



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Material elaborado por:
Prof. Camilo Malavé (2020)

Intencionalidad formativa:

El presente recurso representa un apoyo fundamental para la comprensión de las estrategias de enseñanza y está fundamentado en los planteamientos de: Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL. (pp. 118-173)

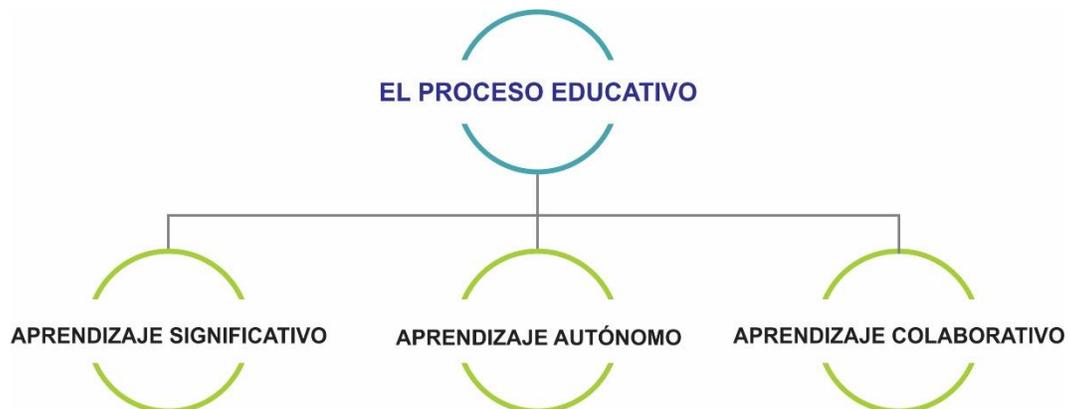
Díaz y Hernández (2010) describen con precisión una serie de estrategias que pueden contemplarse en la gestión de la enseñanza para alcanzar el propósito instruccional previsto en la planificación.

Las estrategias son acciones, procedimientos que ayudaran al docente (enseñanza) y estudiante (aprendizaje) a comprender los contenidos establecidos en un curso para luego alcanzar conocimientos. Por ello, la instrucción debe asumirse como proceso intencional que busca la formación de las personas en áreas específicas del conocimiento.

Definición de las estrategias de enseñanza:

Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991) ... Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los estudiantes.

Criterios para el logro de aprendizajes significativos:



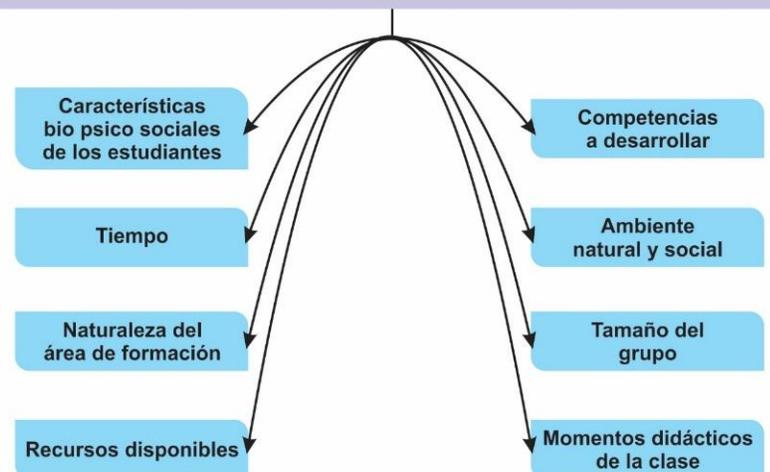
Elaborado por: Camilo Malavé (2020)



Cada uno de estos factores y su posible interacción pueden constituir un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna o algunas estrategias y de qué modo hacer uso de ellas. Queda en el agente de enseñanza la toma de decisiones estratégicas para utilizarlas del mejor modo posible.

- 1) Insertar las actividades que realizan los estudiantes, dentro de un contexto y objetivos más amplios donde éstas tengan sentido. Se recomienda que el docente procure proponer a los estudiantes el tema, las actividades y/o tareas de aprendizaje situadas dentro de un marco que les contextualice.
- 2) Fomentar la participación e involucramiento de los estudiantes en las actividades y tareas.
- 3) Realizar, siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etcétera) y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los estudiantes en el marco de las tareas y/o de los contenidos por aprender.
- 4) Hacer un uso explícito y claro del lenguaje, con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre docente y estudiantes), así como la compartición y negociación de significados en el sentido esperado, procurando con ello evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.
- 5) Establecer constantemente relaciones explícitas y constantes entre lo que los estudiantes ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contemplados de aprendizaje.
- 6) Promover como fin último el uso autónomo y autorregulados de los contenidos por parte de los estudiantes.
- 7) Hacer uso del lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica. Se recomienda que el profesor establezca momentos de síntesis o de recapitulación, para dar oportunidad de que los estudiantes aseguren una mayor calidad de los aprendizajes significativos y tengan el espacio para realizar una actividad reflexiva sobre lo aprendido.
- 8) Se considera fundamental la interacción entre estudiantes, como otro recurso valioso. El trabajo sobre aprendizaje colaborativo y cooperativo puede permitir que, entre las interacciones, los comentarios que intercambian los estudiantes y las posibilidades que tienen de regulación mutua.

OTROS CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

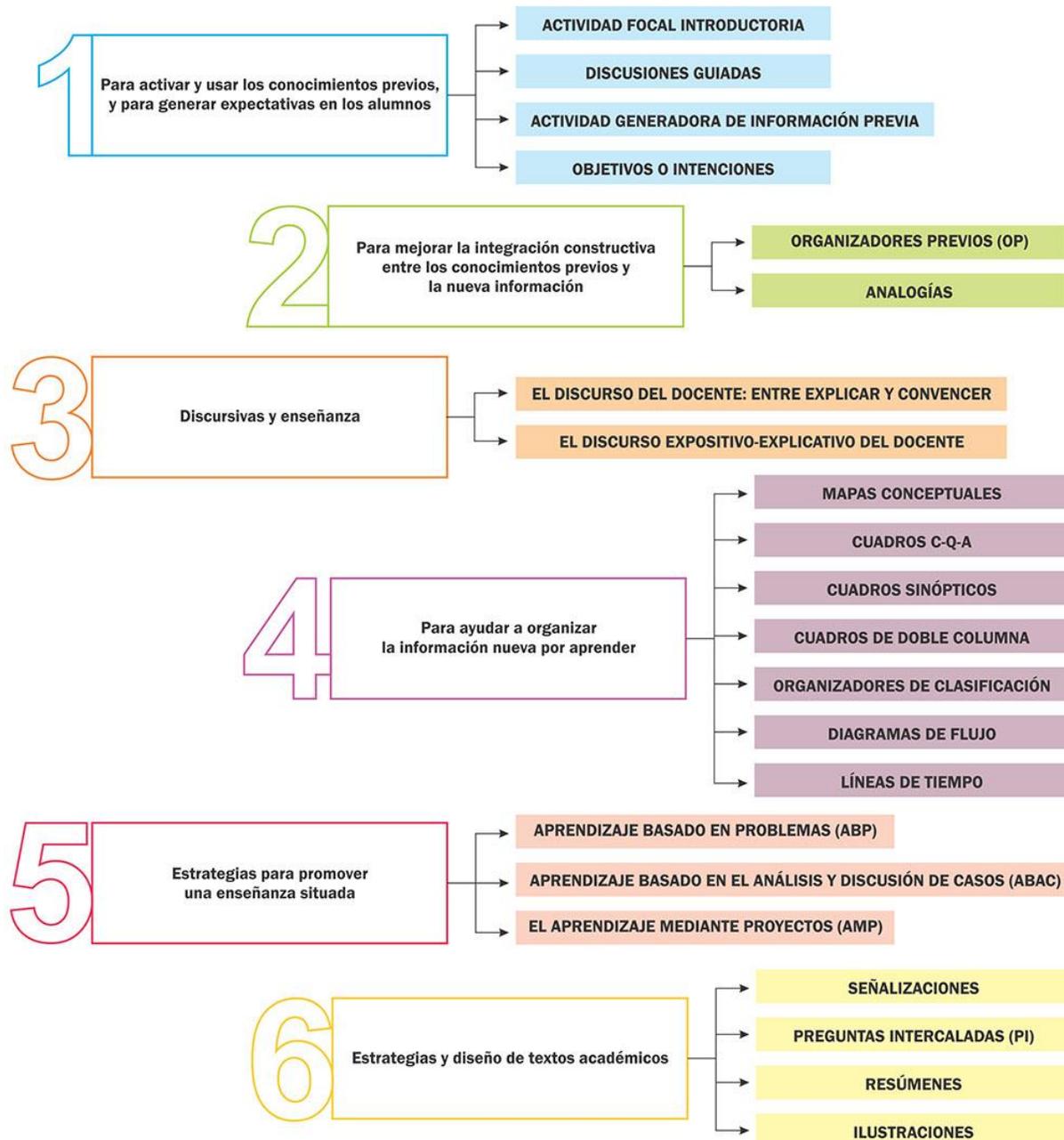


Elaborado por: Camilo Malavé (2020)



Tipos de estrategias de enseñanza:

A continuación, se presentan las estrategias de enseñanza propuestas por Díaz y Hernández (2010) con sus distintas actividades:





1) Estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas en los estudiantes.

Las estrategias que presentamos en este apartado, preferentemente deberán emplearse al inicio de cualquier secuencia didáctica. Conviene que para hacer un buen uso de ellas se tomen en cuenta los siguientes aspectos (Cooper, 1990):

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

1.1) Actividad focal introductoria

Por actividad focal introductoria entenderemos aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los estudiantes, activas los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio. Los tipos de actividad focal introductoria más efectivos son aquellos que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los estudiantes.

1.2) Discusiones guiadas

En este caso se trata de una estrategia que requiere de una cierta planificación previa cuidadosa, aunque no lo parezca. Cooper (1990) define la "discusión" como "un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y estudiantes hablan acerca de un tema determinado" (p. 114). En la aplicación de esta estrategia los estudiantes desde el inicio activan sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden desarrollar y compartir con sus compañeros de forma espontánea conocimientos y experiencias previas que pudieron no poseer (o al menos no del mismo modo) antes de que la estrategia fuese iniciada.

1.3) Actividad generadora de información previa

Una actividad generadora de información previa es una estrategia que permite a los estudiantes activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado. Algunos autores se refieren a ésta como lluvia de ideas o tormenta de ideas.

1.4) Objetivos o intenciones como estrategia de enseñanza

Los objetivos o intenciones educativas son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos esperados, que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.



Los objetivos o intenciones deben planificarse, concretarse y aclararse con un mínimo de rigor, dado que suponen el punto de partida y el de llegada de toda la experiencia educativa y, además, desempeñan un importante papel orientador y estructurante de todo el proceso. Es necesario formular los objetivos si queremos usarlos como estrategias de enseñanza, de modo tal que estén orientados hacia los estudiantes y que sean comprensibles para ellos. En tal sentido es pertinente puntualizar que deben ser elaborados en forma directa y clara. Por cierto, las actividades que se expresen en los objetivos deberán ser aquellas que persigan el logro de aprendizajes significativos.

2) Estrategias para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información

Estas estrategias son aquellas destinadas a ayudar a crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva por aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados y un mejor despliegue de la enseñanza. De acuerdo con Mayer (1984), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: "construcción de conexiones externas". Se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción, para lograr mejores resultados en el aprendizaje.

2.1) Organizadores previos (OP)

Un organizador previo (OP) es un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de la nueva información que se va aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados, que realizan los estudiantes sobre los contenidos curriculares. Hay dos tipos de OP: Los **expositivos** (se recomiendan cuando no existen suficientes conocimientos previos para asimilar la información nueva que se va aprender, o bien cuando ésta es completamente desconocida por los estudiantes) y los **comparativos** (pueden usarse cuando se está seguro de que los estudiantes conocen una serie de ideas parecidas a las que luego serán objeto de aprendizaje, de modo que el OP pueda facilitar las comparaciones entre unas y otras).

Generalmente los organizadores previos se elaboran en forma de pasajes o textos en prosa, aunque son posibles otros formatos como el empleo de recursos visuales en forma de mapas de conceptos, ilustraciones organizativas o interpretativas.

2.2) Analogías

El empleo de analogías es muy popular y frecuente en nuestra vida cotidiana y académica: tendemos a relacionar cada nueva experiencia con un conjunto de conocimientos y experiencias análogas que nos ayudan a comprenderla. Ciertas analogías son empleadas reiteradamente por los docentes. Entre ellas son muy conocidas la comparación del esqueleto humano con el armazón de un edificio; el cerebro humano con una computadora; entre otras ...



3) Estrategias discursivas y enseñanza

Algunos investigadores se han centrado en indagar la naturaleza de las estrategias discursivas que los profesores utilizan para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los estudiantes. Dado el papel central que juega el discurso en las situaciones escolares, para una comprensión de lo que ocurre en la situación educativa, según Allwright y Bailey (1991) resulta indispensable plantear las siguientes preguntas: (1) ¿Quién consigue hablar?, (2) ¿Acerca de qué habla?, (3) ¿Qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar?, (4) ¿Qué clase de contexto es creado en el aula?, (5) ¿Qué tipo de habla (lengua, género, registro) es utilizada? Siguiendo estas preguntas es posible llegar a comprender cómo se negocian las estructuras de participación, así como los significados que se comunican y que llegan a compartirse, dentro de la situación escolar.

3.1) El discurso del docente: entre explicar y convencer

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

En lo que se refiere a la **orientación explicativa**, el docente trata de comunicar conocimientos, y en este sentido, utiliza una serie de estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. Con respecto a **la orientación argumentativa o retórica**, el docente se plantea la necesidad de conseguir ciertas intenciones pedagógico-comunicativas, para tratar de implicar a los estudiantes en sus explicaciones y estimular su interés en ellas de modo que éstos puedan participar de forma activa en el proceso de adquisición de los conocimientos presentados.

Los profesores necesitan saber lo que saben los estudiantes y cómo y cuánto van progresando en sus aprendizajes dentro de un episodio didáctico o curso determinado. Tales estrategias son: **(1) las preguntas** elaboradas por el profesor más efectivas son las que se hacen con el fin de guiar los esfuerzos de construcción de los estudiantes (¿Por qué hiciste ...?, ¿Explícame cuál es la razón ...?, ¿Qué pasaría si ...?, ¿Quién puede decir alguna ...?); y lo que Mercer (1997) denomina **(2) técnica de "obtención mediante pistas"**, que consiste en conseguir de los estudiantes participaciones o respuestas (según sea el caso) por vía indirecta mediante pistas visuales, no verbales o verbales.

Los profesores también emplean otra clase de estrategias que sirven para *retroalimentar* o *guiar* a los estudiantes cuando éstos intervienen por medio de participaciones espontáneas o respuestas dadas a una pregunta hecha por el docente. Una de las estrategias comúnmente empleadas, que sirven para incorporar las participaciones de los estudiantes en el diálogo es la de **confirmación** (por ejemplo, "sí, lo que acabas de decir está bien dicho"). Otra estrategia, la **repetición**



consiste en repetir lo que ha dicho o contestado un alumno, con la finalidad de remarcar lo que ha dicho correctamente. La estrategia de **reformulación** sirve para dar una versión más ordenada o estructurada de los que los estudiantes han opinado sin la precisión o habilidad suficiente. La estrategia de **elaboración**, que consiste en ampliar o profundizar la opinión de algún alumno o de varios, que no ha sido suficientemente clara o que incluso ha sido formulada de manera confusa. Otras dos estrategias adicionales **rechazar e ignorar**, las cuales deben ser empleadas con cierto cuidado, acompañándolas de explicaciones sobre por qué no se consideran adecuadas. La estrategia de **metaenunciados**, indican a los estudiantes sobre lo que a continuación se abordará o presentará en la sesión. Las **recapitulaciones** ayudan a restablecer contextos intersubjetivos y, sobre todo, proveen medios eficaces para lograr la continuidad, las mismas son breves resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera valioso de ser aprendido.

3.2) El discurso expositivo-explicativo del docente: no basta con decir para enseñar

El discurso expositivo pedagógico se estructura esencialmente a través del compromiso entre lo "dado" (por ejemplo: ¿qué saben ustedes sobre ... ?) y lo "nuevo" (se expresa a través del discurso tiene que estructurarse adecuadamente, para que sea comprendido por los estudiantes), lo que se traduce en tres aspectos centrales: (a) Cómo se acuerda y negocia lo ya dado, (b) Cómo a continuación se presentará y desarrollará lo nuevo y, por último, (c) Cómo puede el enseñante cerciorarse de que lo nuevo realmente se ha aprendido y que en adelante pasará a formar parte de los ya dado.

Enseñar definitivamente no es decir a los estudiantes algo que se sabe o simplemente transmitirles información por vía discursiva. Enseñar implica, cuando se usa específicamente el discurso, ser eficaz en el plano explicativo y retórico como diría Cros (2002), e implica crear conocimientos y significados compartidos con los estudiantes (desde la propuesta curricular) en forma progresiva conforme avanza la secuencia didáctica o el curso mismo (Edwards y Mercer, 1988).

4) Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender

Ampliamente utilizados como recursos didácticos, los organizadores gráficos pueden definirse como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material instruccional que va a aprenderse. Son de gran utilidad cuando se requiere resumir u organizar corpus significativos de conocimiento y pueden emplearse como estrategia de enseñanza, o bien puede enseñarse a los estudiantes a utilizarlos como estrategias de aprendizaje.

4.1) Mapas conceptuales

Son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento de tipo declarativo. Como estrategias de enseñanza, pueden representarse temáticas de una disciplina científica, programas de curso o currículos y hasta utilizarlos como



apoyos para realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza (compartir y discutir con los estudiantes los contenidos curriculares que están aprendiendo). En términos gráficos, para construir un mapa conceptual, los conceptos son representados por medio de elipses u óvalos llamados nodos. Las vinculaciones entre conceptos para formar las proposiciones se realizan por medio de líneas o flechas a los cuales se les adjuntan palabras de enlace (que pueden ser verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, etcétera). En los mapas conceptuales los conceptos y proposiciones se organizan a partir de jerarquías.

4.2) Cuadros C-Q-A

Estos cuadros de tres columnas han sido ampliamente utilizados con buenos dividendos en el aprendizaje de los estudiantes, por el tipo de actividad reflexiva y la comprensión de la situación didáctica que periten en los estudiantes. La primera columna se denomina **lo que ya se conoce** (se refiere a la letra C) y se utiliza para anotar lo que ya se sabe en relación con la temática. La segunda columna sirve para anotar **lo que se quiere conocer** o aprender (se corresponde con la letra Q). En el espacio de la tercera columna se anota **lo que se ha aprendido** (se refiere a la letra A) lo que constituye un buen ejercicio reflexivo para los estudiantes.

4.3) Cuadros sinópticos

Proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte de la temática que interesa enseñar. Los cuadros sinópticos son generalmente bidimensionales y están estructurados por columnas y filas. Cada columna y/o fila debe tener una etiqueta que representa una idea o concepto principal. Las columnas y filas se cruzan y, en consecuencia, se forman celdas que son llenadas con los distintos tipos de información. Para construir un cuadro sinóptico simple sólo basta con saber cuál es la información central que interesa desglosar. Esta información central son los temas o conceptos principales que en el cuadro se desarrollarán en función de ciertas variables o características.

4.4) Cuadros de doble columna

Este tipo de cuadros siguen un cierto formato organizacional basado en las relaciones que representan (Harrison, 1994). De este modo, una vez identificado el tema o categoría central se pueden elaborar cuadros sinópticos en los que las columnas juegan un papel central para analizar la temática. Los análisis pueden expresar las siguientes modalidades: Causas/Consecuencias; Gusto/Disgusto; Teoría/Evidencia; Problema/Solución; Antes/Después; Acciones/Resultados.

4.5) Organizadores de clasificación

Hay otros organizadores gráficos muy utilizados, los más conocidos son los diagramas de llaves, los diagramas arbóreos y los círculos de conceptos. En todos estos casos la información se organiza de modo jerárquico estableciendo relaciones de inclusión entre los conceptos o ideas.



4.6) Diagramas de flujo

Se destinan especialmente a representar conocimiento procedimental de forma gráfica. Como se sabe, un procedimiento se compone de una serie de acciones u operaciones en un orden secuencial dado, lo cual permite conseguir una meta determinada. De este modo los diagramas de flujo se estructuran con base en estos aspectos, a partir de ciertas convenciones gráficas: (a) Los óvalos generalmente indican el inicio y el final (la meta) del procedimiento. (b) Los rectángulos especifican las acciones u operaciones que componen los procedimientos. (c) Los rombos implican decisiones disyuntivas. (d) Todos ellos se conectan a través de flechas, que son las que indican la naturaleza del flujo y la organización secuencial de todo el procedimiento.

4.7) Líneas de tiempo

Son representaciones gráficas que permiten organizar y visualizar eventos o hitos dentro de un continuo temporal. Son muy útiles para la enseñanza de conocimiento histórico porque por medio de éstas se pueden observar y representar visualmente las relaciones de anterioridad y posteridad entre eventos o acontecimientos.

5) Estrategias para promover una enseñanza situada

La enseñanza situada puede definirse como aquella propuesta pedagógica (perspectiva socio constructivista) que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los estudiantes, que es permitir desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida cotidiana o profesional.

5.1) Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Según Torp y Sage (1999) el ABP tiene tres características centrales:

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

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

La propuesta del ABAC consiste en el planteamiento de un caso a los estudiantes, el cual es analizado y discutido en pequeño y posteriormente en el grupo-clase, y en la que el proceso didáctico consiste en promover el estudio en profundidad basado en el aprendizaje dialógico y argumentativo (Boehrer, 2002). Según la interpretación de Wassermann (1998), hay tres grandes momentos en la propuesta del ABAC:



- (a) Preparación del caso. Se supone que un caso para la discusión, plantea un dilema que se expone al alumno con finalidad de que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o posible solución.
- (b) Análisis del caso en grupos colaborativos. Acto seguido, los estudiantes se enfrentarán de lleno a estudiar el caso haciendo su lectura exhaustiva y respondiendo primero a las preguntas de estudio y luego a las preguntas críticas.
- (c) Discusión del caso en el grupo-clase. Posteriormente, se realiza una discusión general del caso con la clase completa, guiada por el profesor (quien funge como coordinador y anima la participación de todos los estudiantes).

5.3) El aprendizaje mediante proyectos (AMP)

Conocido también como enfoque de proyectos. Los proyectos a desarrollar dependen en gran medida de sus intereses académicos y personales desde un inicio. Las características básicas como estrategias de enseñanza para que los estudiantes lo realicen colaborativamente, son las siguientes:

- (a) Establecer el propósito o el porqué del proyecto
- (b) Documentación del tema a abordar
- (c) Planificar el proyecto
- (d) Realizar el proyecto
- (e) Valoración de la experiencia
- (f) Publicación del proyecto

6) Estrategias y diseño de textos académicos

Los textos académicos son el género utilizado en las instituciones educativas desde la escolaridad básica. Tienen algunas características propias que los distinguen de otros tipos de textos. Por su función, se trata de textos elaborados por los autores para enseñar; tienen como principal cometido presentar de forma didáctica el conocimiento de las distintas disciplinas. Por su diseño, son textos mixtos que reúnen información textual con otro tipo visual (uso de imágenes, gráficas, tablas, etcétera)

6.1) Señalizaciones

Se refieren a toda clase de "claves o avisos" estratégicos que se pueden emplear, ya sea dentro del texto o adjunto a él para destacar, orientar o facilitar la adquisición, organización o integración de los contenidos que se desea compartir con los lectores-estudiantes. De este modo su función central consiste en orientar al lector, para que pueda reconocer lo que es importante y a qué aspectos hay que dedicarle un mayor esfuerzo constructivo. Se reconocen dos tipos de señalizaciones: las intratextuales y las extratextuales.

Las señalizaciones **intratextuales** son recursos lingüísticos que usa el autor o diseñador de un texto dentro de las posibilidades que le permite su discurso escrito, para destacar aspectos importantes del contenido temático (explicación de conceptos, uso de redundancias, ejemplificación, simplificación informativa). Las



señalizaciones **extratextuales** son los recursos de edición (tipográficos) que se adjuntan al discurso y que pueden ser empleados por el autor o el diseñador, para destacar ideas o conceptos que se juzgan como relevantes (negrillas, cursivas, números y viñetas, subrayados, sombreados, flechas y globos, colores en el texto, etcétera).

6.2) Preguntas intercaladas (PI)

Son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del texto o material de enseñanza y su intención es facilitar el aprendizaje. Se insertan en partes importantes del texto cada determinado número de secciones o párrafos, de modo que son contestadas por los lectores al tiempo que leen.

Las preguntas se pueden clasificar en **preguntas y pospreguntas**. Las **preguntas** se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia (aprendizaje intencional), la función esencial que cumplen es la de focalizar la atención sobre aspectos específicos; mientras que las **pospreguntas** deberán alentar a que el alumno se esfuerce en ir "más allá" del contenido literal (aprendizaje incidental); por tanto, pueden cumplir funciones de repaso o de integración y construcción.

6.3) Resúmenes

Un resumen es una versión breve de un texto cualquiera, en el que se enfatizan los puntos más importantes de su contenido semántico. Para elaborar un resumen de un texto cualquiera, se tiene que hacer necesariamente una jerarquización de la información contenida en él, en términos de su importancia. En el resumen o macroestructura de un texto, se incluyen sólo macroproposiciones o macroideas, esto es, las ideas consideradas más importantes gracias a la aplicación de las macrorreglas.

6.4) Ilustraciones

Las ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas) constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleada. El énfasis está puesto en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o tal y como ocurren. Clark y Mayer (2007) han propuesto una clasificación de las ilustraciones que se centra en sus funciones:

- Decorativas (buscan entretener o divertir al lector, dar una mejor apariencia);
- Representaciones (descriptivas que muestran gráficamente la apariencia de un objeto);
- Organizativas (presentan relaciones cualitativas entre conceptos o relaciones entre elementos de un objeto);
- Relacionales (relaciones cuantitativas entre dos o más variables);
- Transformacionales (tratan de demostrar cambios o modificaciones de un objeto en el tiempo);
- Interpretativas (permite acotar y comprender los fenómenos o eventos intangibles o de difícil observación)