo realizado? ¿qué se ha conseguido?, ¿Cuáles son los aprendizajes alcanzados? Debe valorarse el funcionamiento del grupo, de cada estudiante, de quien coordina, de la cooperación de las entidades. Responder estos planteamientos permite incorporar cambios necesarios para sostener el proyecto, darle continuidad, fortalecerlo o replicarlo.

# III. MÉTODOS PARA EL ENTRENAMIENTO Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES OPERATIVAS

Una habilidad operativa no debe identificarse con la reproducción mecánica de secuencia rígida de acciones y mucho menos con una rutina fija o un hábito. Como lo plantea Davini (2008), en las habilidades operativas siempre interviene la conciencia, la toma de decisiones y el pensamiento; no se restringen al ámbito motriz, sino que incluyen en distintos grados las esferas del conocimiento, la afectividad y el intercambio con otros. Enseñar una habilidad implica habilitar para la acción, con el fin de desarrollar capacidades prácticas técnicas, sociales, interactivas y de conocimientos; implica un ejercicio cognitivo que permite comprender mejor cómo se hace, por qué se hace de determinada forma y para qué se hace; ello supone la comprensión de la estructura de soporte de la acción: elaborar la información y reconocer las normas, principios y procedimientos que regulan las prácticas; nunca por separado.

Entre las habilidades operativas más comunes están: 1) En las que intervienen la motricidad (corporales, percepción, autopercepción, movimiento) y la manipulación de instrumentos (aparatos y equipamientos); 2) Manejo y uso de informaciones; 3) Expresivas y comunicativas (orales, escritas o gráficas); 4) Para actuar operativamente en situaciones determinadas (toma de decisiones, trabajo en equipo, trabajo colaborativo).

Quien aprende o desarrolla una habilidad, pone en marcha un sistema autorregulado, pues le permite ir corrigiendo sus acciones en el curso de las prácticas, integrar otras experiencias y llegar a desarrollar otras formas de acción, aplicando la creatividad o la inventiva. De igual forma, al trabajar con otros, se produce una coordinación de habilidades donde se presenta la regulación y autorregulación social, la interdependencia positiva entre un grupo y sus tareas.

## 1. De demostración y ejercitación

Consiste en la demostración activa de procedimientos y acciones por parte del profesorado, incluye además, la ejercitación activa por parte del alumnado hasta lograr la total autonomía. Durante el proceso de demostración, se generan los vínculos con los principios y normas operativa de la acción, se van aclarando dudas o se formulan preguntas para detectar el nivel de comprensión que se adquiere en torno al por qué de los procedimientos. En la ejercitación, quien aprende es acompañado de forma permanente con el análisis y explicación de los principios, conocimientos o normas; poniendo a prueba la comprensión de lo que se hace mediante diálogo y preguntas reflexivas, corrigiendo acciones y efectos.

La efectividad de este método recae fuertemente en la retroalimentación continua del docente al alumnado mediante orientaciones, dando pistas, ampliando información, generando preguntas reflexivas, corrigiendo desvíos o errores, estimulando las posibilidades para aprender. De ahí que la comunicación activa, la participación y los procesos dinámicos sean centrales.

Este método aplica para desarrollar habilidades corporales, manuales y técnicas; comunicativas con uso de herramientas y de trabajo con otros; también para desarrollar la creatividad o inventiva.

Quien enseña debe tener en cuenta la complejidad de la habilidad a desarrollarse (si es estandarizada o más abierta a la creatividad y a la inventiva), en relación con el nivel o capacidades previas del alumnado y el nivel formativo con el que se relaciona.

*Secuencia general:* Propósitos así como expectativas, organización del ambiente, recursos, materiales y herramientas; demostración de parte del profesor o equipo de pasos y procedimientos; explicación conjunta y progresiva de los principios y conocimientos que sostienen lo que se hace, diálogo e interrogación para la comprensión y solución de dificultades, corrección; apoyo, dar pistas, solucionar dudas, ampliar información, retroalimentar; guiar la práctica independiente y estimular soluciones creativas.

## 2. Simulación

Se propone acercar a las y los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial. Admite variedad de alternativas:

*Escénicas* (juegos de roles o dramatización), para desarrollar habilidades de interacción, de manejo de lenguajes y códigos de comunicación; favorecer la argumentación, la toma de decisiones, negociación; manejo de información y comprensión de reglas en situaciones determinadas. En estas simulaciones es necesario organizar el escenario, escenas, roles y libretos o guiones preparados por quienes participan. Requiere que se acuerden reglas para participar, lo mismo que comprender la situación, buscar y analizar información sobre la misma, aunque el docente sea quien proporcione los elementos básicos. La comprensión más completa de la situación se irá construyendo al ponerla en acción, por ello, aunque se cuente con un guion o libreto, se presentan intervenciones construidas en el momento, pero siguiendo las reglas acordadas. Entre las simulaciones escénicas se pueden realizar: entrevistas a expertos o testigos; situaciones de emergencia, primeros auxilios; juegos de competición o negociación en situaciones institucionales formales; debates parlamentarios; relación con clientes; mercado de bienes o bolsa de valores; preparación y desarrollo de una clase, de un juicio oral; elaboración de una campaña de propaganda y muchas otras. En las simulaciones escénicas, algunos integrantes de un grupo representan y otros observan; al final todos comparten sus reflexiones, observaciones, aprendizajes y traslado a escenarios reales.

*Con instrumental o simuladores*, para aprehensión de técnicas simples y complejas, de métodos de trabajo que eviten riesgos, procedimientos, uso de instrumentos, toma de decisiones, diseño de planes de acción, manejo de informaciones, comprensión de principios, normas y conocimientos que fundamentan las acciones y la creatividad personal. Para la aprehensión de estas habilidades se ha de tener presente la edad, el nivel del alumnado, así como la modalidad de enseñanza. En estas simulaciones se lleva a experimentar de forma directa las consecuencias de las acciones que se realizan, se considera también la auto-corrección, sobre todo cuando se trabaja de manera colaborativa, pues ello permite el intercambio, la retroalimentación.

Algunos ejemplos de este tipo de simulación son: de climas, temperaturas, luz y humedad en ambientes bióticos (terrarios y herbarios); cálculos y mediciones en laboratorios; construcción, manejo, mantenimiento y reparación de herramientas, artefactos y pequeñas máquinas; programación y distribución espacial; flujos de circulación urbana; primeros auxilios, cuidados y asistencia básica de salud con máquinas e instrumentos; manejo de un automóvil, barco, avión, helicóptero; procedimientos quirúrgicos, manejo de instrumental; con las tecnologías y la inteligencia artificial se alcanzan grandes desarrollos para el ejercicio de este tipo de simulaciones, las cuales incorporan mayor complejidad y desafío para quien aprende.

*Virtuales*, enfocadas en el desarrollo de habilidades de manejo de informaciones, de herramientas informáticas; uso de símbolos, gráficos y datos; la comprensión de problemas; búsqueda, organización e integración de conocimientos para situaciones prácticas (navegación, comunicación, intercambio y digitalización).

El ambiente de aprendizaje para utilizar este método requiere ser muy activo y participativo, desarrollando la cooperación entre estudiantes. La o el docente, dirigen la simulación, su organización y sus reglas; ofrecen estímulos y consejos en la marcha de las actividades: explican, muestran y demuestran, comparten experiencias; indican los principios y reglas de acción; resuelven conflictos, apoyan, corrigen, dan pistas, orientan; analizan y profundizan en las acciones realizadas.

*Secuencia general:* propósitos de trabajo a partir de un desafío o reto de aprendizaje; principios y conocimientos que sostienen la simulación, reglas a seguir; organización del ambiente, materiales, recursos y herramientas; distribución de tareas por grupos, diálogo e interrogación, desarrollo de la simulación; apoyar, dar pistas, efectuar correcciones, aclarar dudas, ampliar información, dar nuevos ejemplos, retroalimentar; integración desde el análisis y reflexión sobre las prácticas; analizar otros ejemplos de la vida real relacionados con la experiencia.

En cualquiera de los métodos, se pueden integrar tanto la instrucción (centrada en la coordinación de quien enseña) y la guía del aprendizaje (centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesorado) en distintas etapas del proceso de enseñanza. De igual manera, un método puede ser utilizado en forma específica o puede ser combinado con otro(s), dependiendo de las necesidades educativas, el nivel de enseñanza, las capacidades del alumnado.

# IV. MÉTODOS PARA EL DESARROLLO PERSONAL

El desarrollo personal es un proceso de larga duración que involucra la construcción de la imagen de sí mismo, el manejo emocional, la seguridad en relación con otros, la autoconfianza en las potencialidades y posibilidades de cada uno, hasta la elaboración de un proyecto personal en relación con el mundo. Es un proceso complejo pero necesario (Davini, 2008).

Las y los docentes han de tener altas expectativas de sus estudiantes, confiar en sus posibilidades y evitar cualquier etiqueta o estereotipo; pueden apoyar al alumnado trabajando dentro de las aulas en pequeños grupos o en clases enteras para fortalecer el autoconocimiento, la autoconfianza y la autonomía. Se pretende que los docentes apoyen al alumnado a enfrentar las dificultades del crecimiento y las transiciones que implica su desarrollo; lo cual puede mejorar las posibilidades para aprender, su desenvolvimiento más positivo consigo mismos, con los otros con quienes se relaciona y con el mundo. Sus intervenciones priorizan la integración del grupo, más allá de cualquier seguimiento individual y mucho menos de tipo psicológico.

## 1. Método basado en fortalezas

Implica la construcción del empoderamiento de las personas y grupos, como pilar para la mejora de su estima, búsqueda de cambios en sí mismos y en su entorno. Las y los jóvenes son entendidos como sujetos con talentos, recursos, estrategias así como resistencias personales para hacer frente a dificultades. Este método enfatiza las fortalezas de las y los jóvenes estudiantes, por lo que invita a superar etiquetamientos sociales y escolares, generar autoconfianza y autovaloración; fortalecer sus decisiones. Desde este planteamiento, las juventudes son vistas como actores de cambio.

*Secuencia general:* Reflexión sobre el problema (dificultades e inquietudes), clarificar sentimientos; análisis de dificultades; proponer contraejemplos y alternativas, comparar lo que le sucede a partir del contraejemplo; identificar fortalezas; confirmar conjunto de valores a conseguir; plan de acciones para modificar el problema, situación o conducta; establecer fases; estimular cooperación entre pares; brindar apoyo, estímulo y seguimiento; revisar proceso, afirmar fortalezas, reflexionar sobre cambios logrados.

## 2. De fijación de metas

Las personas pueden cambiar, mejorar sus logros, fortalecer su imagen personal y su autoconfianza mediante construcción consciente de metas. Por ello, quien define qué es lo que se desea cambiar y lo que esperan que suceda son las y los estudiantes.

Quien apoya, en este caso, los docentes, deben estar dispuestos a escuchar, también a ayudar al alumnado a aclarar valores, deseos, necesidades; colaborar para que definan y formulen metas concretas, posibles, realistas y progresivas, los pasos y tareas a seguir y los desafíos por superar.

*Secuencia general:* diálogo individual o grupal, análisis de comportamientos que dificultan el cambio; definición de objetivos de parte de los estudiantes, identificación de cambios necesarios; inclusión de información, testimonios, conocimientos de lo que se desea

cambiar; identificación de metas inmediatas y progresivas que se puedan concretar; negociación y acuerdo del plan de acción; apoyo, estímulo, seguimiento; refuerzo positivo de los logros, reflexión sobre lo no realizado; planteamiento de nuevas metas más complejas; revisión del proceso.

### 3. De motivación y cambio

Las y los jóvenes pueden estar encasillados en ciertos roles (exigencia de liderazgo, subordinación, conflictos, no expresar ideas, valores o sentimientos, entre otros) que a veces los entorpece o coloca en situación de conflicto. Por ello pueden asumir la modificación de la situación bajo ciertos procesos y apoyos. Se ha de ofrecer un clima de confianza y comunicación, sin emitir juicios de valor sobre los comportamientos, de tal modo que se les oriente hacia una comprensión racional de los problemas, de los factores predisponentes o reforzadores y las formas de enfrentarlos visualizando los beneficios, los perjuicios físicos, emocionales y sociales, así como los factores que facilitan el cambio.

*Secuencia general:* Definir la situación o problema desde la libre expresión; explorar el problema desde diferentes puntos de vista y aclarar los sentimientos que produce; reflexionar sobre factores que predisponen a que el problema se mantenga, así como aquellos que facilitan el cambio; incorporar informaciones, testimonios y datos para analizar el problema y ampliar la conciencia; sistematizar la información; tomar decisiones para solucionar el problema, apoyo de pares para poner en marcha la decisiones; dar seguimiento, apoyar, clarificar proceso, mantener escucha y empatía; favorecer comprensión mutua.

Al planificar la enseñanza el profesorado se aleja de la improvisación e incoherencia y fortalece la reflexión acerca del para qué, el qué y cómo concretar las intenciones de enseñanza, adecuándola a las características de los alumnos y de los contextos particulares. La planeación es una actividad permanente y dinámica por lo que no es un instrumento rígido; en ella debe expresarse el balance y la coherencia entre los elementos de la estructura didáctica que le da orden y sentido.

### 4. Creatividad - Divergencia

Según Meirieu (2002) se trata de relacionar elementos considerados disparatados que pertenezcan a unos campos o a unos registros diferentes y cuyo encuentro de lugar a la novedad e invención. Permite elaborar nuevas explicaciones, establecer vínculos sorprendentes. Resulta fructífero relacionar palabras, fenómenos, cosas para perfilar nuevas ideas, soluciones inéditas o nuevas explicaciones. Lo que despierta la imaginación es que quien aprende se encuentre obligado a tomar en cuenta elementos que no tenía pensado considerar; ello fomenta además su autonomía y mayor grado de inventiva.

*Secuencia general:* programar y organizar lo inesperado y contingente; imponer el encuentro entre múltiples y disparatados materiales de diferentes fuentes; entregar materiales y conducir a las y los alumnos a encontrar el medio de integrarlos en su actividad habitual: palabras de una historia, teoremas en una deconstrucción, datos económicos en un análisis de textos específicos, datos literarios en una aproximación geográfica, entre otros.

# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La reflexión, análisis y síntesis de los aportes que puede brindar cada método didáctico a las finalidades educativo-formativas y al proceso de enseñanza, permiten a los docentes decidir acerca de la combinación o articulación de dichos aportes, y concretar de forma activa, *estrategias didácticas* o de enseñanza, como prácticas y decisiones complejas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar. En efecto, *las estrategias son los modos de concretar la resolución metodológica de la enseñanza que favorecen y habilitan modos particulares de comunicación y vínculos con los conocimientos que se pretende que las y los estudiantes se apropien* (Davini, 2008); adquieren su nivel de concreción a través de las experiencias y actividades propuestas al alumnado.

Algunas estrategias de enseñanza, según Díaz Barriga-Arceo y Hernández (2010) pueden ser:

- a. *Generación de expectativas apropiadas*. Señalan explícitamente a los alumnos las intenciones educativas; ayudan a desarrollar expectativas adecuadas sobre las sesiones y su secuencia; a encontrar sentido y valor a los aprendizajes pretendidos.
  - Presentar y dialogar sobre los objetivos. Permite dar a conocer la finalidad y alcance que se pretende. Contextualiza el aprendizaje y le da sentido.
- b. *Activación de conocimientos previos*. Sirven para conocer lo que el alumnado sabe y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Crean un marco de referencia común, por lo que sus resultados pueden retomarse a lo largo del proceso para comprender explicaciones, actividades y diversos contenidos abordados. Entre las estrategias de este tipo están:
  - Discusión guiada. El tema o problema debe ser cuestionable y trabajarse sobre un plan de preguntas; las primeras de ellas pueden recuperar aquello que los estudiantes saben gracias a los intercambios que mantienen con el profesor y entre estudiantes.
  - Actividad focal introductoria. Se genera a partir de situaciones sorprendentes, incongruentes, discrepantes, contra intuitivas.
  - Lluvia o tormenta de ideas. Crea un ambiente fuera de tensiones para que el alumnado comparta sin restricción alguna, aquello que sabe de un tema o de vuelo a su imaginación para plantear ideas novedosas u originales.
  - Phillips 6-6. Además de apoyar en la ruptura de tensiones de un grupo recién conformado, permite que todos los integrantes de un grupo opinen y den a conocer sus conocimientos previos sobre un tema o problema.
- c. *Orientación y guía de la atención y el aprendizaje*. Pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación, por ejemplo:
  - Señalizaciones internas y externas al discurso escrito. A modo de claves o avisos que enfatizan ciertos contenidos. Pueden ser intratextuales: recursos lingüísticos que utiliza el autor o diseñador de un texto para destacar aspectos importantes del

contenido temático, por ejemplo: explicitar conceptos, redundancias, simplificación informativa. En cuanto a las señalizaciones extratextuales se refieren a los recursos de edición como: alternado de mayúsculas y minúsculas, uso de negritas, cursivas, tamaños; uso de viñetas, números para generar listas; empleo de títulos y subtítulos, subrayados o sombreados, cajas de textos con ejemplos, anécdotas; notas al margen o al calce.

- Señalizaciones discursivas orales. Se formulan preguntas que centran la atención en algún contenido; generan pistas visuales o no verbales, favorecen la participación confirmada y parafraseada, y la repetición o elaboración de una respuesta; recapitulaciones.
- Preguntas insertadas. Con ellas el alumnado practica y consolida lo aprendido, mejora la codificación de información relevante y se autoevalúa gradualmente. Son preguntas de procesamiento superficial (recuerdo literal y de detalle) o de procesamiento profundo (comprensión inferencial, aplicación e integración de la información).

**d. *Mejoramiento de la codificación de información nueva.*** Proporcionan a quien aprende la oportunidad para realizar una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por quien enseña. Mediante su uso, la nueva información debe enriquecerse al darle mayor contexto, riqueza de elaboración.

- Ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas, imágenes)
- Videos
- Documentales
- Películas
- Gráficas
- Preguntas insertadas o intercaladas. Se plantean a lo largo de la situación de enseñanza
- Podcast

El uso de estas estrategias debe respetar su calidad, cantidad, utilidad; las intenciones para su uso; con qué discurso se les asociará y a quiénes serán dirigidas. Además, podrán ser de tipo descriptivo, expresivo, construccional (componentes de una totalidad); funcional (funciones entre partes), algorítmica o descripción de procedimientos.

**e. *Promover la organización global de nueva información por aprender.*** Proveen una mejor organización global de las ideas; se construyen conexiones internas entre las partes constitutivas de la información, lo que mejora su significatividad lógica. Se pueden emplear en distintos momentos de la enseñanza:

- Resúmenes. Versión breve del contenido por aprender, donde se enfatizan los puntos más importantes de la información.
- Mapas y redes conceptuales. Representación viso-espacial o gráfica de segmentos de información o conocimiento conceptual. El primero presenta una estructura jerarquizada por diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual; el segundo no necesariamente se organiza por niveles jerárquicos, por ejemplo puede presentar una estructura de araña, la cual presenta un concepto central y varias ramificaciones radiales que expresan proposiciones.

- Organizadores gráficos o representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material por tratar, entre ellos: cuadros sinópticos simples y de doble columna, cuadros C-Q-A (lo que se conoce, lo que se quiere aprender y lo que se ha aprendido o falta por aprender), diagramas de árbol o de círculo, entre otros. También se usan como estrategias de aprendizaje.
  - Organizadores textuales. Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso hablado o escrito.
- f. Potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva.** Con ello se asegura una mayor significatividad de los aprendizajes. Se recomienda usar estas estrategias antes o durante el proceso formativo.
- Organizador previo. Recurso compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva. Su función consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para asimilar los contenidos. El recurso puede ser lingüístico y/o visual; debe dejar clara las relaciones entre conceptos y la nueva información, debe animar a los estudiantes a explorar lo más posible dichas relaciones.
  - Analogía. Proposición que indica que un evento, objeto, idea, concepto o explicación es semejante a otro en algún aspecto. Será eficaz por la cantidad de elementos comparados, la similitud entre elementos y la significación conceptual de los elementos comparados.
- g. Identificación de superestructuras de los textos.** Es la forma de organización, direccionalidad y sentido de los textos tales como: textos narrativos, expositivos, descriptivos, de secuencia, comparativo, comparativo-adversativo, de covariación, problema-solución. Quien lee y conoce de forma esquemática la organización así como el sentido de cada tipo de texto, es más capaz de generar procesos de codificación y de recuperación de la información contenida en el texto, de ahí el interés por enseñar estratégicamente dicha estructura.
- h. Trabajo colaborativo.** Con ello se busca promover en el alumnado sentimientos de preocupación, participación y apoyo entre compañeras y compañeros; propiciar la capacidad de influir de manera propositiva en las personas con quienes está involucrado para el disfrute del aprendizaje. Es conveniente que cada integrante del equipo contribuya al trabajo del grupo, es importante que se evalúe su esfuerzo retroalimentando de forma individual y grupal; también es relevante auxiliar a los grupos para evitar esfuerzos redundantes, de igual manera se debe asegurar que cada integrante sea responsable del resultado final. El trabajo colaborativo debe vincularse con los contenidos por abordar y al mismo tiempo generar comunidades de aprendizaje y no de competencia o individualismo; el número recomendado para trabajar colaborativamente es de 5 a 7 integrantes cuyas capacidades sean heterogéneas. Entre las ventajas del trabajo colaborativo están:
- a. generación de pensamiento reflexivo;
  - b. adopción de perspectivas diversas, se da y reciben explicaciones y ayuda;
  - c. manifestación de comportamientos menos prejuiciosos o estereotipados;
  - d. relaciones más equitativas;
  - e. aulas más inclusivas y democráticas.

Existen diversas estrategias de trabajo colaborativo, entre ellas rompecabezas, torneos académicos, puntajes con base en la comunicación y apoyos, composición así como lectura, realizadas desde la cooperación, entre otros.

- i. **Aula invertida.** Consiste en trasladar gran parte de ciertas instrucciones y actividades del proceso de enseñanza aprendizaje fuera del aula, de tal modo que las interacciones entre el profesorado y el alumnado se vean enriquecidas (generando debates, discusiones, análisis críticos, etc., de aquello que se observó, leyó o escuchó fuera del aula), así como el aprovechamiento del tiempo.

Mediante el aula invertida el alumnado se lleva la instrucción de acercarse a algún recurso visual (video, cortometraje, película, obra estética, digital stories, simulaciones u otros), auditivo (podcast, conferencia, ponencia, webinar, concierto, etc.), textual escrito (ebooks, revistas electrónicas u otros) de fácil acceso y que se vinculen con los contenidos a ser abordados, tomando como punto de partida algún planteamiento desafiante, retador, que descoloque lo cotidiano, formulado por el profesorado, y que sirva de anclaje para que el alumnado vea, escuche o lea tantas veces necesite hacerlo, con la finalidad de llegar preparado a la clase, donde podrá generar aportaciones para algún proyecto en equipo, propiciar líneas para investigar, expresar el nivel de comprensión de un problema, de un procedimiento; poner en cuestión o contrastar puntos de vista, entre otras. Se trata de que en el aula las interacciones de participación se incrementen, se aproveche mejor el tiempo, también que exista la posibilidad de retroalimentar al alumnado en aquellos aspectos formativos que necesiten fortalecerse.

Otros elementos que aportan al proceso de enseñanza son las **técnicas grupales**, las cuales pueden facilitar el aprendizaje. Entre ellas se encuentran las técnicas de integración, por ejemplo: rompecabezas, collage, fiesta de presentación y otras; para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible utilizar: foro, mesa redonda, debate, entrevista, binas, octavas, simposio, corrillos, panel y otras. Hay que tener presente que las técnicas grupales son solo medios, que si no se aplican de manera correcta pueden obstaculizar el logro de los objetivos; sobre todo si se pierden de vista las características del grupo, el contexto del aula y el método o métodos didácticos del que se originan.

# LO LÚDICO EN LA TAREA FORMATIVA

La dimensión lúdica dentro de los dispositivos pedagógico – didácticos es importante, sobre todo si se comprende que dicha dimensión puede propiciar procesos a través de los cuales los seres humanos se *forman*. En este sentido lo lúdico, genera zonas de distensión, de goce y placer necesarios para cualquier acto creativo, incluido el de la construcción de conocimientos, actitudes y de vínculos pedagógicos que pretenden ser empáticos con las infancias y juventudes. Para el profesorado de la ENP, lo lúdico puede hacerse presente:

- ◇ Cuando se requiere canalizar los excesos de energía y potenciar la producción de otras acciones cognitivas, creativas, relacionales, psicomotrices;
- ◇ para producir nuevos canales de socialización y sociabilidad;
- ◇ en el momento que se requiere reorientar alguna tendencia emocional, así como ligar lo operativo con lo emotivo y cognitivo;
- ◇ como motor que lleve a imaginar, fantasear y crear; con ello configurar la capacidad de asombro y curiosidad;
- ◇ para expandir formas de afirmación y modificación de las personas;
- ◇ como medio para integrar la mente, el cuerpo y el espíritu;
- ◇ para propiciar procesos que busquen la cooperación, solidaridad y la paz;
- ◇ como medio para potenciar procesos innovadores y creativos de juicio crítico y abstracción.

En este sentido lo lúdico puede integrarse coherentemente a las estrategias y técnicas grupales, y con ello, a las finalidades de formación que se pretenden. De ahí que dicha dimensión trascienda enfoques donde solo se busque la competitividad, la obtención de recompensas o la generación de individualismos narcisistas.

## A modo de conclusión

El siglo XXI demanda del quehacer docente un alto compromiso ético y político, pues mediante esta tarea, se busca incidir en cambios y transformaciones que la sociedad requiere. De ahí que la tarea de enseñar, mostrar al estudiantado los caminos, las señales creativas, desafiantes y novedosas para adquirir, construir, significar o resignificar conocimientos, saberes y experiencias dentro del ámbito escolar, con el fin de comprenderse a sí mismo en relación con el mundo, implica para el profesorado de la ENP, una constante reflexión, investigación, claridad epistémica y disposición creativa, sobre la coherencia y consistencia que deben guardar los elementos de todo dispositivo pedagógico-didáctico, siendo el aspecto metodológico la base sobre la cual se construye el entramado de los procesos para la reinención de una enseñanza realmente formadora. Por ello la intención de este documento es que el profesorado de la ENP favorezca y vigorice la construcción de dicha base, enriquezca su práctica docente y con ello, propicie en el estudiantado **experiencias de aprendizaje real y socialmente significativas**.

# Referencias

- Arboleda, J. C. (2020). Hacia una didáctica comprensivo edificadora. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 389-460). REDIPE-UNED.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Díaz-Barriga, Ángel (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM IISUE.
- Díaz Barriga-Arceo F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Gacia-Córdoba, F. y Gacia-Córdoba, L. T. (2005). *La Problematización. Etapa determinante en una investigación*. 2ª ed. Instituto superior de Ciencias de la Educación.
- García Méndez, J. V. y Sánchez Vázquez, M. (2021, 25 de septiembre). *Metodologías didácticas II*. [Conferencia]. Red Pedagógica Contemporánea.
- hooks, b. (1994/2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. (M. Malo, Trad.). Capitán Swing Libros.
- Mastache, A. (2014). La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. Imágenes de la Didáctica de Nivel Medio. En Ana. M. Malet y Elda Monetti (et al.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*, pp. 81-87. Ediuns, noveduc.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* 3ª ed. Octaedro.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Orozco Fuentes, B. (2012). Problematización en investigación educativa. En M. A. Jiménez (coord.). *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. Juan Pablos Editor.
- Orozco Fuentes, B. (2009). Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica. En M. Gómez Sollano (coord.). *Saberes socialmente productivos y educación: contribuciones al debate*, pp. 79-94. UNAM.
- Souto, M. (2014). Introducción. Didáctica general y didácticas específicas: aportes a la discusión. En Ana. M. Malet y Elda Monetti (et al.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*, pp. 13-16. Ediuns, noveduc.
- Souto, M. (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. En M. Souto, et al. *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los Documentos 10. Novedades educativas.
- UNAM (2003). *Marco Institucional de la Docencia*. <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/242.pdf>
- Uruñuela Nájera, P. M. (2018). *La Metodología del Aprendizaje – Servicio*. Aprender mejorando el mundo. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Vergara Ramírez, J. J. (2021). *Un aula, un proyecto. Aprendizaje basado en proyectos y la nueva educación a partir de 2020*. Narcea ediciones.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA  
SECRETARÍA DE PLANEACIÓN

