

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM-

FACULTE DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE ESPAGNOLE



Mémoire de fin de Master en
« DIDACTIQUE »

**“Aprender a Aprender” en L1 español en la
universidad de Abdel Hamid ben Badis
(Mostaganem):
Estado de la cuestión**

Présenté par :
BEDAIRIA SOLTANE

Membres du jury :

Président : DRIA

Promoteur : GUELAILIA BACHIR

Examineur : WALI KARIMA

Année universitaire 2018/2019

República Argelina Democrática y Popular
Ministerio de la Enseñanza Superior y de la Investigación Científica
Universidad Abdelhamid Ibn Badis –Mostaganem-
Facultad de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lengua Española



Memoria de fin de Máster en “Didáctica”

**“Aprender a Aprender” en L1 español en la
universidad de Abdel Hamid ben Badis
(Mostaganem): Estado de la cuestión**

Presentada por:
BEDAIRIA SOLTANE

Miembros del jurado:

Presidente/a: DRIA

Director/a: GUELAILIA BACHIR

Vocal: WALI KARIMA.

Año académico: 2018/2019

ملخص التعلم لتعلم اللغة الإسبانية في ل 1 جامعة عبد الحميد بن باديس:

كان من المفترض أنّ الطالب الجامعي ذو استقلاله في التعلم ومتمكن من استعمال استراتيجياته في التعلم لمواجهة الدروس التي يتلقاها شفاهيا في القسم من طرف أساتذة مختلف المواد تحت نظام التعليم العالي الجديد. لكن الوضعية التعليمية الحقيقية لتعليم اللغة الإسبانية بالجامعة مختلفة عما كانت عليه في الثانوية حيث أنّ في الثانوية التلميذ يحثك لمدة أربعة ساعات اسبوعيا باللغة الإسبانية أما الآن كطالب سنة أولى جامعي فهو يتعايش مع اللغة لمدة ثلاث وعشرون ساعة كل أسبوع مقسمة على تسع مواد جديدة بالنسبة له.

ولهذا فمواجهة كل هذا الكمّ من المعارف، يجب على الطالب الجديد ان يتبنّى استراتيجيات تعليمية ليحيد فهم وترتيب المعلومات الجديدة التي يتفوه بها المعلم حينما يلقى الدروس شفاهيا. ومن دور المعلم ان يجيد استعمال استراتيجيات تحديثية وترتيبية للمعارف اللغوية التي تجعل من الطالب ان يتخذها كنموذج لترقية الكفاءة "التعلم للتعلم" وبمساعدة المعلم كونه وسيط بين العلوم والتلميذ. فعليه ان يتحسس متطلبات الطلبة سوء فهم الدروس التي تنجب قلة المشاركة وعدم التساؤل.

الكلمة مفتاح. -- كفاءة علم التعلم-- استراتيجيات التعلم—الكفاء التواصلية-استراتيجيات التعليم-السنة الأولى جامعي-اللغة الإسبانية.

Resumen

Se supone que en el nuevo sistema de enseñanza universitaria en Argelia, el estudiante es autónomo y sabe dominar las estrategias de aprendizaje para afrontar las tareas cargadas con un contenido curricular que se expone verbalmente en clase por los profesores de diferentes asignaturas. Sin embargo, en la realidad educativa del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua español el estudiante en el instituto tenia contacto con la lengua española cuatro horas semanales y ahora que ya tiene casi veinte y dos horas de español repartidos en nueve asignaturas que se parten en español.

Para ello, al enfrentarse a dichos escenarios didácticos, el estudiante del nivel (L1) está obligado a adoptar nuevas estrategias de aprendizajes para dominar la comprensión, la organización de los conocimientos nuevos que se exponen verbalmente (oralmente) en el desarrollo de la clase. Eso requiere por parte del profesor de usar estrategias discursivas y organizadoras de la información nueva por aprender para que el aprendiz adopte dicho uso de estrategias de enseñanza como modelo para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender estando cognitivamente y físicamente preparado.

Palabras claves

Enseñanza de estrategias de aprendizaje— clase de L1—“competencia aprender a aprender”- estrategias discursivas—Tareas

Abstract ; Learn to Learn" in L1 Spanish UMAB: Status of the issue

It is assumed that in teaching –Learning process into the to approach by competence theory the student is autonomous and competent who knows how to manage his learning with autonomy. But in the educational reality, its lack in terms of strategies does not allow him, to achieve the " Learn to learn" competence to achieve the above mentioned autonomy. For that, the teacher can make it easier for him to be aware of such competence and build others one.

Key word.

Teaching skill—Student L1—learning skills— learn to learn.- approach by skills

Introducción

Capítulo I La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la universidad

1. Enfoque por tareas y estrategias de aprendizaje	1
1.1 El concepto de las tareas y la autonomía del aprendiz.....	1
1.2 Cambio de paradigma en teorías de aprendizaje	3
1.3 El concepto de la competencia “saber aprender”.....	5
1.4 Estrategias de aprendizaje y aprender a aprender.....	6
1.5 El rol del aprendiz y del docente.....	9
2. Aportaciones del nuevo sistema de enseñanza universitaria en Argelia	13
2.1 Homogenización de los diplomas.....	14
2.2 El modelo del plan de estudio.....	16
2.3 El modelo y la modalidad de enseñanza en la universidad.....	17
3. Estrategias de enseñanza para el desarrollo autónomo del estudiante	22
3.1 Estrategias de explicar y convencer	22
3.2 Estrategias de activación de la competencia participativa del alumno.....	30
3.3 Estrategias para ayudar a organizar la información nueva	32

Capítulo II Metodología de análisis

Introducción	37
1. Presentación del corpus de datos	39
1.1 El plan de estudio para la formación licenciatura.....	42
1.2 Los programas.....	42
1.3 La observación.....	46
1.4 La encuesta.....	50
2. Análisis	54
2.1 El plan de estudio para la formación licenciatura.....	54
2.2 Los programas.....	54
2.3 La observación.....	65
2.4 la encuesta.....	60
Conclusión	75

Bibliografía

Anexo

INTRODUCCIÓN

Introducción

El desarrollo de la capacidad de aprender a aprender debe situarse el centro de todo proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Cuando la persona quien se otorga de apropiarse de este lema de que enseñar es aprender, tendría que buscar el camino hacia el aprendizaje constructivo, útil y continuo en la vida. Lo que necesita el estudiante en la era del conocimiento, un guía que le orienta y juega el mediador entre él y el conocimiento.

Está concebido que los componentes de la competencia en general del estudiante o de cualquier usuario de la lengua española son: sus conocimientos, destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender. La competencia aprender a aprender es el logro de aprender conocimientos en disciplinas relacionadas con dicho conocimiento y conocer estrategias para resolver problemas en la situación educativa cualquiera.

Se supone que desde la introducción del sistema nuevo de enseñanza por créditos (European Credits Transfer System) cuya formación (licencia, master y doctorado) trayendo consigo el enfoque por tarea para facilitar a el estudiante el uso de la estrategias adecuadas tal como; de adquisición, de razonamiento, de comprensión y organización del aprendizaje con el fin de desarrollar su competencia de aprender a aprender con mucha autonomía.

Entonces, la problemática que se plantea:

¿Se toma en consideración el concepto de aprender a aprender en clase por parte de los estudiantes de L1?

A través de esta pregunta intentaremos de contestar a algunas de estas subpreguntas

:

- ¿Esta insertada las estrategias de aprendizaje en la oferta de formación de licenciatura?
- ¿Esta inculcada en los programas que elaboran los profesores?
- ¿Existe el concepto de aprender a aprender en las clases?
- ¿Se está planteándose algunas estrategias organizativas o metodológicas en las clases de nuestra universidad para promover el desarrollo de la competencia aprender a aprender?

Contestando a estas preguntas llegaremos a definir nuestro objetivo general que es observar y describir la existencia de dicho concepto en la nuestra realidad de situación educativa.

Y para realizar nuestro trabajo de investigación nos hemos basado sobre la siguiente metodología de observación y encuesta.

En el primer capítulo, veremos las aportaciones del sistema LMD a la enseñanza del español en la universidad, lo comparemos con lo que dice la teoría acerca de la enseñanza de estrategias en la universidad para el desarrollo de la competencia aprender a aprender. Clasificaremos las modalidades de enseñanza universitaria homologada por el sistema LMD internacional para la educación universitaria al sistema internacional LMD. También abordaremos el tema de la exposición del discurso docente durante la clase, exponemos algunas de las estrategias organizativas y metodológicas que sirven como modelado para el estudiante para el desarrollo estratégico del aprendizaje.

La metodología de análisis seguida en nuestro trabajo es la observación minuciosa y la encuesta de 32 estudiantes de primer curso L1 especialidad español.

En cuanto a la primera, la observación descriptiva minuciosa realizada durante las 36 clases asistidas con estudiantes es para confirmar su quehacer en clase a través de la comprobación de algunos indicadores de preparación física material y cognitivos... También describir si hay o no uso de estrategias organizativas o metodológicas por parte de los docentes.

En general, en este capítulo, vamos a averiguar la integración de la competencia aprender a aprender en el contexto de aprendizaje de español haciendo análisis en cuatro niveles:

- A nivel de la oferta de formación,
- A al nivel de los programas que se elaboran por los profesores,
- El tercer nivel de observación en clases
- A nivel de la encuesta.

Y por ende, recordamos el objetivo general de nuestro trabajo de investigación para poder contestar a las preguntas de hipótesis a través el análisis de los datos obtenidos a través la observación y la encuesta.

CAPÍTULO I

1. Enfoque por tareas y estrategias de aprendizaje

En la era de los conocimientos, las tendencias educativas han presentado cambios profundos en los contextos y metodologías de la enseñanza universitaria. Los enfoques clásicos, centrados en el aula y en la actividad del profesor, toman giro hacia una enseñanza dirigida al aprendizaje de saberes y competencias, a través de la actividad autónoma del estudiante.

1.1 El concepto de las tareas y la autonomía de los estudiantes

Tal y como su nombre indica, el enfoque por tareas tiene como base un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico concreto: importa el significado más que la forma.

Para empezar, Long, (1985:89) define la tarea como:

Cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (... En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa.

Breen, (1987:23) la define como:

(...) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea"

El proceso pedagógico se planifica en unidades temáticas que tienen como objetivo realizar una tarea final relacionada con el tema exacto. La unidad temática comienza con la elección del tema que es el principio- guía que se elige según los intereses de los alumnos y de su nivel de conocimientos.

Para Nunan, (1989:10), una unidad temática es:

(...) una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

Holec, (1983:88) supone que cuando se plantea un objetivo tiene que alcanzar una competencia comunicativa mediante la integración de las cuatro destrezas en relación de la tarea final; y por otra parte, perseguir la autonomía del aprendiz en aprender y desarrollar la capacidad de “aprender a aprender” la nueva lengua y a aplicar dentro y fuera del contexto educativo de lo aprendido en el aula.

De este modo el aprendiz reflexiona sobre su propia comunicación y sobre las capacidades y las estrategias que pone en juego.

Entonces, centrar los resultados en el desempeño implica modificar, no sólo el modelo curricular, sino también las prácticas docentes, donde la enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se había centrado en la información que el alumno almacenaba, deben cambiar.

Para algunos autores¹, quien afirma que, en la enseñanza por competencias en su sentido amplio cambia la lógica habitual de la transposición didáctica. Los mismos autores explican que, por ejemplo en el aprendizaje de la gramática, no es que el conocimiento de la gramática o el léxico queden en olvido o que no sean relevantes, sino que están al servicio de la comunicación, ya que los estudiantes de idiomas, “cualquiera que sea el bagaje lexical y gramatical recibido, solo serán capaces de comunicarse realmente si se enfrentan con regularidad a situaciones y a tareas de comunicación”. (Véase **el cuadro 1**).en

Aspectos clave del proceso didáctico	Enseñanza por transmisión	Enseñanza por competencia
Punto de partida de la reflexión didáctica	Conocimientos disciplinares, eruditos.	Situaciones sociales relevantes
Objetivos de formación.	En términos de transmisión de conocimientos y automatización de procedimientos.	En términos de actividades situadas en contexto que involucran movilización de conocimientos diversos.
Proceso educativo y transposición de saberes.	Adaptación a los conocimientos eruditos al nivel de los alumnos para que, después del curso, los pueden aplicar a futuro.	Creación de situaciones didácticas que enfrentan a los estudiantes a tareas auténticas en contextos reales.
Enfoques didácticos	Lecciones enfocadas en el aprendizaje de teorías y métodos. Énfasis en ejercicios de comprensión, aplicación y repaso del contenido curricular.	Actividades generativas, tareas-problemas, experienciales en contextos reales. Énfasis en solución de situaciones-problema y casos, toma de decisiones y conducción de proyectos.

Cuadro 1. El proceso de transposición didáctica.

¹ (Denyer, Furnemont, Poulain y Vanloubbeek, 2007),

1.2 Cambio de paradigma en teorías de aprendizaje

Una intervención pedagógica como es la enseñanza debe tener el objetivo de desarrollar la competencia ayudando al alumno en descubrir sus capacidades estratégicas con el fin de construir conocimientos, como lo señala Coll, (1988:133) acerca de la finalidad de la intervención pedagógica dice que:

La finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender).

De este modo, el alumno es el quien tiene que aprender a aprender para controlar su aprendizaje buscando las estrategias adecuadas para su necesidad así lo señala Coll, (1990: 441-442):

El alumno es el responsable último de su aprendizaje, y es el quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y puede ser sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

En cuanto al currículo, es abierto, flexible, sujeto a investigación permanente. Y actualmente existen dos modalidades para el diseño de propuestas para la enseñanza de las estrategias (Weinstein, Powdrill, Husma, Roska y Dierking, 1998): la enseñanza adjunta o directa² y la enseñanza infundada³ o integrada.

Responsabilizan al alumno por ser activo y autónomo en su aprendizaje pero recurriendo al su profesor, ya que es: facilitador, orientador, intermediario entre el saber y saber aprender

² Consiste en curso optativos de carácter suplementario, con una duración variable (ya sea cursos breves de 10 o 20 horas, o bien propuestas extensivas con duración de un semestre o año escolar), en los que se enseña el conocimiento estratégico (estrategias generales, estrategias específicas de dominio o ambas).

³ Se refiere a la enseñanza situada del conocimiento estratégico a los alumnos, dentro de cada curso escolar y asociada a áreas de contenidos específicas. En este caso son los propios docentes (previa capacitación) quienes desde dentro de sus propias clases deben incluir la enseñanza de las estrategias (cognitivas, metacognitivas, autoreguladora y de apoyo) efectivas a la vez que enseñan los contenidos propios de la asignatura.

Capítulo I La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la universidad

Del estudiante. Comparte el saber, el saber hacer, saber ser y saber aprender. Vea cuadro. 2 síntesis de la diferencia el conductismo y el constructivismo.

Dicho eso, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es una concepción nueva para el desarrollo autónomo del aprendiz en su manera de utilizar las estrategias que le más convenga a la hora de afrontar las tareas.

Mediados del siglo XX	época	A finales del siglo .XX
(Watson, Pavlov, Skinner),	Autores	Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel
Currículo como un plan de instrucción, cerrado y obligatorio, para todo el que aprende por igual siguiendo un programa que debe cumplirse.	el currículo	Abierto, flexible, sujeto a investigación permanente. Y la enseñanza era basada en situaciones problemática subordinada al aprendizaje.
El docente era responsable y tenía que ser; protagonista que conducía, guiaba, instruía al estudiante para entrega el saber	Rol del profesor	Responsabilizan al alumno por ser activo y el profesor de su autonomía en el aprendizaje y haciendo del profesor un Rol del docente: facilitador, orientador, intermediario en el proceso. Comparte el saber.
Es como un resultado de la asociación que se produce por la intervención del refuerzo Estímulo – Respuesta.	El aprendizaje	Un resultado de un proceso de construcción y reconstrucción de significados
Aprender cómo lograr cambios observables y medibles de la conducta del aprendiz, ya que es, una caja negra, biológica, pasiva, que responde a estímulos.	El aprender	El aprender de los estudiantes como lograr modificar y enriquecer esquemas de pensamiento preexistentes

Cuadro. 2 Síntesis sobre la diferencia entre el conductismo y el constructivismo. (Elaboración nuestra)

1.3 El concepto de la competencia “saber aprender”

La competencia aprender a aprender es básica de gran influencia en todas las demás. La Comisión europea define dicha competencia como:

La Comisión para la Educación de la Unión Europea considera aprender a aprender como una competencia básica de gran influencia en todas las demás. La definición de la Comisión Europea de dicha competencia es:

Capacidad para proseguir y persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente». Como vemos, se cita explícitamente su importancia en el aprendizaje permanente, es decir, no solamente durante la infancia y la juventud, sino también en la edad adulta”⁴.

En tal sentido, la competencia aprender a aprender es la capacidad del estudiante de organizar, proseguir y persistir en el aprendizaje y en contexto individual o en grupo y para toda la vida.

Para el MCER, (2006:12) hay una relación entre la competencia saber aprender con la competencia existencial que hace uso de las demás competencias, declarativo y procedimental:

La capacidad de aprender (saber aprender, moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Frida Díaz Barriga Arceo (2010:78), aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta competencia incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones:

El conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera. El conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma; El conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

⁴ <https://www.universidadviu.es/aprender-a-aprender-una-competencia-basica-para-el-aprendizaje-permanente/>

Aquí, no se puede negar a la competencia comunicativa, porque el estudiante cuando emplea sus conocimientos generales tendría que hacer intervenir la competencia estratégica para ahorrar esfuerzo cognitivo y metacognitivo⁵.

Los estudiantes de L1 cursando lengua española necesitan estrategias de aprendizaje eficaces para utilizarlas en los actos comunicativos de algunas situaciones reales tal como escuchar al acto comunicativo del profesor que expone la lección en idioma español.

Para ello, MCER⁶ (2006:13) define la competencia comunicativa como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Bajo competencia lingüística entendemos el conjunto de habilidades necesarias que todo hablante posee para ser capaz de producir lengua, entendida esta como sistema en el que se incluyen los componentes léxico gramaticales, fonéticos y semánticos.

En la realidad existe modelos de competencias⁷ que los estudiantes necesitan lograr a través de unas estrategias de aprendizaje para construir la competencia de aprender a aprender que normalmente debería servirles de locomotriz para movilizar todas las demás competencia con el fin de afrontar los contenidos curriculares en situaciones comunicativas y educativas como la del profesor a la hora de transmitir el saber aprender.

1.4 Estrategias de aprendizaje y aprender a aprender

Un panorama de definiciones El estudio de los trabajos acerca del tema de las estrategias de aprendizaje permite comprender que este es un asunto de enorme

⁵ Metacognición como concepto se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario el 22 de mayo del 2019 a las 2h00.

⁶ Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas extranjeras.

⁷ Esquemas elaborados para el curso «Pragmática y Comunicación Intercultural» por Claudia Fernández Silva, junto a Carlos Hernández Sacristán y Cristóbal González Salgado. Centro de Formación de profesores del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares (Madrid) en agosto de 2006.

importancia en la actualidad educacional y que son diversas las acepciones que se le atribuyen a este concepto, tanto en sentido estrecho como amplio.

En esta línea el razonamiento Monereo y Pérez Cabani (1996:66) recogen una multitud de definiciones de las estrategias de aprendizaje en estas líneas:

Así, las estrategias de aprendizaje se han conceptualizado como un conjunto de operaciones mentales y procedimientos de codificación, adquisición, retención y evocación (Rigney, 1978; Weinstein y Mayer, 1986), como planes generales para lograr objetivos instruccionales (Snowman, 1986), como procesos generales de control cognitivo (Poggioli, 1989), como una combinación de habilidades cognitivas que se activan frente a situaciones percibidas como demandas de aprendizaje (Schmeck, 1989), como procesos de mediación cognitiva (Monereo, 1990) o como sistema de autorregulación cognitiva (Zimmerman, 1990).

El hecho de ser un procedimientos, pasos a seguir por el alumno usándolas como un instrumento psicológico para tomar conciencia de su utilidad y flexibilidad, su empleo implica una continua actividad de preguntar para saber, tomar notas, etcétera.

Para tomar conciencia de la importancia del concepto de “aprender a aprender”, es conveniente que el profesor tome conciencia en saber conocimientos acerca de la clasificación de las dichas estrategias. O sea, en este sentido, las estrategias que se emplean por parte del profesor deben ser en concordancia con las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes con el fin de favorecer a los estudiantes el manejo sencillo de dichas estrategias. De acuerdo con los estudios realizados por Monereo y Pérez Cabaní (1996:78) se constató que “determinadas estrategias de enseñanza favorecen o dificultan la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje”.

Pozo, (1990), clasifica las estrategias de aprendizaje según el proceso de aprendizaje en cinco estrategia; estrategias de adquisición, de interpretación o traducción, estrategias de análisis y de razonamiento, de comprensión y organización y por ultimo las estrategias de comunicación. Vea **cuadro.3**.

En cuanto a las estrategias de comprensión y organización, los estudiantes L1 están en necesidad absoluta de cómo conseguir comprender las temáticas de diferentes asignaturas que afrontan en el primer curso de su ingreso a la universidad. Aquí reside la pregunta ¿está consciente el estudiante de nivel L1 de la importancia de “aprender a aprender”?

Capítulo I La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la universidad

En cuanto a la enseñanza de las estrategias, Solé (1997) propuso una metodología basada en la idea de que las estrategias se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido, estructurado entre el enseñante y el aprendiz.

En dicho contexto, el enseñante actúa como guía y provoca situaciones de participación guiada con los estudiantes. Es así que ocurren en la situación de enseñanza tres fases en el tránsito entre el desconocimiento del procedimiento por parte del aprendiz, hasta su uso autónomo y autorregulado. (Vea figura). Dichas fases son las siguientes:

1. Presentación de la estrategia. Exposición, modelamiento y ejecución del procedimiento por parte del enseñante.
2. Práctica guiada. Ejecución de la estrategia por parte del aprendiz y guiada por el enseñante.
3. Práctica independiente. Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz sin el apoyo externo del enseñante.

Clases de estrategias	Estrategias
Estrategias de adquisición	<ul style="list-style-type: none">➤ Observación➤ Búsqueda de la información (manejo de fuentes documentales y bases de datos.➤ Selección de la información (tomar notas o apuntes, subrayar, etcétera).➤ Repaso y retención (recirculación, mnemotecnias, etcétera).
Estrategias de interpretación (para traducir de un código u otro o interpretar la información).	<ul style="list-style-type: none">➤ Decodificación o traducción de la información.➤ Aplicación de modelos para interpretar situaciones.➤ Uso de analogías y metáforas.
Estrategias de análisis y razonamiento.	<ul style="list-style-type: none">➤ Análisis y comparación de modelos.➤ Razonamiento y realización de inferencias.➤ Investigación y solución de problemas.
Estrategias de comprensión y organización.	<ul style="list-style-type: none">➤ Comprensión del discurso oral y escrito.➤ Establecimiento de relaciones conceptuales.➤ Organización conceptual (elaboración de mapas conceptuales).
Estrategias de comunicación.	<ul style="list-style-type: none">➤ Expresión oral.➤ Expresión escrita.➤ Expresión a través de información gráfica, numérica, icónica, etcétera.

Cuadro 3. Clasificación de estrategias según la función cognitiva prevalectante (A partir de Pozo y Postigo.1994)

La tarea del enseñante consiste en ayudar a que el alumno logre la construcción del procedimiento estratégico que le propone tras proporcionarle un contexto de apoyo y de andamiaje⁸, que se modificara en función de la creciente capacidad del aprendiz para utilizarlo.

Para ello, es esencial de enfatizar que desde la perspectiva constructivista, los apoyos que ofrece el docente a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de los diálogos reflexivos, promueven en los estudiantes el aprender a aprender para poder hacer parte del acto comunicativo en la clase.

Obviamente, esta tarea del profesor de ayudar a construir el conocimiento estratégico no es de ninguna manera fácil, pues requiere que el enseñante tome decisiones continua y estratégicamente en materia de didáctica.

1.5 El rol del aprendiz y del docente

El docente entraría en el aula con dos tipos de metas: las referidas a conseguir que los alumnos aprendan los contenidos curriculares, que se enfocan a lo que deben saber o ser capaces de hacer en cada asignatura; y las respectivas a la promoción de estrategias de aprendizaje asociadas con los contenidos curriculares, para que estos puedan aprenderse mejor y que se convertirían por derecho propio en “contenidos transversales”. De este modo, la competencia de aprender a aprender se iría construyendo en cada asignatura y en cada área.

El hecho de que las estrategias de aprendizaje son procedimientos, pasos a seguir por el alumno usándolas como un instrumento psicológico para tomar conciencia de su utilidad y flexibilidad, su empleo implica una continua actividad.

Para tomar conciencia de la importancia del concepto de aprender a aprender, Es conveniente que el profesor tome conciencia en enseñar dichas estrategias para facilitar la interacción comprensiva en clase y asegurar de que lo nuevo se está quedando plasmado en la memoria del aprendiz.

⁸ Metáfora de Jerome Bruner basada en la idea de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky que significa que las intervenciones tutoriales del profesor deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el alumno, de manera tal que el control sobre el aprendizaje sea cedido y traspasado progresivamente del docente hacia el alumno. Op.cit .Frida. Díaz. Barriga, (1997).

El profesor por su preparación y experiencia está llamado a mediar en el proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno guiando y facilitando el aprendizaje. Para ello el profesor debe desde la propia planificación curricular concebir no solo los conocimientos sino también otros elementos didácticos entre los que se debe encontrar las habilidades y los hábitos -que se refiere a los distintos modos de asimilación de la actividad- y que constituyen recursos estratégicos importantes por sí mismos o como elementos dentro de un sistema estratégico o estrategia mayor.

Dicha mediación puede caracterizarse de muy diversas formas aunque una visión amplia e incluyente es la siguiente⁹:

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (...).

Dicho de otro modo, la configuración de los ejes de la práctica pedagógica del profesor están elaboradas a partir de los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional y los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etcétera).

Dicha práctica docente se encontrara directamente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así las condiciones que tenga en la institución escolar.

Para un aprendizaje significativo, el profesor está llamado a tener en cuenta a cinco factores que determinan la eficacia de una clase para aunque lógicamente entre tres primeros factores y los dos ultimo hay una conexión evidente, ya que la forma de realizar la tarea por parte del profesor influirá en la respuesta de los estudiantes.

Los factores que dependen del profesor; las intenciones o propósitos donde es importante formular objetivos específicos para cada lección con el fin de orientar el aprendizaje de los estudiantes.

⁹ Gimeno, (1988); Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993:243)

También, los mensajes que transmite utilizando diversos tipos de lenguajes (verbal, no verbal, extra verbal, audiovisual...) con el fin de que estos adquieran los conocimientos, destrezas, competencias y actitudes que se propone alcanzar.

1.5.1 Tareas del profesor a realizar en el enfoque por competencia

Cabe recordar que en las clases cuya modalidad es hablar a los estudiantes de manera que asimila una buena comprensión de la información que se le transmite provocando la competencia de “aprender a aprender” de los estudiantes para que reciba y comprendiendo dicha información con claridad y genere el interés a la misma usando sus estrategias cognitivas y metacognitivas con mucha implicación.

Para ello, los profesores deben tener en cuenta que las habilidades de comunicación y expresión resulten ser factores claves en la tarea de un docente (De la Cruz, 1981).

Selección y organización de los contenidos disciplinares	<ul style="list-style-type: none">➤ Establecer propósito y objetivos➤ Estimación del conocimiento➤ Selección de contenidos adecuados➤ Estructuración de la sesión
Preparación de la exposición	<ul style="list-style-type: none">➤ Factores que promueven la claridad➤ Factores que incrementan el interés➤ Utilización de distintos lenguajes y recursos
Decidir las estrategias didácticas a utilizar en la exposición	<ul style="list-style-type: none">➤ Utilización de la participación de los estudiantes➤ Propuesta de actividades para los estudiantes➤ Elaboración de introducciones, resúmenes y actividades
Planificar las actividades complementarias de trabajo para el estudiante.	<ul style="list-style-type: none">➤ Propuesta de lecturas y documentos➤ Actividades de trabajo individual y en grupo➤ Elaboración de mapas, informes y trabajos

Cuadro 4. Antes de la clase expositiva de cualquier asignatura (De la Cruz, 1981).

El profesor como modelo estratega en cuanto a la organización, preparación tiene ejercer algunas tareas para facilitar el conocimiento hasta transmitirlo de la manera que se requiera. **Cuadro.4** resume las principales tareas que el profesor ha de cumplir ante la ejecución.

1.5.2 Tareas a realizar durante la ejecución.

Enseñar no es fácil, y sobre todo cuando en la ejecución no hay recursos y solo lo verbal, los estudiantes ven a cómo actúa su profesor, como encuentra estrategias para enseñar, vea el cuadro.5

Presentación de la información	<ul style="list-style-type: none">➤ Claridad de la expresión➤ Recursos para mantener el interés y la atención➤ Utilización de recursos didácticos y audiovisuales
Explicación de contenidos	<ul style="list-style-type: none">➤ Utilización de la comparación y el contraste➤ Interrogación y participación de los estudiantes
Propuesta de actividades a desarrollar en la clase	<ul style="list-style-type: none">➤ Tareas individual y en grupo➤ Valoración de la sesión

Cuadro .5 Durante la ejecución de una lección

De cualquier modo, Brown y Atkins, (1990) subraya tres objetivos fundamentales comunes a todas las disciplinas:

- **facilitar la información.** el profesor debe tener en cuenta que la forma de transmitirla es el factor clave para lograr el paso de conocimiento. Por este motivo el docente deberá tener presentes los principios y reglas que rigen los procesos de la comunicación humana y tratar de utilizar todas las estrategias y medios que la facilitan en contextos académicos concretos. Aunque existen profesores que tienen aptitudes y cualidades personales como comunicadores, todos podemos mejorar nuestras habilidades para realizar esta tarea mediante la información, la formación y la reflexión.
- **Generar procesos de comprensión y la reflexión**
El profesor debe conocer no solo los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sino también los conocimientos previos, que tienen sobre los conceptos que constituyen el objeto de la enseñanza, así como los procesos cognitivos que condicionan el procesamiento de la información registrada. En la medida que el profesor este mas informado sobre estos aspectos le será más fácil lograr procesos de comprensión en su alumnado.
- **Estimular la motivación** de los estudiantes hacia el aprendizaje y el uso correcto de las estrategias. Es conocido que el interés y la atención que el estudiante manifiesta es un factor que influye decisivamente en su aprendizaje. Para estimular la motivación el

profesor debe demostrar la relevancia científica de la materia que imparte (asignatura que está enseñando), así como la aplicación práctica que tienen los conocimientos concretos que trata de transmitir en cada clase expositiva.

1.5.3 Tareas a realizar por el estudiante.

Visto que el estudiante es activo en su aprendizaje, el aprovechamiento de las enseñanzas facilitada en las exposiciones orales de las clases depende de la competencia de saber aprender que desarrolle. Dicho de otro modo, el estudiante aprende cuando sepa manejar las estrategias de aprendizaje que disponga. Al igual que sucede al profesor, el estudiante siendo dinámico y activo en su aprendizaje, tiene que desarrollar unas tareas antes, durante y después de cada lección con el fin de poner en práctica sus estrategias y desarrollar su competencia estratégica. Vea cuadro

Antes de asistir a una clase teórica	<ul style="list-style-type: none">➤ Repasar los conocimientos previos➤ Realizar las actividades señaladas(lecturas, materiales)➤ Preparar materiales para la sesión
Durante el desarrollo de la lección	<ul style="list-style-type: none">➤ Saber escuchar y tomar apuntes➤ Actitudes reflexivas y crítica➤ Comparar y contrastar las información➤ Generar ideas propias
Después de una clase	<ul style="list-style-type: none">➤ Discusión de ideas con otros➤ Clarificar y completar apuntes➤ Lectura de materiales complementarios➤ Realizar las actividades propuestas➤ Organizar e integrar los conocimientos

Cuadro 6. Tareas a realizar por el estudiante

2. Aportaciones del nuevo sistema de enseñanza universitaria en Argelia

La reforma de la enseñanza superior y la arquitectura de las enseñanzas en tres ciclos de formación « Licenciatura-Master- Doctorado (LMD)» contestan a dos mayores puestas:

La conciliación de la democratización del acceso a la enseñanza superior y la demanda social de más en más importante en la enseñanza superior (más de 1 200 000 estudiantes actualmente) y la mundialización y su consecuencia económica globalizada donde las naciones las más competitivas son aquellas que poseen el saber, el dominio de las tecnologías y una economía eficaz; creativa e innovadora.

Hoy en día, los países más eficaces y líderes de la economía mundial son aquellos quien posee un sistema de enseñanza superior y eficaz desde esta perspectiva, la reforma de la enseñanza superior se ha impuesto como contestación a esta exigencia de eficacia.¹⁰

¹⁰ https://www.univ-alger.dz/univ_ang/index.php/le-systeme-d-enseignement-superieur

2.1 Homogenización de los diplomas a nivel internacional

El sistema LMD surge de la nueva concepción de la enseñanza “Enfoque por tarea” en la enseñanza superior. Aparece en nuestro país en 2004 por requerimiento de la necesidad de unificar los sistemas de enseñanza superior a escala mundial. La mayor parte de los diplomas que otorga permiten obtener créditos ECTS¹¹, reconocidos en numerosos países de la Unión Europea y del mundo. Es un sistema organizado en “Asignaturas” y Créditos, planificado en seis semestres para la oferta de formación en licenciatura, cuatros semestres para el Master y en Doctorado anual. Vea la **figura 1**.

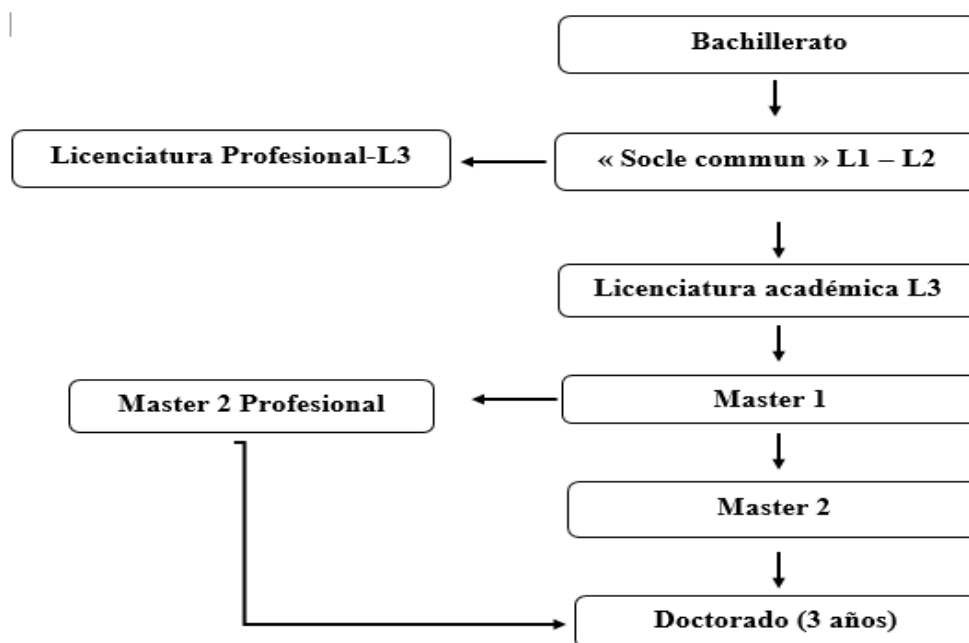


Figura 1. Esquema de la repartición de los ciclos formativos en el sistema LMD

Estas categorías son compatibles con las de la educación terciaria en toda Europa.

Están presentadas por «dominio» y reúnen diferentes niveles de estudio.

Las principales características del sistema LMD

- Plan de estudios organizado por semestres , y para cada disciplina
- Trayectoria educativa estructurada en función de una progresión lógica,

¹¹ (Sistema europeo de trasferencia de créditos)

- Reconocimiento de la adquisición de créditos que toman en consideración : una evaluación continua del estudiante (asistencia a clase, ensayos y proyectos realizados en clase, exámenes, trabajo personal),
- El computo de créditos a acumular para la aprobación de cada semestre
 - 1 semestre = 30 créditos,
 - 1 Licenciatura = 180 créditos,
 - 1 Maestría = 120 créditos (como continuación de una Licenciatura),
- La pasarela a la especialización en el tercer año de licenciatura que permite al estudiante la opción de una especialidad para profundizar los conocimientos de otro ciclo formativo que es el Master.
- Las unidades de enseñanza
 1. Unidad fundamental: son las enseñanzas que todos los estudiantes de una disciplina deben seguir con asiduidad; su atribución depende del semestre en que se sitúa. Son unidades primordiales para organizar el saber, saber hacer y saber ser.
 2. Unidad metodológica que facilitan las herramientas metodológicas a los aprendices para aprender y permitirle de adquirir su autonomía: Técnicas del trabajo universitario.
 3. Unidad de descubrimiento que se refieren a las asignaturas relativas a otras especialidades, incluso de otras áreas, y permiten la amplificación y divulgación de la cultura universitaria, facilitando una orientación eficaz y un aprovechamiento óptimo de las pasarelas: Ciencias sociales y humanas e iniciación a la traducción (S3-S4).
 4. Unidad transversal que proporcionan y refuerzan las herramientas del estudiante, tales como las lenguas extranjeras y la informática: Lenguas extranjeras (del S1 hasta S4) y técnicas de la información y de la comunicación (S4).

En general, las unidades de enseñanza deberían girar alrededor del núcleo de “aprender a aprender” que se considera básico para aprender conocimientos declarativos o factuales sea, los procedimientos y el saber ser hacia el aprendizaje. Según el plan curricular en general,

esta asignatura sirve como pasarela hacia el peritaje del conocimiento y la profesionalización.

Podríamos plantear aquí la pregunta que sigue, ¿Estaría insertada la competencia aprender a aprender en el currículo de enseñanza universitaria?

2.2 El modelo de plan de estudio

Se supone que el sistema LMD está concebido para favorecer la adquisición y el desarrollo de las competencias tanto para los docentes como para los estudiantes y un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y para ello, se ha instalados nuevas concepciones que caracterizan en nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje en la universidad bajo dicho sistema de enseñanza.

- El departamento es quien vela sobre el buen funcionamiento planificando y organizando el proceso enseñanza-aprendizaje a través:
 - La planificación y la gestión de recursos físico- humanos, materiales, audiovisuales, y escritos disponibles a nivel del departamento de
 - Una síntesis global sobre los recurso físicos como (aulas, equipamientos, mobiliario, etc.), y material como (la pizarra, la transparencias y diapositivas Y materiales), didácticos audiovisuales (video, retroproyector e internet) y una biblioteca (central, de facultad, biblioteca, virtual).
- La concepción de indicadores de performance de esperados de la formación constituyen un campo obligatorio tal como (Criterios de viabilidad, total de éxito, empleo, seguimiento de diploma, competencias esperadas...)
 - Informe del comité pedagógico,
 - Seguimiento de los responsable de la filial y de la especialidad,
 - El comité científico del departamento,
 - Peritaje exterior,
 - Informe de práctica.
 - Proyecto de fin de carrera
 - Informe de los tutores
- Los socios ajenos a la institución estatal universitaria colaboran en facilitar la formación en la que se cursa o la futura inserción laboral a través :
 - Empresas de inversión, empresas multinacionales, establecimientos aeroportuarios.

- Sector de escuelas : maternas y escuela de formación
- Administración: servicios de compras, audiciones, etc.
- Sector de medios de masa: servicio publicitario, publicitarios, etc.
- Sector del turismo : circuitos turísticos
- Sector de formación profesional
- Sector de la cultura : gestionar espectáculos culturales, Actions de Jumelages.
- Sector de audio visual.

2.3 Modelo y modalidad de enseñanza en la universidad

Mario De Miguel (Coord.), (2006) esclarece algunas confusiones acerca de los conceptos utilizados para diferenciar entre modelo, modalidad y método.

Para este autor, una modalidad es “maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje”¹². Vea Tabla.1.

Cada docente tiene su manera de enfocar y gestionar su tarea de enseñar, quedan las clases teórica la modalidad que más se usa en la comunicación didáctica y siguen el modelo de la comunicación de Brown y Atkins (1990). Vea la figura.1.

Cuando el profesor habla durante la clase es para algo que requiere buena escucha y atención, el estudiante tener cuidado a las lógicas de la explicación del profesor porque tiene que memorizar lo importante del mensaje y se ve obligado a buscar estrategias para comprender mejor. Buscar las estrategias que convenga para comprender a lo que dice el profesor, preguntar en caso de que haya algo que esclarecer y tomar apuntes. Es aquí, donde se reside la conciencia de aprender a aprender.

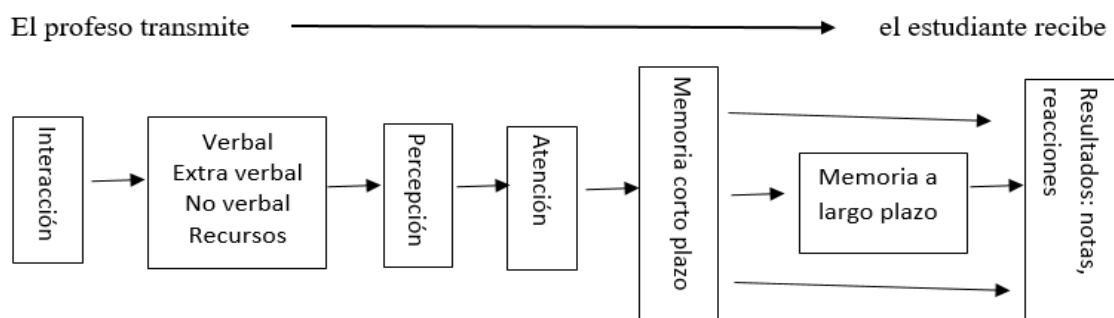

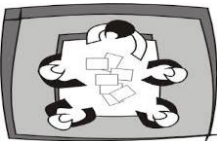

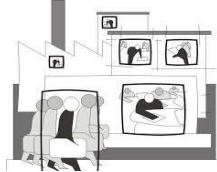


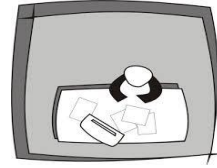


Figura 2. Modelo comunicativo de Brown y Atkins (1990)


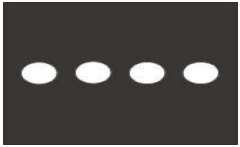
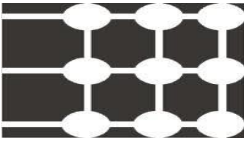



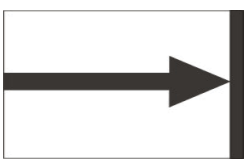
¹² Mario De Miguel Díaz, Ignacio Alfaro Rocher, Pedro Miguel Apodaca Urquijo, José Miguel Arias Blanco, Eduardo García Jiménez, Clemente Lobato Fraile y Alfredo Pérez Bullosa, 2006.

Tabla. 1 Modalidades organizativas: descripción y finalidad

P/A	Modalidad	Escenario	Finalidad / Descripción
HORARIO PRESENCIAL	Clases teóricas		<i>Hablar a los estudiantes</i> Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesorado o de los estudiantes).
	Seminarios-talleres		<i>Construir conocimientos a través de la interacción y la actividad</i> Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesorado, estudiantes, expertos, etc.)
	Clases prácticas		<i>Mostrar cómo deben actuar</i> Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, laboratorio, de campo, aula de informática, visitas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc.)
	Prácticas externas		<i>Lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral</i> Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad a la universidad (prácticas asistenciales...)
	Tutorías		<i>Atención personalizada a los estudiantes</i> Relación personalizada de ayuda, donde un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
HORARIO SEMIPRESENCIAL TRABAJO AUTÓNOMO	Estudio y trabajo en grupo		<i>Hacer que aprenden entre ellos</i> Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc., para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los estudiantes en grupo.
	Estudio y trabajo autónomo, individual		<i>Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje</i> Las mismas actividades que en la celda anterior, pero realizadas de forma individual, incluye, además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que es fundamental para el aprendizaje autónomo.

Añade el mismo autor que, el método y cuando se utiliza en el ámbito de la enseñanza universitaria, se refiere a la “forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente”¹³. Tabla. 2

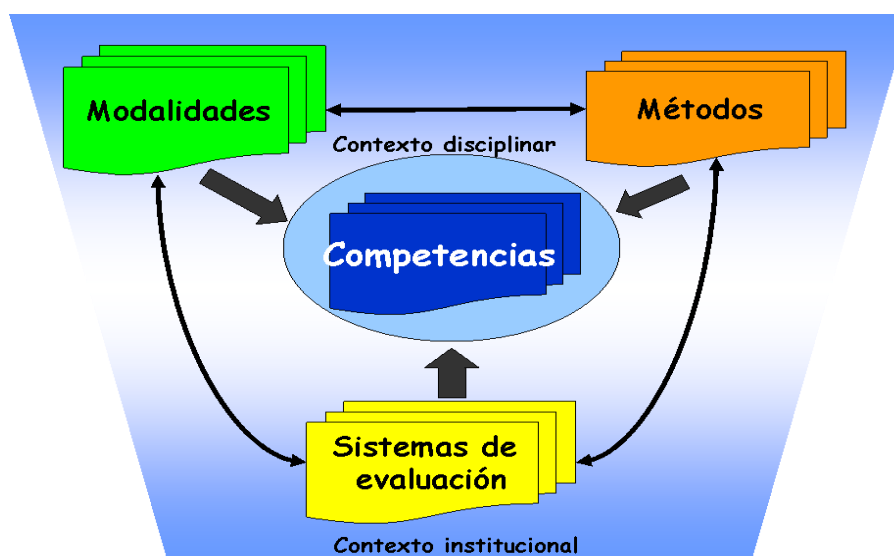
Tabla. 2 Métodos de enseñanza-aprendizaje: descripción y finalidad

METODOS DE ENSEÑANZA		
	Método	Finalidad
	Método expositivos/lección magistral	Transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante
	Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
	Resolución de ejercicios y problemas	Ejercicios, ensayo y puesta en práctica de los conocimientos previos
	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
	Aprendizaje orientado a proyectos	Comprensión de problemas y aplicación de conocimientos para su resolución
	Aprendizaje cooperativo	Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
	Contrato de aprendizaje	Desarrollo del aprendizaje autónomo

¹³ Brady, L. (1985) : Models and methods of teaching. Victoria, Prentice-Hall

En cuanto al modelo, Biggs, (2005), defiende el planteamiento de que, la competencia es el centro de atención en la planificación didáctica para romper el concepto tradicional lineal. (Contenidos → métodos de enseñanza → sistemas de evaluación). Figura.3

Figura 3. Modelo centrado en las competencias



El constructivismo opta por el “alineamiento constructivista¹⁴”, según el cual, las modalidades de clase, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación funcionan paralelamente e integradamente en relación con las competencias u objetivos para alcanzar. Visto claro un poco cual es la diferencia entre modalidad, método y modelos de enseñanza que existen en la educación universitaria.

La competencia aprender a aprender necesita mecanismos para desarrollarse, usar las estrategias de aprendizaje en una clase de modalidad organizativa de clase teórica vinculada con el método expositivo o “clase magistral”, en donde el profesor habla a los estudiantes no es una tarea fácil para el estudiante.

Las estrategias de organización de una clase donde se explica hablando Una vez establecidos los objetivos o propósitos que orientan la actividad académica para cada asignatura, el profesor deberá decidir cómo organizar la sesión y los recursos que se va a emplear para su

¹⁴ Es un concepto innovador que sustituye el modelo lineal de Modelo comunicativo de Brown y Atkins (1990).

desarrollo. Aunque no existe un modelo «tipo» de clases teórica (clases de exposición verbal). Con carácter general se pueden efectuar ciertas recomendaciones o pautas sobre la estructura y secuenciación lógica que debe tener un discurso verbal propio de una comunicación didáctica. Los autores¹⁵ coinciden en señalar que en la organización de una clase teórica deben tenerse en cuenta tres fases-introducción, desarrollo y cierre- y procurar en cada una de estas fases lograr los objetivos que se recogen en (vea la **figura 3**).

Queremos insistir en que se trata de una propuesta organizativa sobre cómo debe planificarse una «clase o lección» con el fin de que los estudiantes procesen de forma adecuada la información que se les facilita, aunque lógicamente lo que se debe hacer en cada caso concreto constituye una decisión que ha de tomar el profesor en función de las condiciones y posibilidades del contexto.

Entre estas condiciones, el profesor deberá decir el tipo de recursos que va a utilizar en las clases teóricas para apoyar su exposición. Además del uso del lenguaje oral, los profesores pueden o no apoyarse sobre textos escritos y otros medios didácticos (visuales y audiovisuales), así como en la participación activa de los estudiantes con el fin de facilitar una mayor recepción y comprensión de los mensajes.

La organización de la clase como estrategia, colabora en formar inconscientemente a los estudiantes adoptando la claridad en la expresión docente como un modelo para ir construyendo conocimientos nuevos sobre lo ya existente.

¹⁵ Mario, M. Díaz (Codos.). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza editorial

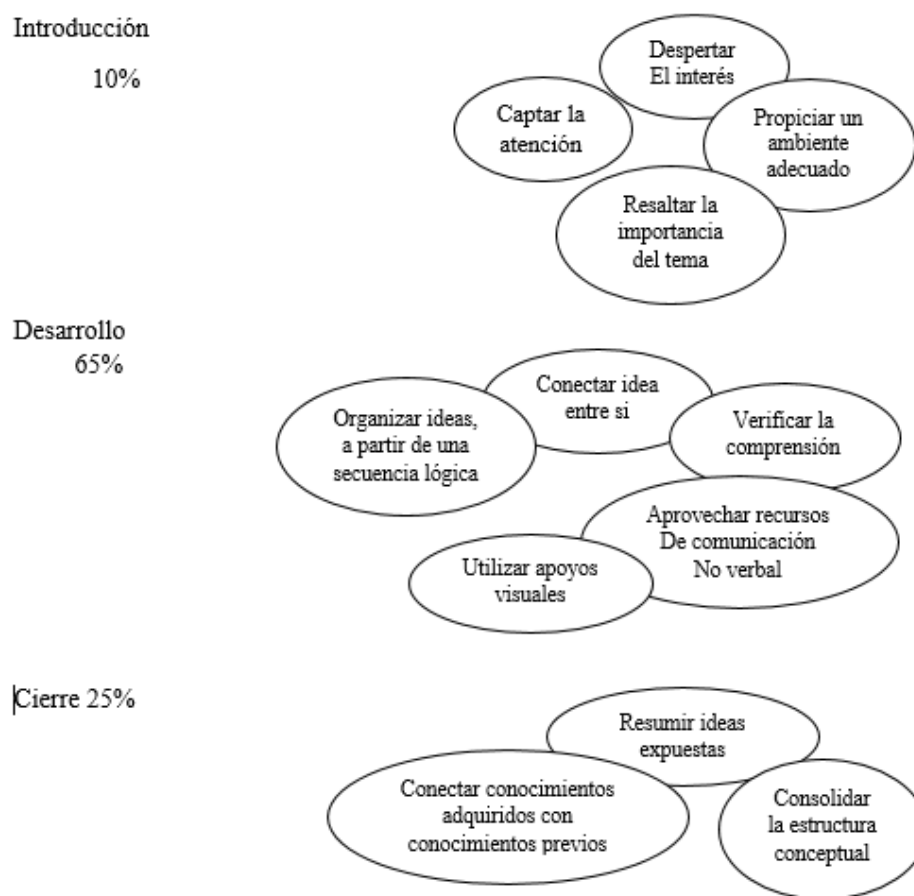


Figura 4. Organización y desarrollo de una clase teórica

Fuente: www.sistema.itesm.mx

3. Estrategias de enseñanza para el desarrollo autónomo del estudiante

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, que en la modalidad de las clases teórica o clases vinculadas al método expositivo o “clase magistral” sobre la planificación de una clase teórica considerado que el profesor enseña hablando, eso exige precisar previamente como se debe organizar una clase y que tipo de estrategias metodológicas se han de adoptar (utilizar) para que los estudiantes procesan de una forma adecuada la información y comprenden demostrando un intercambio en clase.

3.1 Estrategias de explicar y convencer

Las estrategias docentes que se emplean en las clases tienen que conducir hacia promover la comprensión y la reflexión de los estudiantes. El profesor antes de explicar, está llamado a recordar que tiene que convencer. Según Cross (2002: 81-97), y de acuerdo con esta intención, una clase tiene una doble orientación: explicativa y argumentativa.

En cuanto a la orientación explicativa, el docente intenta comunicar conocimientos usando estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. En este sentido, Castellá y Cols. (2007:96) Comentan que los profesores usan dos clases de estrategias discursivas:

Las dirigidas a cómo organizar el discurso, lo cual tiene que elegir una o varias estructuras organizadoras (superestructuras) y darle una direccionalidad y sentido lógico, y aquellas que se dirigen a clarificar los contenidos lo cual se relaciona con el uso de definiciones adecuadas, ejemplificaciones y reiteraciones o reformulaciones de lo expuesto.

Dicho de otra forma simple, la orientación explicativa necesaria para el despliegue del saber a enseñar debe verse acompañada por una orientación teórica- argumentativa, dirigida a lograr una cierta eficacia en la intención de comunicar lo que se enseña, con la intención de promover en los alumnos una actitud positiva de apertura ante los contenidos que se están presentando.

Con respecto a la orientación argumentativa o retórica, el docente se plantea la necesidad de conseguir ciertas intenciones pedagógico-comunicativas, para tratar de implicar a los alumnos en sus explicaciones y estimular su interés en ellas de modo que estos pueden participar de forma activa en el proceso de adquisición de los conocimientos presentados.

Castellá y Cols (2007:113), distinguen dos grupos de estrategias:

Las que permitan adecuar el discurso a los estudiantes y que tienen que ver con contextualizar por medio de este los contenidos por aprender y el aprendizaje de los alumnos, así como la posibilidad de atraer su atención, y Las que permiten establecer un dialogo con los alumnos por medio de preguntas-respuestas.

Mercer (1997 y 2001), ha identificado ciertas formas de conversación utilizadas para construir una versión conjunta del conocimiento con los aprendices. Estas estrategias pueden clasificarse en tres categorías:

- Para obtener conocimiento relevante de los alumnos
 - Para responder a lo que dicen los alumnos.
 - Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos.
- (Vea ejemplo **cuadro**).

3.1.1 Estrategias básicas

Las estrategias básicas según Mercer (1997) son las que dependen de cómo el profesor usa la pregunta para recibir del alumno y sacar los conocimientos que tenga acerca del tema. También son estrategias que pueden ayudar al desarrollo autónomo del alumno en cuanto a la manera de preguntar por parte del profesor.

A. Estrategias básicas en relación con la “categoría A”

Las preguntas elaboradas por el profesor y lo que denomina técnica de “obtención mediante pistas”.

Si bien muchas de Estas preguntas en cierto sentido, ayudan a que los alumnos pongan atención sobre determinados aspectos de los contenidos, o sobre las acciones relacionadas con ellos, ya que se esfuercen yendo más allá de su comprensión inmediata.

En otros momentos cuando los docentes hacen una pregunta que los alumnos no pueden contestar De inmediato, pueden emplear la estrategia de “obtención de pistas” que consiste en “conseguir” de los alumnos participaciones o respuestas (según sea el caso) por vía indirecta mediante pistas visuales, no verbales o verbales.

Las pistas pueden ser dadas por que se está solicitando el maestro de forma estratégica, buscando no decir la respuesta correcta sino solo insinuarla y queda en el alumno apoyarse en ellas para dar con la respuesta o idea que se está solicitando.

El uso de esta estrategia puede justificarse por el hecho de animar a que los alumnos participen activamente en el proceso de construcción y a que tomen nota de los aspectos relevantes que se están tratando.

La estrategia de preguntar crea en el estudiante generación de ideas propias a través la escucha de la lógica en la cual se desarrolla la explicación del contenido, el estudiante recurre a construir un sólido conocimiento sobre el que ya tiene empleando sus estrategias para organizar y memorizar.

Concebido que la ausencia de las preguntas en clases conduce a la génesis de problemas en el discurso pedagógico, que a su vez, se traduce en tres aspectos centrales:

- a. Como se acuerda y negocia lo ya dado,
- b. Como a continuación se presentara y desarrollara lo nuevo,
- c. Como puede el enseñante cerciorarse de que lo nuevo se ha aprendido y que en adelante pasara a formar parte de lo ya dado (vea cuadro 3. siguiente.)

- | |
|--|
| a) ¿Qué es lo dado?
b) ¿Qué proporcionar de lo nuevo y cómo hacerlo?
c) ¿Qué y cómo ha sido entendido lo nuevo?
d) ¿lo nuevo ha llegado a formar parte de lo dado/compartido? |
|--|

Las actividades evaluativas deben realizarse en torno a las preguntas, b y C.

Cuadro 7. Cuatro preguntas básicas para negociar lo nuevo y lo dado en clase

Indagar con preguntas es una estrategia para establecer lo dado que consiste en indagar a través de preguntas tal como; (“¿Qué saben ustedes sobre...?”), o bien en invocar algo que se cree como compartido (“Como han visto muchas veces en los noticieros de televisión/ en la clase anterior...”).

En relación con el establecimiento de lo dado, Coll y Onrubia (2001) consideran que los profesores pueden usar “el recurso al marco social de referencia” (los conocimientos o experiencias previas extra clase) o bien “el recurso al marco específico de referencia” (lo compartido a partir de las experiencias previas en clase).

De cualquier modo, es importante que el docente valore que tanto saben los alumnos lo que él considera que deberían saber, pues de no ser así, deberá tomar algunas medidas necesarias para que lleguen a saberlo y se pueda establecer como algo ya dado y compartido conjuntamente. Solo a partir de esta base puede presentarse y discutirse lo nuevo, pues de lo contrario este no se comprenderá adecuadamente.

Lo nuevo que se expresa a través del discurso tiene que estructurarse adecuadamente, para que sea comprendido por los alumnos. El docente habrá de vigilar que se despliegue en forma apropiada en los niveles micro, macro y superestructural (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Van Dijk y Kintsch, 1983).

- **Nivel microestructural**, el discurso docente debe poseer suficiente coherencia y permitir que los alumnos sigan la progresión temática de forma que puedan seguir con facilidad el hilo de su discurso explicativo. En este nivel es importante que los docentes sigan estrategias discursivas tales como: advertir al grupo-clase cuando se va a abordar un tema nuevo, señalar de que se va a hablar o de que se está hablando, indicar que aún se continúa hablando de lo mismo pese a haber habido una dispersión de ideas, etcétera. En pocas palabras, es necesario que en el discurso se preserve la continuidad temática y que haya una relación estrecha entre las ideas que se van hilando para que se vuelva inteligible.

- **Nivel macroestructural**, el profesor debe procurar que su discurso tenga una cierta coherencia temática global necesaria. En este nivel, por ejemplo es importante que se usen estrategias tales como repetir la información central, usar ejemplos, parafrasear la información presentada, hacer recapitulaciones estratégicas (constituida por ideas centrales) después de presentar una porción significativa de información, etcétera.
- **Nivel superestructural** es necesario que se deje en claro que el discurso tiene un cierto patrón u organización. En este caso, es menester señalar y reiterar la relación retórica global que predomina en el discurso, ya no en su aspecto semántico (como en el nivel anterior), sino en la dimensión de la estructura o del formato, por ejemplo dejar en claro que la explicación puede ser una exposición descriptivo-enumerativa (señalizada por las expresiones: “en primer lugar”, “ en segundo lugar”, “por ultimo”) o bien, que puede estar estructurada con base en una relación retórica de comparación/contrastación entre dos temas (marcada por las expresiones: “la principal similitud/ diferencia entre A y B se refiere a...”), etcétera (vea el **cuadro.8**).

Meta	Subtemas	Estrategias	Rutinas
Haz que el discurso sea coherente	Microestructura: mantener la continuidad temática.	Advierte cuando introduces un tema nuevo. Señala que sigues hablando de lo mismo. Identifica con toda claridad de que vas a hablar. Revisa los temas tratados antes de introducir uno nuevo.	“Veamos ahora...” “pasemos a la siguiente idea...” “En este sentido...” “Continuando con nuestro tema...” “veamos ahora el tema siguiente...” “Hemos visto hasta el momento...”
	Microestructura: Destacar las ideas globales que dan sentido y unidad a toda la exposición.	Repite, vuelve sobre las ideas principales. Recapitula. Evalúa. Exprésalas en otros términos.	“Vuelve a señalar...” “Hasta aquí hemos visto...” “En resumen...” “En otras palabras...”
	Superestructura: Organizar las ideas globalmente.	Señala de antemano la relación global. Visualiza la organización global. Reitera a lo largo del discurso la organización global.	Emplea claves como: “Una causa es...” Se puede elaborar un diagrama en el pizarrón o numerar la organización predominante de ideas abordadas en la explicación. Comenta y reconstruye la organización de la exposición.

Cuadro 8: aspectos micro, macro y superestructuras en el discurso expositivo-explicativo y estrategias discursivas (Tomado, con algunos cambios, de Sánchez, rosales y Cañedo, 1996:125).

Aquí reside la diferencia entre un experto y el novato en la enseñanza universitaria a la hora de guiar la discusión en las clases de exposición verbal. Siendo el encuentro entre estudiante y profesor basado en recordar lo dado y exponer lo nuevo, la formulación de las preguntas concorde con lo dado y lo nuevo es un criterio de dominio en la enseñanza de las estrategias. Vea el cuadro que representa una de síntesis entre la diferencia entre un profesor experto y novato citada Por Frida. Díaz Barriga Arceo (1997) vea **cuadro A** en el anexo.

Al fin y al cabo, la mayor parte de la exposición de la clase para los profesores, es hablando y para dar más sentido a este acto de habla, existen unas estrategias que regulan el discurso didáctico y atrae más al estudiante hacia la toma de consciencia de la importancia de

B. Estrategia de base relacionadas con la categoría B

También los profesores emplean otras clases de estrategias (categoría B) que sirven para retroalimentar o guiar a los alumnos cuando estos intervienen por medio de participaciones espontaneas o respuestas dadas a una pregunta hecha por el docente. Un ejemplo claro sobre estas estrategias se resume en el **cuadro 9**.

- a- La confirmación una de las estrategias la más recurrida, que sirve para hacer participar a los alumnos en el dialogo (por ejemplo, “si, lo que acabas de decir está bien dicho”, [cuando realmente así lo sea]). También sirve para destacar que lo que ha dicho un alumno, desde el punto de vista del docente, queda legitimado y se considera correcto.
- b- La repetición también tiene funciones en el mismo sentido. Dicha estrategia consiste en repetir lo que ha dicho o contestado un alumno, con la finalidad de remarcar lo que le parece que ha sido dicho correctamente y que a su juicio tiene un significado relevante para lo que posteriormente será aprendido.
- c- La reformulación sirve para dar una visión más ordenada o estructurada de lo que los alumnos han opinado sin la precisión o habilidad suficiente.
Aquí el docente integra lo que han dicho un alumno o varios y al mismo tiempo corrige lo que considera necesario, para que quede claro cómo es que habrá de ser comprendido y aprendido.
- d- La elaboración es muy similar a la anterior, que consiste en ampliar o profundizar la opinión de algún alumno o de varios, que no ha sido suficientemente clara o que incluso ha sido formulada de manera confusa.

- e- Ignorar y rechazar son dos estrategias adicionales se usan cuando las respuestas u opiniones espontaneas de los alumnos son incorrectas, inexactas o inapropiadas. Las cuales deben ser empleadas con cierto cuidado, acompañándolas de explicaciones sobre por qué no se consideran adecuadas.

Secuencia: “preparación para el experimento”
Profesora: Bien. Acabamos de leer las instrucciones para el experimento. Y relacionándolo con lo que vimos en la clase anterior sobre la preparación del experimento ¿recuerdan?) (Suscitación). A continuación vamos a hablar un poco del equipo de trabajo (metaenunciado), ya que vamos a utilizar una tela incombustible (frase del tipo “nosotros...”. Mmm...Carla, ¿Qué pasa con la tela incombustible, porque es importante? Lo ponemos en la mesa o ¿no? ¿Por qué? (obtención mediante pistas).
Carla: porque la mesa puede arder.
Profesora: Sí. Porque alguna cosa del experimento podría quemar la mesa, sí. Y por eso necesitamos la tela incombustible (confirmación/reformulación). Esta hecho de amianto, material que no arde, y esto no es muy útil, como ustedes ya saben. También vamos a utilizar un trípode. ¿Por qué utilizamos el trípode?: ¿tú qué opinas Rosa? (pregunta)
Rosa: para colocar, esto, para que puedas colocar el um..., el mechero bunsen debajo y tener algo para que las cosas se apoyen encima.
Profesora: para que las cosas se apoyen encima, bien (repetición/confirmación) ¿Qué hay que hacerle a un mechero de bunsen cuando no lo estas utilizando) (pregunta)
Juan: pasarlo a una llama amarilla.
Profesora: hay que pasarlo a una llama amarilla (repetición). ¿Por qué esto es importante, Oliver?
Oliver: para que nadie pase el brazo por la flama.
Profesora: para que nadie pase el brazo por la flama, muy bien (repetición/confirmación).

Cuadro 9. Ejemplos de uso de estrategias discursivas en una secuencia instruccional. (Tomado y adaptado de Mercer, 1997:48-49)

C. Estrategias básicas en relación con la categoría C

Las estrategias de categoría C, estas pueden ayudar a que los alumnos perciban la continuidad de lo que han venido construyendo desde que iniciaron las actividades de enseñanza de aprendizaje y para demostrarles como las cosas que se han venido aprendiendo con anterioridad han mejorado sus niveles de comprensión. Nuevamente el uso de estrategias en el discurso puede contribuir de manera importante a ello, así como al proceso de sentar las bases de lo que a continuación se aprenderá.

- a. El uso de “nosotros” es una estrategia que puede emplearse eficazmente para hacer uso de experiencias y/o conocimientos compartidos, logrados en momentos previos de una secuencia o episodio didáctico, y para ponerlos en relación con otras cosas que se están aprendiendo sobre la marcha... Por ejemplo, el uso de las frases tipo “nosotros” en las que se involucra el docente junto con el grupo de clase. También ayudan a que los alumnos perciban que han logrado compartir una serie de saberes gracias a la experiencia pedagógica compartida.
- b. La suscitación también es una estrategia para construir el futuro partiendo de lo ya conocido. Las suscitaciones son utilizadas por el enseñante para provocar que los alumnos evoquen alguna información adquirida en una actividad compartida anteriormente (por ejemplo, en alguna clase previa) y que en ese momento se considera relevante para tratar lo nuevo por aprender (por ejemplo, “como se llamaba la unión de una vocal débil y una fuerte que vimos en la clase anterior...”).
- c. Exhortaciones Con una intención similar; los profesores pueden utilizarlas, a través de la cual, se anima a que los estudiantes “piensen” o “recuerdan” sobre experiencias pasadas compartidas, que se consideran valiosas para comprender o realizar actividades actuales de aprendizaje (“si recuerdan las lecciones (temas) que hemos revisado hasta ahora comprenderán que...”). En ambas estrategias se evoca lo dado para ayudar a aprender o construir lo nuevo, pero mientras que en las suscitaciones son los alumnos los que tienen una actividad más participativa (dado que evocan experiencias pasadas), en las exhortaciones los profesores (al hacer las recomendaciones) juegan un rol más directivo (Mercer, 2001).
- d. Los metaenunciados, los cuales, a diferencia de las dos estrategias anteriores, indican a los alumnos sobre lo que a continuación se abordara o presentara en la sesión (por ejemplo, “lo que vamos a hacer ahora...” o “a continuación hablaremos de...”) según señala, Coll y Onrubia (2001). Tales metaenunciados son recursos valiosos porque ayudan a los alumnos a encontrar sentido sobre fragmentos significativos de actividad o discurso y orientan acerca de la organización de la actividad (global) conjunta.
- e. Las recapitulaciones son otras estrategias que los profesores usan en clase. Ayudan a restablecer contextos intersubjetivos y, sobre todo, proveen medios eficaces para

lograr la continuidad¹⁶Dichas recapitulaciones son breves resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera valioso de ser aprendido, y son ampliamente reconocidas como recursos discursivos que ayudan y orientan a los alumnos porque proveen contexto y aclaran esencial de lo ya compartido (aprendido).

3.2 Estrategias de activación de la competencia participativa del alumno

Es preferible de emplear las siguientes estrategias al inicio de cualquier secuencia didáctica, o bien antes que los aprendices inicien cualquier tipo de actividad de indagación, discusión o integración sobre el material de aprendizaje propiamente dicho, sea por vía individual o colaborativo. Conviene que para hacer un buen uso de ellas se tomen en cuenta los siguientes aspectos Cooper, (1990: 82):

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

De entre estas estrategias que se pueden emplear en tal sentido, vamos a presentar las que han demostrado ser más efectivas, a saber: la actividad focal introductoria, las discusiones guiadas y la actividad generador de información previa.

3.2.1 Actividad focal introductoria

Entendemos por actividad focal introductoria aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los estudiantes, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio¹⁷.

Las funciones centrales de esta estrategia serían las siguientes:

Plantear situaciones que activan los conocimientos previos de los alumnos. Especialmente cuando la presentación de la estrategia se acompaña de participaciones de los alumnos para exponer razones, hipótesis, opiniones, explicaciones, etcétera. Servir como focos de atención o como referentes para discusiones posteriores en la secuencia didáctica. Influir de manera poderosa en la atención y la motivación de los estudiantes.

¹⁶ (Coll et al., 1992; Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997 y 2001; Sánchez, Rosales Cañedo y Conde, 1994).

¹⁷ Se calcula un 5 por ciento de docentes que realizan intencionalmente alguna actividad explícita para hacer que los alumnos activen sus conocimientos previos, centren su atención o que los hagan en sintonía con la nueva temática. (Eggen y Kauchak, 1999)

Un ejemplo de actividad focal introductoria que puede plantearse antes de tratar el tema de materiales conductores o aislantes, puede consistir en envolver un trozo de hielo en papel aluminio y otro en pedazo de tela gruesa (juzgado por ellos mismos como tela “caliente”) y animar a los aprendices a predecir cuál de los cubos se derretirá primero y por qué creen que esto será así.

Otro ejemplo puede consistir, al estudiar el tema de flotación de cuerpos, en utilizar distintos materiales con diferente densidad que propongan una experiencia “contra-intuitiva”, y también pedir que predigan cuales se hundirán y cuales no y que expongan sus hipótesis sobre las variables involucradas en la flotación de los cuerpos.

3.2.2 Discusiones guiadas

Se trata de una estrategia que requiera cierta planificación previa cuidadosa. Dicha planificación debe hacerse en principio, partiendo de los tres aspectos mencionados para toda actividad cuya intención sea generar o crear información previa.

Cooper (1990:114) define la “discusión” como “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y estudiantes hablan acerca de un tema determinado”.

En la aplicación de esta estrategia los alumnos desde el inicio activan sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden desarrollar y compartir con sus compañeros de forma espontánea conocimientos y experiencias previas que pudieron no poseer (o al menos no del mismo modo) antes de que la estrategia fuese iniciada.

Las discusiones en clase se condicionan con algunos puntos centrales que deben considerarse en la planeación y aplicación que son; la claridad de los objetivos de discusión, la conducción de la discusión y manejar la discusión como si fuese un dialogo entre el profesor y el estudiante.

Frida. Díaz (2006:123) resume los puntos que se debe considerar en la aplicación de una discusión:

Tener claro los objetivos de la discusión y hacia donde se le quiere conducir; de este modo se podrá activar y favorecer la compartición de conocimientos previos pertinentes, para el aprendizaje de los nuevos contenidos que se abordarán posteriormente”.

No solo se debe conducir la discusión sino también participar en ella y modelar la forma de hacer preguntas y dar respuestas. Y Manejar la discusión como un dialogo informal en un clima de respeto y apertura. Animar a los alumnos o para que hagan comentarios sobre las respuestas de sus compañeros.

Las preguntas son primordiales para vehicular la discusión así el mismo autor recomienda en la discusión el uso de las preguntas abiertas tal como lo menciona el misma autora que;

Para la discusión, se recomienda elaborar preguntas abiertas que requieran más de una respuesta afirmativa o negativa. Hay que dar tiempo para que los alumnos respondan reflexivamente.

Y añade que, el resumen es importante en clase, porque con el resumen se consigue cerrar y no dejar abierta la discusión:

Cerrar la discusión y elaborar un resumen donde se consigue lo más importante; anime a los alumnos a participar en el resumen y a que hagan comentarios finales.

De este modo el estudiante como observador en clase, comprende que si el profesor conduce bien o no la explicación verbal del profesor y desde allí, el estudiante adopte la discusión lógica del profesor como modelo y pueda que se le surjan ideas para introducirse en la discusión.

3.3 Estrategias para ayudar a organizar la información nueva

Se le conocen también como organizadores gráficos¹⁸ que se usan como recursos didácticos. Son representaciones visuales que comunican la estructura lógica de *corpus* significativo de contenidos curriculares y pueden usarse como estrategias de enseñanza.

Según las obras de Armbruster, 1994; Clark y Mayer, 2007; Mayer, 2004; Olge, 1990; Trowbridge y Wandersee, 1997; West, Farmer y Wolf, 1991) citadas por los autores¹⁹, se puede enseñar a los alumnos a utilizar dichos organizadores como estrategias de aprendizaje que han sido comprobadas por los autores para la mejora de recuerdo, la comprensión y aprendizaje.

¹⁸ Recursos viso-espaciales que se emplean como estrategia de enseñanza para apoyar la comunicación de la estructura lógica de la información que va aprenderse.

¹⁹ Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas., Facultad de Psicología. Universidad nacional autónoma de México., tercera edición., 2010. México.

Hay una variedad amplia de organizadores y los que parecen más constructivos y de gran apoyo a la hora de exponer una lección en cualquier asignatura que al final colaboran en el desarrollo del saber aprender no solo de los estudiantes sino también de los docentes.

3.3.1 Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento declarativo. En la enseñanza se utilizan como apoyos para realizar procesos de negociación de significados en una situación de enseñanza (compartir y discutir con los alumnos los contenidos curriculares que están aprendiendo).

- a- **Un concepto** es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. A cada uno de estos conceptos le otorgamos un término o descriptor (gramaticalmente le corresponden los sustantivos, adjetivos y pronombres).

Los conceptos básicamente se clasifican en tres tipos:

- Conceptos supraordinados (que incluyen y subordinan a otros)
- Coordinados (que están al mismo nivel de inclusión que otros)
- (según Subordinados (que son incluidos o subordinados por otros)

- b- **Proposiciones** es la vinculación entre dos conceptos (o más). La forma de vinculación es a través uno o más predicados. A su vez cuando relacionamos varias preposiciones entre sí, formamos auténticas explicaciones conceptuales. (Vea ejemplo del ciclo del agua **figura.5**)



Figura.5 Mapa conceptual del Modelo de la competencia de Canale y Swain (1980, y Canale, 1983)

Las funciones principales de los mapas conceptuales son:

- Permitan representar gráficamente los conceptos curriculares (que se van a revisar, que se están revisando o fueron revisados) y la relación semántica existente entre ellos. Esto a su vez le permite al alumno aprender los conceptos, relacionándolos entre sí según dos códigos de procesamiento visual y lingüístico (semántico).
- Facilitan al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de los conceptos sobre los cuales luego puede profundizarse tanto como se desee.
- Permitan la negociación de significados entre el profesor y los alumnos, esto es, a través del diálogo guiado por el profesor, se pueden precisar y profundizar los significados referidos a los contenidos curriculares. En este mismo sentido, es posible animar y enseñar a los alumnos a que elaboren sus propios mapas o redes (según sea el caso) de manera individual o en pequeños grupos, y luego discutirlos mutuamente (Novak y Gowin, 1988; Ontoria, 1993).

Dicho de otro modo, los procesos involucrados en la construcción de mapas facilitan:

1. La profundización y reflexión sobre los conceptos implicados y las relaciones jerárquicas y/o proposicionales que se establecen entre ellos;
2. La experiencia de tomar conciencia de lo que se sabe y de qué forma se sabe,
3. La contrastación de la experiencia actual o reflexión en la acción al ir construyendo el mapa (ir evaluando las relaciones, formular hipótesis interpretativas en la construcción, detectar contradicciones, etcétera).

Novak (1998:51) ha constatado en varios estudios y experiencias a riqueza de los mapas como estrategias de aprendizaje, al respecto declara lo siguientes:

A medida que los alumnos incrementaban su habilidad y experiencias la riqueza de los mapas conceptuales, comenzaban a informar que estaban aprendiendo a aprender; se les daba mejor aprender de modo significativo y se daban cuenta de que disminuía o desaparecía su necesidad de aprender de memoria.

3.3.2 Cuadros C-Q-A

Otra modalidad muy interesante de organizador gráfico en forma de cuadros, la constituyen los llamados C-Q-A (K-W-L, en inglés; Ongle, 1990). Estos cuadros de tres columnas han sido ampliamente utilizados con buenos dividendos en el aprendizaje de los alumnos, por el tipo de actividad reflexiva y la comprensión de la situación didáctica que permiten en los alumnos.

La estructura y función del cuadro C-Q-A puede ser hecha del siguiente modo (Vea el **cuadro 10**).

C (lo que se conoce)	Q (lo que se quiere conocer/aprender)	A (lo que se ha aprendido)
(Anotar en forma de listado, lo que ya se sabe en relación con la temática).	(tomar nota sobre lo que se quiere aprender)	(anotar lo que se ha aprendido)

Cuadro 10. Formato para un cuadro C-Q-A

El llenado del cuadro C-Q-A se hace durante el proceso didáctico (tema, sesión, unidad didáctica). Y tiene como fin de agilizar los procesos de comprensión al estudiante para establecer la relación entre las columnas. Novak, (1988:51) explica la relación la comparación entre las columnas, evidentemente pueden ser utilizadas:

Un enlace más claro entre los conocimientos previos y el reconocimiento de la información nueva que se ha aprendido, para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y, para que los alumnos lo utilicen como fuente de autoevaluación.

Por tanto, la estrategia es valiosa porque las tres columnas permiten que los alumnos reflexionen y tomen conciencia meta cognitiva de lo que no sabían al inicio de la situación instruccional, y lo que han logrado aprender al término del proceso y como se relaciona una cosa como la otra.

En varios trabajos se ha demostrado que los cuadros C-Q-A se han utilizado tanto como estrategias de enseñanza como de aprendizaje (Olge, 1990; Wray y Lewis, 2000). De hecho puede usarse primero como estrategia de enseñanza interactiva y posteriormente enseñar a los alumnos como usarla (en la clase o cuando se enfrenta a textos académicos)

3.3 Cuadros sinópticos

Un cuadro sinóptico proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones. Organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte de la temática que interesa enseñar. Los cuadros sinópticos son generalmente bidimensionales (aunque pueden ser tridimensionales) y están estructurados por columnas y filas.

Cada columna y/o fila debe tener una etiqueta que representa una idea o concepto principal. Las columnas y filas se cruzan y, en consecuencia, se forman celdas que son llenadas con los distintos tipos de información, esta información puede estar constituida por hechos, ejemplos, conceptos, principios, observaciones, descripciones, explicaciones, procesos, e incluso, pueden colocarse ilustraciones de diversos tipos.

La información así organizada en el cuadro sinóptico simple se puede comparar, analizar o ser vista en conjunto. Los temas de la columnas pueden analizarse por separado (análisis de cada tema considerando solo las variables que lo profundizan), si así se desea. También los temas de las columnas podrán ser comparados entre sí, o sea, comparaciones entre columnas en relación con una variable o con varias de ellas. Por último, es posible además de establecer una visión global de todo el cuadro que muchas veces permite encontrar relaciones que en apariencia no existían.

En el cuadro sinóptico, vea el **cuadro 11**, se entiende que los recursos didácticos verbales son los más usados en las clases cuyo objetivo académico es la exposición de contenidos, explicación de fenómenos, demostraciones prácticas y presentación de experiencias académicas.

Recursos didácticos	Verbales	Escritos	Visuales	Audiovisuales	Participación de estudiantes
Objetivos académicos					
Exposición de contenidos	x	(x)	(x)	(x)	(x)
Explicación de fenómenos	x	(x)	(x)	(x)	(x)
Demostraciones practicas	x	(x)	(x)	(x)	(x)
Presentación de experiencias	x	(x)	(x)	(x)	(x)
X: necesario (x) opcional					

Cuadro 11. Ejemplo de cuadro sinóptico según (De La Cruz, 1981)

3.4 Cuadros de dobles columna

Este tipo de cuadros siguen un cierto formato organizacional basado en las relaciones que representan (Harrison, 1994). De este modo, una vez identificado el tema o categoría central, se pueden elaborar cuadros sinópticos en los que las columnas juegan un papel central para analizar la temática. Los análisis pueden expresar las siguientes modalidades:

- Causa/consecuencia (causalidad).
- Gusto/ Disgusto.
- Teoría/ Evidencia.
- Problema/Solución.
- Antes/ Después (secuencia).
- Acciones/ Resultados.

Por tanto, lo central en estos cuadros es la doble columna que permite analizar o desglosar la temática de interés y que actúa como formato estructurador. Para mejorar esta actividad analítica, pueden colocarse algunas variables o categorías en la parte izquierda de las columnas a llenar. (Vea ejemplo **cuadro 12.**)

Variables	Causas	Consecuencia
Tomar notas (no se deciden)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Velocidad de la exposición ➤ Claridad de exposición contenido ➤ No hacer pausas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fallos de audición y de comprensión ➤ Fallos de comprensión y organización ➤ Dificultad para tomar notas
La pregunta (no preguntan)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No se formulan preguntas ➤ No se mantiene la atención ➤ No se ejecutan actividades en clase 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No buscan respuestas ➤ No se escucha ➤ No hay actitud reflexiva y crítica ➤ No hay participación ➤ Generación de ideas propias
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No hay recursos ➤ Para mantener la atención ➤ Recursos didácticos y audiovisuales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ no están preparados ➤ Se aburren ➤ ausencia

Cuadro 12. Ejemplo de cuadro de doble columna

3.5 Organizadores de clasificación

Existen otros organizadores gráficos muy utilizados en las escuelas y en los textos que también sirven para organizar la información, los más conocidos son los diagramas de llaves, los diagramas arbóreos y los círculos de conceptos. En todos los casos la información se organiza de modo jerárquico estableciendo relaciones de inclusión entre los conceptos o

ideas, por lo que constituyen organizadores alternativos a los mapas conceptuales aunque carecen de algunos beneficios que estos últimos tienen (los mapas especifican más las relaciones entre conceptos, incluyen relaciones cruzadas, etcétera). (Vea las figuras 6.1 y 6.2) (Diagramas de llave, arboles)

Trowbridge y Wandersee, (1998:113) proponen ciertas recomendaciones para la elaboración de los círculos de conceptos:

- Un círculo solo representa un concepto. El círculo debe tener una etiqueta que represente el concepto (vea la figura 6.3)
- Para demostrar relaciones inclusivas puede dibujarse un círculo pequeño dentro de un círculo mayor. No olvidar que cada círculo debe tener su propio concepto y etiqueta.
- Los conceptos que sean mutuamente excluyentes deben representarse en círculos separados.
- Cuando se quiera mostrar características comunes entre conceptos dibuje círculos traslapados parcialmente (círculos en intersección) y etiquete en forma apropiada.
- Limite preferentemente su representación conceptual a cinco círculos en un diagrama. Los círculos pueden ser separados, intersectados, incluidos o sobreimpuestos.
- El tamaño en los círculos puede indicar el nivel de especificidad de cada concepto.
- En algunos diagramas de círculos de conceptos puede recurrirse a otros círculos que amplíen un aspecto de un concepto que interese resaltar (vea el ejemplo 6.3). Estas relaciones se denominan relaciones telescópicas.
- El título que describe el diagrama debe ser puesto en la parte superior del mismo. Se recomienda incluir un enunciado explicativo debajo del diagrama.

Como se podrá averiguar, en cada uno de los tres tipos de organizadores gráficos anteriores la información básicamente se estructura por clasificación, que luego se jerarquiza. En ellos, existe un concepto, idea o tema central y una serie de ideas que se subsumen progresivamente.

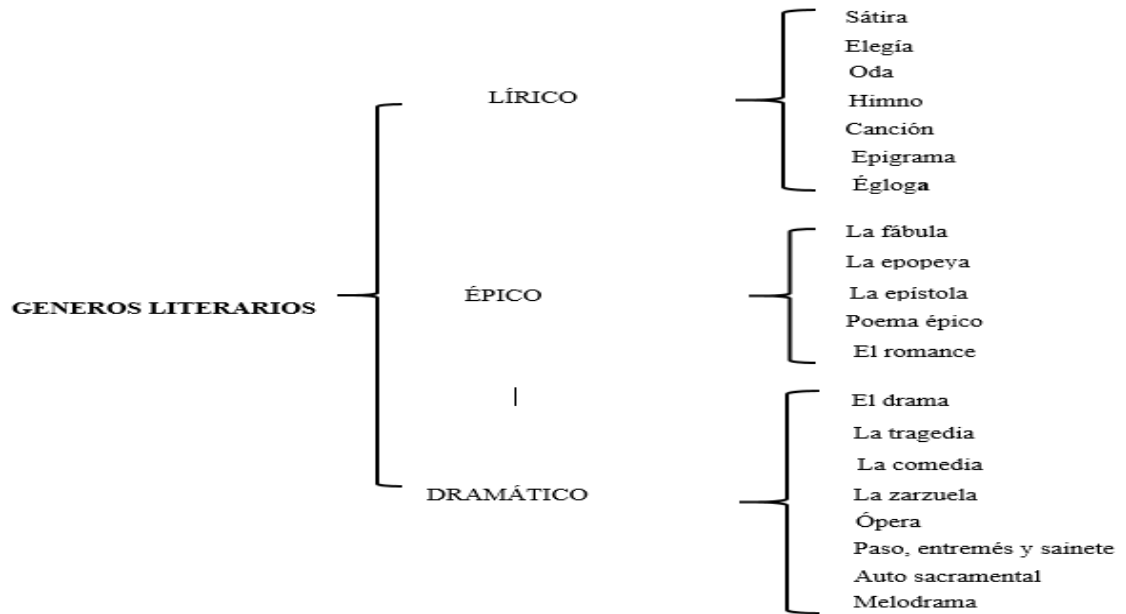


Figura 6.1 Ejemplo de diagramas de llaves “Los Géneros literarios



Figura 6.2 Diagrama de árbol sobre el modelo de competencia según Bachman (1990)

Clasificación de los seres vivos

Clasificación general de los animales

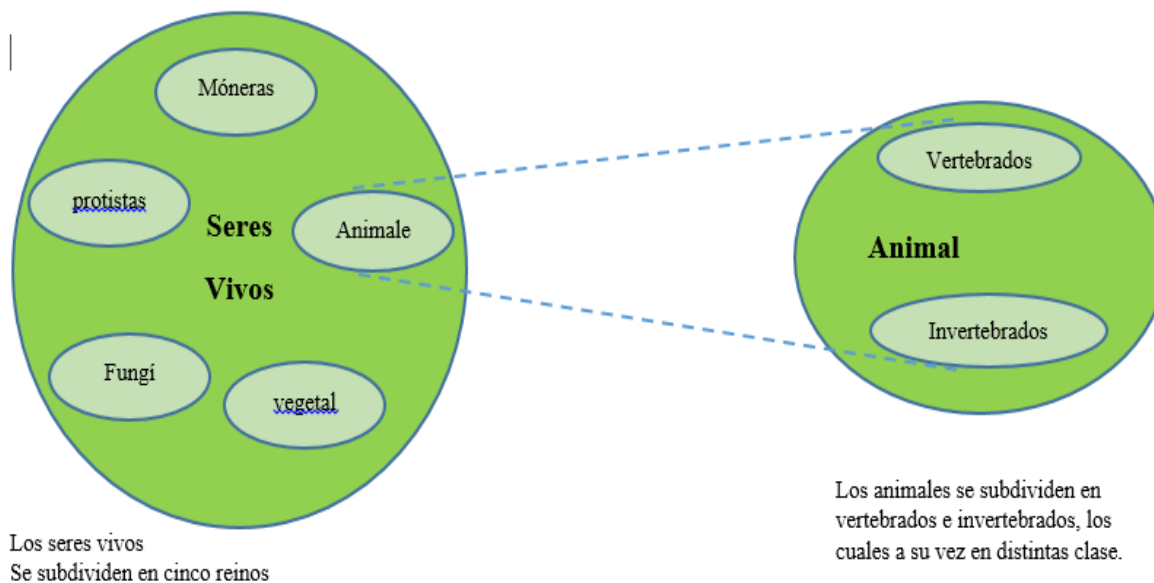


Figura.6.3 Diagrama de círculo de conceptos sobre clasificación de seres vivos.

3.5 Diagramas de flujo

Los diagramas de flujo sirven para describir de modo viso-espacial técnicas, algoritmos, prueba de hipótesis, rutas críticas, procesos de solución de problemas, etcétera. De modo que pueden ser muy útiles para enseñar a los alumnos como planificar y conducir actividades de diverso tipo (estrategias u algorítmicas) y para los maestros como planificar y ejecutar procedimientos demostrativos y didácticos. (Vea figura 4)

Al elaborar diagramas de flujo y utilizarlos didácticamente los profesores (y los alumnos) pueden darse cuenta y enfatizar de una manera más precisa: los pasos esenciales de un procedimiento y los pasos secundarios o redundantes, los puntos de decisión centrales, los bucles de re-proceso, los errores típicos, los “cuellos de botella” del procedimiento, etcétera. Algunas recomendaciones generales:

- Use diagramas de flujo que se interpreten de izquierda a derecha y preferentemente, de arriba abajo.
- Prefiera los que permiten exponer el diagrama en una sola exposición, de modo que se dé un vistazo panorámico holístico del mismo
- Especifique claramente los pasos y señale el sentido del procedimiento/diagrama.

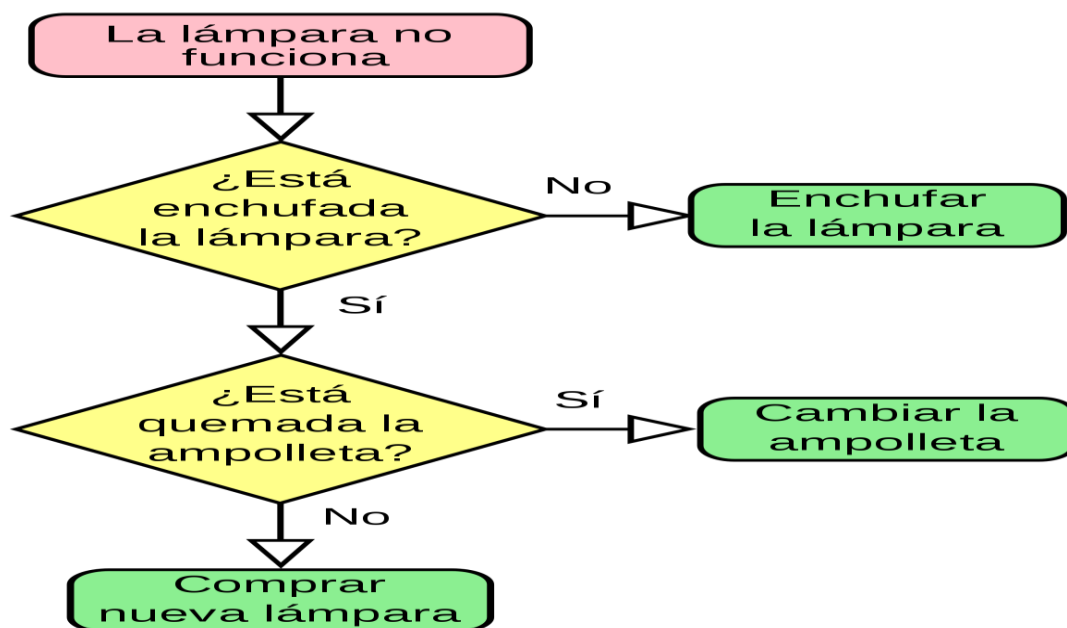


Figura. 7 Ejemplo de un diagrama de flujo.

3.6 Líneas de tiempo

Son representaciones gráficas que permiten organizar y visualizar eventos o hitos dentro de un continuo temporal. Son muy útiles para la enseñanza de conocimiento histórico porque por medio de estas se pueden observar y representar visualmente las relaciones de anterioridad y posterioridad entre eventos o acontecimientos, comprender las unidades de medida y los intervalos temporales, la noción de sincronicidad y diacronicidad²⁰ dentro de un periodo histórico y pueden dar paso al entendimiento de la causalidad histórica. Para elaborar una línea de tiempo pueden seguirse los siguientes pasos:

- Elabore el continuo del periodo histórico que se intenta representar, generalmente el continuo se indica por medio de una línea o flecha que se lee de izquierda a derecha.
- Sobre el continuo establezca la escala y los segmentos de tiempo en que este se dividirá
- Ubique y coloque los eventos o hitos que interesa representar dentro del continuo. Si es posible puede usar algunas ilustraciones de tipo representacional.

²⁰En 1952, Carl Jung acuñó el concepto de "**sincronicidad**" para definir "la simultaneidad de dos sucesos vinculados por el sentido pero de manera causal"

Capítulo I La enseñanza de estrategias de aprendizaje en la universidad

Carretero (2009) recomienda su empleo en las clases de historia, de modo que los profesores propongan ejercicios de diverso tipo para que los alumnos ordenen los hechos históricos que se están revisando y discutiendo; también propone el empleo de líneas paralelas/comparativas de tiempo, que permita la comprensión de la sincronicidad de eventos que ocurren en distintos contextos geográficos o culturales, entre otras actividades.

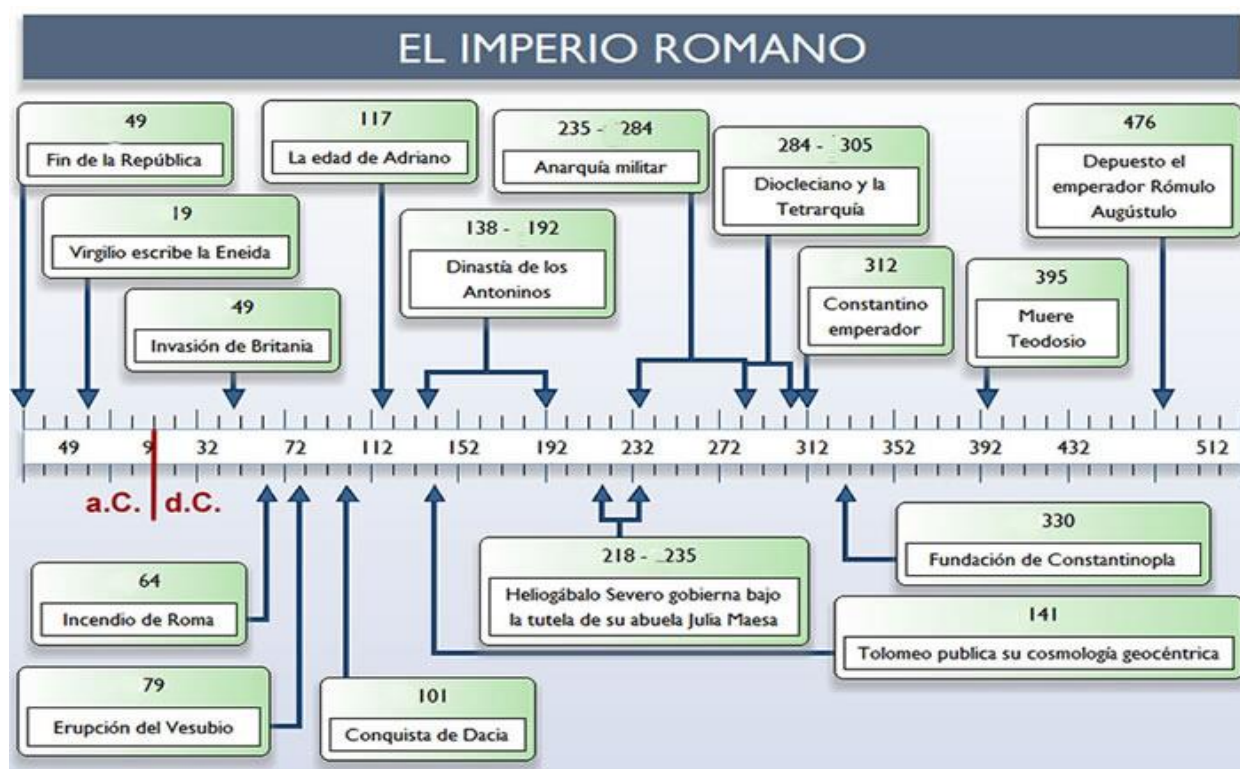


Figura 8. Ejemplo de línea de tiempo tomada de:
https://www.google.com/search?tbm=isch&sa=1&ei=iMP_XLkMp3kgwez-5bIDg&q=Linea+de+tiempo+del+imperio+romano

Todas estas estrategias juegan un rol de apoyo junto a la exposición verbal del profesor, son importantes recursos didácticos para facilitar la comprensión de los contenidos curriculares para los estudiantes. La competencia de saber aprender reside en la observación del estudiante a su profesor como organiza los conocimientos, y así se va adoptando la persistencia en su utilización a cada situación educativa y en cada asignatura.

Para concluir, los dos actores de la comunicación didáctica comparten el mismo concepto que es la “aprender a aprender”, lo que quiere decir, saber, saber hacer y saber ser y que todo el conjunto está en movilización por es saber aprender porque sin la persistencia y la continuidad en seguir buscando estrategias para crecer cognitivamente y metacognitivamente.

CAPITULO II

CAPITULO II Metodología de análisis

Con nuestra investigación intentaremos basarnos sobre un enfoque descriptivo sobre el estado de la cuestión del concepto de la competencia de “aprender a aprender” en el proceso de enseñanza- aprendizaje que ya supuestamente esta debería existir en el plan de estudio como en los programas de los estudios en la educación superior.

Uno de los métodos empleado en esta investigación es, la observación con sus dos tipos; la participativa y la no participativa en clases de primer curso L1 que en total, treinta y seis clases presenciadas en el primer semestre de este año escolar 2018/2019.

La finalidad de utilizar este método, es describir y averiguar la importancia que dan los actores en el proceso de enseñanza – aprendizaje hacia la competencia aprender a aprender. Y averiguar el uso de las estrategias discursivas del docente como indicadores para el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender” a los estudiantes.

En el primer nivel describiremos y consultamos el documento “Canevá” para la oferta de formación en licenciatura, comprobaremos los objetivos de la enseñanza que se plantean, así rebuscamos el grado de la conciencia que se da a el concepto “aprender a aprender” en el currículo de la enseñanza del español para los dos semestres del primer curso en la universidad.

El segundo nivel, por un lado, describimos y averiguamos la conciencia de dicha competencia en los objetivos de los programas que elaboran los profesores responsables sobre la enseñanza de la asignatura enseñada. Veremos si están insertadas en los objetivos cual son los objetivos y si se toma en consideración enseñar estrategias a los nuevos ingresados a la universidad en primer curso.

Por otro lado, detectaremos a través la observación, la escucha a las estrategias discursivas que emplea el profesor durante la ejecución de la clase y que supuestamente es el momento oportuno para que una adopción consciente por parte del estudiante al modelo explicativo e indagante del profesor.

En el tercer nivel, comprobaremos la conducta de los estudiantes con nuevo ingreso a la universidad hacia la exposición oral de los profesores organizando los elementos a observar en dos plantillas de observaciones que resumen la interpelación de factores como la preparación física y material de los estudiantes de un lado, y del otro la preparación consciente para estar preparado para asimilar la lección.

CAPITULO II Metodología de análisis

El cuarto nivel, presentamos los resultados de la encuesta elaborada para los estudiantes de primer curso para aproximarnos a la verdadera conciencia sobre el concepto de saber aprender de los estudiantes a la hora de emplear estrategias como la toma de apuntes, plantear preguntas y la las participaciones indican un factor que interviene en el desarrollo del saber aprender del estudiante.

1. Presentación del corpus de datos

Nuestro corpus lleva esencialmente tres elementos esenciales para describir; el plan de estudio, los programas de enseñanza de las asignaturas propuestas según el objetivo principal del plan de estudio (2018/2019) y las observaciones ejecutadas en las 36 clases asistidas. Para ello nos hemos procurado elaborar unas plantillas de observación que en seguida expondremos los datos y facilitaremos la comprensión del funcionamiento de las plantillas y las tablas. Las “tabla de transcripción” sirve para diferenciar entre la denominación de las asignaturas. En cuanto a las plantillas que son en total cuatro que vamos en seguida vamos a explicar cómo funcionan y en orden.

1. Plantilla de observación n° 1.
2. Plantilla de observación n° 2.
3. Plantilla de observación n° 3.
4. Plantillas de observación n°4.

Abreviatura	Significado
Unidad fundamental (UEF.1.1/CEE)	Comprensión y expresión escrita
Unidad fundamental (UEF 1.1/CEO)	Comprensión y expresión oral
Unidad fundamental (UEF.1.1)/GLE	Gramática de lengua de estudio
Unidad fundamental (UEF.1.1)/ FCA	Fonética correctiva y articulatoria
Unidad fundamental (UFE 1.1/ IL)	Iniciación a la lingüística
Unidad fundamental (UFE 1.1/ITL)	Iniciación a los textos literarios
Unidad Fundamental UEF /CCL	Civilización y cultura española
Unidad Metodológica (UEM11/TTU)	Técnicas de trabajo universitario
Unidad de descubrimiento (UEM 1.1/CSH)	Ciencias sociales y humanas
Unidad transversal (UET 1.1/LE)	Lengua extranjera
Los profesores están representados en letras de “A” hasta “T”.	

Cuadro 13. Abreviaturas de las asignaturas según figuran en la “decisión 584 “para la enseñanza de programas predeterminados del “Socle Commun” lenguas extranjeras.

Asignatura	Media presencia	Clases asistidas
UEF 1.1/CEE	29	4
UEF 1.1/CEO	21	9
UEF 1.1/GLE	59	2
UEF 1.1/FCA	56	5
UEF 1.1/IL	32	5
UEF 1.1/ITL	25	2
UEF 1.1/CCL	44	2
UEM 1.1/TTU	24	5
UED 11/CSH	38	2

Cuadro 14. Media de presencia/Grupo

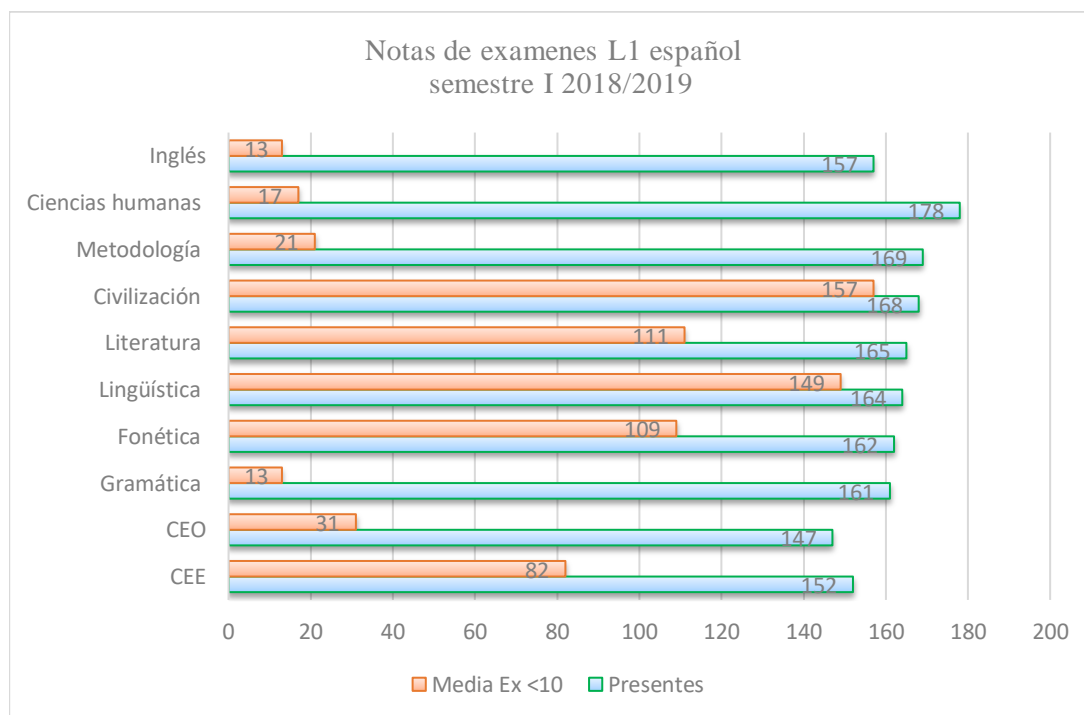


Figura 9. Las notas obtenidas por los L1 lengua española del Semestre I (2018/2019).

Universidad de Mostaganem.

1.1 El plan de estudio para la formación en el ciclo de licenciatura

Es un documento oficial que pertenece al ministerio de la enseñanza superior y de la investigación científica. La facultad de las lenguas extranjeras tiene el cargo de proyectarlo en el terreno educativo a través la programación del contenido curricular que se tiene que enseñar en un periodo semestral y su ejecución será averiguado por el comité pedagógico a nivel del departamento de la lengua española a nivel del establecimiento de la UMAB¹.

Contiene dos apartados esenciales, la ficha técnica o de identidad de la formación de licenciatura vea **la figura A y B** en el anexo la otra de organización semestral de la enseñanza de la especialidad. Y dentro del marco de nuestro trabajo de investigación, nos interesaría averiguar la insinuación sobre la presencia o no de algún huella conscienciosa sobre la enseñanza de “aprender a aprender” en el currículo en la ficha de organización de la enseñanza que luego lo averiguamos en primer nivel del análisis.

Nos interesaría descubrir la posición que ocupan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes (L1) en el programa de la metodología por ejemplo, ya que supuestamente y según la denominación de esta asignatura atrae nuestra atención sobre el rol de las técnicas de trabajo universitario. Recordando, nuestra hipótesis que es, ¿se podría inculcar un programa para la enseñanza de estrategias en la asignatura de técnicas de trabajo universitario?

1.2 Los programas de enseñanza

Los profesores responsables de las materias, elaboran un programa que refleja dichos objetivos de enseñanza para toda la asignatura. Hay once profesores que velan sobre el buen desarrollo del aprendizaje de los caso dos cientos estudiantes matriculados para este año escolar (2018//2019). Vea **las fotos en el anexo** de todos los programas disponible

En seguida, presentamos describiendo en líneas generales los objetivos que se plantean por el plan de estudio para la licenciatura. Y aquí, tenemos muestra de los objetivos que se planifican a través la formulación de los objetivos vamos a seleccionar los verbos los más usados.

¹ Universidad de Abdel Hamid ben Badis Mostaganem.

Las unidades de enseñanza son cuatro; fundamental, metodológica, de descubrimiento y la transversal. Solamente hemos conseguido en tener cinco programas que en seguida presentaremos una muestra de verbos que sirven para plantear objetivos según Bloom².

A. Unidad fundamental (UEF 1.1/CEE)

El profesor (A) encargado sobre la enseñanza de esta asignatura ha elaborado un programa cuyos objetivos constan de dos bloques:

Bloque 1: Técnicas de expresión escrita

- Planificación, diseño y organización del contenido
- El manejo apropiado del lenguaje: precisión, síntesis y corrección.
- Estructura efectiva de un escrito académico-científico: introducción, desarrollo y conclusión.
- La correcta estructura y la coherencia del discurso.

Bloque 2: Técnicas de expresión oral

- Elementos de retórica y oratoria para una exposición efectiva.
- La comunicación y la expresión gestual.
- Aspectos formales de la exposición. El uso eficaz de las tecnologías para las presentaciones orales.
- El dialogo, la entrevista.
- Expresión oral en situaciones relacionales específicas: exposiciones en grupo, participación en debates.
- Organización y elaboración de la presentación oral. Resolución de imprevistos en una exposición.

B. Unidad fundamental (UEF 1.1/CEO)

El profesor (B) y (C) tienen la carga de elaborar un programa que en seguida transcribimos al pie de la letra los objetivos que orientan al aprendiz construyendo lo nuevo sobre lo previo.

- Comprender y expresar ideas principales.
- Enfrentarse a situaciones de comunicación en ámbitos cotidianos.
- Describir aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas o lugares.
- Contar hechos y experiencias.

² La taxonomía de Bloom

- Conseguir que el discente exprese verbalmente con corrección lo que quiere expresar, que lo haga de una forma adecuada y que pueda interactuar oralmente cuando lo exija la práctica comunicativa.
- Aprender a hablar en público.

C. Unidad fundamental (UEF.1.1)/GLE

Los objetivos de planteados para esta asignatura es el profesor (D) que es el director de la enseñanza para esta asignatura.

- Conocer conjugación en general, presente, el pretérito, el futuro, el modo subjuntivo, condicional, etcétera.

D. Unidad fundamental (UEF.1.1)/ FCA

Se denomina fonética correctiva y articulatoria,

El profesor (E) ha elaborados el programa según lo que ve como objetivos que es el siguiente:

- Dominar algunas nociones imprescindibles de la fonética.
- Pronunciar con la mayor corrección posible los sonidos de la lengua española.
- Corregir sus defectos articulatorios.
- Hacer transcripciones fonéticas.
- Mejorar la ortografía.

E. Unida fundamental (UFE 1.1/ IL)

El objetivo de enseñanza del profesor (F) es:

- Conocer conceptos sobre la lingüística, habla, lengua, lenguaje, signo lingüístico
- Conocer algunas definiciones de la lingüística en general
- Prepara el estudiante para la lectura de los libros sobre la lingüística
- Conocer el esquema de comunicación, etc.

F. Unidad fundamental (UFE 1.1/ITL)

Se denomina iniciación a los textos literarios de coeficiente

El profesor (G) ha planteado los objetivos siguientes:

- Identificar las grandes etapas de la historia de la humanidad.
- Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento.
- Comprobar y realizar ilustraciones acerca de la vida cotidiana de las civilizaciones antiguas.

CAPITULO II Metodología de análisis

- Estudiar las etapas más importantes que conoció el territorio peninsular ibérico antes y después de la conquista musulmana.
- Desarrollar dentro del contexto los aportes de la civilización musulmana, indagando cuales fueron los grandes beneficios que dejaron, no solo a la Península sino a toda la humanidad.

G. Unidad Fundamental UEF /CCL

Se denomina como Cultura y Civilización de la lengua.

El profesor (G) se encarga de elaborar el programa que consiste en:

- Identificar las grandes etapas de la historia de la humanidad
- Comprobar y hacer ilustraciones acerca del modo de vida antiguo

H. Unidad Metodológica (UEM11/TTU)

La denominación es técnicas de trabajo universitario.

El profesor (H) ha planteado temática como:

- ¿Cómo se hace una ficha de lectura?
- ¿Qué es un comentario y para qué sirve?
- El resumen, como hacer un buen resumen,
- ¿Qué es un trabajo de investigación? ¿Cuál son sus componentes?
- ¿Cómo hacer un plan de trabajo?
- ¿Que lleva la introducción? (problemática, objetivos, metodología, hipótesis, etcétera)
- La referencias bibliográficas (como se escribe una referencia bibliográfica, que es una bibliografía)
- La síntesis de un trabajo de investigación.

I. Unidad de descubrimiento (UEM 1.1/SSH)

La denominación es ciencias sociales y humanas.

Los objetivos del profesor (I) es enseñar conceptos sobre las ciencias humanas, y sociales, que es pensar, observar, reflexionar, etc.

J. Unidad transversal (UET 1.1/LE)

El inglés es la segunda lengua (Excluida).

1.3 la observación en clase

Plantilla de observación n ° 1. Estrategias discursivos del docente
Castellá y Cols, (2007)

Categoría Asignatura	B					C				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
UEF 1.1/CEE										
Total clases	36									

Nota explicativa como funciona.

Por columna van la asignaturas y por filas van las categoría de estrategias discursivas en categorías y según Mercer (1997) estas pertenecen al mismo rango de estrategias discursivas para explicar y convencer al estudiante. Y todas estas estrategias están observable a simple vista y marcando las casillas con un (si) a las estrategias ejecutadas y un (no) para la no ejecutada. Lo mismo ocurre para el procedimiento de relleno de la plantilla de observación n °2. (**Vea anexo**)

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| (1)La confirmación | (6)El uso de “nosotros” |
| (2)La repetición | (7)La suscitación |
| (3)La reformulación | (8)Exhortaciones |
| (4)La elaboración | (9)Los meta enunciados |
| (5)Ignorar y rechazar | (10) Las recapitulaciones |

Plantilla de observación n° 2. Estrategias metodológicas del docente

Asignatura	Categorías					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
UEF 1.1/CEE						
Total clases	36					

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| (1) Claridad | (5). Enfatizar conceptos |
| (2) Expresividad y ritmo | (6). Hacer resúmenes |
| (3) Utilización de pausas y nexos | (Si) se ejecuta |
| (4) Facilitar la toma de apuntes | (No) no se ejecuta |

Plantilla de observación n° 3. Indicadores para la preparación física de los estudiantes L1 (2018/2019)

Asignatura	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
UEF 1.1/CEE						
Total clases	36					

- (1). Puntuales (presentes)
- (2). Cuaderno y boli
- (3). Hoja suelta
- (4). Nada
- (5). Posición correcta
- (6). Posición incorrecta.

Esta plantilla fue elaborada concentrándose en la mirada hacia los estudiantes cuando el profesor exponía su lección. (Al mismo tiempo que la explicación del profesor). Se calcula cuanto hay estudiantes presentes, averiguar el cuaderno, los bolis, etc. Sin olvidar la postura de los estudiantes que está en fila en los estudiantes agrupados en grupos de dos a dos en mayoría y algunos en cuatro a cuatro.

Plantilla de observación n°.4 Indicadores de preparación cognitiva de los estudiantes de L1 (2018/2019)

Asignatura	(1)	(2)	(3)	(4)			(6)
				(A)	(B)	(C)	
UEF 1.1/CEE							
Total clases	36						

- (1) Presentes.
- (2) Deciden tomar apuntes durante la explicación del profesor
- (3) Estudiantes que preguntan
- (4) La mirada de los estudiantes durante la explicación
 - a- Hacia el profesor
 - b- Hacia la pizarra
 - c- Otro
- (5) participación

Nota explicativa

Para esta plantilla los datos que aparecen, son números sobre las decisiones de los estudiantes que se han preparado en cada clase y en diferentes asignaturas. Son decisiones verificables a simple vista, a ver, cuando el estudiante toma apuntes (incluidos quienes en sus manos hay un boli mientras la explicación del profesor, quienes preguntan y quienes participan.

1.3 El cuestionario.

El cuestionario fue destinado a los estudiantes de nuevo ingreso (L1 2018/2019) en la facultad de idiomas extranjeros, especialidad en lengua española con el fin de informarnos sobre las actitudes profesionales de los profesores hacia la enseñanza de las estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia aprender a aprender de los dichos estudiantes .

El cuestionario fue distribuido a una 32 estudiantes, progresivamente, cada vez unos tres o cuatro estudiantes desde el inicio de este año escolar.

Las preguntas fueron abiertas, que su planeación fue desde septiembre del 2018., lo que permitía tener suficiente tiempo para que los estudiantes tomaran tiempo para contestar a las preguntas las cuales están repartidas en tres bloques:

- Bloque 1 de 1 a 5
- Bloque 2 de 6 a 11
- Bloque 3 de 12 a 14

2 Análisis

2.1 La oferta de formación de Licenciatura en lengua española

Como hemos constatado que las asignaturas fundamentales según cualifica la oferta de formación para la obtención de la licenciatura, que el objetivo general es saber conceptual tal como conceptos sobre la literatura española, de civilización, de lingüística y fonética.

Lo que atrae nuestra atención de más es que, la asignatura de metodología supuestamente es la asignatura metodológica que promueve más el concepto de aprender a aprender en los estudiantes, como resumir escribiendo y diciendo, como organizar las informaciones importantes y secundaria, como preguntar, como tomar apuntes, etc.

Podemos concluir que la competencia en general de saber, saber escribir existe y además se evalúa pero, la carencia de la conciencia sobre la importancia del concepto de saber aprender y su inserción por parte los especialistas en planificar en las ficha de formación de L1.

2.2 Los programas de enseñanza

Después de observar los programas de enseñanza disponibles para el año educativo 2018/2019, podemos resumir en estos puntos lo siguiente:

- Los programas están elaborados sin dar mucha importancia en aprender a aprender
- La enseñanza es rutinaria que afecta al factor primordial ya que solo se insertan solo contenidos conceptuales acumulativos.
- Que la organización rutinaria de los contenidos curriculares afecta a la representación y el modelado que el profesor de.
- La competencia está limitada al estímulo de la nota

2.3 La observación en clase

A. Bloque 1

- La plantilla de observación n °1. Estrategias discursivas del docente.

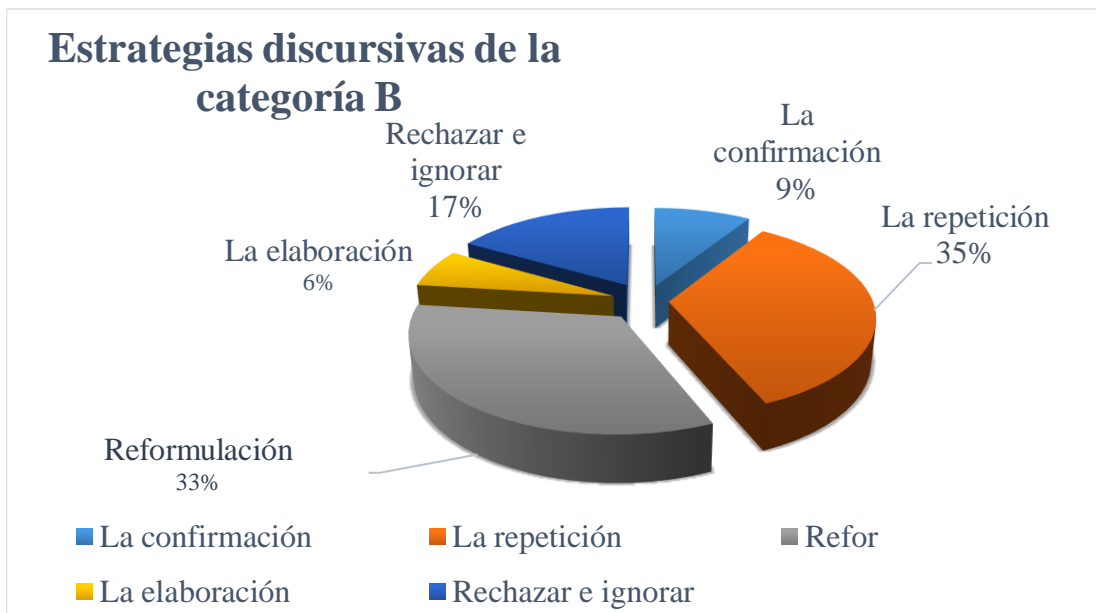


Figura 10. Estrategias discursivas « Categoría B »

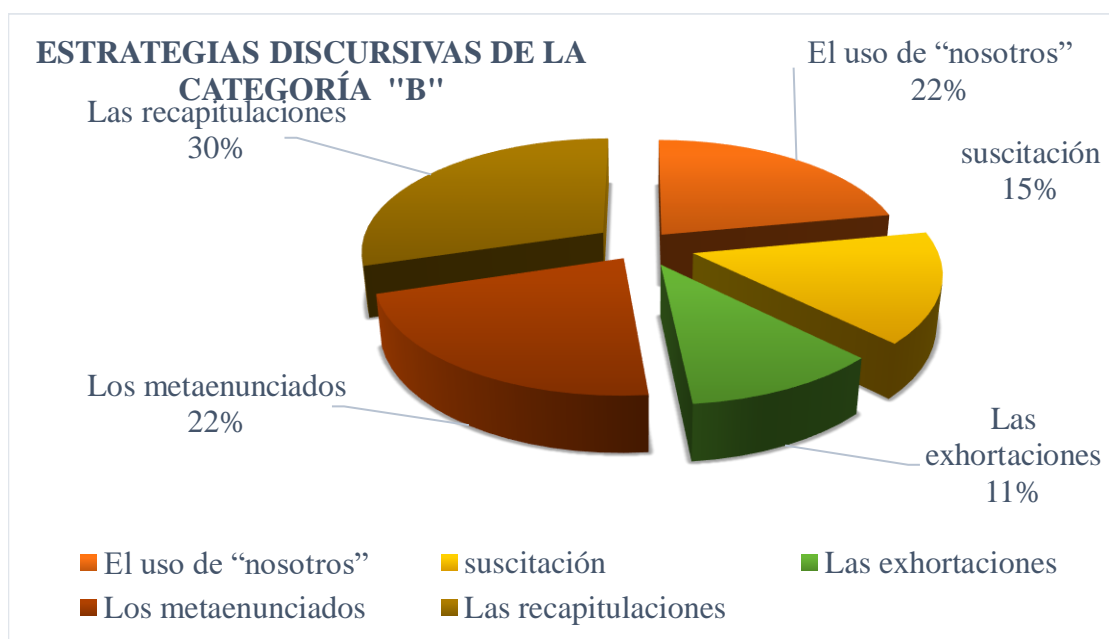


Figura 11. Estrategias discursivas « categoría B »

➤ Interpretación

Las estrategias que más se han empleado son la repetición y la reformulación que representa casi 35 por ciento del total de las 36 clases asistidas en todas las asignaturas.

Seguido por la reformulación 33 por ciento. La estrategia de rechazar e ignora se usa mucho para los estudiantes que hablan sin pensar y perturban la clase y es una estrategia docente que se usa para decir que el estudiante tiene que vigilar a todo lo que dice sin palabras sueltas.

En cuanto a las demás estrategias discursivas, en general la actuación del profesor en todas las asignaturas no da importancia a la estrategia de resumir las clases, y la explicación sigue con ritmo un poco que no permita oír bien en clase. También la estrategia de dar énfasis en los conceptos de la clase está casi inexistente por lo cual el estudiante no puede aprender conceptos correctamente.

Y con relación a la conciencia que da el profesor al concepto de aprender a aprender, el uso de suscitación, rechazar e ignorar , las exhortaciones, las recapitulaciones no se usan siempre, el hecho de recapitular la lección, después de cada clase, el estudiante se programa en reorganiza lo que se ha dicho.

➤ Interpretación de la plantilla de observación n° 2

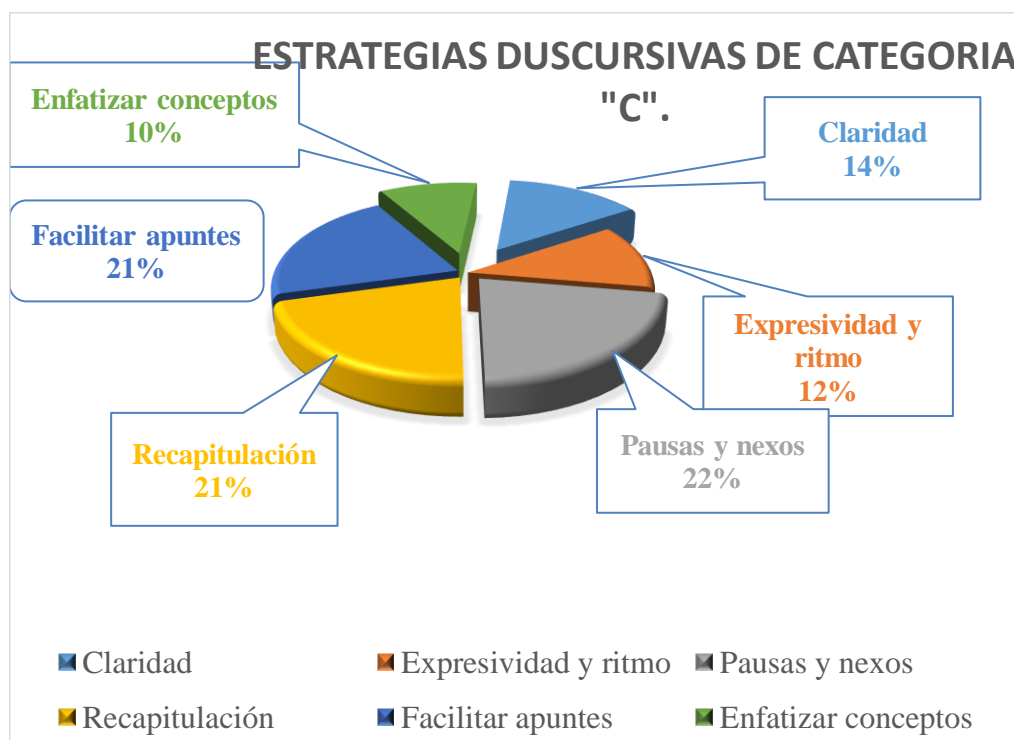


Figura 12. Estrategias discursivas « Categoría C »

Podemos constatar que, las estrategias docentes que se emplean para facilitar la toma de apuntes para los estudiantes son la claridad del habla así que el ritmo generando las pausas que en clase para proporcionar tiempo para el estudiante en tomar apuntes. También, en lo

que concierne la recapitulación, que generalmente constituyen el cierre de la clase y que podría ejecutarse bajo forma de dictados.

B. bloque 2

➤ interpretación de la plantilla de observación n° 3.

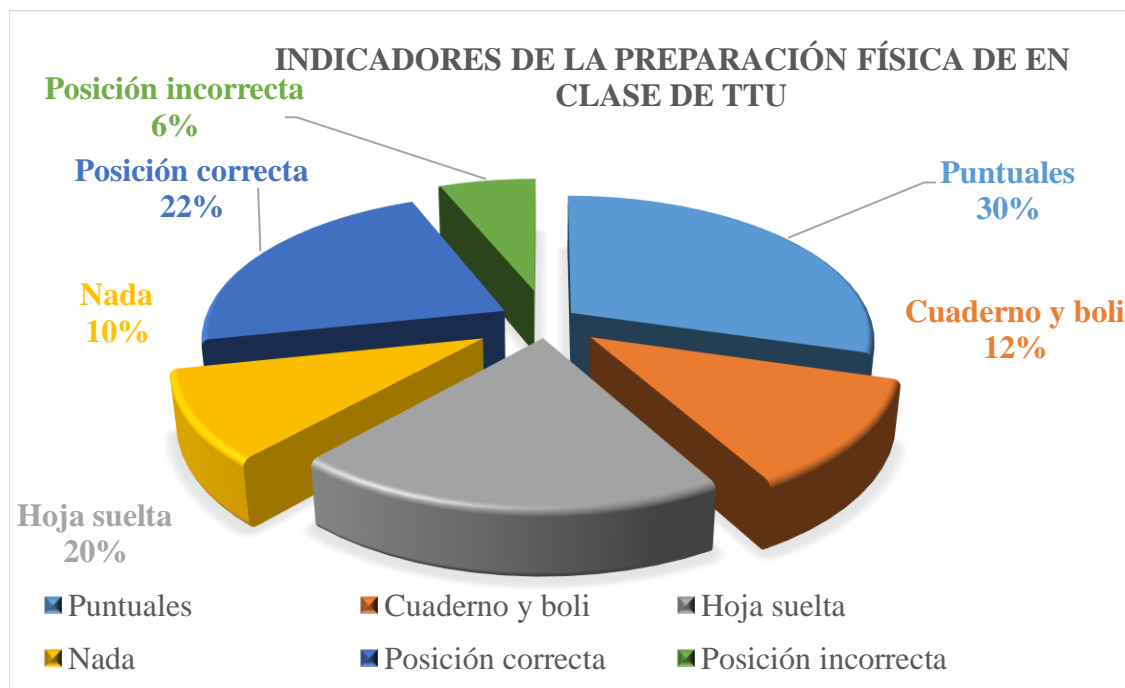


Figura 14. Indicadores de la preparación física en la clase de TTU.

La capacidad de cada estudiante para aprender se refleja en su preparación física y material para cada asignatura. La puntualidad depende de la continuidad y la persistencia en estar presente en todas las asignaturas, pero según se observó presencia en las clases en el orden siguiente; la gramática, la fonética, la civilización y la lingüística, sino en el soporte en donde va a registrarse las informaciones nuevas por aprender. Las hojas sueltas están presentes en todas las asignaturas pero con moderación en algunas asignaturas; la CEO, IL, ITL. Sin embargo son considerables en la clase la gramática y de la fonética.

La estrategia de observar por parte del docente ayuda a velar mejor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece una enseñanza de estrategias de aprendizaje del alumno organizándose sobre dicha preparación y enfocarse más en escuchar y apuntar que perder tiempo en buscar boli si lo hay.

Entonces, los estudiantes no están conscientes del concepto saber aprender, y el hecho de tener en clase presentes pero que un 4.5³ como mediana de estudiantes que intentan de tomar apuntes a su manera sin que haya un orientador y mediador que les orienta hacia el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje.

➤ Interpretación de la plantilla de observación n° 4

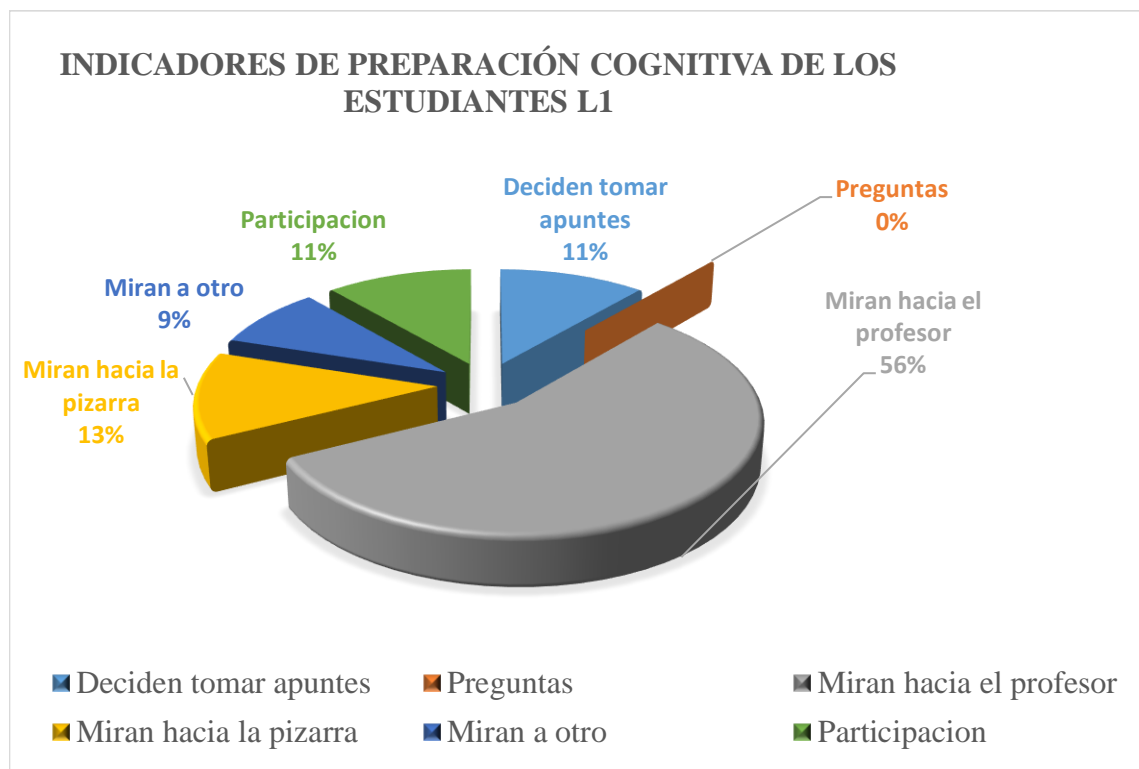


Figura 15. Indicadores de preparación cognitiva de los estudiantes L1

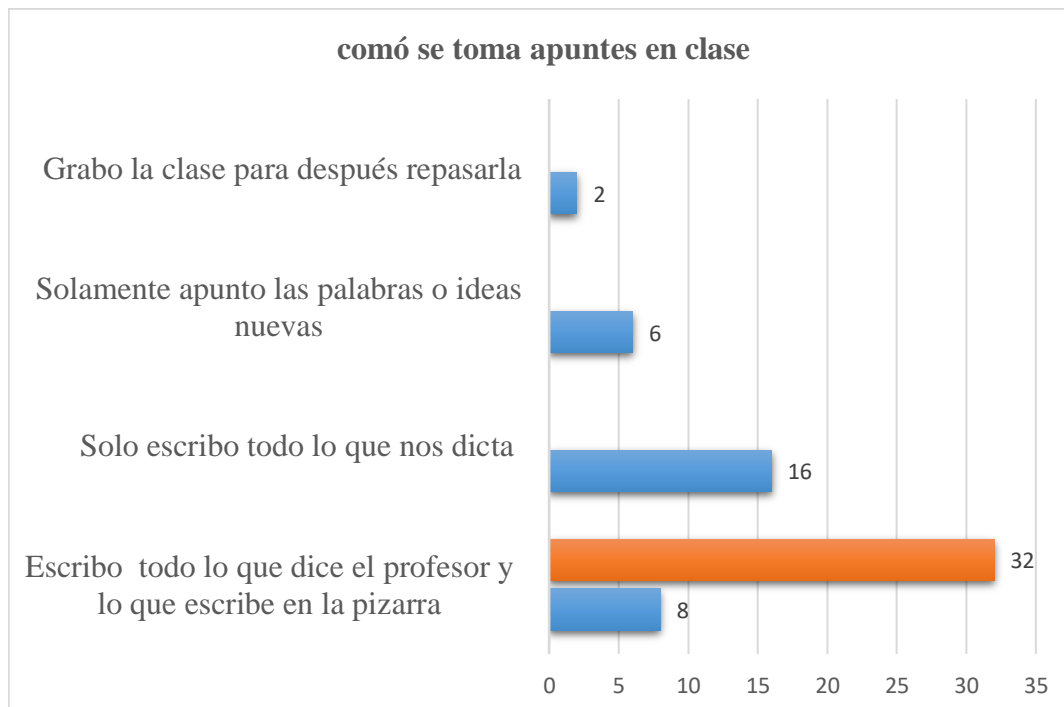
Los estudiantes que miran al profesor mientras explique la lección representan casi 56 por ciento, lo que indica que hay intento de seguir al profesor en su lógica de conducir el discurso. Mientras que un 13 por ciento se pierden en mirar a la pizarra. Se nota una participación bajísima acerca de once por ciento en paralelo un once por ciento de los estudiantes que deciden de apuntar. Las preguntas están inexistentes. De este hecho, podemos concluir aquí, que los estudiantes quieren entender lo que el profesor les explique, pero no pueden interrumpirlo sino quedar en silencio y mirarle hasta que acabe su explicación.

³ Mediana = Suma de estudiantes que toman apuntes en cada asignatura/número de clases asistidas

2 La encuesta

1. Pregunta n°1

¿Cómo tomas los apuntes durante la explicación del profesor?

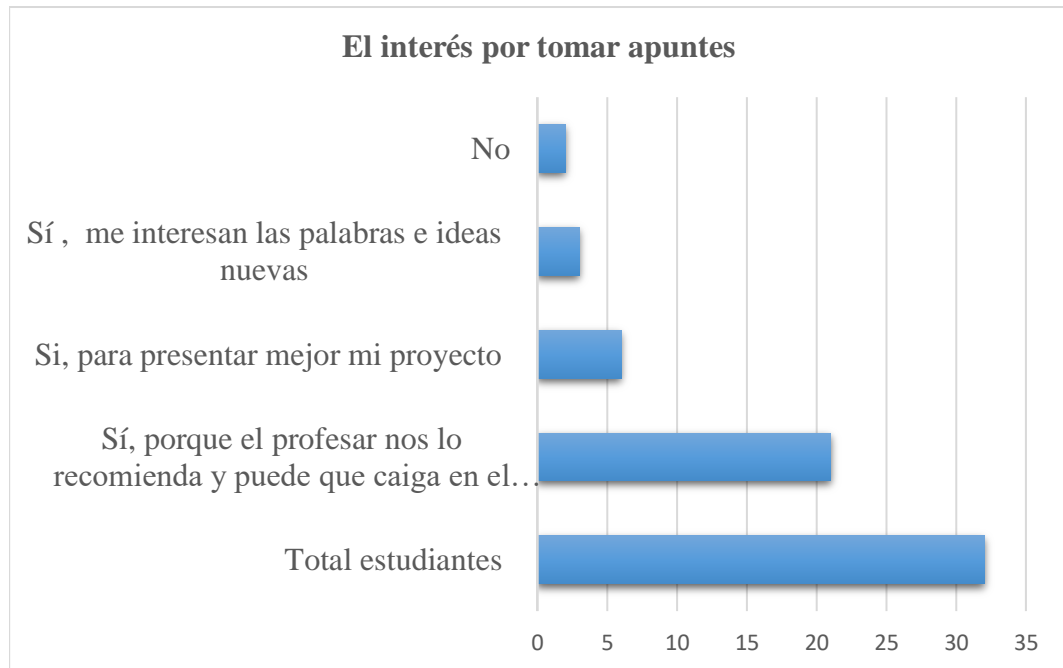


➤ Interpretación del grafico

A través del grafico podemos observar que, un 16% de los estudiantes y que, según él, toma apuntes es cuando escribe todo lo que dice el profesor y/o lo escribe en la pizarra, y en seguida un 8% sabe que el profesor le va a dictar y es allí, lo importante de la información. Los restantes, un 6%, apunta conceptos o ideas que le parece útiles para entender más la lección, y un 2% por que no hace nada y graba todo para que después tenga mucho tiempo para reescribir la lección organizándola según la ha expuesto el profesor.

2. Pregunta numero 2

¿Tomas apuntes durante la exposición del proyecto del compañero?

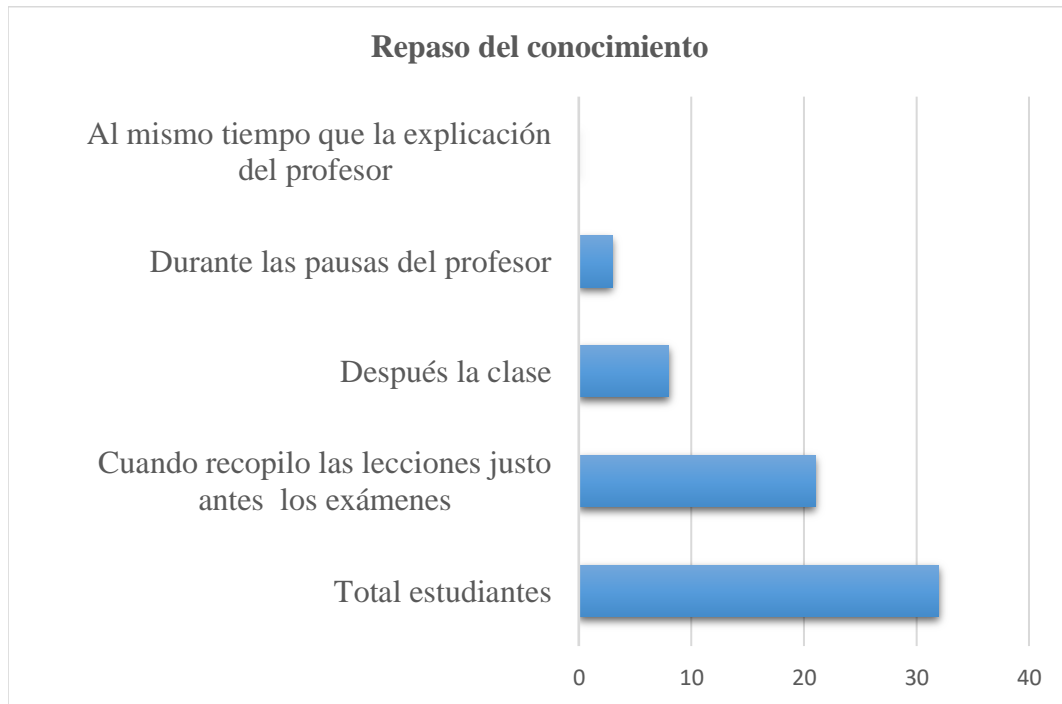


➤ Interpretación de los resultados

Está claro que, de los treinta y dos estudiantes, un 65% que siguen la recomendación de su profesor que les incita a escuchar y tomar apuntes. Y para más atraer la atención les sugiera a que sigan escuchando porque pueda que caiga en el examen. Un 18%, toman apuntes porque piensan que de los apuntes registrados haya algo de interesante para mejorar el trabajo suyo. Mientras, que un 9% le interesa los conceptos nuevos (palabras o ideas) y lo que queda es un 6% del total de estudiantes que se aburre por muchas causas; como la mala pronunciación del compañero, falta de debate e intercambio sobre el tema, etcétera.

3. Pregunta numero 3

¿Cuándo revisas tus apuntes tomados en clase?

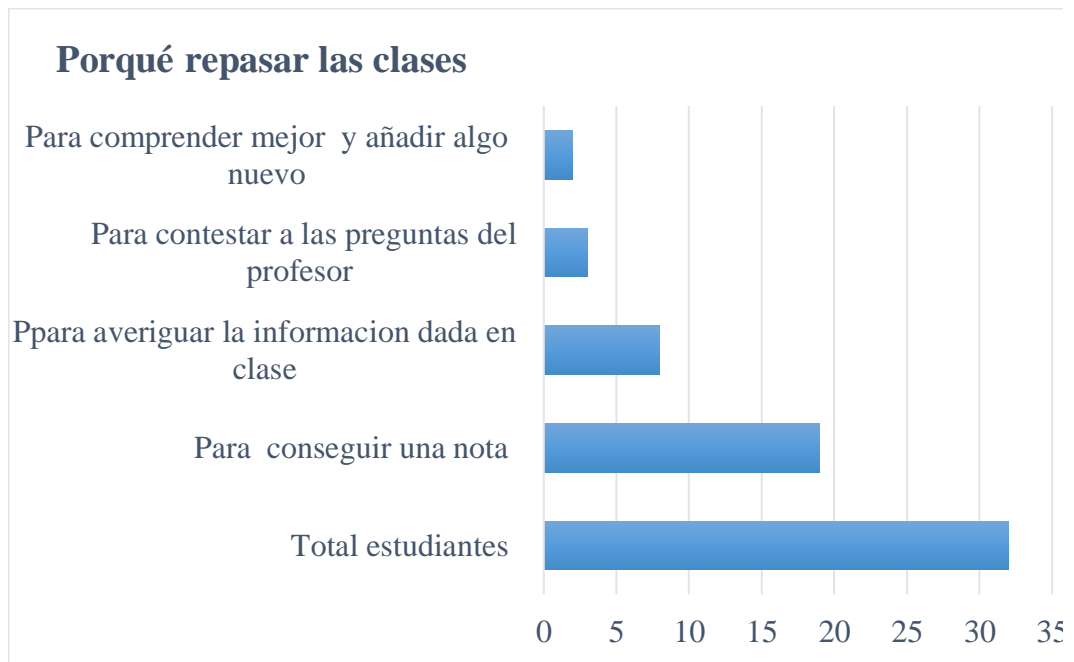


➤ Interpretación de los resultados

La importancia de esta pregunta reside en que, los estudiantes ven la importancia de repasar los apuntes de la clase antes del periodo entrar en clase, y representan casi 21% del total de los estudiantes. Nadie de los estudiantes es capaz de repasar los apuntes mientras que el profesor expone su clase. Un 3% aprovecha las pausas del profesor para registrar bien lo que acaba de apuntar. Y un 8% lo hace después de la clase sin precisar exactamente cuándo, lo importante es que lo plasma seguramente antes la cercanía de los exámenes.

4. Pregunta numero 4

¿Por qué repasas tus lecciones?

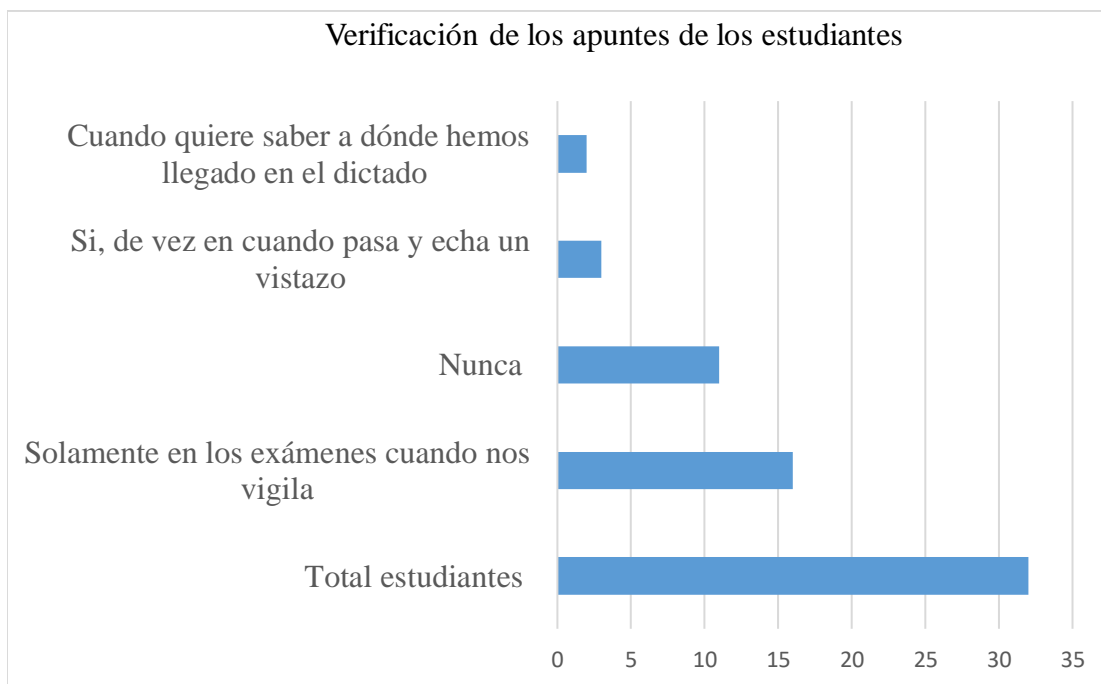


➤ Interpretación de los resultados

Los estudiantes cuando repasan sus clases facilitan la tarea del profesor para seguir y avanzar en el programa. Aquí, los estudiantes se basan mucho sobre la nota y para eso el objetivo de repasar las clases es para conseguir una nota y eso se representa en los 59%. Los 25 % repasan para grabar memorizando las ideas de la clase. El 3% lo hacen solamente para prepararse a la clase siguiente y para no dejar acumulando el todo hasta los exámenes. Que un porcentaje mínimo que es 2%, lo hace para comprender bien las clases y añadir algo nuevo sobre los conocimientos que tenga sobre la clase.

5. Pregunta numero 5

¿Averigua tu profesor lo que estas apuntando?



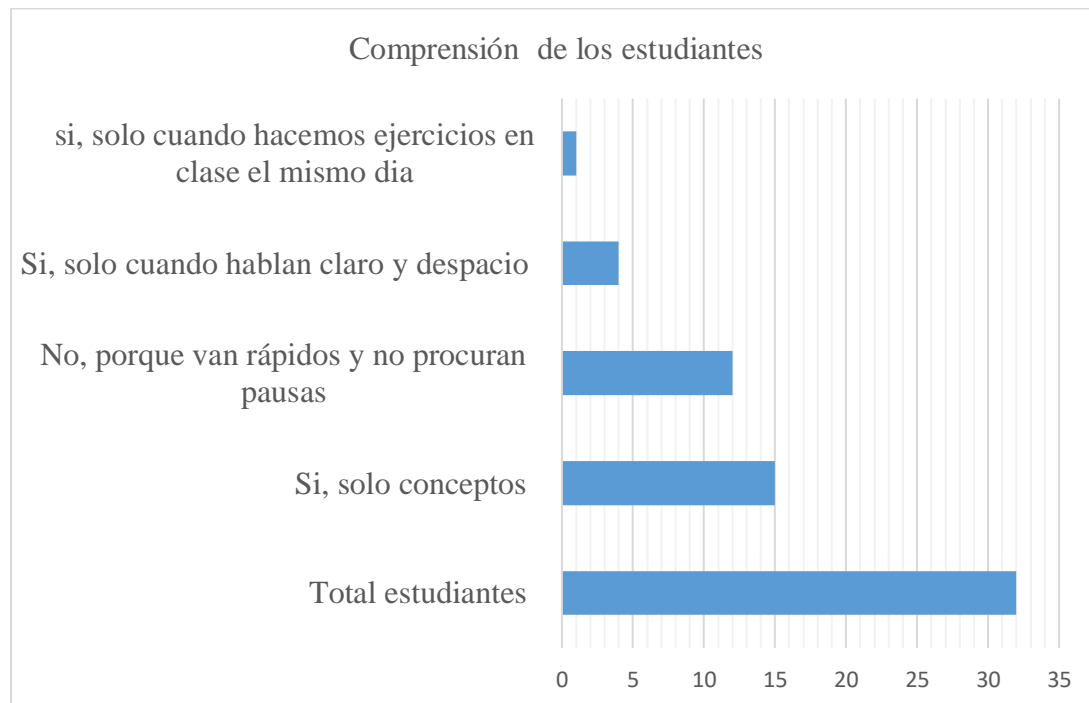
➤ Interpretación de los resultados

En esta pregunta observamos un alejamiento por parte del profesor a la hora de averiguar lo que sus estudiantes están apuntando en los cuadernos. Notamos un 50% de los estudiantes que atestiguan que el profesor se acerca para averiguar lo que está escribiendo solamente en los exámenes. Un 34% dicen que nunca se acerca de la mesa en donde está sentado el estudiante.

Un 9% reconocen que el profesor pasa en el rango donde este para echar un vistazo, mientras que, un 6% lo hace cuando están en una situación de dictado y por averiguar a donde han llegado.

6. Pregunta numero: 6

¿Entiendes a los profesores cuando explican la lección?

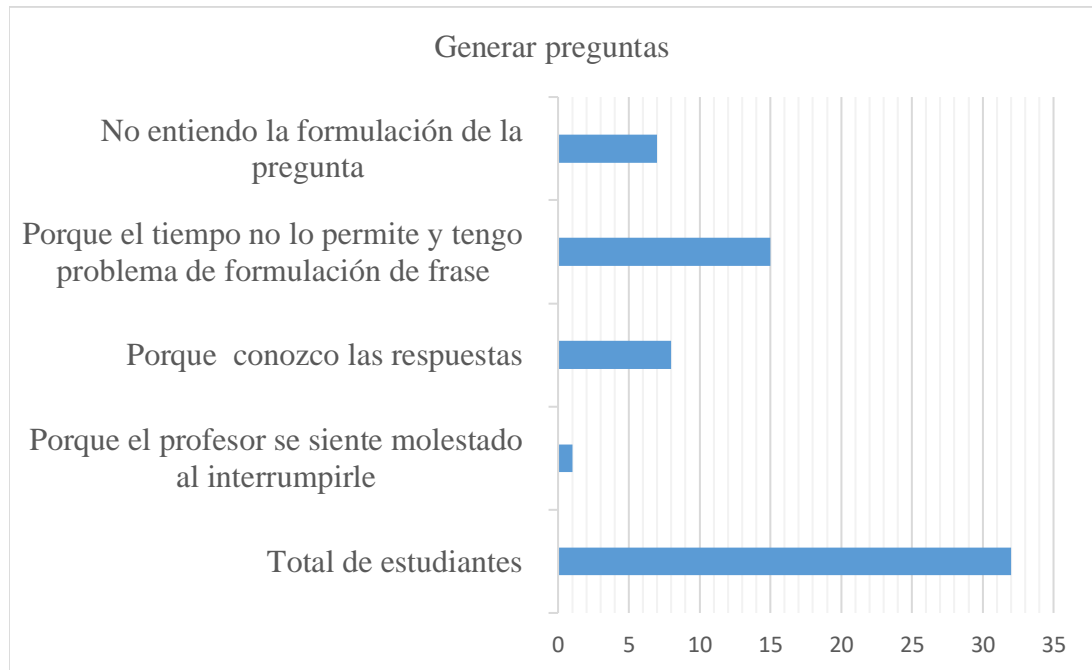


➤ Interpretación de los resultados

Esta pregunta nos acerca a como el estudiante se enfrenta a la clase verbal del profesor y por esa razón, en este grafico está claro que, el 46% de los estudiantes solo entienden conceptos y les cuesta para colocar los principios que unen los conceptos para entender las ideas enteras. Un 37 % no entiende por el profesor no proporciona pausas y va rápido en su habla. Un 12.5 % entiende a lo que dice el profesor cuando hablen despacio y claro. Y un 3 % entienden solo cuando practiquen con ejercicio el mismo día de la clase porque después arriesgan de perderlo todo.

7. Pregunta numero 07

¿Por qué no planteas preguntas en clase durante la explicación del profesor?

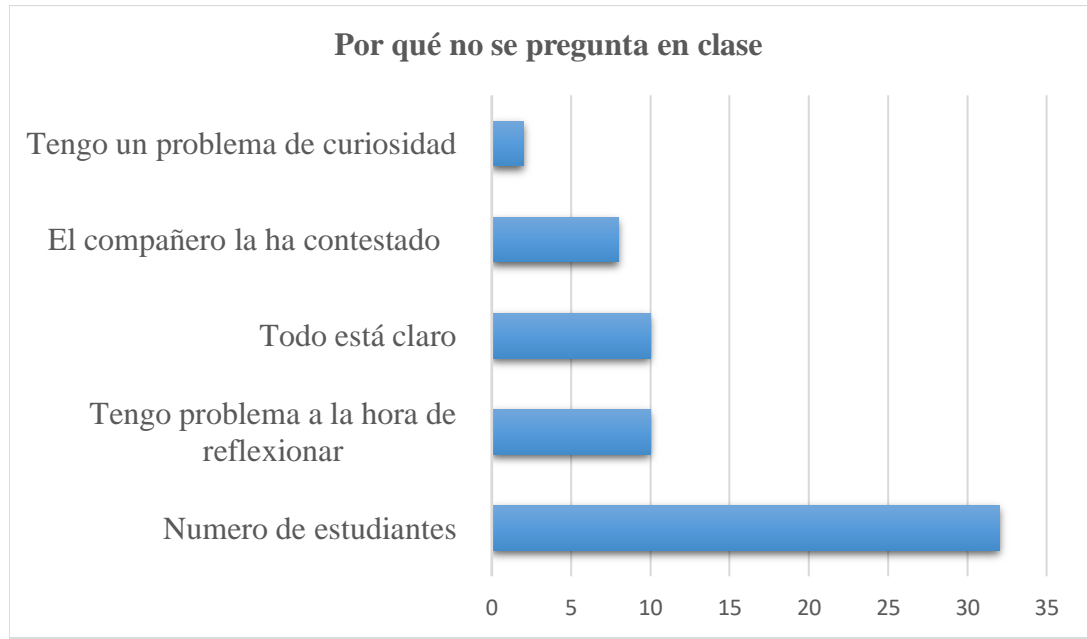


➤ Interpretación de los resultados

Según el gráfico, las preguntas tienen intención pero no preguntan a los estudiantes porque no preguntan en clase y durante la explicación del profesor tiene su explicación. Un 46% de los estudiantes no preguntan en clase porque el tiempo para contestar es reducido y además tiene problema con la formulación de la respuesta. Un 25%, no hace falta preguntar porque se consiguió las clases del año pasado y conocen las respuestas. Mientras que 21% por no entender la formulación de la pregunta. Por último, un 3% no pregunta por temor a que el profesor se sienta molesto y eso para no interrumpirle durante su explicación.

8. Pregunta numero 08

No preguntas en clase por:

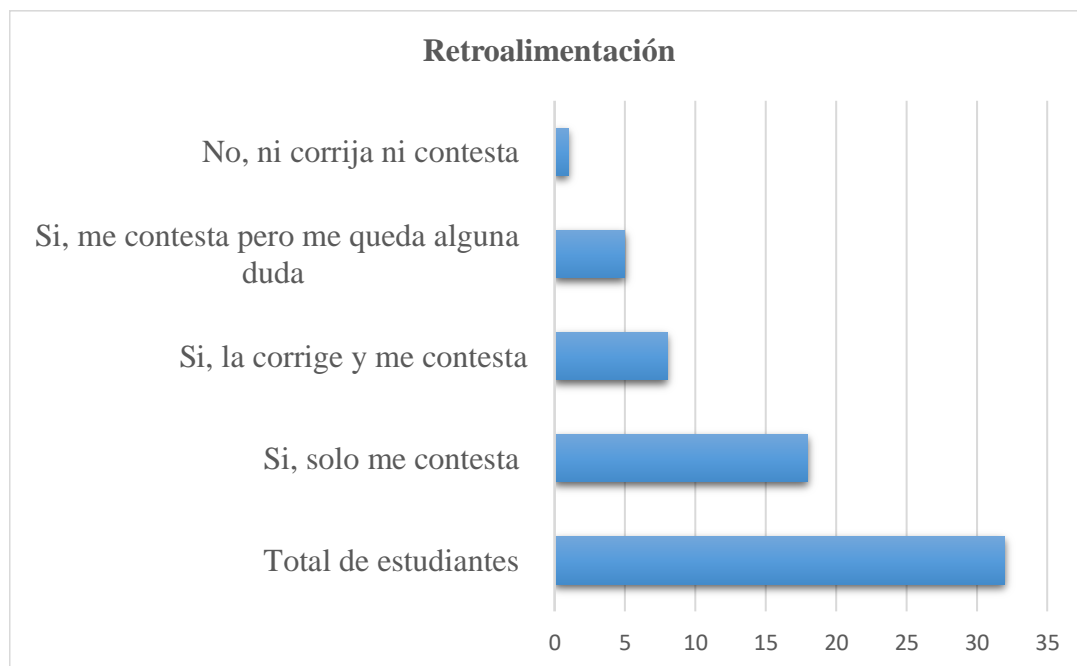


➤ Presentación de los resultados

Los estudiantes no preguntan porque se sienten en un ambiente de incertidumbre y falta de conducción de palabra. Un 31% no preguntan por porque tienen un problema de reflexión acerca de la pregunta que el profesor plantea. Un 31% no lo hace temiendo a que delante de sus compañeros que su respuesta esta inadecuada. Los otros 25% también temen al error delante de sus compañeros. Por último, el 2% ve que la lección está clara y no hace falta preguntar.

9. Pregunta numero 9

¿Te corrige el profesor cuando preguntas?

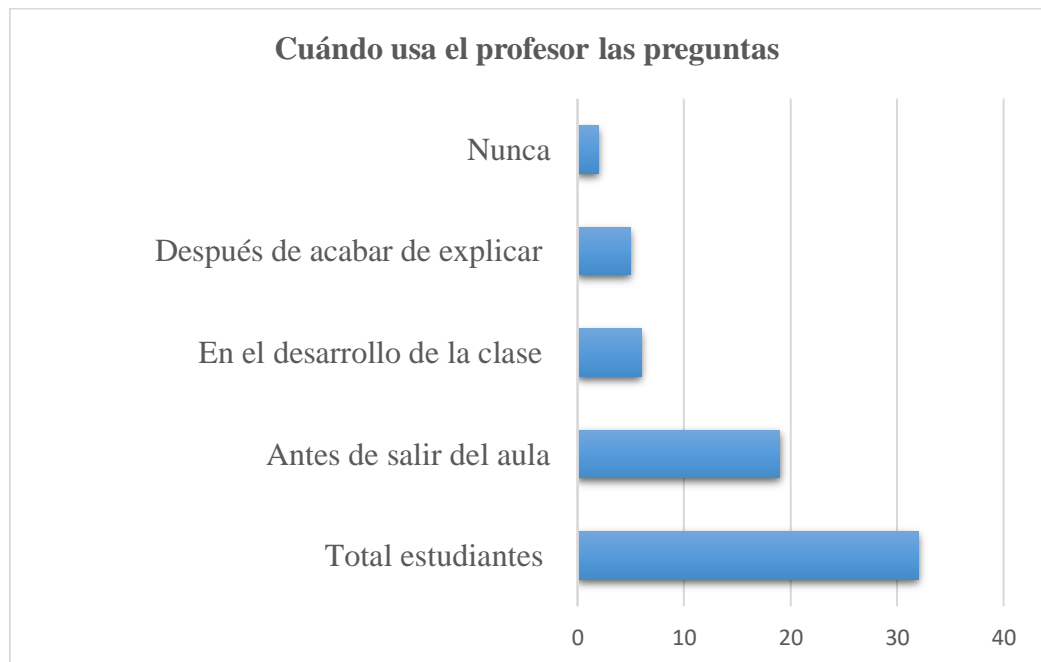


➤ Interpretación de los resultados

En este gráfico, se puede observar la importancia de las estrategias del profesor para mantener el discurso con los estudiantes a través de la retroalimentación. El 56% de los estudiantes reconocen que los profesores contestan a sus preguntas sin corregir si hubiese errores en la formulación de las preguntas. El 25% se les corrige la pregunta y se las contesta. El 15%, se le contesta la pregunta pero se le queda alguna duda. Por último, el 3% se queda con la no corrección y la no contestación.

10. Pregunta numero 10

¿Cuándo os pregunta el profesor si habéis entendido o no?



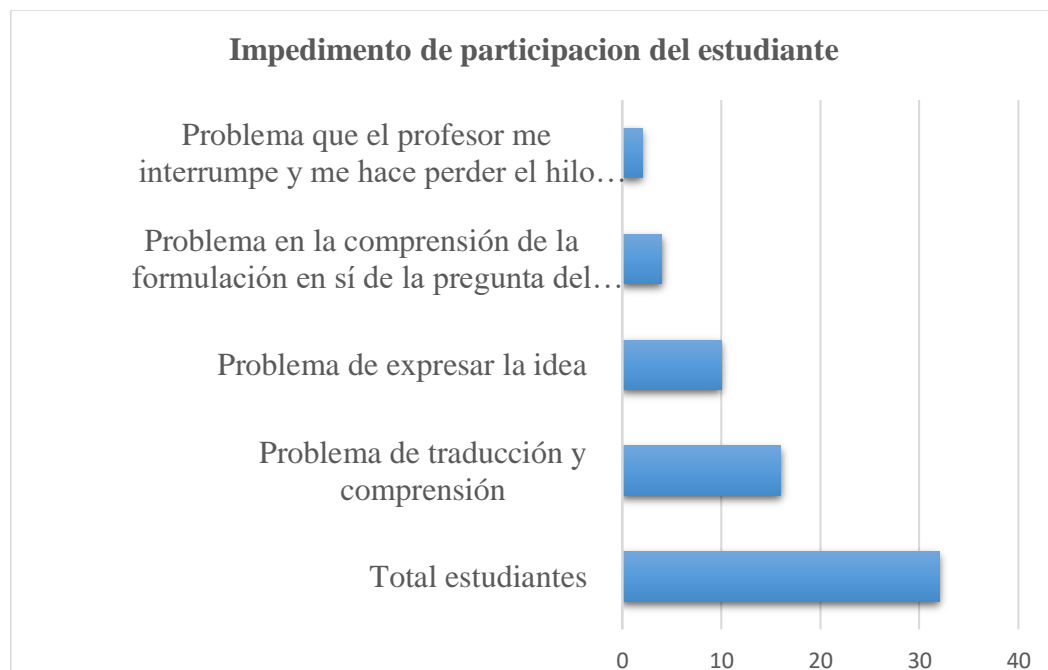
➤ Interpretación de los resultados

Esta pregunta sirve para saber el equilibrio de repartir estratégicamente las preguntas, y según los estudiantes, el 59% de los estudiantes dicen que el profesor averigua la comprensión de la lección justo antes de salir del aula. Mientras que el 18% atestiguan que el profesor pregunta durante el desarrollo de la clase, en medio de la explicación. Y el 15 % dicen que el profesor pregunta justo de después de acabar la lección, o sea, justo después de hablar. Y por último, el 6% dicen que nunca han oído al profesor diciendo algo sobre si han entendido o no.

11. Pregunta numero 11

Cuando quieres contestar a una pregunta que el profesor que te ha planteado,

¿Cuál es el impedimento de contestar?

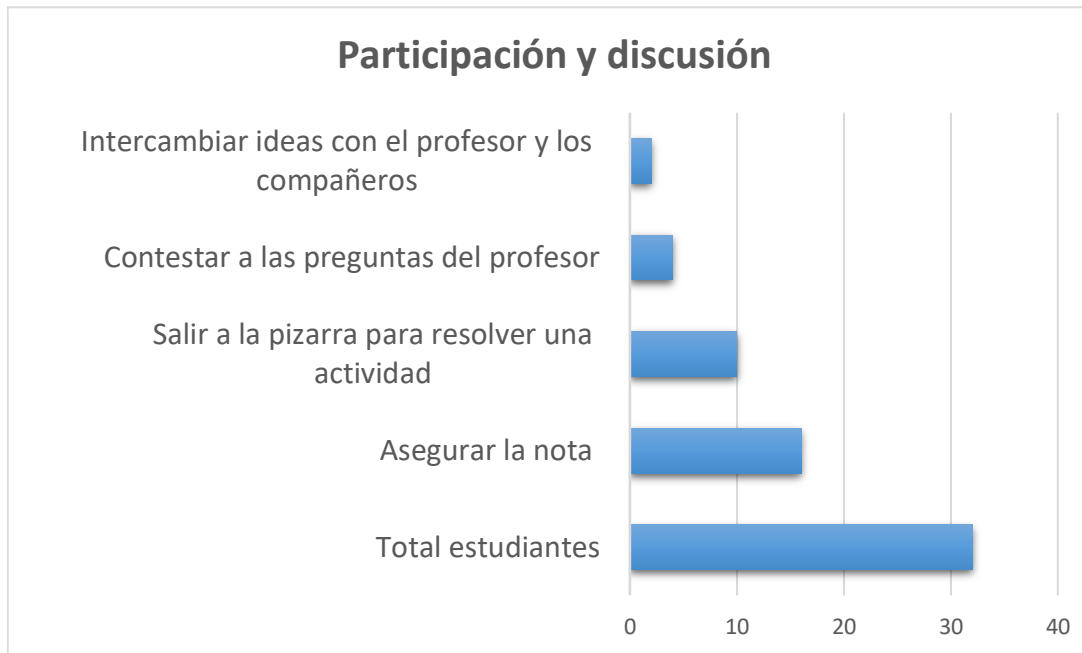


➤ Interpretación de los resultados

En este gráfico, los estudiantes que no participan son debido a un problema de alguna duda en la comprensión o de traducción en lengua materna del sentido de la pregunta del profesor representa un 50%. Observamos también, un 31% de los estudiantes que tienen su único problema es el de expresar correctamente sus ideas y un 12% de estudiantes que tienen dificultad en la comprensión de la pregunta del profesor en sí. Al final, un 6% de los estudiantes que no participan por tener problema de que el profesor les interrumpa y eso hace que pierdan el hilo de la idea que tengan.

12. Pregunta numero 12

Participar en clase según ti es:

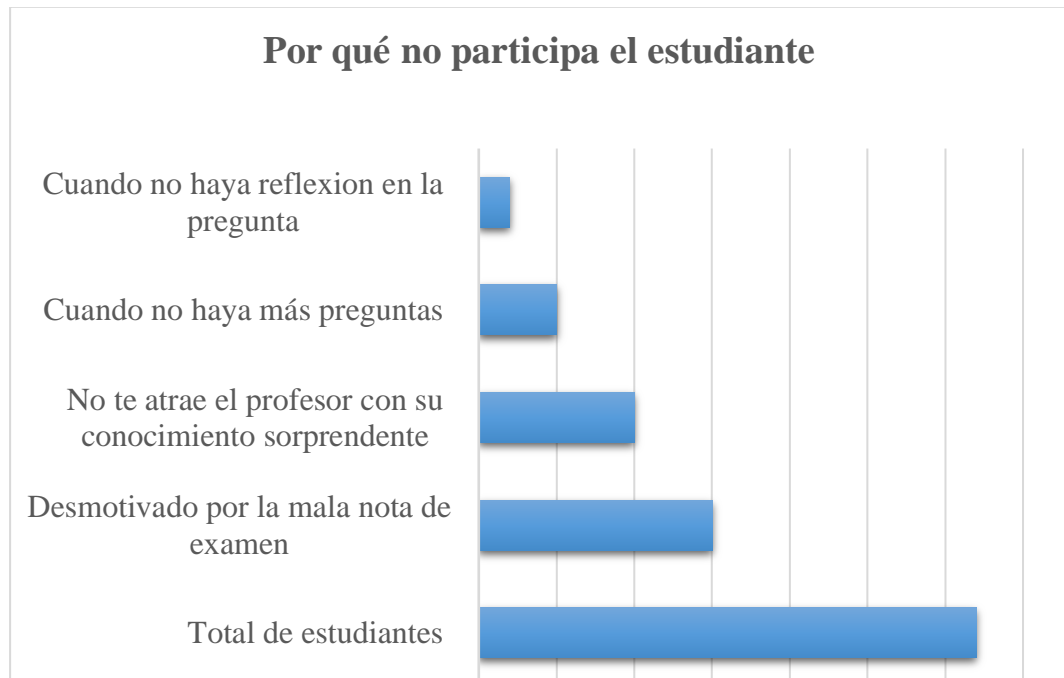


➤ **Interpretación de los resultados**

Generar participación y crear discusión es tarea estratégica del profesor. En este gráfico, se observa que los estudiantes piensan que participar es asegura la nota y eso representa un 50% de los estudiantes. Mientras que un 32 % piensan que participar es salir a la pizarra para resolver alguna actividad. El 12% se sientan que están participando cuando contestan a las preguntas de los profesores y por último, un 6% entienden la participación como un intercambio de ideas y discusión con el profesor acerca del tema de la lección.

13. Pregunta numero 13

No participes en clase cuando estas:



➤ interpretación de los resultados

Según el grafico, los estudiantes no participan por cuestión de una desmotivación por la nota baja que tuvo, y eso representa un 46% del total de los estudiantes. Un 31% no lo hace porque el profesor no le atrae con su conocimiento sorprendente, y un 15% lógicamente no participan cuando no haya más preguntas ya que las preguntas son el motor para promover la participación y la discusión en clase. Por último, un 6% no participan por causa del valor reflexivo de la pregunta.

14. Pregunta numero 14

Cuando participas en clase te das cuenta de que:



➤ interpretación de los resultados

En esta pregunta, observamos que, siempre y cuando los estudiantes participan en clase se dan cuenta que se han asegurado la nota del TD. Mientras que el 31% muestra que los estudiantes se dan cuenta que han participado y aprendido algo de más y nuevo. El 12,5 % cuando participan en clase, se dan cuenta que han participado aun diciendo algo. Al final, queda un 12,5 % cuando participan se dan cuenta de que tenían algún error y se sentían que no conocían nada.

➤ Interpretación conjunta de las preguntas

➤ Bloque de 1 hasta 5

Podemos aquí, deducir que la toma de los apuntes son decisiones conscientes para los de la media de 1.5 de estudiantes, que apunten sin que les recomienda el profesor. Eso, depende de la cantidad de lo escrito por parte del profesor en la pizarra o dicho y que el profesor advierte en clase a que podría caer en el examen.

Podemos decir que el profesor no averiguar los apuntes en clase, lo que implica un distanciamiento entre los estudiantes y los conocimientos lo que conduce a no dar importancia a la toma de apuntes, y que el discurso está vacío de estrategias para enseñar estrategias.

➤ Bloque de 6 hasta 10

Podemos concluir, que los estudiantes casi no preguntan porque no ven algo sorprendente en la exposición de los profesores. Eso explica también que el discurso que se emplea en clase carece de la conciencia a la competencia de aprender a aprender por lo que deduce a que los mecanismos del uso de las estrategias discursivas que favorecen el desarrollo de la autonomía del estudiante en reflexionar, contrastar la información y crear diálogos.

➤ Bloque de 10 a 14

En el último bloque, constatamos que las participaciones de los estudiantes no son reflexiva, pobre de construcción lógica puesto que el profesor solo utiliza las estrategia clásicas de pregunta-respuesta, tampoco usa las analogías y las actividades introductorias que inducen a la temática de la clase.

Cabe recordar que, las constataciones a las cuatro primeras preguntas de la encuesta demuestran que la toma de apuntes por parte de los estudiantes esta en relación con las estrategias discursivas que emplea el docente en clase. Que aunque los docentes favorecen a un 22 por ciento de pausas y nexos, 21 por ciento de estrategias de facilitar apuntes y otro 21 por ciento para recapitular. Todo, debería proporcionar a los estudiantes la toma de apuntes, sin embargo, queda la toma de apuntes, restringida a recopilar lo que el profesor dice o escribe en la pizarra. También, la relación estudiante-estudiante en relación con el aprendizaje juega un rol importante a la hora de construir el conocimiento en grupo. Eso, conduce el 65 por ciento de los estudiantes entrevistados a considera que la toma de apuntes

CAPITULO II Metodología de análisis

mientras el compañero presenta su trabajo es por recomendación del profesor de que pueda caer en el examen.

La comprensión de las clases por parte de los estudiantes depende de factores tal como las estrategias tal como; la claridad, las pausas, el ritmo que permiten en general a los estudiantes de captar solo conceptos de toda la explicación del profesor. También, las preguntas como los momentos en se plantean preguntas por parte del profesor juegan un rol en guiar la discusión, generar ideas y ayudar a los estudiantes en usar la reflexión que surge de la curiosidad y el saber aprender.

Conclusión

Al final de este trabajo, y como se ha citado al inicio, los objetivos de nuestra investigación fue lo siguiente:

- ¿Esta insertada las estrategias de aprendizaje en la oferta de formación de licenciatura?
- ¿Esta inculcada en los programas que elaboran los profesores?
- ¿Existe el concepto de aprender a aprender en las clases?
- ¿Se está planteándose algunas estrategias organizativas o metodológicas en las clases de nuestra universidad para promover el desarrollo de la competencia aprender a aprender?

Y después de consultar los datos hemos llegado a las conclusiones siguientes:

- Se tiene que insertar la enseñanza de estrategias en el plan de estudio para la formación de licenciatura, tomando en consideración las dos formas de enseñanza: la adjunta a la asignatura de la Unidad de trabajo universitario ya que ella junto a otras asignaturas fundamentales o bien infundada en el programa. La asignatura candidata para la elección de una de estas propuestas para la enseñanza de estrategias de aprendizaje es la asignatura de las Técnicas de trabajo universitario.
- Que los resultados obtenidos sobre la conciencia de la magnitud del saber aprender del estudiante por parte del docente depende de su empleo de las estrategias organizativas y metodológicas para proporcionar comprensión, organización y uso consiente y estratégico para adquirir el conocimiento nuevo por aprender.
- Se concluye a través los datos obtenidos a través la observación en clase, que las actitudes hacia el uso de las estrategias de aprendizaje es pasiva, es decir;
 - No toman apuntes aunque haya tiempo proporcionado por el profesor. también, porque no saben hacerlo y no se le proporciona tampoco como hacerlo.
 - No preguntan porque no saben usar las estrategias de aprendizaje de tipo “comprensión y organización” que aquí, entraría el rol del docente guiar la discusión para generar comprensiones y facilitar información.
 - Una participación con ausencia de la competencia de aprender a aprender, aprender a saber preguntar y contestar, reflejaría la calidad de las estrategias de enseñanza usadas en clase que se encargan de generar discusiones y dialogo entre ambos actores.

Por ende, el concepto de la competencia aprender a aprender queda excluido de planificación curricular del plan de estudio de la formación en licenciatura. Y en las clases, los nuevos estudiantes L1 se ven desorientados y abandonados, parados o estancados en una rutina de aprendizaje meramente conceptual que rompe las barreras del desarrollo de dicha competencia. Lo que genera un desinterés por preguntar para saber, y saber para participar con reflexión y crítica.

Bibliografía

- Biggs, 2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- Brown, G. y Atkins, M. (1990):Effective Teaching in Higher Education. Londres : Roulledge.
- Castella, J. M, S., Cros, A, (2007). *Entender (se) en clase*. Barcelona: Grao.
- Coll, C. (2001). “Constructivismo y educación escolar. La concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje”. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. Vol.2 Psicología de educación escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- Coll, C. y Miras (1990). “La representación mutua profesor alumnos y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje”. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *desarrollo psicológico y educación. Vol2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). “Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos”, En C. Coll (Coord.), *psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Cooper, J. M. (1999). *Classroom Teaching Skills*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Cross, A. (2002). “Elementos para el análisis del discurso de las clases”. *Cultura y Educación*, 14 (1), 81-97.
- Dansereau, D. F. (1985). “Learning Strategy Research”. En J. W. Segal, S. E. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills*, Hillsdale, NJ: LEA.
- Denis, TREMBLAY, (2002). “Approche par compétences pour accompagner les apprenants et apprenants jusqu’à l’autonomie, Ministère de la Education, Québec, p.04.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R. y Vanloubbeek, G. (2007). *Las competencias en educación. Un balance*. México: FCE.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencia en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas., Facultad de Psicología. Universidad nacional autónoma de México., tercera edición., 2010. México
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Green, J. y Dixon, C. N. (1994). "Talking Knowledge into Being: Discursive and Social Practices in Classrooms". *Linguistic and education*, 5, 231-239.

Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en educación*. México: Paidós.

<http://formaprofe.poezia.es/2010/10/08/ii-competencia-linguistica-y-competencia-comunicativa/visto> el 23 de mayo a las 23h56.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Paris-Brussels: De Boeck-Université.

Jorba, J. y Casellas, E. (Eds.). (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Vol.1. Madrid: Síntesis.

Kinsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm of cognition*. Cambridge :Cambridge University Press

Mario, M. Díaz (Cood.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza editorial.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Monroy, M. y Díaz, M. (2003). "la evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y las creencias de los docentes". En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *evaluar para comprender y mejora la docencia en la educación superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Cultura Universitaria, serie ensayo 71, 227-236.

Morlés, A. (1985). "entrenamiento en el uso de la estrategias para comprender la lectura". *Revista internacional de desarrollo educativo*, 38 (98), 39-50.

Muria, I. (1994). "Estrategias de aprendizaje". *Perfiles educativos*, 65, 63-72.

Oorubia, A. (1993). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

Oorubia, J. (1993). "Enseñar. Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En Coll., E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J.

Pérez Cabani, M. C (2000). "Situación de la docencia en línea. Consideraciones para su evaluación". En; Rueda y F. Díaz Barriga (Comps), *evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.

- Pérez Cabani, M. I. (1995). "Los mapas conceptuales". *Cuadernos de pedagogía*, 237, 16-21.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Grao.
- Pozo, J.I y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. y Conde, P. (1994). «El discurso expositivo: una Comparación entre profesores expertos y novatos». *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- Sancho, J. M. (1990). Los profesores y el curriculum. Cuadernos de educación, 2. Barcelona: ICE/Horsori.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Weinstein, C.E., Powdrill, L. Husman, J., Roska, L.A. y Dierking, D. R (1998). "Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación". En S. Castañeda (Coord.), *evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias de artes y técnicas*. México: Porrúa
- Zimmerman, B. J. (1989) : « A social cognitive view of self-regulated academic Learning». *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 329-339.

Semestre 1

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF11 Crédits : 10 Coefficients : 6	F111	Compréhension et expression écrite 1	6	4	1h30	3h00		67h30	45h00	x	x
	F112	Compréhension et expression orale 1	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 8 Coefficients : 4	F121	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	F122	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
	F123	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 4 Coefficients : 2	F131	Initiation aux textes littéraires	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
	F132	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM11 Crédits : 4 Coefficients : 1	M111	Techniques du travail universitaire 1	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1	D111	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET11 Crédits : 2 Coefficients : 1	T111	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
Total semestre 1			30	15	12h00	10h30		337h30	450h00		

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

Figura A

Semestre 2

Unité d'enseignement	Matières		Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF21 Crédits : 10 Coefficients : 6	F211	Compréhension et expression écrite 2	6	4	1h30	3h00		67h30	45h00	x	x
	F212	Compréhension et expression orale 2	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF22 Crédits : 8 Coefficients : 4	F221	Grammaire de la langue d'étude 2	4	2	1h30	1h30		45h00	45h00	x	x
	F222	Phonétique corrective et articulatoire 2	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
	F223	Initiation à la linguistique 2 (concepts)	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Fondamentale Code : UEF23 Crédits : 4 Coefficients : 2	F231	Littératures de la langue d'étude 1	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
	F232	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2	2	1	1h30			22h30	45h00	x	x
UE Méthodologique Code : UEM21 Crédits : 4 Coefficients : 1	M211	Techniques du travail universitaire 2	4	1	1h30	1h30		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED21 Crédits : 2 Coefficients : 1	D211	Sciences sociales et humaines 2	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET21 Crédits : 2 Coefficients : 1	T211	Langue(s) étrangère(s) 2	2	1		1h30		22h30	45h00	x	x
Total semestre 2			30	15	12h00	10h30		337h00	450h00		

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

Figura B

El profesor experto	El profesor novato
En relación con lo dado	
<p>Capaces de crear una contextualización cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evocan conocimientos verdaderamente conocidos por los estudiantes para poder construir lo nuevo después. • Emplean más recursos para hacerlo (ejemplo, evocación de conocimientos previos, indagaciones sobre los mismos. • Hacen uso frecuente de frases como “esto es importante para entender...” • Utilizan en forma más estratégica, para que los contenidos tengan sentido, lo que aseguran que la exposición se hiciese más comprensible desde el inicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen serias dificultades para poder establecer firmemente lo dado.
En relación con lo nuevo	
<ul style="list-style-type: none"> • Usan discurso dosificados de ideas para estructurar el discurso de la información nueva. • Añaden una cantidad significativa de repeticiones, parafraseo y explicaciones alternativas, ejemplos simple y recapitulaciones, entre otras cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantean una cantidad exagerada de ideas nuevas, • No tienen ningún apoyo retórico (los mencionados a nivel micro y macroestructural).
<ul style="list-style-type: none"> • Usan una serie de discusiones discursivas para ayudar a los estudiantes a identificar las ideas o temas nuevos y para indicar la continuidad temática en su discurso. • Suelen utilizar estrategias tales como; las repeticiones, recapitulaciones y otras vinculadas estratégicamente con las ideas más importantes del discurso. Por ejemplo, las recapitulaciones son utilizadas de manera contigua a la elaboración de ideas relevantes en la exposición global. 	<p>Suelen utilizar un discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descontextualizado que no promueven los conocimientos previos. • Saturado de ideas y con escaso trabajo retórico que no facilita a los estudiantes de establecer con facilidad la necesaria coherencia local y global para poder comprenderlo. (los alumnos no distinguen la idea principal que la secundaria cuando se les pida toma de apuntes. Rosales. (Sánchez y Cañedo, 1997)
En relación a la evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplican estrategias evaluativas informales ejemplo: Preguntas dirigidas a los alumnos, para verificar la comprensión de las ideas principales de su discurso. • Sitúan las evaluaciones después de haber presentado ideas muy importantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Casi no realizan este tipo de evaluaciones.

Cuadro A. Recapitulación sobre la diferencia entre el experto y el novato en cuanto a la competencia discursiva en clase.

Plantilla de observación. 1. Estrategias discursivas del docente
Castellá y Cols, (2007)

Categoría Asignatura	B					C				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
UEF 1.1/CEE	no	si	si	no	no	no	no	si	si	no
	no	si	si	no	no	no	no	no	si	no
	no	si	no	no	no	si	no	si	si	si
	no	no	no	no	si	si	no	no	si	si
UEF 1.1/CEO	si	no	no	no	no	si	si	no	si	no
	si	si	no	no	si	no	no	no	no	no
	no	si	si	no	si	si	si	no	si	no
	si	si	si	no	si	si	no	no	si	no
	no	no	no	no	si	si	no	si	no	no
	si	si	si	no	si	si	no	si	si	si
	si	si	no	no	si	no	no	no	no	no
	no	si	no	no	si	si	si	no	no	no
UEF 1.1/GLE	no	si	si	no	no	no	no	no	si	si
	no	no	no	no	no	no	no	no	si	no
UEF 1.1/FCA	si	si	si	no	si	si	no	no	si	si
	no	si	si	no	no	si	si	no	no	no
	no	si	si	si	no	no	no	si	no	no
	no	si	no	no	no	no	no	no	si	si
	no	no	no	no	no	si	si	no	no	si
UEF 1.1/IL	no	si	si	no	si	si	si	no	si	no
	no	si	si	si	si	si	si	no	si	no
	no	si	si	si	si	si	si	no	no	no
	no	si	si	si	si	si	si	no	si	no
	no	si	si	si	si	si	no	no	si	no
UEF 1.1/TL	si	si	si	no	no	si	si	no	si	no
	no	si	si	si	no	si	no	no	si	no
UEF 1.1/CCL	no	si	no	no	no	no	no	no	si	no
	no	no	si	no	no	si	no	no	no	no
UEM 1.1/TTU	no	si	si	no	no	no	no	si	no	no
	no	si	si	no	si	si	no	no	no	si
	no	si	no	no	no	no	si	si	si	si
	no	no	no	no	no	x	si	si	no	no
	no	no	no	no	no	no	no	si	no	no
UED 11/CSH	si	si	si	no	no	no	si	no	no	si
	si	no	no	no	no	no	si	si	si	si
Total clases	36									

Plantilla de observación n° 2 Estrategias metodológicas del docente

Asignatura	Categorías					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
UEF 1.1/CEE	no	si	no	si	si	no
	si	no	si	si	si	no
	si	no	si	si	si	si
	si	no	si	no	si	no
UEF 1.1/CEO	si	si	no	si	si	no
	no	no	si	si	si	no
	si	no	no	si	si	no
	si	no	si	no	si	no
	si	no	si	no	si	no
	si	no	no	no	si	no
	si	si	no	no	no	si
	si	no	si	si	no	no
UEF 1.1/GLE	si	si	si	si	no	no
	si	no	no	no	no	no
UEF 1.1/FCA	si	no	no	si	si	si
	si	si	no	si	no	no
	si	si	si	si	si	si
	si	no	si	si	no	si
	si	no	si	si	no	no
UEF 1.1/FCA	si	si	si	no	si	no
	no	si	si	si	si	no
	si	no	si	si	si	no
	si	si	no	si	si	no
	si	no	si	si	si	no
UEF 1.1/IL	si	si	si	si	si	no
	si	no	si	si	si	no
UEF 1.1/CCL	no	no	no	no	no	no
	si	no	no	no	no	no
UED 11/CSH	si	si	si	si	no	si
	si	si	si	si	si	no
Total clases	36					

Plantilla de observación 3.

Indicadores para la preparación física de los estudiantes L1

Asignatura	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
UEF 1.1/CEE	24	12	5	7	21	03
	28	15	8	5	25	03
	33	17	12	3	23	10
	29	19	6	4	25	04
UEF 1.1/CEO	19	7	5	7	16	03
	26	20	5	3	25	02
	27	5	0	1	27	00
	23	17	2	4	20	03
	19	13	5	1	15	04
	08	00	00	08	07	01
	18	15	02	0	14	04
	26	16	03	7	19	07
	21	4	0	18	14	07
	UEF 1.1/GLE	27	15	03	08	12
91		35	28	28	65	29
UEF 1.1/FCA	24	17	05	02	17	07
	30	23	04	03	19	11
	27	15	07	05	24	03
	95	62	08	25	85	10
	103	26	14	63	75	28
UEF 1.1/IL	18	15	1	2	16	02
	26	20	3	3	21	04
	24	18	3	3	22	02
	32	23	4	5	27	05
	59	43	7	8	45	04
UEF 1.1/ITL	17	15	2	0	14	03
	33	20	7	6	27	05
UEF 1.1/CCL	60	43	15	02	56	04
	28	21	06	01	25	03
UEM 1.1/TTU	27	13	04	10	25	02
	23	10	05	08	18	05
	19	03	06	10	15	04
	28	14	05	09	18	10
	24	12	08	04	18	06
UED 11/CSH	31	18	23	00	27	4
	45	15	10	20	30	15
Total clases	36					

Plantilla de Observación 4. Indicadores de preparación cognitiva de los estudiantes L1 (2018/2019)

Asignatura	(1)	(2)	(3)	(4)			(6)
				(A)	(B)	(C)	
UEF 1.1/CEE	24	03	01	19	05	00	03
	28	05	00	21	04	03	03
	33	06	01	21	11	02	10
	29	04	00	20	02	07	04
UEF 1.1/CEO	19	02	00	15	00	04	03
	26	04	00	15	04	07	02
	27	06	00	18	08	01	00
	23	02	00	15	02	08	03
	19	06	00	18	01	00	04
	08	00	00	08	00	00	01
	18	04	02	15	03	00	04
	26	00	03	21	05	00	05
	21	00	0	18	02	01	07
UEF 1.1/GLE	27	00	00	02	25	00	15
	91	00	00	65	15	10	14
UEF 1.1/FCA	24	06	00	19	04	01	07
	30	08	00	25	04	01	11
	27	03	00	21	05	01	03
	95	04	00	76	14	05	10
	103	05	00	65	35	03	17
UEF 1.1/IL	18	04	00	14	02	02	02
	26	07	01	20	00	06	04
	24	08	00	18	08	00	02
	32	05	00	25	07	00	05
	59	06	00	38	08	19	04
UEF 1.1/ITL	17	05	02	08	02	07	03
	33	03	00	15	12	06	05
UEF 1.1/CCL	60	03	00	45	14	01	04
	28	09	00	19	07	01	03
UEM 1.1/TTU	27	00	00	10	00	17	02
	23	06	00	18	00	05	05
	19	04	00	14	00	05	04
	28	05	00	13	05	09	10
	24	00	00	00	05	18	06
UED 11/CSH	31	04	00	17	07	07	10
	45	03	02	39	04	01	15
Total clases	36						

La encuesta

1. ¿Cómo tomas los apuntes durante exposición del profesor?
 - Escribo todo lo que dice el profesor y lo que escribe en la pizarra
 - Solo escribo todo lo que nos dicta
 - Solamente apunto las palabras o ideas nuevas
 - Grabo la clase para después repasarla

2. Tomas apuntes durante la exposición del proyecto del compañero
 - Sí, porque el profesor nos lo recomienda y puede que caiga en el examen
 - Sí, me interesan las palabras e ideas nuevas
 - Si, para presentar mejor mi proyecto
 - No

3. ¿Cuándo revisas tus apuntes tomados en clase?
 - Durante las pausas del profesor en clase
 - Al mismo tiempo que la explicación del profesor
 - Después de la clase
 - Cuando recopilo las lecciones justo antes los exámenes

4. ¿Por qué repasas tus lecciones? (repaso de conocimiento)
 - Si para prepararme para la clase siguiente
 - Para participar en clase y conseguir una nota
 - Si para averiguar la información dada en clase
 - Si para comprender mejor y añadir algo nuevo

5. ¿Averigua tu profesor lo que estas apuntando?
 - Si, de vez en cuando pasa y echa un vistazo
 - Cuando quiere saber a dónde hemos llegado en el dictado
 - Solamente en los exámenes cuando nos vigila
 - Nunca

6. ¿Entiendes a los profesores cuando explican la lección?
- Si, solo conceptos
 - Si, solo cuando hablan claro y despacio
 - No, porque van rápidos y no procuran pausas
 - Si, cuando hacemos practicas el mismo día
7. ¿Por qué no planteas preguntas en clase durante la explicación del profesor?
- No entiendo la formulación de la pregunta
 - Porque el profesor se siente molestado al interrumpirle.
 - Porque el tiempo no lo permite y tengo problema de formulación de frases.
 - Porque conozco la respuesta.
8. No preguntas en clase porque:
- El compañero ha contestado.
 - No tengo curiosidad.
 - Tengo problema a la hora de reflexionar.
 - Todo está claro.
9. ¿Tu profesor corrige la formulación de tu pregunta cuándo preguntas?
- Si, la corrige y me contesta.
 - Sí, me contesta pero me quedo dudoso.
 - No, solo me contesta.
 - No, ni corrija ni contesta.
10. ¿Cuándo os pregunta el profesor si habéis entendido o no?
- Antes de salir del aula
 - En el desarrollo de la clase
 - Después de acabar de explicar
 - Nunca

11. Cuando quieres contestar a una pregunta que el profesor que te pregunte,

¿Cuál es el impedimento de contestar?

- Problema de expresar la idea.
- Problema de traducción y comprensión
- Problema en la comprensión de la formulación en sí de la pregunta del profesor
- Problema que el profesor me interrumpe y me hace perder el hilo de la idea.

12. Participar en clase según ti es:

- Salir a la pizarra para resolver una actividad
- Intercambiar ideas con el profesor y los compañeros
- Asegurar la nota
- Contestar a las preguntas del profesor

13. No participes en clase cuando:

- Estas desmotivado por la mala nota del examen
- Cuando no haya más preguntas 5
- No te atrae el profesor con su conocimiento sorprendente
- Cuando no haya reflexión

14. Cuando participas en clase te das cuenta de que:

- Has asegurado la nota del TD
- Has aprendido algo más y nuevo
- Has conseguido intercambiar ideas con las del profesor o el grupo
- Estabas en el error y no conocías nada.

Programa de Asignatura

Fekih

Universidad Abdelhamid Iba Badis de Mostaganem

Facultad de Lenguas Extranjeras

Departamento de Español

Curso Académico :2018-2019

Título de la asignatura :

Civilización

Curso	Crédito	Coefficiente
LMD1	02	01

Profesora

FEKIH Saléha.

Objetivos

- Identificar las grandes etapas de la historia de la humanidad.
- Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento.
- Comprobar y realizar ilustraciones acerca de la vida cotidiana de las civilizaciones antiguas.
- Estudiar las etapas más importantes que conoció el territorio peninsular ibérico antes y después de la conquista musulmana.
- Desarrollar dentro del contexto los aportes de la civilización musulmana, indagando cuales fueron los grandes beneficios que dejaron, no sólo a la Península sino a toda la humanidad.

Contenidos

1. Definición de la civilización
2. Definición de la historia y la historiografía
 - 2.1. Diferencia entre civilización, historia e historiografía
3. Las etapas de la historia
 - 3.1. Cronología de las etapas de la historia

Foto n° 1/P1 Programa UEF 1.1/CCL. LMD1 /2018/2019

4.Las grandes civilizaciones mundiales

4.1.Mesopotámica

4.2.Egipcia

4.3.Azteca

5.Los primeros pobladores de la Península Ibérica

5.1.Los Íberos

5.2.Fenicios y Cartagineses

5.3.Celtas y Celtiberos

5.4.Los Griegos

5.5.Los Romanos

5.6-Los visigodos

6.Historia de la conquista musulmana de la Península Ibérica

7.Emirato dependiente

8.Emirato independiente

9.Califato independiente

10.Caída del califato

11.Reinos de taifas

12.Almorávides y Almohades

13.Caída de Granada.

Metodología

-La clase es un T.d

-Los estudiantes deben presentar cursillos cuyos temas son relacionados con el programa, después de cada presentación se abrirá un debate para analizar y aclarar las ambigüedades, para llegar al final a una conclusión.

Foto n° 1/P2 Programa UEF 1.1/CCL. LMD1 /2018/2019

Tres trabajos (dos orales y uno escrito) , cada trabajo será notado sobre 05, además de 05 puntos para la presencia y la participación en clase, así el estudiante tendrá su nota de C.C

Al final del semestre los estudiantes pasarán un examen escrito notado sobre 20.

Se respeta la misma evaluación para el segundo semestre.

Bibliografía general

BLEYE , Pedro Aguado, Manual de Historia de España (Prehistoria, Edad Antigua y Media), Tomo I, Espasa calpe, Madrid ; 1947-1954.

BRAZALES, Juan Castilla, Érase Una Vez Al-Andalus, el Legado Andalusi, Granada, 2009.

CUENCA TORIBIO, José Manuel, Historia de un Pueblo, Espasa Calpe, Madrid, 1982.

DOZY, Reinhart, Historia de los Musulmanes de España, Libro III El Califato, Libro IV Los Reinos de Taifas, ed.Turner, Madrid, 2010.

ENCINAS MORAL, Ángel Luis, Cronología Histórica de Al-Andalus, Miraguano ediciones, Madrid, 2005.

GONZÁLEZ PALENCIA, Ángel, Historia de la España Musulmana, Editorial Maxtor, Barcelona, 2005.

LLENEZA, Angeles, VARELA , Mari Isabel, La Expansión del Islam, grupo anaya, Madrid, 1989.

MARTOS QUESADA, Juan, Al-Andalus, ISTMO, Madrid, 2009.

PROVENÇAL, E, Lévi, Hisroire de L'Espagne Musulmane, T.I , II, G.P. Maisonnueve ; Paris, Leiden, 1950.

VV.AA., Introducción a la historia de España ,Ed. Teide, duodécima edición, 1979.

UNIVERSITE		PROGRAMA DE ASIGNATURA	
Facultad / Departamento	Lenguas Extranjeras / Departamento del Español	Curso académico	2018/ 2019
Título de la asignatura			
Expresión Escrita		Crédito : 6	Coefficiente LMD I
Curso		Coef - 4	
LMD I			
Profesor	KELLAL Sihem Farah		

En esta asignatura trataremos demostrar cómo la motivación de nuestros alumnos hacia la expresión escrita mejora si sus textos se van a convertir en documentos audiovisuales, en este caso, documentales. Como se especificará en el marco teórico, el documental es un micro género audiovisual que combina el documental y la video creación. Se trata de un nuevo género, todavía sin investigar, y sobre el que no existen muchas convenciones.

En general, se pretende del alumno que sea capaz de:

- Distinguir las características propias de la expresión hablada y la escrita.
- Delimitar un tema y ordenar adecuadamente las ideas.
- Elaborar correctamente un texto académico-científico y componer y exponer un discurso siguiendo un orden lógico, con un lenguaje preciso y adecuado a la situación.
- Hacer un uso correcto de la entonación y aprovechar las posibilidades expresivas de la comunicación no verbal.
- Exponer un tema, proyecto o memoria ante un auditorio determinado

OBJETIVOS

El programa consta de dos bloques temáticos: el primero aborda cuestiones relacionadas con la expresión escrita, el segundo se ocupa de aspectos específicos de la expresión oral. El método de trabajo no excluye una base teórica, imprescindible para la labor que habremos de desarrollar, pero da prioridad a la aplicación práctica de esas enseñanzas, por

Foto 2/P1. Programa (UEF.1.1/CEE) 2018//2019

lo que el programa debiera aplicarse con grupos reducidos que posibiliten esa práctica y la tarea de corrección inmediata y seguimiento eficaz por parte de los profesores. Al rigor, a la intensidad, al dinamismo y a la utilidad de la tarea pretendemos sumar su condición de trabajo estimulante, de manera que el estudiante compruebe eficazmente sus avances y sus logros.

1. TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ESCRITA

- Planificación, diseño y organización del contenido.
- El manejo apropiado del lenguaje: precisión, síntesis y corrección.
- Estructura efectiva de un escrito académico-científico: introducción, desarrollo y conclusión.
- La correcta estructura argumentativa y la coherencia del discurso.
- Acercamiento a la escritura creativa.

2. TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ORAL

- Elementos de retórica y oratoria para una exposición efectiva.
- La comunicación no verbal y la expresión gestual.
- Aspectos formales de la exposición. El uso eficaz de las tecnologías para las presentaciones orales.
- El diálogo, la entrevista.
- Expresión oral en situaciones relacionales específicas: exposiciones en grupo, participación en debates.
- Organización y realización de la presentación oral. Resolución de imprevistos en una exposición.

Actividades formativas

1. Técnicas para generar, jerarquizar y ordenar las ideas.
2. Pautas para construir oraciones correctas, con un vocabulario preciso y adecuado.
3. Explicación de las condiciones básicas del texto bien construido. Elaboración de un trabajo académico-científico.
4. Ejercicios de pronunciación, entonación y otros aspectos relacionados con la oratoria y la comunicación no verbal.
5. Presentaciones en grupo y exposiciones individuales.
6. Entrevistas e improvisaciones a partir de una situación dada.

Competencias

1. Delimitar un tema y ordenar adecuadamente las ideas.
2. Redactar oraciones con un orden lógico y una extensión adecuada. Enriquecer el vocabulario. Conocer la norma culta.
3. Segmentar el texto en párrafos de la manera correcta.
4. Capacidad para redactar textos coherentes.
5. Hacer un uso correcto de la entonación y aprovechar sus posibilidades expresivas.
6. Familiarizarse con dicha actividad. Ejercer el espíritu crítico respecto a presentaciones en grupo.
7. Delimitar un tema y ordenar adecuadamente las ideas. Exponerlo con soltura y sin temores.
8. Adquirir soltura en situaciones no preparadas previamente. Alcanzar un cierto grado de

Foto 2/P2. Programa (UEF.1.1/CEE)/LMD1/2018/2019

Bibliografía complementaria:

- BRIZ, A. (Coord). "Saber hablar" Instituto Cervantes. Aguilar. Madrid, 2006.
- CAMPO VIDAL, MANUEL. "¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?" Plaza y Janés. Barcelona, 2008.
- DAVIS, FLORA. "La comunicación no verbal". Alianza. Madrid, 1978.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. "Cómo hablar correctamente en público: comunicación oral". Norma. 1997.
- GARCÍA CARBONELL, ROBERTO. "Todos pueden hablar bien en público". Edaf. Barcelona, 2017.
- GÓMEZ TORREGO, LEONARDO. "Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual" 2 tomos. Arco Libros. Madrid, 2006.
- INSTITUTO CERVANTES. "Las 500 dudas más frecuentes del español". Instituto Cervantes. 2013.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, JOSÉ. "Manual de estilo de la lengua española". TREA. Gijón, 2012.
- MONTOLÍO, ESTRELLA. "Manual de escritura académica y profesional". Ariel. Barcelona, 2000.
- MORALES, CARLOS JAVIER. "Guía para hablar en público. Método completo y práctico para las más diversas situaciones". Alianza. Madrid, 2007.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. "Ortografía de la lengua española". Espasa. Madrid, 2010.
- REBEL, G. "El lenguaje corporal". Edaf. Barcelona, 2012.
- REYES, G. "Cómo escribir bien en español. Manual de redacción". Arco Libros. Madrid, 2003.
- REYES, G. "Procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto". Arco Libros. Madrid, 1993.
- RICO, MARTA. "Habilidades de comunicación para profesionales". Fragua. Madrid, 2017.
- SERRANO SERRANO, J. "Guía práctica de redacción". Anaya. Madrid, 2002.

Foto 2/P3. Programa (UEF.1.1/CEE)/LMD1/2018/2019

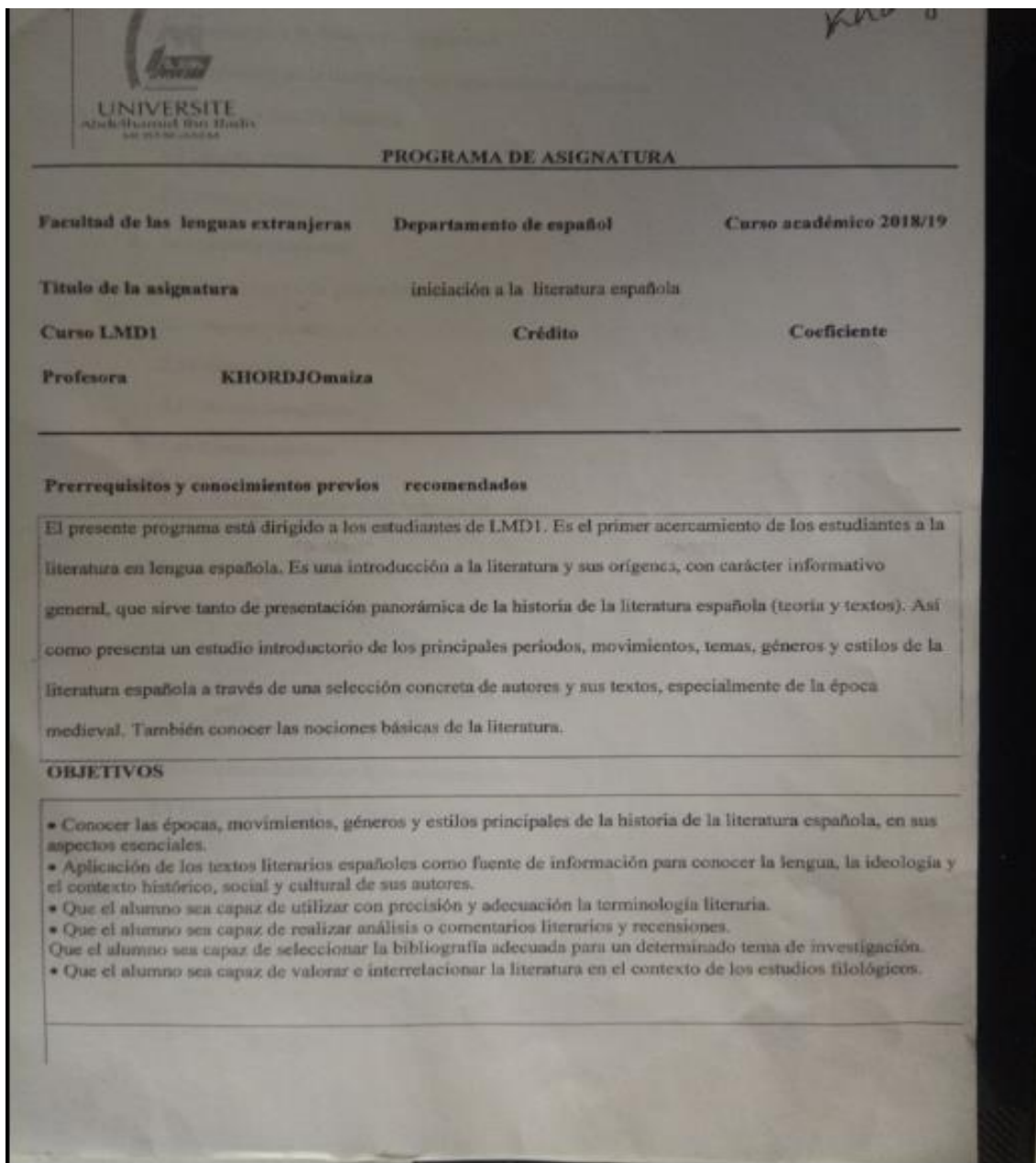


Foto 3/P1. Programa de ITL. LMD1/2018/2019

METODOLOGÍA

La clase se imparte en grupos, se presenta mediante exposición teórico-práctica con utilización de métodos audiovisuales.

- Lecturas de obras literarias.
- Análisis de textos literarios.
- Exposición y debate de las lecturas realizadas y/o trabajo.
- Realización de cursillos relacionados con los temas.

EVALUACIÓN

Evaluación

La calificación de la asignatura se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. La nota del TD se procederá a una evaluación continua en la que se tendrá en cuenta:
La presencia y la participación activa en las clases presenciales y en las diferentes actividades propuestas así como exposiciones del estudiante.

Presencia y participación 5 pts.+ Interrogación escrita 7,5pts. + Exposición de los proyectos 7,5 pts.

2. Una prueba escrita en cada semestre notada sobre 20.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Felipe B. Pedraza Jiménez,(2007). *Las épocas de la literatura española*. 3ª ed. Barcelona: Ariel,
- Lina Rodríguez Cacho.(2009).*Manual de historia de la literatura española* . Madrid: Castalia.
- Maria Clementa Millán, Ana Suárez Miramón. (2001). *Introducción a la literatura española: guía práctica para el comentario de texto*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARCHESE, A. FORRADELLAS, J. (1986): *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel.
- José Manuel C. Guillermo Hernández. (2009). *La literatura española y latinoamericana*. Madrid: SGEL.



Foto 3/P3. Programa de ITL. LMD1/2018/2019

Primer semestre

Tema 1: *La fonética y sus definiciones*

1. La fonética general
2. La fonética articulatoria
3. La fonética auditiva
4. La fonética acústica
5. La fonética forense

• *La fonética articulatoria*

1. *La fonación*
2. *La articulación*

• *La diferenciación vocal – consonante*

• *Clasificación articulatoria de los sonidos del lenguaje*

1. Según la acción de las cuerdas vocales
2. Según la acción del velo del paladar
3. Según el lugar de articulación
4. Según el modo de articulación

• Tabla de los fonemas consonánticos del español

• Clasificación de los fonemas vocálicos del español

Tema 2: Las vocales fuertes o abiertas

Tema 3: Las vocales débiles o cerradas

Tema 4: El diptongo

Tema 5: La ruptura del diptongo

Foto 4/P2. Programa de (UEF.1.1)/ FCA/LMD1/2018/2019

*Universidad de Mostaganem
Facultad de Lenguas extranjeras
Departamento de lengua española
Nivel: 1^{er} curso L M D*

Segundo semestre

Tema 6: Triptongo y grupo de tres vocales o más.

Prácticas del manual de Alfredo Gonzales y Carlos Romero Dueñas

Tema 7: Pronunciación de los sonidos de la lengua española

Tema 8: Palabras parónimas

Tema 9: Palabras homófonas

Prácticas del manual de Alfredo Gonzales y Carlos Romero Dueñas

Foto 4/P3. Programa de (UEF.1.1)/ FCA/LMD1/2018/2019

*Universidad de Mostaganem
Facultad de Lenguas extranjeras
Departamento de lengua española
Nivel: 1^{er} curso LMD*

Bibliografía

BORREGO, Nieto y GOMEZ, Asencio (1989): *prácticas de fonética y fonología*,
Salamanca Universidad de Salamanca.

GIL, Juana (1989): *Los sonidos del lenguaje*. Madrid, Síntesis.

GONZALES, H.A. y ROMERO DUEÑAS. C (2002): *Fonética, entonación y
ortografía*, Edelsa, Madrid.

MARRERO, Victoria (2001): *fonética perceptiva*, Madrid, U.N.E.D.

QUILIS, Antonio (1999): *Tratado de fonología y fonética española*, Madrid, Gredos.

_____ (1979): *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid.

_____ (1997): *Principios de la fonología y fonética españolas*, Arco
Libros, Madrid.

Trubetzkoy, N. S. (1973): *Principios de fonología*, Cincel, Madrid.

Materiales para la enseñanza de la fonética general, URL:

<http://www.sil.org/training/capacitar/FONETICA/Fonetica.stm>

Foto 4/P4. Programa de (UEF.1.1)/ FCA/LMD1/2018/2019

Presentación

Este programa es destinado a los estudiantes de primer curso de licenciatura, abarca contenidos correspondientes al nivel básico e intermedio. Está compuesto de tres partes, cada una dividida en lecciones, que incluyen temas conocidos por todos los estudiantes, y que les permitan desenvolverse eficazmente en diversas situaciones cotidianas que pueden surgir.

Para el desarrollar esta destreza, primero, los estudiantes escuchan la muestra de la lengua, o realizan pruebas de control de la comprensión auditiva (oral), luego hacen actividades de práctica oral, algunas muy controladas y otras más libres y con diversas modalidades: en parejas, en grupos y ante de toda la clase; todo ello con la finalidad de garantizar la apropiación de las funciones comunicativas presentadas.

A lo largo de cada lección el estudiante tiene la oportunidad de practicar intensivamente las destrezas de leer, escuchar, hablar y producir, así como se presenta sistémicamente el vocabulario y la pronunciación del español.

Foto 5/1. Programa de (UEF 1.1/CEO)/LMD1/2018/2019

1. Situaciones de comunicación

- 1.1 Presentación y descripciones de personajes
- 1.2 Vida cotidiana
- 1.3 Sabores latinos
- 1.4 Ir de compras
- 1.5 Conversaciones (en el restaurante, en la librería, en la frutería, en la farmacia...)
- 1.6 Conversación telefónica
- 1.7 Entrevista con una persona famosa.

2. Debate sobre temas libres

- 2.1 La juventud y convivencia
- 2.2 La amistad
- 2.3 La música y el deporte
- 2.4 Los nuevos medios de comunicación (Chat. foro...)
- 2.5 La vida laboral
- 2.6 El medio ambiente
- 2.7 El viaje y las vacaciones

3. Situaciones reales

- 3.1 Narrar una pequeña historia
- 3.2 Contar una fábula.
- 3.3 Contar un chiste
- 3.4 Realizar una pieza teatral

Foto 5/2. Programa de (UEF 1.1/CEO)/LMD1/2018/2019

- Comprender y expresar ideas principales
- Enfrentarse a situaciones de comunicación en ámbitos cotidianos.
- Describir aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares
- Contar hechos y experiencias.
- Conseguir que el discente exprese verbalmente con corrección lo que quiere expresar, que lo haga de una forma adecuada y que pueda interactuar oralmente cuando lo exija la práctica comunicativa.
- Aprender a hablar en público.

modo de evaluación:

A lo largo de todos los contenidos se busca la participación constante de los estudiantes para que el aprendizaje sea activo; en efecto las actividades realizadas en el aula se notan y se incluyen en la nota del TD.

La nota de TD se apunta de la siguiente manera:

Nota de la prueba /15 + asiduidad /2 + participación en el aula /3)+ nota del examen

Foto 5/3. Programa de (UEF 1.1/CEO)/LMD1/2018/2019