

Un trabajo por contrato en mi aula

Manual PARA PROFESORES



Un trabajo por contrato en mi aula

Manual **para profesores**



Un trabajo por contrato en mi aula

Manual para profesores

Loja, enero 2007

PROCETAL:

Programa de Cooperación para la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja

Autor

Karl Pfeffer

Colaboradores

María Macas Romero

Mercy Pardo

Hugo Benítez

Ingrid Lauwers

Revisión y redacción de textos

Carl Oomens

Yves Van Gijssel

Luis Pineda

Oswaldo Merino

Marcelo Salazar

Gladys Tuza

Ilustración

Guido Chaves

Diagramación e impresión

AH/editorial

aheditorial@andinanet.net

PROCETAL es un programa constituido por los siguientes asociados en la Corporación Catamayo:

Ministerio de Educación y Cultura, MEC

Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, WOB

H. Consejo Provincial de Loja, HCPL

Universidad Nacional de Loja, UNL

Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI

Plan Binacional a través del Proyecto Binacional Catamayo-Chira

© PROCETAL, 2007

ISBN-13-9789078083047

Contacto

Ministerio de Educación y Cultura

Dirección Nacional de Educación Técnica

Tel.: 02/254 92 95, 02/255 12 46

Correo electrónico: Dinet_pro@hotmail.com

Dirección Provincial de Educación de Loja

División de Educación Técnica

Tel.: 07/257 05 33

Correo Electrónico: detloja@yahoo.es

La reproducción y distribución de este material didáctico está permitido para su uso, pero sólo si se respeta el (formato del) original; la fuente (PROCETAL, 2007) está correctamente puesta y el objetivo es no-comercial. Reproducción en gran escala, distribución masiva o la inclusión del material para productos que se pondrán a la venta a terceros están prohibidas si no se cuenta con el permiso por escrito de los socios de la Corporación Catamayo.

Índice

Prólogo	5
Mejorar la calidad de la educación	5
Una educación de calidad para la educación técnica agropecuaria	5
El proyecto PROCETAL- CTA	6
Manuales de capacitación	6
Contenido del manual: <i>un trabajo por contrato en mi aula</i>	7
Agradecimientos	8
Introducción: el cambio de paradigmas educativos	9
Cambio de paradigma: orígenes	11
El alumno en el centro del nuevo paradigma	11
El manual: una herramienta para el cambio	12
Capítulo 1	
El aprendizaje autodirigido y el trabajo por contrato: la problemática y el marco teórico	13
I. La problemática del manual: relato de un profesor	15
¡La preocupación por todos los alumnos!	15
El trabajo por contrato: una definición	16
II. Objetivo del manual	18
El trabajo por contrato en el aula: paso a paso	18
Objetivos generales del manual	18
III. Marco teórico	19
Tema I: El involucramiento y educación de calidad	19
Tema II. Los cinco factores de involucramiento	21
Factor 1: el ambiente del grupo y las relaciones	21
Factor 2: el grado de actividad del alumno	22
Factor 3: el grado de adaptación a las posibilidades del alumno	23
Factor 4: la cercanía a la realidad	23
Factor 5: espacio para la iniciativa del alumno	24
Tema III: Actividad del alumno: las tareas atractivas	25
Tema IV. ¿Cómo empezar con un trabajo por contrato?	26
Trabajar de forma autónoma el aprendizaje autodirigido	26
Tema V. Estilos de enseñanza	28
Dimensión A: sensibilidad hacia las violencias de los alumnos	29
Dimensión B: la intervención estimulante	30
Dimensión C: dar autonomía al alumno	31

Capítulo 2

Los talleres de capacitación en los colegios Metodología y organización práctica

I. ¿Qué metodología utilizar en los talleres?	34
Introducción	35
La reflexión como motor del cambio	35
Innovaciones tradicionales	35
Innovaciones exitosas	35
Practicar lo que predicas “Teach what you preach”	36
La tarea: una orientación a la práctica	37
II. ¿Cómo evaluar los talleres?	38
Retroalimentación para el facilitador	38
Auto-evaluación de los participantes	38
¿Cómo organizar una auto-evaluación?	38
Auto-evaluación por parte del facilitador:	
la sistematización del proceso en un colegio	39
III. ¿Cómo definir el desarrollo de un ciclo de capacitación en el colegio?	40
Introducción	40
La organización de un ciclo de capacitación en un colegio	40
Al nivel de los talleres de un paquete pedagógico	
Al nivel de los paquetes en un colegio	

Bibliografía **42**

Anexos

Anexo 1: Ejemplos de trabajo por contrato	45
Anexo 2: Herramientas de evaluación	49
Ejemplo modelo 1	49
Ejemplo modelo 2	50
Ejemplo modelo 3	51
Ejemplo modelo 4	52
Ejemplo modelo 5	53
Anexo 3: Los ambientes potentes de aprendizaje	54

Prólogo

Mejorar la calidad de la educación

El desafío para mejorar la educación en América Latina ha sufrido un cambio: en décadas pasadas el principal problema para los gobiernos constituía el acceso a la educación; luego de años de aplicar políticas educativas para enfrentar este hecho se ha logrado que casi todas las personas tengan acceso a ella. Sin embargo, garantizar el acceso universal no es suficiente, hoy día el desafío es mejorar la calidad de la educación.

La UNESCO en su *Informe de seguimiento¹ de la EPT-Educación Para Todos- en el mundo 2005*, subraya la importancia de la calidad de la educación para enfrentar el ambiente descuidado en que ésta se encontraba: “*fundamentalmente, la educación es un conjunto de procesos y resultados definidos cualitativamente. La cantidad de niños que aprenden es, por definición, un aspecto secundario: contentarse con llenar de niños unos espacios llamados “escuelas” ni siquiera responde a los objetivos cuantitativos, a no ser que se imparta en las aulas una educación efectiva*” (UNESCO, 2005, p. 31).

A largo plazo, el incremento de la calidad de la educación, en la medida que forma personas capaces de desempeñar con éxito sus funciones en el campo laboral, logra un impacto significativo en el económico: seres humanos capacitados para enfrentar problemas mostrando un espíritu empresarial en relación al bienestar y prosperidad, tanto a nivel personal como social.

Una educación de calidad incide en los ámbitos cultural, político y social, cuando la escuela es asumida como un ejercicio en democracia en donde los estudiantes aprenden a asumir iniciativas, ser responsables y tener un espíritu crítico.

Una educación de calidad para la educación técnica agropecuaria

El desarrollo de la provincia de Loja depende de las actividades agropecuarias; la importancia de la agricultura y ganadería se ve reflejada en la decisión de las autoridades educativas de dar mayor énfasis a la oferta educativa técnica agropecuaria. En efecto, más de la mitad de las 65 instituciones donde se imparte educación técnica ofrecen la especialidad agropecuaria (PROCETAL, 2003, p. 54). Este es el número más alto de colegios técnicos agropecuarios por provincia a nivel nacional, siendo para muchos jóvenes lojanos² la única opción de educación a nivel medio. Sin embargo, la educación técnica agropecuaria en la provincia es débil y está poco atendida, por lo que la necesidad de una educación de calidad en todos los colegios donde se imparte esta especialización es notable.

1. Vea la siguiente dirección en Internet para el documento “*Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*”: http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2. Por razones de claridad y accesibilidad del texto, el autor quiere aclarar que cuando se habla de alumnos y profesores se incluye también alumnas y profesoras.

El proyecto PROCETAL-CTA

El proyecto PROCETAL-CTA del Programa de Cooperación para la Educación Técnica Agropecuaria de la provincia de Loja-Colegios Técnicos Agropecuarios, es una de las respuestas del país a la demanda por una educación técnica agropecuaria de mejor calidad.

En el proyecto cooperan socios nacionales e internacionales: Ministerio de Educación y Cultura, MEC, a través de la Dirección Provincial de Educación de Loja, DPEL y la Dirección Nacional de Educación Técnica, DINET; H. Consejo Provincial de Loja, HCPL; Universidad Nacional de Loja, UNL; Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, WWOB; Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI y Plan Binacional a través del Proyecto Binacional Catamayo-Chira.

El PROCETAL-CTA se ejecuta desde el año 2003 hasta el 2007, con la meta de mejorar la calidad de la educación técnica del nivel medio de la provincia de Loja.

Las estrategias que se manejan para lograr el cambio son:

- La carrera en Producción, Educación y Extensión Agropecuaria de la Universidad Nacional de Loja, que forma tecnólogos, profesores y directivos para la educación técnica formal y no-formal.
- El mejoramiento, organización y buen manejo de las granjas en 17 colegios técnicos agropecuarios, con la finalidad de que los estudiantes puedan recibir una educación más focalizada al mundo laboral.
- El diseño del nuevo currículo para el área técnica en los colegios técnicos agropecuarios.
- La capacitación pedagógica a los profesores de los colegios técnicos agropecuarios.

En una primera fase el proyecto PROCETAL-CTA trabaja en 17 colegios técnicos agropecuarios de la provincia de Loja; se prevé en el futuro trabajar con la totalidad de estos colegios a través de la Dirección Provincial de Educación de Loja.

Manuales de capacitación

Como herramienta para facilitar el proceso de capacitación pedagógica de los profesores que ejercen la docencia en los CTA se ha optado por la elaboración de manuales pedagógicos para los facilitadores y profesores. Hasta el momento, el proyecto se encuentra elaborando 6 manuales de capacitación pedagógica.

El presente es uno de los seis manuales que abordarán temas como trabajo por contrato y aprendizaje autodirigido, aprendizaje cooperativo, evaluación alternativa, autoridades innovadoras, género y proyectos educativos productivos.

Los manuales tienen como base conceptual la educación experiencial, metodología desarrollada por Ferre Laevers, director del Centro de Educación Experiencial, CEGO, de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. En este sentido, cuando se hace referencia en este manual a la educación de calidad, se habla de la educación experiencial, a través de la cual las vivencias del estudiante en su proceso de aprendizaje adquieren mayor importancia. En la educación experiencial, los dos indicadores de calidad son involucramiento y bienestar; el marco teórico que se presenta en el segundo capítulo profundiza con mayor detalle esta innovadora visión pedagógica.

Contenido del manual

Un trabajo por contrato en mi aula

La metodología de trabajo por contrato aumenta el aprendizaje autodirigido de los estudiantes y hace visibles sus diferencias en el aula. El presente manual pone énfasis en esta primera característica así como en el trabajo autónomo.

Un trabajo por contrato en mi aula consta de dos tomos, el primero presenta el marco teórico con sus respectivas sugerencias prácticas; en el segundo -publicado por separado- se encuentran descritas las técnicas didácticas para el facilitador.

En el marco teórico se reflexiona sobre la problemática y las nociones de aprendizaje autodirigido y trabajo por contrato, tomando en consideración todos los elementos fundamentales para las capacitaciones en relación a estos temas claves.

El segundo capítulo, *¿Qué metodología utilizar en los talleres?*, especifica cómo trabajar los talleres en los colegios. Las actividades que se encuentran en el manual están enfocadas a la aplicación y práctica diaria del profesor. Gran parte del texto está reservada a la reflexión. Además se profundizan temas como el papel de la reflexión, el principio de “practicar lo que predicas” y el enfoque a la práctica diaria del profesor, que constituyen el eje central de un taller.

¿Cómo evaluar los talleres? responde a esta pregunta central y también a ¿Qué tipos de evaluación el facilitador puede realizar en los talleres?

El primer tomo del manual termina con algunas reflexiones sobre como definir el desarrollo de un ciclo de capacitación en el colegio.

El segundo tomo está dedicado a actividades y materiales didácticos. Para cada elemento teórico explicado en la primera parte se propone una serie de actividades correspondientes, que se pueden realizar en el taller.

Agradecimientos

Agradecemos a las personas e instituciones que han contribuido con sus valiosos aportes para la culminación de este trabajo:

A los colegios técnicos agropecuarios, en especial a los de Celica, Amaluza, Quilanga y Olmedo que contribuyeron a la validación exitosa de las actividades presentadas. De manera particular a todos los profesores, protagonistas de los diversos talleres, que enriquecieron este manual con acertadas observaciones y apreciaciones.

A los contrapartes locales, Hugo Benítez y Luis González, y cooperantes de WOB Carl Oomens e Ingrid Lauwers, quienes contribuyeron con su experiencia en la revisión y elaboración de las actividades para los talleres.

A la Dirección Provincial de Educación de Loja y a la División de Educación Técnica, a través de su jefe, Prof. Pablo Bustamante, quien aportó con su experiencia administrativa para conformar el equipo de contrapartes locales con quienes hemos trabajado en forma fructífera.

A Ludo Heylen, del Centro de Educación Experiencial de Lovaina, Bélgica, quien nos compartió toda su experiencia como investigador educativo.

A Yves Van Gijssel,
coordinador para WOB del programa PROCETAL.

A Wouter Van Damme y Piet De Vuyst,
responsables para el programa de WOB en Ecuador.

Loja, diciembre de 2006

Introducción



El cambio de paradigmas educativos

Cambio de paradigma: orígenes

Actualmente los paradigmas referentes a la educación han sufrido una transformación³; de la vieja idea de considerar al alumno como una hoja en blanco que espera que el profesor la llene con sus conocimientos, se ha evolucionado hacia una concepción de educación en la que el estudiante adquiere mayor importancia. Esta nueva idea ha sido impulsada por cambios significativos en las ciencias de la educación, la sociedad y el mundo laboral.

Estudios de Piaget, Vygotsky y Ausubel, para nombrar los más importantes, muestran que los alumnos y los seres humanos en general tienen un rol activo en la construcción de sus conocimientos (Rosas, Sebastián, 2004). Siguiendo esta línea, el nuevo paradigma denominado **constructivismo** postula en general que los conocimientos se construyen en relación directa con la realidad, que no son algo fijo, establecido, objetivo, que se construyen en relación con el medio donde uno vive, a través de la investigación y exploración, transformándose en algo subjetivo.

Junto a las nuevas ideas sobre el aprendizaje y los conocimientos observamos también el advenimiento de una **sociedad** informática, lo que implica no solo adquirir y reproducir información sino también manejarla. Cada alumno debe ser capaz de manejar, trabajar e interiorizar la información que recibe de la sociedad. La curiosidad y destreza para manejar nueva información son factores esenciales para enfrentar los cambios permanentes en la vida real. (Simons, 2000, p. 2)

Finalmente, el **mercado laboral** exige que los futuros trabajadores no solamente conozcan su profesión, el “**saber**”, sino también que puedan “**hacer**”. Esto ubica en primer plano la aplicación de los conocimientos en los colegios técnicos agropecuarios. (Ivens, sd, p. 111)

El alumno en el centro del nuevo paradigma

El mundo laboral exige nuevas competencias a los estudiantes egresados, que sepan aplicar lo aprendido. La sociedad requiere que los alumnos tengan destreza para moverse en “el océano” de información existente. En estos nuevos procesos dinámicos se ubica la tarea de la educación: preparar a los alumnos para poder enfrentar esta nueva realidad. (Lundberg, Kort-hagen, 2005, p. 2-3)

En una realidad donde los conocimientos fijos y las sabidurías eternas están cambiando hacia ideas fluidas y siempre dispuestas a transformarse, los conocimientos aprendidos en el colegio se vuelven obsoletos rápidamente. El empleo de hoy debe anticiparse y reaccionar frente a esta realidad con gran flexibilidad; aprender durante toda su vida, adaptarse a nuevas situaciones que exigen competencias nuevas.

Esta nueva actitud de aprendizaje el estudiante debe experimentarla y aprenderla en el colegio. Ejemplos de estas nuevas competencias son la capacidad para manejar nueva información, solucionar problemas, aprender en forma autónoma, ponerse metas a sí mismo y ser crítico frente al propio empeño. (Id. p. 3)

El nuevo paradigma educativo concede al alumno otro papel, actualmente los estudiantes son los protagonistas de su proceso de aprendizaje. Al contrario de lo que sucedía en el paradigma tradicional, ahora todo se centra en los alumnos; ellos deben ser capaces de adquirir la responsabilidad suficiente para organizar la información y mostrar iniciativa. En síntesis, se trata de **aprender a aprender**.

3. Un paradigma se refiere a un conjunto de ideas, convicciones y acciones que guían el consenso y pensamiento de una comunidad de profesionales.

Resumiendo, podemos yuxtaponer estos dos paradigmas de la siguiente manera:

Paradigma antiguo	Paradigma nuevo
Enfocado a contenidos: ¿Qué sabe el alumno?	Enfocado a competencias: ¿Qué sabe hacer el alumno?
La evaluación ocurre a través de una prueba objetiva.	La evaluación consiste en reunir evidencia, que muestra que el alumno domina la competencia.
Aprendizaje a través de materias y asignaturas separadas.	Aprendizaje a través de solucionar problemas en situaciones auténticas.
Materia avanzada es materia aprendida.	¿Cómo aprende el alumno?
Métodos didácticos fijos.	Ambiente potente de aprendizaje que estimula la actividad mental y física.
El profesor diseña y desarrolla el programa y tiene toda la responsabilidad.	El alumno es responsable de su propio aprendizaje.

Los dos paradigmas presentados, el antiguo o tradicional y el nuevo, se ubican en dos posiciones aparentemente extremas. Es importante observar que no se trata de eliminar totalmente el paradigma antiguo a favor del nuevo, sino de ampliar la visión que tenemos sobre la educación y preguntarse ¿Mis alumnos en el aula están aprendiendo de manera significativa?



El manual: una herramienta para el cambio

El presente manual contiene insumos teóricos y herramientas didácticas para insertar orgánicamente el nuevo paradigma de educación en las aulas de los colegios ecuatorianos. Propone también la búsqueda de distintas actividades para que los profesores entren en un proceso de reflexión que les ayude en su práctica diaria con la meta de mejorar la calidad de la educación.

El manual es resultado de una estrecha colaboración entre los profesores de colegios técnicos agropecuarios, cooperantes nacionales e internacionales y contrapartes. En este sentido, el manual es el reflejo del proceso de *aprendizaje entre los diferentes actores*, el mismo desafío que el nuevo paradigma plantea a los profesores; constituyó también un reto para sus autores.

Capítulo 1



**El aprendizaje
autodirigido y
el trabajo
por contrato:
la problemática y
el marco teórico**

I. La problemática del manual

Relato de un profesor

El profesor Pedro inicia sus clases de matemáticas con las instrucciones de los ejercicios que ofrece el texto utilizado por el colegio. Lo usual es explicar el modo de operar los ejercicios y después unos pocos alumnos salen a la pizarra a realizarlos, mientras el resto de estudiantes los ejecutan sentados.

Cuando al parecer todos están listos (por lo menos los que están bien en matemáticas), se corrigen los ejercicios de manera clásica, con las respuestas proporcionadas por el profesor.

Al profesor Pedro, que ha participado en un taller de PROCETAL sobre el involucramiento y educación de calidad, se le asigna la tarea de observar a sus alumnos. Pedro observó que durante la instrucción y corrección de los ejercicios, son pocos los estudiantes que se involucran profundamente en el proceso. Además cae en cuenta que tiene que explicar varias veces el modo de operar los ejercicios en el transcurso de la clase y que finalmente las respuestas tampoco logran involucrarlos.

El profesor Pedro se preocupa aunque hace esfuerzos para ser un buen profesor, siente que no puede llegar a todos los alumnos con su explicación y sus tareas.

¡La preocupación por todos los alumnos!

Como se constata en el relato anterior, en la actualidad muchos profesores se cuestionan sobre su trabajo docente de la siguiente manera:

- ¿Cómo mejorar las clases?
- ¿Cómo puedo involucrar a todos los alumnos en el aula?
- ¿Cómo atender las diferencias individuales de los alumnos?
- ¿Qué hacer con la gran diversidad de estudiantes en el aula?

La preocupación por todos y cada uno de los estudiantes es primordial para un profesor. Cada grupo de alumnos constituye una variedad de individuos, todos diferentes, ninguno igual. Esta realidad exige métodos didácticos flexibles que faciliten el aprendizaje para todos. Una de estas metodologías se llama el Trabajo por contrato (Laevers, Van Loock, Peeters, 1998).

El trabajo por contrato: una definición⁴

El trabajo por contrato es una metodología que asigna a cada alumno un paquete de actividades, algunas obligatorias y otras opcionales, las que debe realizar dentro de un tiempo determinado (por ejemplo una semana).

Se prevé el tiempo para ejecutar el contrato dentro del horario de clase y en el tiempo señalado; los alumnos pueden decidir sobre la duración y el orden de cada una de las tareas.



El trabajo por contrato es una metodología

Es una forma de trabajo que ofrece la posibilidad de organizar e impartir la clase de una manera ordenada y manejable. Esta metodología ofrece posibilidades para responder de manera flexible a las diferencias entre los alumnos. La flexibilidad del trabajo por contrato se relaciona con la presencia de tareas opcionales y obligatorias. En el ejemplo de un trabajo por contrato en la página 17 se observa que el profesor propone tres tareas obligatorias y tres opcionales a sus alumnos; estas últimas pueden cumplirlas si tienen el tiempo suficiente o si les interesa.

Los estudiantes deben realizar las tareas obligatorias en un lapso de 90 minutos. Se puede repartir este tiempo en dos o más jornadas, por ejemplo, en 4 periodos; se dedican los últimos 20 minutos al trabajo por contrato. Entonces, siempre que estén dentro del tiempo determinado, los alumnos mismos pueden decidir sobre la duración y el orden de cada una de las tareas.

Cuando los alumnos han comprendido las instrucciones sobre el trabajo que deben realizar pueden hacer la planificación, decidir el orden en el cual harán las diferentes tareas y cuánto tiempo utilizarán para cada una de las actividades. En otras palabras, los alumnos tienen control -en mayor o menor medida- sobre lo que están realizando, disponen de su propio espacio "psicológico" de trabajo.

Con el trabajo por contrato el profesor entrega al alumno una parte de la organización y por tanto la responsabilidad en la realización de las tareas en el aula, él decide sobre el orden y la duración de cada tarea.

Todo tipo de contenidos y metodologías de trabajo se puede presentar a través de un trabajo por contrato: trabajo grupal o individual, tareas de lectura, de aplicación, ejercicios, exploración o investigación. Existe una enorme gama de variaciones que abre la posibilidad para que cada profesor pueda aplicarlas en el aula.

Se puede verificar cómo las formas de trabajo antes mencionadas están presentes en el trabajo por contrato a través de un ejemplo en la siguiente página.

4. Tomado y adaptado del libro libro de Laevers, F. (2004) *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs*. CEGO Publishers, Leuven. Traducido por Marjan Engels.

Ejemplo de un Trabajo por Contrato, desarrollado por un profesor del Colegio Técnico Agropecuario “12 de Diciembre”, Celica.

Trabajo por contrato: hoja para el alumno

Nombre del alumno:

Tiene 90 minutos (dos períodos para hacer las siguientes tareas) <i>Hay tareas obligatorias que se debe hacer durante este tiempo y tareas opcionales si tienes el tiempo suficiente</i>	Tarea obligatoria	Tarea opcional	Individual	Grupal (2-4)	Hice esta tarea	Mi involucramiento durante esta tarea fue	AUTO-EVALUACIÓN ¿Cómo me fue? Logros, aciertos, dificultades, preocupaciones, obstáculos.
Las labores preculturales En el sobre número uno constan seis tarjetas. Cada una contiene una fase de las labores preculturales, ordénalas secuencialmente. Pida la opinión de un compañero.	X			X		1 2 3 4 5	
¡Malezas en la granja! En la granja identifica cinco malezas presentes en los cultivos. ¿Cuáles son las acciones que emprenderías para su control? Comenta con el profesor.	X			X		1 2 3 4 5	
¿Qué es la horticultura? En el sobre número dos encuentras diez definiciones sobre horticultura. Indica cuáles son correctas. Las respuestas están al reverso de los textos.	X		X			1 2 3 4 5	
¡Regar! Observa el sistema de riego de una parcela. ¿Qué aspectos merecen atención? Señala al menos cinco. Comenta al profesor.		X		X		1 2 3 4 5	
¡Vaya a la granja! Busca quince plantas conocidas por su nombre común. Regresa al aula y consulta en los libros el nombre científico.		X	X			1 2 3 4 5	
¡Esto quiero saber! Escribe en la pizarra los temas de horticultura que más te interesan y quieres conocerlos.		X	X			1 2 3 4 5	

II. El objetivo del manual

El trabajo por contrato en el aula: paso a paso

El trabajo por contrato es una metodología sencilla y fácil de aplicar que tiene efectos educativos significativos en el aula. Gracias a la diversidad de tareas que el profesor puede ofrecer a los alumnos, ellos de esta manera pueden manejar mejor las necesidades. La metodología privilegia ambientes donde los estudiantes pueden explorar y experimentar.

El manual de capacitación *Un trabajo por contrato en mi aula* tiene como objetivo desarrollar en los profesores una idea clara sobre lo que es educación de calidad y cómo lograrla. Por esto se han elaborado cinco talleres que, paso a paso, introducen a los profesores en el tema del trabajo por contrato y el aprendizaje auto-dirigido⁵.

Cada paquete de capacitación arranca con la presentación del concepto sobre involucramiento de los alumnos y una reflexión y discusión sobre la calidad de educación; a continuación se analizan las tareas que se presentan a los alumnos en el colegio y cómo los cinco factores de involucramiento pueden mejorar la educación. En el taller, que está enfocado a elaborar tareas atractivas y creativas para los estudiantes, los profesores investigan profundamente la actividad del alumno, como uno de estos cinco factores.

Otro elemento importante en la aplicación del trabajo por contrato es el estilo de enseñanza del profesor, es decir ¿Cómo se relaciona el profesor con los alumnos? ¿Cómo interviene el profesor en el caso que un alumno no esté involucrado en el proceso? ¿Lo reta o lo estimula?

Otro taller está destinado a la discusión de la *metodología del trabajo por contrato*. Partimos del tema que los profesores han desarrollado en el aula y durante los talleres.



Los elementos teóricos mencionados se resumen en los siguientes objetivos:

Objetivos generales del manual

- Crear momentos de reflexión acerca de educación de calidad y cómo lograrla en el aula.
- Capacitar a los profesores para aplicar un trabajo por contrato en el aula.

Contenidos

1. La educación experiencial y el involucramiento de los alumnos en el aula.
2. Las tareas atractivas y creativas.
3. Los cinco factores de involucramiento en el aula.
4. Organización de un trabajo por contrato.
5. Estilos de enseñanza.

5. En la página 26, tema IV se puede encontrar más información sobre el aprendizaje autodirigido.

III. Marco teórico

En esta parte del primer capítulo se explica profundamente cada elemento teórico. Los textos sirven a facilitadores y autoridades de los colegios técnico agropecuarios para refrescar los conocimientos sobre el tema.

Cada uno de los cinco temas o elementos teóricos corresponde a una serie de actividades didácticas, que se encuentran en la segunda parte del manual.

Tema I El involucramiento y educación de calidad

Mejorar la calidad de la educación constituye un permanente desafío hoy en día. Por eso la innovación pedagógica que el manual propone parte de una visión sobre educación de calidad. En este sentido es importante elaborar una respuesta clara a la siguiente pregunta:

¿Qué entendemos en este manual como educación de calidad?

PROCETAL considera que una educación de calidad es aquella que tiene en cuenta el proceso en el aula. Este incluye dos ámbitos: el bienestar de los alumnos y su involucramiento en el aula. Debemos preguntarnos constantemente:

- ¿Cómo se sienten los alumnos en mi aula? ¿Son felices?
- ¿Los alumnos están involucrados? ¿Les gusta o les interesa las tareas?
- ¿Los alumnos aprenden de las tareas? ¿Los alumnos son competentes?

El involucramiento de los alumnos en el aula, como parámetro de calidad de educación, es parte de una visión pedagógica desarrollada por el Centro de Educación Experiencial de la Universidad Católica de Lovaina - Bélgica (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs-CEGO).

La educación experiencial rompe con las ideas tradicionales sobre educación de calidad que, en general, proponen que el contexto y los efectos educativos son las determinantes primordiales de calidad. En la siguiente parte se explicará esta visión más profundamente.

El contexto educativo interno como indicador de educación de calidad

Tradicionalmente se mide la calidad de la educación tomando en cuenta el contexto educativo interno; los elementos que constituyen este contexto son, entre otros, el currículo, profesores éticos con capacidad profesional probada, un buen plan de estudios, los manuales y la infraestructura educativa.

Sin embargo, un buen contexto interno no garantiza un buen aprendizaje. Muchos centros educativos cuentan con una buena infraestructura pero no todos sus alumnos triunfan en la educación; por el contrario existen personas exitosas, pese a haber recibido educación en condiciones cuestionables.

El efecto como indicador de educación de calidad

Otro elemento importante a tomar en cuenta para medir la calidad de la educación son los efectos conseguidos. Cuando los alumnos de un colegio tienen éxito en la universidad se correrá la voz que provienen de un buen centro educativo. El resultado traducido en estudiantes universitarios exitosos, añadido a la oferta de buenos profesionales en el mercado laboral, darán un cierto prestigio de calidad a los centros educativos que promocionen este tipo de estudiantes.

Por otro lado, este tema también presenta los problemas contrarios ¿Qué hacer cuando un alumno no tiene un buen desempeño en su futura vida profesional? o ¿qué hacer con un

Elementos que definen la calidad educativa⁶



alumno que saca mala calificación en su prueba de fin de año? Las soluciones son complejas.

PROCETAL propone que educación de calidad es la que promueve el aprendizaje durante la actividad educativa; de ahí la importancia de enfocar el proceso en el aula, es decir, priorizar lo que experimenta el estudiante durante la ejecución de las tareas y las actividades. Para ver si realmente se logra aprendizaje durante el proceso se debe observar detenidamente a los alumnos a partir de dos criterios: el involucramiento y el bienestar (encontrarse bien).

El involucramiento de los alumnos

El involucramiento puede ser descrito como un estado mental en el que la persona se siente absorbida por una actividad; si está involucrada “el tiempo pasa volando”. Con actividades creativas y atractivas diseñadas al alcance de cada alumno, que le signifiquen un desafío permanente, los profesores pueden asegurarle un desarrollo importante.

Definimos involucramiento como una cualidad especial de la actividad humana reconocida por señales de concentración y actividad persistente, constante y sin interrupciones. La persona adopta una actitud abierta y manifiesta actividad mental intensa, se siente motivada y fascinada, muestra mucha energía y experimenta satisfacción porque la actividad que realiza responde a su afán exploratorio y a sus intereses, se ubica en el más alto límite de las capacidades de la persona. (Laevers, Heylen, Daniels, 2004, p. 17)

La condición para lograrlo

El bienestar suele relacionarse con las necesidades fundamentales que aquejan a los estudiantes, lo que no significa que el colegio tenga que resolver toda esta problemática. Lo que sí podemos en los centros educativos es mejorar el ambiente entre profesores y alumnos con la finalidad de que los estudiantes puedan contar con una persona de confianza, de tal manera que el centro educativo devenga en un centro de apoyo integral. La posibilidad de ser uno mismo, el bienestar y la tranquilidad deberían involucrarse más con la actividad pedagógica.

Definimos bienestar como un estado interior que se reconoce por señales de satisfacción, disfrute y diversión; el alumno se presenta relajado y muestra tranquilidad interna. El estudiante siente una corriente de energía e irradia vitalidad, adopta una actitud abierta y sensible hacia su entorno, manifiesta espontaneidad y tiene confianza en sí mismo, ya que la situación de aprendizaje satisface las necesidades básicas, fortalece la autoestima, estimula un buen contacto consigo mismo; por tanto aporta al desarrollo social y emocional de los jóvenes.

Enfocar el proceso no significa que el contexto interno y los efectos de la educación pierdan importancia, son buenos indicadores de educación de calidad, pero no llegan a la esencia de nuestra propuesta fundamentada en los indicadores de involucramiento y bienestar de los alumnos en el aula. Los estudiantes que logran involucrarse obtienen mejores resultados, adquieren las competencias necesarias y logran un aprendizaje profundo. (Laevers, Heylen, Daniels, 2004, p. 20)

6. (Laevers, Heylen, Daniels, 2004, p. 11).

Tema II

Los cinco factores de involucramiento⁷

Reflexionando sobre las diferentes prácticas de los profesores en el aula hemos llegado a identificar cinco factores cruciales que determinan el nivel de involucramiento y el grado de logro de un ambiente de aprendizaje desafiante. Estos cinco factores nos dan un marco para responder a la pregunta ¿Cómo aumentar el involucramiento en el aula?

- Factor 1: el ambiente del grupo y las relaciones
- Factor 2: el grado de actividad del alumno
- Factor 3: el grado de adaptación al nivel de desarrollo
- Factor 4: la cercanía a la realidad
- Factor 5: espacio para la iniciativa del alumno



Factor 1: El ambiente del grupo y las relaciones

Experimenté un clima agradable, cordial, afectuoso y relajado durante la clase. En ningún momento hubo tensión con los niños. Siempre trato de impartir mis clases muy tranquilamente y manejar el grupo sin amenazas o gritos.
(Profesor educación básica)

El clima afectivo en el aula es un factor importante para el involucramiento de los alumnos. Para que éstos puedan estar involucrados deben sentirse bien, tanto social como emocionalmente.

Bienestar, como se ha mencionado anteriormente, significa que los alumnos sean espontáneos, tengan una actitud relajada, abierta, puedan disfrutar y ser ellos mismos sin temores.

Lo anotado puede relacionarse con sus experiencias personales. Analice, por ejemplo, la situación en su aula de trabajo:

- ¿Se ha generado un ambiente positivo para los estudiantes?
- ¿Pueden ser y actuar como ellos mismos?
- ¿Se sienten bien los estudiantes?
- ¿Existe un clima de amenaza, en el que no pueden mostrar sus sentimientos?

Generar un ambiente positivo significa aumentar el bienestar de los alumnos, el mismo que se puede investigar a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Se sienten a gusto en el aula?
- ¿Cómo se sienten en la relación conmigo, como profesor?
- ¿Cómo se sienten en la relación con sus compañeros?
- ¿Se permiten momentos para las bromas y el buen humor?

Si los alumnos participan de una clase en la que el profesor sabe crear un ambiente positivo, se asegura una condición muy importante para trabajar y aumentar el involucramiento.

7. "Los 5 factores de involucramiento" está basado y adaptado del libro de Laevers, F. (2004) *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs*. CEGO Publishers, Leuven.

Factor 2: El grado de actividad del alumno

Actividad es algo, que sé que es importante para los alumnos. Cuando los veo ocupados con tareas, donde pueden caminar, crear algo. Después que ellos tenían que estar sentados y callados, mi aula está llena de energía.
(Profesor, educación secundaria)

Una de las estrategias que nos puede servir para mejorar la calidad de la educación es ofrecer, en momentos precisos, actividades para romper el silencio o la inmovilidad de los alumnos.

Es importante combinar la actividad mental con actividades de otro tipo, como físicas, lúdicas, etc. El solo escuchar durante largo tiempo la explicación del profesor no estimula la actividad mental.

Evitar los momentos muertos

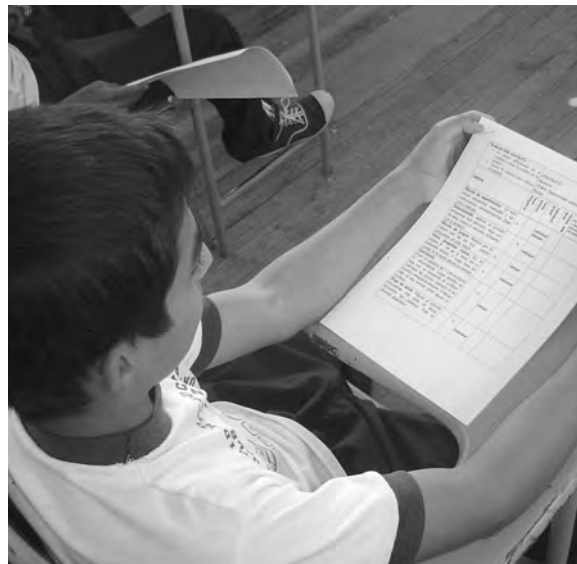
Una atenta observación de las actividades de los alumnos en el aula demuestra que por lo general los alumnos usan solo un tiempo limitado para acciones de aprendizaje. Por ejemplo, cuando el profesor revisa los cuadernos los estudiantes deben esperar en silencio hasta que les llegue su turno.

Estos momentos muertos pueden ser nefastos para su involucramiento.

Momentos de actividad

Los profesores pueden activar a los alumnos manteniéndolos siempre ocupados. Por ejemplo, en vez de que solo un estudiante lea un texto, todo el grupo puede realizarlo. Este método aparentemente anticuado, bien aplicado, permite medir el volumen de voz que los alumnos utilizan para canalizar energía reprimida.

La actividad implica generar momentos en los que los alumnos se mantengan activos y hagan uso de su energía vital. Esta actividad debe estar relacionada con el objetivo de la clase.



Realizar actividades con los alumnos

Bajo el lema **haciendo se aprende** el proceso de aprendizaje se vuelve más profundo en la medida en que el alumno ejecuta la siembra, el cuidado de los animales, hace el resumen de un libro, maneja instrumentos para medir la superficie de la granja, etc.

1. Hacer trabajos en grupo o en parejas.
De forma que se asegure el mayor número de estudiantes involucrados en el trabajo, sin necesidad de que el profesor esté dirigiendo.
2. Desarrollar el contenido de la clase a través del juego.
El juego aumenta la actividad de los alumnos. La revisión de lo que se ha visto en una unidad puede hacerse por ejemplo a través de un juego con preguntas y respuestas como "quien sabe, sabe".
3. Ofrecer actividades en las que los alumnos experimenten y deduzcan la teoría de lo experimentado.

Como hemos visto, un tema importante en el marco de la actividad del alumno son las tareas que el estudiante realiza en el aula, aspecto que lo profundizaremos más tarde.

Factor 3: El grado de adaptación a las posibilidades del alumno

No hay dos alumnos iguales: uno es más lento, el otro es más rápido. Por eso trato de dirigirme a todos los alumnos y no solamente al que podemos considerar como el alumno “promedio”. En principio era difícil, pero ahora me es fácil.

(Profesora, educación secundaria)

Es fundamental que el profesor tome en cuenta el nivel de desarrollo de sus alumnos. Cuando un ejercicio o un problema se presenta como demasiado fácil o difícil para resolverlo los estudiantes experimentan un sentimiento de malestar o incomodidad, luego de cierto tiempo pierden interés y abandonan su tarea.

Aunque muchos profesores toman en cuenta las diferencias que existen entre sus alumnos, el mejorar en la práctica este factor influirá también en la elevación del nivel de involucramiento.

Modificar el ritmo de las clases

Si observamos la práctica en el aula podremos constatar, en muchas ocasiones, que son los libros de aula los que determinan el ritmo de la clase en lugar de ser los estudiantes. La prioridad parece ser “terminar el manual”.

Actualmente esta práctica está cambiando, van en aumento los profesores que se sensibilizan con los alcances y el rendimiento de sus alumnos. Proponemos cambiar el ritmo de las clases, considerando que es más importante que los alumnos tengan un aprendizaje significativo de los diferentes contenidos en lugar de regirse a un estricto plan anual.

La educación personalizada: el trabajo por contrato

La modificación del ritmo de las clases permite sintonizar los contenidos en función del alumno “promedio”. Pero hay métodos que permiten cambiar el ritmo para cada estudiante, lo que se define como “diferenciar” o “educación personalizada”.

La educación personalizada se refiere a la atención individual que recibe cada alumno, teniendo en cuenta su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Por tanto, no todos los estudiantes deben hacer los mismos ejercicios; por ejemplo los alumnos más rápidos acabarán su tarea antes que aquellos que necesitan mayor tiempo para el cumplimiento adecuado de la misma tarea.

La diferenciación se puede lograr a través de los trabajos por contrato:

1. Si hay alumnos que necesitan más tiempo para una tarea, hay que proporcionárselo.
2. Se pueden introducir diferentes niveles de complejidad en cada tarea.
3. Se puede añadir al contrato un rincón de ayuda, allí el profesor da clases individualizadas a alumnos que lo necesitan mientras los demás realizan sus tareas.
4. Tener en cuenta que hay unos estudiantes a quienes les gusta abordar un tema desde la teoría y a otros desde la práctica.

Factor 4: La cercanía a la realidad

En mi clase de Inglés pregunté a los alumnos cuales de sus familiares viven en países como inmigrantes donde se habla inglés. De repente había una actividad tremenda, porque casi todos tienen familiares en aquellos países. Sentí que era un tema que conocen y reconocen.

(Profesor, educación secundaria)

Una persona no puede prescindir del contacto con la realidad para vivir. Se han realizado experimentos que someten a personas a un aislamiento total y se ha demostrado la importancia vital para los seres humanos de las “sensaciones” como sonidos, colores, etc. Esta situación también se aplica en el aula. ¿Cómo se insertan las sensaciones, los olores, los sonidos de la vida real en la sala de clases?

Vincularse con el mundo del alumno

El colegio no es una isla desconectada de la realidad; este pensamiento muy conocido ha conducido a algunos métodos didácticos. Un principio importante en el que se fundamenta este factor se refiere a la selección de los temas **relacionados con el mundo de los alumnos**, es decir literalmente a lo que sucede en su entorno inmediato, su pueblo, su región, etc.

Este factor tiene la gran ventaja de que los alumnos pueden imaginar de mejor manera el tema que se está tratando en clase.

El mundo de los alumnos no es solamente el objetivo, también lo es aquel que experimentan desde sus perspectivas personales, sus sentimientos. Es importante recordar que el mundo de los alumnos de hoy día es más grande que su mero entorno físico. A través de medios como la televisión, el internet, libros, periódicos, etc., los estudiantes forman parte de un mundo globalizado.

La educación demostrativa

La educación demostrativa se refiere a que no solamente los profesores hablan sobre “el mundo”, “su materia”, “sus conceptos”, sino también lo muestran a través de ilustraciones, videos, fotos. Podemos trasladar al interior del aula “el mundo real”; por ejemplo, cuando se habla en biología sobre insectos y mascotas, podemos mostrarlos en la clase.

Contextualizar y dotar de significado a los contenidos

La educación demostrativa es una manera de crear un puente entre el colegio y la realidad; otra alternativa es ofrecer actividades que los alumnos encuentren enriquecedoras, útiles y auténticas. Esta es una forma de contextualizar y dar significado a los contenidos desde el punto de vista y el mundo de los estudiantes.

Factor 5:

Espacio para la iniciativa del alumno

En lo posible trato de dar a mis alumnos responsabilidades. Por ejemplo cuando deben hacer una tarea yo les pregunto ¿qué quieren evaluar de su trabajo?”. O también las reglas que se deben respetar durante mis clases las hemos establecido junto con mis alumnos.

(Profesora, educación secundaria)

El involucramiento de los alumnos ocurre cuando los contenidos y las actividades se relacionan con sus necesidades e intereses; esta relación no pueden establecerla los profesores sin la participación directa de los estudiantes.

Para aumentar la iniciativa de los alumnos no hace falta únicamente pensar en cosas espectaculares. Lo importante es brindarles la oportunidad de hacerlo mediante acciones pequeñas.

Por ejemplo, en clase de castellano en vez de “indicar” los libros que los alumnos deben estudiar, proponemos los libros que les gustaría leer.

En un trabajo por contrato los alumnos eligen entre una serie de ejercicios, por ejemplo, desarrollar tres obligatorios de seis propuestos.

Los alumnos también pueden participar en la elección de los temas que se van a estudiar. El profesor puede realizarlo discutiendo junto con ellos los temas que se van a tratar durante el año lectivo, al inicio de éste. Por ejemplo, en la asignatura de horticultura el profesor puede dejar que elijan el tipo de hortalizas que se va a sembrar; en legislación laboral, qué tipo de empresa, tienda comunitaria, vivero, apicultura, etc. quieren analizar con mayor profundidad.



Tema III

Actividad del alumno, las tareas atractivas

Un proceso de cambio educativo

Seguramente todos recordamos cuando en el colegio debíamos hacer 30 sumas similares para el profesor de matemática. Después de las primeras cinco sumas, uno entendía cómo resolverla o cuando nos enviaban una tarea de investigación para biología, ésta era copiar las respuestas del texto de aula. Estas tareas nos parecían aburridas y repetitivas.

Ahora pensamos en el diseño de tareas creativas para los alumnos, las mismas que permitan a éstos investigar y presentarles desafíos que les atraigan. Estas tareas que deseábamos, ahora queremos proponerlas a nuestros alumnos.

Las tareas atractivas como base de un buen trabajo por contrato

Se observa en la práctica educativa que las tareas que se imparte a los alumnos no siempre llegan a un aprendizaje, generalmente son enviadas como tareas extraclases, en las que el acompañamiento no está presente. Además, las tareas tienden a ser repetitivas, demasiado fáciles o difíciles, lo que provoca que las hagan sin mayor esfuerzo en el primer caso o que las copien en el segundo. En ambas situaciones las tareas no contribuyen a un aprendizaje significativo.

Una forma de aprovechar mejor las tareas de los alumnos es realizarlas en el aula. El profesor desarrolla un ambiente potente de aprendizaje, estructurado por tareas que permitan al alumno la oportunidad de trabajar autónomamente⁸. Los alumnos pueden decidir por cual tarea empiezan, cuánto tiempo dedican a cada una, etc. Por otro lado, permite que el profesor acompañe de manera estimulante a los estudiantes que no pueden arrancar con la tarea, porque se les presentó alguna dificultad.



Aquí entra la importancia de las tareas atractivas en el marco del trabajo por contrato. Sin embargo, el éxito de esta metodología dependerá del tipo de tareas que el profesor les ofrece. Es de gran importancia la conexión del profesor con las necesidades o intereses de los alumnos; si no se logra esta conexión el trabajo por contrato pierde su potencial.

8. Ver Anexo 3: Los ambientes potentes de aprendizaje.

¿Cuáles son los criterios para proponer tareas atractivas?

Responder a esta pregunta no es fácil, existen diferentes criterios acerca de cómo proponer una tarea efectiva; algunos priorizan los criterios de contenidos, otros dan más importancia a criterios que promuevan la actividad y el aspecto social del aprendizaje. Se puede manejar los siguientes criterios para tareas atractivas que el profesor puede modificarlos:

1. **La tarea está clara para el alumno:**
 - El alumno sabe qué hacer
 - Los objetivos planteados son claros
 - La evaluación de la tarea está clara
2. **La tarea promueve la actividad mental y/o física.** Una tarea donde el educando únicamente debe repetir un contenido en forma mecánica es nefasta para el involucramiento de éste en el proceso de aprendizaje. Mejor es presentar actividades que representen un desafío mental para los estudiantes y tareas que promuevan la actividad.
3. **La tarea no debe ser demasiado cerrada ni demasiado abierta.** La enseñanza está enfocada a crear gradualmente una autonomía en los alumnos, las tareas deben apoyar esta meta. Una tarea que esté demasiado estructurada, en la que se deben seguir pasos estrictos, no provoca atracción en los alumnos; de la misma manera, una tarea demasiado abierta resulta confusa y se pierde interés en ella.
4. **En la tarea es importante que exista un “para qué”.** En general, si no se puede responder a la pregunta ¿Para qué ofrezco esta tarea? probablemente significa que ésta no es tan útil.

Seguramente si los profesores toman en cuenta los criterios antes mencionados y los adecúan a los cinco factores propuestos, pueden realizar tareas que atraigan a los alumnos. En este sentido es válido hacer una evaluación al final del trabajo por contrato en relación a las tareas ofrecidas; la información obtenida puede ayudar a mejorar la calidad de ellos.

Tema IV

¿Cómo empezar un trabajo por contrato?

¿Cómo empezar un trabajo por contrato en el aula y cuáles son los efectos cognitivos y meta-cognitivos en los estudiantes? Las respuestas a estas preguntas se exponen a continuación:

Trabajar de forma autónoma el aprendizaje autodirigido

El trabajo por contrato desarrolla destrezas para trabajar autónomamente. El llamado aprendizaje “autodirigido” se refiere a que el alumno es dueño de su propio proceso de aprendizaje; es decir, es responsable de lo que quiere aprender: ejecuta, determina y evalúa independientemente sus actividades de aprendizaje.

En el proceso del aprendizaje autodirigido la autorregulación por parte del alumno posee mucha importancia. El profesor no debe ser quien estructura el ambiente de aprendizaje (ofreciendo una secuencia de actividades); o quien indica el tiempo que los estudiantes necesitan para realizar una actividad.

Es el alumno quien gradualmente debe asumir la organización del tiempo, la elección y corrección de las tareas, regulando autónomamente su proceso de aprendizaje. (Van Hout-Wolters et al., 2000, p. 25)

El trabajo por contrato es una metodología enfocada a promover el aprendizaje autodirigido del alumno en el aula. Para desarrollar las destrezas que facilitan el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender), se tiene que considerar los siguientes aspectos del trabajo por contrato:

El trabajo por contrato consta de un paquete de tareas obligatorias y opcionales. El paquete de tareas hace posible que el alumno pueda elegir las; sin embargo, en un paquete con solo dos tareas no puede haber elección. A través de un paquete con tareas variadas se fortalece la capacidad para que el alumno aprenda a decidir, a realizar verdaderamente su elección.

Las tareas opcionales se enfocan en dos puntos:

- Expandir la posibilidad de elegir y responder a los intereses personales de los alumnos.
- Permitir que los alumnos terminen más rápidamente las tareas obligatorias y puedan realizar las opcionales. Así se evita los momentos muertos en el aula, en los que “los rápidos” deben esperar a “los lentos”.

En otras palabras, las tareas opcionales permiten diferenciar entre alumnos que trabajan más rápidamente y aquellos que necesitan de mayor tiempo.

Diferenciar es dar una respuesta educativa a la diversidad del alumnado en el aula. La preocupación para todos los alumnos en el aula es un desafío que se traduce en la siguiente tarea: crear un ambiente de aprendizaje en el que todos se sientan a gusto y en donde todos sean atendidos y aprendan a aprender. El reto es no perder de vista a ninguno y atender lo suficiente a cada uno de ellos.

En la educación experiencial a través del trabajo por contrato el docente sabe crear un entorno de aprendizaje desafiante, en el que cada alumno encuentra la estimulación que necesita para aprender mejor. En vista de que cada alumno puede decidir sobre el tiempo que necesita para hacer cada tarea -dentro del tiempo determinado-, ellos pueden trabajar a su ritmo y usando el tiempo necesario.



En el caso contrario, cuando un profesor da una tarea para todo el grupo en un tiempo determinado, solo se presta atención al alumno promedio y todos los alumnos deben seguir el ritmo de éste; tanto para los “rápidos” como para los “lentos” esta situación no beneficia a su desarrollo. El aprendizaje autodirigido permite una atención **adecuada al nivel del alumno e individualizada**.

Aumentar la autonomía del alumno en el aula. El trabajo por contrato no solo está enfocado a la entrega de contenidos, también quiere desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, manejar la autonomía, fo-



mentar la auto organización, etc. Entonces es esencial que el **alumno pueda organizar su tiempo y el orden de las tareas**.

Los alumnos deben aprender a trabajar autónomamente en el colegio, pero el profesor no debe suponer que todos ya están capacitados para actuar de manera responsable, es algo que los educadores deben enseñarles. El trabajo por contrato es una herramienta que permite a los alumnos **asumir responsabilidad en el aula**: para cumplir las tareas, para determinar el tiempo necesario para cada una, etc.

Tema V

Estilos de enseñanza⁹

“¡Cállese por favor!”

“¿Por qué no empiezas la tarea?”

“¡Si no empiezas la tarea te voy a poner una mala nota!”

“¿No me escucharon?”

¡No estoy hablando para las paredes por si acaso!”

“No podemos hacer lo que dijiste, Juan. Tenemos que seguir con las tareas”

“Sacaste de nuevo una mala nota.

Sigue trabajando así y verás”

Estas frases, demasiado frecuentes en el aula, tienen un impacto negativo en los alumnos. Los sentimientos de inseguridad y/o no comprensión pueden invadir al estudiante y como consecuencia, provocar el miedo de realizar preguntas al profesor.

Cuando se habla sobre la manera de actuar en el aula, de relacionarse y hablar con los alumnos, nos referimos a los estilos de enseñanza.

“El estilo de enseñanza se considera como el cemento entre los contenidos que ofrecemos y los métodos didácticos que manejamos”



Involucramiento y bienestar dan al profesor un buen indicador de cómo los estudiantes se encuentran en su aprendizaje. Puede suceder que dos profesores apliquen la misma metodología de trabajo en el aula, ambos toman en cuenta los cinco factores y el involucramiento y, sin embargo, al final las dos clases se desarrollan de manera diferente. ¿Cómo se puede explicar esta diferencia? Ella se da en la manera de relacionarse con los estudiantes, en la manera como el profesor “actúa” en el aula.

Hablar sobre el estilo que un profesor maneja en el aula no es sencillo: nos referimos a una serie de comportamientos y gestos sutiles como uso de palabras, entonación de la voz, el lenguaje corporal y el contenido mismo de la intervención del profesor. El lenguaje no debe ser solo verbal, puede ser también no verbal, por ejemplo sacar una silla, ayudar a los alumnos en el uso de los materiales, etc. (Cfr. Hargreaves, 2001)

Para poner un poco de orden en el análisis de las relaciones entre alumno-profesor, el Centro de la Educación Experiencial diferencia tres dimensiones a considerar:

- Dimensión A: ser sensible con las emociones de los alumnos
- Dimensión B: estimular a los alumnos
- Dimensión C: crear espacio para la autonomía

9. “Tema 5: Estilos de enseñanza” está basado en el libro de Laevers, F. et al. (2004) *Evarings-gericht werken in het basisonderwijs*. CEGO Publishers, Leuven.

Dimensión A

Sensibilidad hacia las vivencias de los alumnos

El eje de la dimensión sensibilidad para las emociones

La primera dimensión se refiere a la medida en que el profesor presta atención a las vivencias y emociones de sus alumnos. Se trata de “ponerse en los zapatos de los alumnos” o imaginar lo que ellos sienten.

La paleta de las emociones de un ser humano es muy variada, amplia y compleja: los estudiantes pueden sentirse felices, tristes, enojados, frustrados, en pánico, preocupados, etc. La sensibilidad del profesor para percibir estas emociones en los alumnos facilitará la relación y comunicación entre ellos.

El contenido

El profesor capaz de sentir las emociones de los demás es sensible con las necesidades básicas de los otros. En este sentido, las intervenciones del profesor en el aula mostrarán aceptación y comprensión hacia los alumnos. Si el profesor puede fijarse cuando un alumno tiene un mal día o cuando el grupo de alumnos se halla bajo presión, reaccionará de manera conveniente ante cada situación.

Las necesidades básicas emocionales de los seres humanos y de los estudiantes en especial son las siguientes.

- **Respeto:** a los alumnos les gusta ser tratados como personas, no como “seres en crecimiento”. Se les muestra respeto cuando se aceptan sus opiniones.
- **Atención y afecto:** los alumnos muestran de varias maneras la necesidad de ser escuchados y tomados en cuenta. En la prolongación de ser escuchado está la necesidad de ser aceptado, de ser parte de un grupo.

- **Confirmación:** la necesidad de sentirse competente hace a los alumnos sensibles para la confirmación.
- **Claridad:** es uno de los fundamentos para sentirse seguro en el aula. Cuando los alumnos necesitan claridad esto se refiere a la necesidad de un ambiente ordenado, más o menos predecible. Ellos quieren saber qué es posible y permitido y qué no lo es.
- **Comprensión:** hay muchas experiencias que desequilibran a los alumnos (peleas entre compañeros, una mala nota en otro curso). Sentirse comprendido por el otro es muchas veces el primer paso para la aceptación de una situación o experiencia dolorosa.

El impacto

Una intervención en el aula que tiene en cuenta las vivencias de los alumnos influye favorablemente en su bienestar. La autoestima de los alumnos sube, dejan de sentirse “solos”, la confianza les ayuda a sentirse “grandes”.

En cambio, intervenciones sin respeto y que expresan irritación traen como consecuencia sentimientos de “pequeñez”, inseguridad, resultado de una relación negativa con el profesor.

Averiguar si una intervención en el aula fue la correcta o no es fácil. Cuando se logra tranquilizar el ambiente y aumentar el bienestar de los alumnos se puede concluir que la intervención fue la correcta. Además, el impacto de una intervención no se limita solamente a una vez, es también la historia de las intervenciones e interacciones que se ha realizado con los alumnos. En este contexto, sinceridad y autenticidad son dos palabras claves en la interacción con los alumnos.

Dimensión B

La intervención estimulante

El eje de la dimensión

Así como la dimensión “sensibilidad” habla del bienestar de los alumnos en el aula, la dimensión “intervenir de manera estimulante” quiere aumentar los niveles de involucramiento de los mismos. Se trata de la manera cómo un profesor actúa mientras los alumnos están trabajando o haciendo sus tareas. Una intervención es estimulante cuando se puede lograr un aumento en la actividad (mental) de los alumnos, cuando están entusiasmados y acceden al límite de sus capacidades.

El contenido

Los profesores que buscan la estimulación dedican mucho tiempo a reflexionar sobre la manera de cómo introducir una actividad. Ellos pueden crear una perspectiva estimulante, saben encuadrar la actividad de tal manera que los alumnos solamente con la introducción ya se sienten entusiasmados.

Algunos alumnos encuentran dificultades en ambientes de aprendizaje “más abiertos” (trabajo por contrato-rompecabezas). Ellos exigen que el profesor se fije, relativamente rápido, en su necesidad de estímulos para avanzar. En esta situación la intervención estimulante consiste en establecer un diálogo directo con el estudiante, que le permitirá involucrarse nuevamente.

Estimular la comunicación: el aprendizaje no ocurre individualmente, al contrario, es un diálogo entre profesor y alumno o entre compañeros. Una de las características de los buenos colegios es justamente el afianzamiento de una buena comunicación a nivel del aula. En este punto, el estilo de enseñanza aparece de nuevo como uno de los fundamentos para iniciar y mantener la comunicación. Se refiere a las intervenciones que invitan a los alumnos a expresar sus opiniones, sus ideas, a tomar decisiones y participar en discusiones.

El contexto en el que el profesor estimula la comunicación puede variar mucho. En “conversaciones en círculo¹⁰” su papel es diferente a cuando los alumnos están haciendo sus deberes. Mediante el primero el profesor estimulará una comunicación enfocada a compartir experiencias y vivencias; en el segundo caso llega a partir de soluciones o motivaciones.

En el aprendizaje cooperativo la comunicación tiene una importancia vital. Los alumnos aprenden a reflexionar en grupo sobre su proceso de aprendizaje y los avances logrados, se apoyan y acompañan el uno al otro, junto con el profesor.

Para concluir, el involucramiento del profesor es determinante para la comunicación en el aula. ¿Tiene interés en las respuestas de los alumnos? ¿En qué medida sus preguntas son estimulantes?

Estimular el pensamiento: este aspecto se refiere a intervenciones que estimulan e intensifican la actividad mental de los alumnos, en la medida en que desafían su imaginación y su pensamiento. No son las preguntas cerradas sino las abiertas las que inician un proceso de pensamiento para resolver un problema.

El impacto

Las intervenciones estimulantes por parte del profesor pueden ser responsables para que suba el ánimo en el aula. Este tipo de intervenciones trae como consecuencia que los alumnos que se quedan “paralizados” vuelvan al trabajo. Colateral al efecto descrito, también ayudan a “profundizar” el aprendizaje de los estudiantes y ofrecen oportunidades de mayor comprensión y por tanto de ser involucrados más activamente en el aprendizaje.

10. El círculo es un momento en el que el grupo se junta para compartir ideas y experiencias. Es el lugar de encuentro en donde se realiza el contacto entre los alumnos mismos y entre los alumnos/as y el profesor. También se puede utilizar para planificaciones o evaluaciones.

Dimensión C

Dar autonomía al alumno

El eje de la dimensión

Crear el espacio para la autonomía de los alumnos nos lleva inmediatamente a los estilos de docencia y metodologías propuestas: trabajo por contrato, rincones de aprendizaje, rompecabezas.

Un trabajo por contrato crea más espacio para la autonomía de los alumnos que una clase magistral. Pero el estilo de enseñanza también tiene su papel al momento de lograr autonomía en el trabajo. Por lo general, la manera en que el profesor responde a situaciones en las que los alumnos hacen propuestas no previstas dice mucho sobre cómo el docente maneja la autonomía de los alumnos en el aula.



El contenido

Decidir sobre actividades: puede ocurrir que los alumnos propongan una variación a la actividad propuesta. Si esto ocurre, es importante que el profesor no niegue esta propuesta, debe tomarla en cuenta y aprobarla, si es que tiene probabilidad de enriquecer el proceso de aprendizaje y en caso contrario debe argumentar por qué no.

Flexibilidad al nivel del proceso: puede suceder que los alumnos den otro rumbo a una actividad en el aula, que propongan otra manera de trabajar u otro contenido.

Involucrar a los alumnos en la solución de conflictos: para la solución de conflictos entre los alumnos concederles autonomía puede ser una estrategia exitosa. Este tipo de situaciones exige mucho acompañamiento, se debe motivarlos a describir las situaciones, incluido el cómo se sintieron, para llegar a una solución en la que finalmente no haya perdedores.

Involucrar a los alumnos para fijar las reglas: imponer las reglas para manejar el aula no es la manera más adecuada de corresponsabilizar a los alumnos en lo que pasa en ella. En cambio concederles autonomía implica involucrarlos activamente al momento de determinar cuáles van a ser las reglas. Cuando éstas están consensuadas entre todos será más fácil que ellos mismos se encarguen de cumplirlas.

El impacto

A través de las intervenciones que generen espacios para la autonomía de los alumnos ellos reciben un papel importante en el aula, en la medida en que su voz es escuchada. *A priori* negar las propuestas, ideas y sugerencias de los alumnos; no involucrarlos para determinar las reglas del aula en la solución de conflictos resultará en un ambiente de aula donde los alumnos no se atreven a expresar sus ideas, en el que la creatividad se reducirá al mínimo. En estas situaciones, el colegio está todavía muy lejos del ideal, en el que la participación de los estudiantes esté valorizada, cultivándose un espíritu emprendedor y crítico entre ellos.

Capítulo 2



Los talleres de capacitación en los colegios Metodología y organización práctica

I ¿Qué metodología utilizar en los talleres?

Introducción

¿Cómo se trabaja en las capacitaciones? ¿Por qué se puede afirmar que las capacitaciones que proponemos son diferentes a las tradicionales?

Este capítulo presenta el proceso de formación de los talleres. Se expone la importancia de la reflexión en el proceso del cambio profesional, entendido como el proceso de reflexión del profesor sobre su práctica en el aula y la necesidad de enfocarse cada vez más en sus alumnos.

Luego se describe lo que en inglés llaman *teach what you preach*, en español *practica lo que predicas*. Lo que sencillamente significa que una capacitación sobre aprendizaje auto-dirigido debe incluir en sus talleres momentos fundamentados en la experiencia y el ejemplo.

Finalmente se explica la importancia del papel de la práctica en el proceso de capacitación.

La reflexión como motor del cambio

Las innovaciones que apuntan a la conducta y al mejoramiento de prácticas no siempre resultan; aquellas que se dirigen a un cambio de mentalidad siempre tienen éxito. Este último cambio es posible solo si la reflexión recibe un lugar central en el proceso de capacitación.

Innovaciones tradicionales

Las innovaciones de la educación tradicional vienen de arriba hacia abajo, desde la administración central del sistema educativo hacia el profesor en el aula. Muchas veces estas innovaciones se limitan a enfatizar la actuación del profesor: "No está mal lo que hace, pero mejor sería si hiciera lo que la innovación indica"; por lo general estas innovaciones fracasan porque

intentan únicamente cambiar el componente de la conducta observable. Suponen que el profesor cambia su práctica dándole las bases teóricas y los argumentos de la innovación.



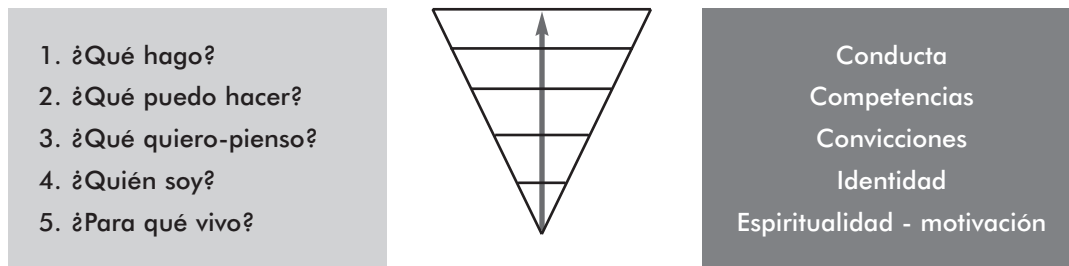
Una innovación de arriba hacia abajo no suele tener los resultados esperados, pese a que los facilitadores hayan ejecutado con mucha convicción sus talleres con los profesores; a largo plazo se logra cambiar muy poco.

Innovaciones exitosas

El verdadero cambio duradero es el cambio de la actitud. No todos los motivos de nuestro actuar son concientes; por ejemplo, la manera en que hemos sido educados influye mucho en la manera de cómo luego vamos a educar. Toda la experiencia educativa de una persona -como alumno, como hijo, como profesor, como padre de familia- está en gran parte presente en su inconsciente. En educación el término *teorías subjetivas de la educación* se refiere a las ideas, convicciones, creencias y temores, a la autoimagen, la autoestima que una persona posee sobre sus propias capacidades educativas y pedagógicas (Korthagen, 2001, Van den Berg et al, 1999, 337), elementos que son determinantes para la actuación pedagógica de un profesor.

Una persona solo actuará de determinada manera si ésta es compatible con sus ideas, opiniones y deseos. Por esto, una innovación exitosa debe partir de las teorías subjetivas de la educación y buscar cambios para compatibilizar estas teorías con la innovación.

Niveles en la teoría subjetiva



Existen cinco niveles en la teoría subjetiva de la educación de una persona. Un cambio en cualquiera de estos niveles, por más pequeño que sea, tiene un efecto grande en la conducta (Bateson: en Korthagen, 2001, p. 6).

Al reflexionar sobre su propia visión de educación, cada profesor crea apertura para contrastar su visión personal con una nueva. En el caso de las capacitaciones se ofrece el contraste con la visión de la educación experiencial y la visión sobre educación de calidad del CEGO.

Ir desde la motivación y la espiritualidad, desde el ¿Para qué vivo? ¿Para qué soy educador? hasta la conducta, pasando por los diferentes niveles exige más tiempo del que necesitan las innovaciones que solo apuntan a un cambio de conducta. Los procesos no se dejan medir en el número de capacitaciones que se ejecutaron o cuántas personas asistieron. Los resultados son menos visibles a corto plazo, se presentan como cambios más sutiles, como auto percepciones transformadas de los profesores sobre su papel y desempeño en el aula. Trabajar desde la visión de las personas es la manera más eficaz para garantizar innovaciones duraderas.

Un cambio de mentalidad y de actitud solamente se realiza cuando las suposiciones, creencias, convicciones e ideas se vuelven conscientes. El proceso de formar conciencia es posible mediante la reflexión; esta reflexión es un elemento fundamental para adquirir conciencia del “por qué” uno hace lo que hace.

Practicar lo que predicas

Muchas veces en las capacitaciones se les dice a los profesores la manera cómo deben dar sus clases: *¡Ustedes deben dar más espacio para la iniciativa de los alumnos!, ¡Ustedes deben dar clases más dinámicas!* Estas recomendaciones son poco efectivas cuando el mismo facilitador no lleva a la práctica un estilo de docencia dinámico y con espacio para la iniciativa de los participantes. En este tipo de capacitaciones el trabajo grupal se limita a una presentación en Power Point sobre cómo diseñar las clases.

Resulta contradictorio afirmar que los alumnos son los protagonistas en el aula mientras en la propia capacitación no se facilita el protagonismo de los profesores. En efecto, se realizan talleres de capacitación que promueven un aprendizaje *constructivista* según el cual el profesor otorga el protagonismo a los estudiantes; sin embargo, ellos mismos no lo hacen. Esto sucede porque la mayoría de las veces la capacitación se ubica en un nivel muy teórico y conceptual, lejos de la realidad cotidiana del aula, provocando que los profesores tampoco la practiquen en su sala de clases.

Acorde con lo que se promueve en los talleres de PROCETAL, el paquete del trabajo por contrato inicia de inmediato con su propuesta. El principio de *practicar lo que predicas* anima a los profesores y agrega credibilidad a la propuesta del manual; el ejemplo que reciben es inmediato a través de un rompecabezas o trabajo por contrato. (Lunenbergh. Korthagen, 2005, p. 6) Además, el facilitador puede usar



este buen ejemplo a partir de una plenaria, en la que se aborda el nivel de las vivencias de los profesores con las preguntas ¿Les gustó trabajar de esta manera? ¿Creen que pueden hacerlo también en su aula?

Lo más importante es que los facilitadores de PROCETAL, a través del *practicar lo que predican*, ofrecen una educación de calidad a los profesores gracias a su involucramiento.

La tarea: una orientación a la práctica

Como consecuencia de la importancia que PROCETAL da a la reflexión en sus talleres se considera a la práctica en el aula como un punto de referencia. Después de cada taller el facilitador da a los profesores una tarea en la cual ellos deben practicar u observar, tarea que debe fundamentarse en lo que ellos han experimentado en el taller. De esta manera el profesor aplica de inmediato lo que ha aprendido y el facilitador dispone de una experiencia concreta sobre la cual reflexionar en el taller.

Muchas veces después de la aplicación el profesor se queda con preguntas; estas dudas y preocupaciones constituyen para el facilitador una oportunidad para aumentar la relevancia de la propuesta. En efecto los talleres, los temas y las actividades están basados en las preocupaciones de los profesores.

Un ejemplo para el paquete aprendizaje auto-dirigido:

La sesión 1 trata sobre el involucramiento, la tarea después del taller para los profesores consiste en observar el involucramiento de sus alumnos. En las reuniones de acompañamiento personal los profesores manifiestan preocupación acerca del bajo involucramiento de sus alumnos. La mayoría de las veces ellos llegan a la conclusión de que tal vez las tareas no son tan atractivas, que frecuentemente los estudiantes están callados, sentados. Además, han vivido en el taller un trabajo en rincones con tareas atractivas, donde ellos sí se sintieron involucrados. En la siguiente sesión, o sesión 2, se trata sobre las tareas atractivas, los profesores discuten sobre cómo realizarlas; además se da ejemplos y se les concede el tiempo para que ellos ejecuten sus propias tareas atractivas. El trabajo de la segunda sesión es hacer tres buenas tareas para los alumnos en forma de trabajo por contrato (dos tareas obligatorias, una opcional). En la reflexión se evidencia que no es fácil conceder autonomía a los alumnos pero que ha aumentado el involucramiento. Falta saber más sobre cómo mejorar sus tareas y los ambientes de aprendizaje. Con este ejemplo se puede observar dos preocupaciones principales: por un lado, cómo organizar el trabajo por contrato y por el otro, cómo hacer más atractivo el ambiente en el aula para aumentar el involucramiento. El facilitador puede elegir entre dos opciones: entrar en las preocupaciones acerca del trabajo por contrato con el taller ¿Cómo organizar mi trabajo por contrato? o enseñar cómo aumentar el involucramiento a través de los cinco factores.

No se ha fijado para cada taller qué tarea debería darse a los profesores. Se ha observado que las tareas dependen mucho del nivel de los profesores. En algunos colegios ellos están más motivados o más involucrados en la innovación. En estos colegios se puede fácilmente dar tareas con un nivel de complejidad más alto. Así que el diseño de la tarea está en manos de los facilitadores. Lo importante es que la tarea esté relacionada con el contenido del taller.

II. ¿Cómo definir el desarrollo de un ciclo de capacitación en el colegio?

Introducción

Se han desarrollado seis manuales pedagógicos para que los profesores perfeccionen la práctica en el aula y logren un aprendizaje significativo con los alumnos de los colegios técnicos agropecuarios. Cada manual consta de una cantidad de actividades encaminadas a una interiorización de la visión de la educación experiencial y la aplicación de las metodologías.

Interiorizar la visión de la educación experiencial

La visión fundamentada en la educación experiencial constituye el respaldo de nuestras capacitaciones, es decir, no se pretende dar solamente metodologías que los profesores deban aplicar; también la innovación pedagógica deberá ir acompañada de una visión clara de a dónde se quiere llegar. Por tal razón dedicamos tiempo al proceso de interiorización y apropiación de la visión con los profesores. PROCETAL considera los siguientes elementos importantes en sus capacitaciones:

- El involucramiento del alumno
- Bienestar del alumno
- Estilo de enseñanza
- Los cinco factores

La capacidad para aplicar las metodologías

A partir de la experiencia de otros proyectos se ha observado que las capacitaciones que pretenden ofrecer toda una gama de técnicas y metodologías pertenecientes a un determinado campo de la didáctica fracasan por desarrollar demasiados contenidos, que finalmente se quedan como una buena teoría sin llegar a la práctica real en el aula. Paradójicamente, la voluntad de ser exhaustivo en los contenidos limita una buena transferencia.

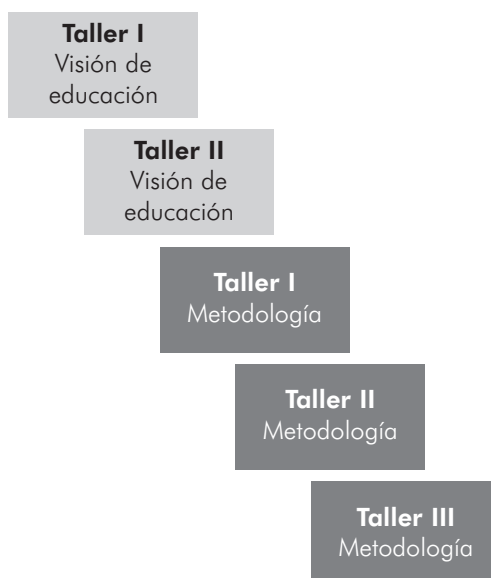
La organización de un ciclo de capacitación en un colegio

Con la finalidad de que cada colegio pueda elegir el paquete que más se adecúe a su situación, cada uno ellos funciona independientemente como módulo de capacitación.

Cada paquete está compuesto por cinco a seis talleres.

1. Dos talleres que trabajan los temas de la visión:
Taller I: El involucramiento
Taller II: El bienestar o los cinco factores
2. Tres a cuatro talleres que trabajan la metodología:
Taller I: Metodología:
primera introducción de la metodología
Taller II: Metodología:
profundizar la teoría
Taller III: Metodología: profundizar y culminar el paquete

La secuencia en un colegio que recibe un **primer paquete** de capacitación es la siguiente:



Cuando un colegio ya ha trabajado con un paquete no es necesario repetir los dos talleres que trabajan la visión. En este caso se puede dar un taller donde se retoma algunos elementos esenciales de lo ya visto, para luego abordar directamente las sesiones de metodología.

Por ejemplo:

- Primera capacitación en el colegio *Paulo Freire*: paquete aprendizaje cooperativo.



- Segunda capacitación en el colegio *Paulo Freire*: paquete aprendizaje autodirigido. En este caso los dos talleres de introducción ya no son necesarios, es suficiente con un taller de revisión general.



III. ¿Cómo evaluar los talleres?

El facilitador debe organizar y ejecutar las evaluaciones de los talleres, que se puede categorizar en tres grupos. El primer grupo de evaluaciones informa si las actividades fueron atractivas para los profesores; el segundo grupo de evaluación, la autoevaluación, está más enfocado al desarrollo personal de los profesores. El último tipo de evaluación apoya la sistematización del proceso que se desarrolla en cada colegio.



Retroalimentación para el facilitador

La evaluación a partir de la retroalimentación da la posibilidad a los profesores de opinar sobre las actividades a partir de las preguntas ¿Qué tarea les gustó? ¿Qué tarea no les gustó? ¿Qué aprendieron en cada actividad?

Este tipo de evaluación averigua cuáles de las actividades fueron exitosas y cuáles no. Es recomendable cuando se implementa por primera vez una nueva actividad.

No deben considerarse las evaluaciones de un grupo de profesores en relación a una actividad en términos absolutos. Cada grupo de profesores es diferente, lo que sale bien en un grupo no necesariamente tiene éxito en otro.

En el ANEXO 2 se encuentran ejemplos que sirven para dar retroalimentación al facilitador. El ejemplo modelo 1 es una evaluación de tipo retroalimentación; en él se puede observar cómo los profesores valoran cada actividad y mencionan lo que han aprendido.



Autoevaluación de los participantes

La reflexión es la mejor manera para llegar a un aprendizaje verdadero y durable, la autoevaluación al final de la sesión permite a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre lo que han hecho y aprendido durante el taller. Se trata de que los participantes analicen sus debilidades y fortalezas. Expresiones como *Yo estoy muy contento sobre...* y *Me preocupa todavía lo siguiente...* estimulan esta reflexión.

¿Cómo organizar una auto-evaluación?

Es oportuno dar a los profesores un tiempo considerable, sugerimos 30 minutos, con la finalidad de que tengan el tiempo suficiente para reflexionar. Se les puede pedir que describan lo realizado o que lo ilustren con dibujos, etc.

Los ejemplos 2 y 3 que constan en el Anexo 2 son muy parecidos, se propone un cuestionario con preguntas abiertas. Más atención requiere el ejemplo número 4, donde se pide a los profesores hacer una reflexión más profunda; aquí ya se ingresa en un ciclo de contar, relacionar y reflexionar. Este tipo de evaluación también sirve a los profesores como reflexión para complementar su tarea.



Auto-evaluación por parte del facilitador: la sistematización del proceso en un colegio

Se recomienda que el facilitador haga una auto-evaluación en dos sentidos después de cada taller:

¿Cómo aprecia el proceso que se desarrolló en el colegio?

No solamente se desarrolla el taller en el colegio, también se acompaña un proceso de innovación. Se indaga sobre si: ¿hay conflictos en el grupo?, ¿hay un ambiente positivo en el colegio?, ¿siente que recibe apoyo del rectorado?, etc.



¿Cómo se considera a sí mismo el facilitador?

Se refiere a la reflexión personal, nos preguntamos ¿Qué quería lograr? ¿Qué querría hacer? ¿Qué hicieron los profesores? ¿Los profesores reaccionaron de acuerdo a las expectativas? ¿Cómo reaccionó con aquellos profesores que no estaban involucrados en el taller?

El ejemplo número 5 en el Anexo 2 es un ejemplo de cómo organizar la sistematización del proceso en un colegio. Se puede observar en éste que el facilitador por un lado tiene atención para lo que salió muy bien, cómo fue el involucramiento y si, en su opinión, se han logrado los objetivos. Por otro lado, se observa que el facilitador se ve problematizado con tres profesores que no estaban involucrados. El facilitador reflexionó sobre lo que pasó exactamente.

Al final, el facilitador decide añadir algunas observaciones realizadas por los profesores.

Bibliografía

Dochy, F., Segers, M., Gijbels, D., Van den Bossche, P. (2002) *Studentgericht onderwijs en probleemgestuurd onderwijs. Betekenis, achtergronden en effecten*. Uitgeverij Lemma, Utrecht

Hargreaves, A. (2001) Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), p. 1056-1080.

Ilvens (sd) New ways of academic education: Chances for sustainability. En: Dam-Mieras, van M.C.E., Michelsen, H.P., Winkelmann, H.P., *COPERNICUS in Lineburg: Higher education in the context of Sustainable Development and Globalization*. Pp. 111-118.

Korthagen, F. (2001) *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Universiteit Utrecht, Utrecht

Laevers, F., Heylen, L., Daniels, D. (2004) *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12 jarigen in het basisonderwijs*. CEGO, Leuven

Laevers, F., Van Loock, L., Peeters, A. (1998) *Contractwerk. De soepele weg naar differentiatie*. Reeks basisonderwijs, nr. 2. CEGO, Leuven

Lundberg, M., Korthagen, F. (2005) Breaking the didactic circle: a study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education* (28) 1, p. 1-22

PROCETAL (2003) *Estudio de mercado laboral de la provincia de Loja. Análisis de la oferta y demanda para implementar una formación técnica agropecuaria de calidad en la provincia de Loja*. AECLWOB-MEC-UNL-HCPL, Loja, Ecuador.

Rosas, R., Sebastián, C. (2004) *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Twomey Fosnot, C. ed. (2005) *Constructivism. Theory, perspectives and practice*. Teacher College, Columbia University, New York, London.

UNESCO (2005) *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. UNESCO, París.

Van den berg, R., Vandenberghe, R., Slegers, P. (1999) Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 321-351.

Van Hout-Wolters, B., Simons, R.-J., Volet, S. (2000) Active learning: self directed learning and independent work. En: *Simons, R.J. et al. New Learning*. Pp. 21-36. Kluwer Academic Publishers.

Anexos



ANEXO 1: Ejemplos de trabajo por contrato

Ejemplo de trabajo por contrato para la asignatura de Inglés

Las tareas se refieren a los ejercicios que se encuentran en el texto de aula.

TRABAJO POR CONTRATO

Material: Texto de aula “Our World through English”

Read carefully the instructions of each task (Lea bien las instrucciones de cada tarea)

You have 90 minutes for the following tasks Tienes 90 minutos para hacer las siguientes tareas... (Hay tareas obligatorias que se deben hacer durante este tiempo y tareas opcionales cuando te guste la tarea o te sobre tiempo)	Tarea obligatoria	Tarea opcional	Individual	Grupal (2-4)	AUTO-EVALUACIÓN ¿Cómo me fue? Logros, aciertos, dificultades, preocupaciones, obstáculos.
Page 8; task 1 Complete the crossword		X	X		<i>You can find the solution of the cross word at the desk of the professor (puedes encontrar la solución del crucigrama en el escritorio del profesor)</i>
Page 11; task 4: Write a paragraph about a city or town in Ecuador	X		X		<i>Give it to the teacher after completion (después de haber escrito el párrafo, entrégalo al profesor)</i>
Page 7 task 4: Work in pairs. Each write five questions you would like to ask to another student.	X			X	
Page 6, task 1: In groups of three: read the instructions.		X		X	
Page 6, task 3: For the musical students. Listen to the songs, and complete the lyrics		X		X	
Page 10, task 1: How are your comprehension skills? Read the text and answer the questions.	X		X		<i>Give the answer to the professor after completion.</i>

ANEXO 1: Ejemplos de trabajo por contrato

El siguiente trabajo por contrato fue hecho por un miembro del equipo PROCETAL.

En vez de cruces el autor usa símbolos para indicar si la tarea es opcional u obligatoria. Para saber qué es lo que el alumno debe hacer, el estudiante requiere consultar una leyenda en la que se explican los símbolos. De esta manera el alumno aprende también a interpretar símbolos.

Además, el autor añadió tiempos necesarios para algunas tareas. Cuando un profesor empieza con un trabajo por contrato es bueno orientar a los alumnos a una adecuada distribución de su tiempo. En base a la práctica los alumnos deberán ser capaces de estructurar su tiempo autónomamente.

TRABAJO POR CONTRATO

Nombre _____

Usted tiene 4 períodos para hacer este trabajo por contrato	Obligatorio/opcional	Individual/grupal	Corrección	Tiempo necesario	Resultado	Tarea realizada	¿En qué medida esta tarea me cautivó?	Observaciones comentarios, preguntas, lo que me impactó, etc.
Tarea 1: Práctica del tutoraje				30			1 2 3 4 5	
Tarea 2: Lectura del texto: ¿Para qué podamos las plantas?				15			1 2 3 4 5	
Tarea 3: Poda de pareamiento							1 2 3 4 5	
Tarea 4: Juego de naipes				20			1 2 3 4 5	
Tarea 5: Letras locas de poda y tutoraje. Diversión con lenguaje				30			1 2 3 4 5	
Tarea 6: LOS FÓSFOROS: un juego para pensar y ganar				15			1 2 3 4 5	
Tarea 7: Formule 3 preguntas de evaluación sobre el tema que realizó. (una pregunta de reflexión)				10			1 2 3 4 5	

ANEXO 1: Ejemplos de trabajo por contrato

Leyenda



Tarea obligatoria



Tarea opcional



Realizo una tarea como mínimo de la oferta presentada



Me pongo mi propia nota y pinto el cuadro en rojo (si la nota es insuficiente) o verde (si la nota es suficiente)



Estimación del tiempo necesario



Corrección hecha por la profesora (poner en su portapapeles)



Corrección mediante una llave – hoja de soluciones correctas



Otro alumno lo corrige



Esta tarea se realiza individualmente



Esta tarea se realiza en pareja



Esta tarea se realiza en grupo de tres

ANEXO 1: Ejemplos de trabajo por contrato

El siguiente trabajo por contrato fue hecho por un miembro del equipo PROCETAL.
 El tema de trabajo por contrato es de matemática. El trabajo por contrato muestra que también la matemática se puede trabajar a través de un contrato.
 Observe la manera de involucrar a los alumnos en la evaluación y corrección del trabajo por contrato.

TRABAJO POR CONTRATO: Matemática

Nombre _____

Tareas	Obligatorio/ opcional	Individual/grupal	Tarea realizada	Evaluación	Observaciones comentarios, preguntas, lo que me impactó, etc.
RECORDANDO: observa en tu aula las figuras geométricas que te sugieren la idea de un cuadrilátero.	Opcional	1		Compara tus respuestas con las de tu compañero.	
CALCULANDO: en la mesa encuentras algunas figuras geométricas, elige cinco de ellas, recórtalas y calcula el área. Investiga en el texto la información para calcular el área.	Obligatorio	1		Pide a tu profesor la hoja de solución.	
JUEGOS: juega la rayuela. En el rincón de juegos encontrarás un sobre con las instrucciones.	Opcional	3		Controla las reglas de juego y regístralas en el casillero correspondiente.	
AYUDANDO a Carlos: en la mesa encontrarás una carta de Carlos, léela y préstale ayuda.	Obligatorio	1		Pide a tu profesor la hoja de solución.	
COMPRUÉBALO tú mismo: observa el dibujo que está en la mesa y sigue las instrucciones.	Obligatorio	2		Comenta con tu compañero las conclusiones a las que llegaste.	
ELABORA tu rompecabezas: (grupos de tres). En el rincón de "Rompecabezas" encontrarás un sobre en el que están las instrucciones.	Obligatorio	3		Cada grupo debe contestar su hoja de control.	
EL TIMBIRICHE: para jugarlo se necesitan dos participantes. En el rincón "El timbiriche" encontrarás las instrucciones.	Opcional	2		Junto al juego encontrarán un cuestionario, contéstalo después de haber jugado.	
DEDUCIENDO cuántos cuadrados hay en la figura. En el rincón "Deduciendo" encontrarás las instrucciones.	Opcional	1		En un sobre de color rojo que está sobre la mesa encontrarás la solución. Recurre a ella solo si consideras necesario.	

ANEXO 2: Herramientas de evaluación

EJEMPLO MODELO 1

Retroalimentación para el facilitador

EVALUACIÓN Sesión II Metodología

Colegio: _____

ACTIVIDAD	¿QUÉ LE GUSTÓ Y POR QUÉ?	¿QUÉ LE DESAGRADÓ Y POR QUÉ?	¿QUÉ APRENDIÓ DE NUEVO?
¿Qué haremos en la capacitación de hoy?			
Discusión grupal: Trabajo por contrato			
Trabajo por contrato			
Compartir y explicar tareas y evaluación del taller			

Fecha: _____

GRACIAS

ANEXO 2: Herramientas de evaluación

EJEMPLO MODELO 2

Auto-evaluación de los participantes

NOMBRE: _____

¿Qué aprendí hoy?

¿Cómo me sentí hoy?

¿Qué me falta por entender todavía?

Tengo las siguientes preocupaciones:

ANEXO 2: Herramientas de evaluación

EJEMPLO MODELO 3

Auto-evaluación de los participantes

Estoy muy contento sobre...

Siento que logré lo siguiente...

Todavía me falta trabajo en...

Lo que aprendí de las tareas anteriores es...

ANEXO 2: Herramientas de evaluación

EJEMPLO MODELO 4

Contar: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué te gustó? ¿Qué era lo más interesante para tí y por qué?

Relacionar: comparar y contrastar, relacionar con sus propias experiencias en el aula.

Reflexionar: conclusiones, lo que voy a hacer, lo que quiero hacer.

ANEXO 3: Los ambientes potentes de aprendizaje

EJEMPLO MODELO 5

Auto-evaluación por parte del facilitador: la sistematización del proceso en un colegio

(Este ejemplo fue escrito por un facilitador como auto-evaluación)

Diario: Colegio "Paulo Freire"

Capacitaciones: 12 de junio de 2006

Aprendizaje autodirigido:
Sesión 1: Metodología tareas atractivas

Capacitadores: Juanita y Vicente

Descripción taller

La sesión I Metodología era la segunda sesión de capacitación que PROCETAL ejecutó en el colegio. Se comenzó la sesión con un juego en el que los profesores tenían que defender o rechazar expresiones.

Discusiones sobre determinadas expresiones como: "El profesor sabe lo que es bueno para sus alumnos" nos da una imagen sobre las teorías subjetivas que los profesores manejan en el aula.

En base a lo trabajado, vamos por buen camino si escuchamos expresiones como las siguientes:

- El profesor no es el único actor en el aula
- Se debe partir del interés del alumno
- El involucramiento es responsabilidad del alumno

Después se realizó un trabajo por contrato al nivel del alumno, es decir, los contenidos del trabajo por contrato estaban dirigidos a los estudiantes. Se notó que había un alto nivel de involucramiento. Después de 5 minutos muchos de los profesores no querían terminar sus labores, lo que es una buena señal de involucramiento. Había tres profesores de un total de 15 que no estaban involucrados en el taller. Sentí que estaba molesto por eso y creo que mi reacción hacia los profesores fue fuerte pero correcta. Sí, dudo que mostré interés

por las preocupaciones que tenían en ese momento.

Además, creo que la experiencia del trabajo por contrato sirvió para lograr la meta: que los profesores puedan experimentar lo que significa un trabajo por contrato para los alumnos. En el período siguiente se ayudó a los profesores para hacer individualmente un trabajo por contrato, como tarea para las siguientes semanas.

Algunas impresiones de los profesores acerca de la primera sesión "el involucramiento"

(Ejemplos)

- "Como profesores debemos buscar los mejores métodos para enseñar, de tal manera que el alumno se involucre en lo que estamos enseñando y no sienta desinterés en lo que estamos haciendo"
- "Tenemos que hacer el proceso enseñanza-aprendizaje más atractivo y divertido"
- "El involucramiento permite a los estudiantes asumir un papel activo en el proceso de aprendizaje"
- "La importancia que tiene el involucramiento es que debemos llamar a los alumnos a la reflexión, a tratar de buscar soluciones, a crear diferentes puntos de vista en los temas de estudio"
- "Debo estar más pendiente de mis alumnos en cuanto a las tareas que tienen que realizar porque a veces no entienden"

ANEXO 3: Los ambientes potentes de aprendizaje

Un ambiente potente de aprendizaje es una situación en la que el alumno está invitado a procesos de aprendizaje significativo. El ambiente estimula la construcción de conocimientos de los alumnos.

Decorte (en Dochy, et al. 2002, p. 21) identifica cinco características que describen un ambiente potente de aprendizaje.

1. El aprendizaje de los alumnos es más importante que la enseñanza del profesor

El “aprender” del alumno es más importante que el “enseñar” del profesor. No es suficiente “entregar” conocimientos a los alumnos, más vale acompañar y ayudar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos. En otras palabras, tenemos que enfocarnos a las actividades de aprendizaje de los alumnos en vez de las actividades de enseñanza del profesor. Así, cambia también el papel del profesor en el aula: de un entregador de conocimientos a un facilitador.

En el proceso de acompañamiento y facilitación el profesor debe prestar atención a los conocimientos previos de los alumnos, pues se construye conocimientos sobre la base de aquellos.

Preguntas para aclarar este factor:

- ¿Qué hace el profesor?
- ¿Qué hacen los alumnos?

2. Un equilibrio entre la estructuración por parte del profesor y la autonomía del alumno

La balanza entre regulación externa (por parte del profesor) e interna (por parte del alumno) debe cambiar a favor de la segunda. Es decir, el profesor debe dejar crecer el aprendizaje autodirigido y autorregulado del alumno, mientras se reduce la regulación externa por parte del profesor. Una actividad donde el profesor estructura todo, en la que el alumno solamente debe seguir una receta debe cambiar en otra en la que el alumno tenga el papel más importante en la estructuración de la misma y así se favorece el desarrollo de la metacognición.

Preguntas para aclarar este factor

- ¿Qué características tienen las actividades de aprendizaje?
- ¿Hay diferentes soluciones posibles?

3. Procesos de aprendizaje se dan en contextos auténticos

Problemas auténticos deben ser la base del aprendizaje cuando el profesor da contenidos a los alumnos; éstos siempre tienen que guardar la conexión con una aplicación específica. Por un lado esto da sentido a los conocimientos y los contextualiza por otro, los alumnos aprenden cómo aplicarlos en una situación real y auténtica.

Preguntas para aclarar este factor

- ¿Hay una relación clara entre contenido y aplicación?
- ¿Hay un problema auténtico como entrada para el contenido?
- ¿Por qué los alumnos deben conocer este contenido?

ANEXO 3: Los ambientes potentes de aprendizaje

4. Introducir diferentes perspectivas al contenido

Ofrecer un contenido desde diferentes perspectivas no solamente enriquece el contenido, también posibilita ver los diferentes enfoques que existen sobre él. Por ejemplo la clasificación de hortalizas en relación con las plaguicidas, las enfermedades, la preparación del terreno, género, etc.

Preguntas para aclarar este factor

- ¿Cómo se presenta el contenido?
- ¿Cuáles son las diferentes entradas al tema?
- ¿Los alumnos pueden participar en la selección de los temas?

5. La evaluación como pilar del proceso de aprendizaje

La evaluación como pilar del proceso de aprendizaje no significa que el profesor tenga que sacar pruebas a cada rato. Es más bien la manera cómo se evalúa un contenido que influye sobre la manera cómo los alumnos van a estudiarlo. Si se ofrece una educación enfocada a la construcción de conocimientos y se la evalúa a través de una prueba que solamente pide reproducción de conocimientos, los alumnos estudiarán la materia de manera tradicional y memorista. En otras palabras, la evaluación es el aspecto más fuerte en la enseñanza para los alumnos, por lo que es necesario que se relacione el estilo de enseñanza con la manera de evaluar.

Preguntas para aclarar este factor

- ¿Cómo se organiza la evaluación?
- ¿Existe una evaluación de procesos?
- ¿Qué papel tiene el alumno en la evaluación?

iUn trabajo por contrato en mi aula!

...la preocupación por todos los alumnos en su aula es fundamental para un profesor. Cada grupo de alumnos consiste en una variedad de individuos, todos diferentes, ninguno igual. Esta preocupación, requiere métodos didácticos flexibles, que faciliten el aprendizaje para todos. Una de éstas metodologías se llama el Trabajo por contrato...

Lo que los alumnos y alumnas opinan sobre el trabajo por contrato...

- Me sentí muy bien porque pude ir al rincón de juegos y pude hacer los juegos que había (Gloria, 16 años)
- Yo me sentí contento porque la clase nos ayuda a reflexionar y a aprender más (Fabián, 12 años)
- Me siento bien porque había una tarea de lectura, y a mi me gusta leer (Wilson, 14 años)
- Es divertido corregir mi propio trabajo, como tenía que hacerlo en algunas tareas (Rodrigo, 10 años)
- Espero que podamos trabajar más de esta manera, con diferentes tareas...(Ángel, 10 años)
- A mi me gusta mucho, porque pudimos trabajar en grupo y compartir ideas (Verónica, 15 años)
- Me gusta trabajar así porque es menos aburrido (Génesis, 12 años)

CORPORACION CATAMAYO:



VVOB



**Proyecto Binacional
Catamayo - Chira**



CON EL AUSPICIO DE:

