

por el grupo- es decir pasó por la fase de planificación previa a la acción- la evaluación de los objetivos y acciones cobra aún más relevancia y riqueza.

Apoyo profesional para la aplicación en el escenario de trabajo. Este ciclo se retroalimenta efectivamente cuando se produce el análisis reflexivo del profesor sobre su quehacer académico y pedagógico, personal o en equipos, entre sus pares, en discusiones grupales, paneles, foros, etc. Esta instancia re-valoriza la acción y la producción, a la vez que favorece el intercambio de experiencias y genera las posibles modificaciones que deban introducirse, en vistas a una mejora continua de la calidad educativa. En el nivel de la adquisición de competencias cognitivas, expresivas y psicosociales del profesor en función de su labor, también el apoyo e intercambio con sus pares, moldea la aplicación de esta metodología en el escenario de trabajo.

“No dejes de pensar en lo que haces y lo que ignoras. La curiosidad tiene su propia razón de ser. No hay sino que rendirse a su examen de los misterios de la eternidad y de la vida, de la maravillosa estructura de la realidad. Es suficiente, sin embargo, el mero intento de comprender un poco de los misterios cada día”. (Einstein)

Notas

¹ Estebanaraz García, Araceli (1999) *Didáctica e Innovación curricular* (2ª edición), Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Abstract: It is a quality of the curious subject the exploration of the reality, the critical examination that tests the certainties and

all that that “takes for granted” in any field or activity.

Specifically regarding the process of education - learning, it is possible to affirm that the investigation is a condition inherent in his dynamics, and furthermore, to his existence as such. Investigation of the pupil who seeks to know and investigation of the teacher as “professional user of the knowledge” in Escudero’s words (1992).

Key words: methods – technologies – resources – educational innovation.

Resumo: É qualidade do sujeito curioso a exploração da realidade, o exame crítico que põe a prova as certezas e todo aquilo que “dá-se adquirido” em qualquer campo ou atividade.

Especificamente no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, é possível afirmar que a pesquisa é uma condição inerente a sua dinâmica, e ainda mais, a sua existência como tal. Investigação do aluno que procura conhecer e investigação do professor como “usuário profissional do conhecimento” em palavras de Escudero (1992).

Palavras chave: métodos – técnicas – recursos – inovação educativa.

(*) **Andrea Pol.** Licenciada en Publicidad (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Postgrado de Actualización en marketing Estratégico (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Profesora de Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N° 11). Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación Corporativa - Empresa de la Facultad de Diseño y Comunicación.

La necesidad de construir contextos

Carlos Alberto Fernández (*)

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Resumen: La enseñanza de la fotografía exige que las imágenes sean analizadas en el marco más cercano a su contexto original para comprender su trascendencia con relación a la técnica empleada, el momento y el lugar de su obtención. Pero ¿el alumno tiene la información suficiente para alcanzar una connotación adecuada?

Palabras clave: realidad – realismo ingenuo – aprendizaje significativo – evaluación diagnóstica – modelos – denotación – connotación – aprendizaje sustentable.

[Resúmenes en inglés y portugués en la páginas 93 y 94]

Para la mayoría de las personas la fotografía, como disciplina, cada vez plantea menos dificultades o, incluso, ninguna, que la haga merecedora de un estudio especial. En la medida en que los consumidores estén más convencidos de que las nuevas cámaras todo lo hacen, sin ningún esfuerzo intelectual, su aprendizaje carecerá de sentido.

Este fenómeno social no es nuevo. Se presentó en varios momentos en coincidencia con cambios tecnoló-

gicos profundos. Alrededor de 1880 cuando comenzó a emplearse la gelatina como aglutinante de las sales de plata en los materiales sensibles. Posibilidad que, por primera vez, se pudieran producir en gran escala y, por consiguiente, comercializarse. Hasta ese momento cada fotógrafo debía elaborar artesanalmente sus propias placas. Este cambio incentivó la aparición de nuevos fotógrafos.

En los primeros años del siglo XX las cámaras de cajón

y la película en rollo, masificaron la práctica fotográfica, incluyendo por vez primera a mujeres y niños.

Otro momento importante en la evolución de la fotografía se dio en la década de 1980, cuando los automatismos electrónicos incorporaron más adeptos al medio.

En estos tres hitos paradigmáticos el espectacular entusiasmo inicial retrocedió ante la necesidad de considerar que la fotografía no se limitaba sólo al control de algunas variables técnicas.

La última de las explosiones tecnológicas ha sido la digitalización de las imágenes que tuvo –y tiene– una repercusión social sin precedentes.

Esta nueva masificación involucra una serie de cambios importantes, más allá del hecho de que ahora todos puedan captar imágenes.

Desde la década de 1860 se comprendió que la cámara era una herramienta poderosa, aunque supeditada al control que sobre ella podían ejercer individuos con capacidades singulares en cuanto a su visión y a la oportunidad del registro (el momento decisivo, diría Cartier-Bresson).

En el presente esta idea, sobre el uso de la cámara, se ha modificado hasta popularizarse la creencia de que la obtención de una buena fotografía depende exclusivamente de las virtudes de la cámara, no importa quien la opere, aunque todavía sí, el fotógrafo debe estar en el lugar y en el momento adecuados para lograrla.

La sensación extendida de que cualquiera puede ser un gran fotógrafo, incluso con la cámara digital o el teléfono celular que posea, va borrando los límites entre el profesional y el aficionado. Así, muchas fotografías publicadas de los atentados de las Torres Gemelas, el subte de Londres o la estación de Atocha, en Madrid, fueron tomadas por circunstanciales espectadores. Los medios promueven continuamente estas prácticas porque les permiten acceder a imágenes de acontecimientos imprevisibles.

Podemos mencionar fotografías impensadas cuyo registro y difusión fueron facilitados por las nuevas tecnologías, como las aberrantes imágenes de los torturados en la prisión de Abu Ghraib (Irak), por soldados estadounidenses y obtenidas por ellos mismos en 2003.

Nuestros alumnos, cada vez más jóvenes, han nacido y se han manejado en un mundo signado por el predominio de la imagen. Pero no de cualquier imagen sino de la imagen inmediata, donde entre su captura y su observación desaparece el medio que la hace posible. Es decir, no percibe el complejo proceso que genera esa fotografía. Por esto es incomprendible para este cuasi-adolescente la existencia o utilidad de la fotografía analógica en la cual hay un soporte para un registro, que sólo será visible tras un procedimiento químico que se extiende en el tiempo, demasiado tiempo.

Las imágenes televisivas y las fotografías (contextualizadas o no), dejan de ser representaciones del mundo para ser el mundo mismo. Lo que se experimenta y lo que muestran las imágenes son lo mismo, la realidad. Entonces, resulta muy difícil de concebir, de imaginar, aquello que no se ve. Es necesario hacerse una representación de lo percibido, incluso bajo la probabilidad de que no exista.

El conocimiento cotidiano que se alimenta del realismo

ingenuo (Pozo, 2003), nos permite a todos desplazarnos por el mundo de manera confiable y esto lo hace útil. Pero también sabemos que son necesarias otras representaciones del mundo para obtener respuestas más precisas cuando nuestro conocimiento cotidiano no es suficiente.

Intentamos construir un aprendizaje significativo en el alumno, partiendo de sus conocimientos previos que se han elaborado desde el conocimiento cotidiano, surgido de ese realismo ingenuo. El problema radica en resolver cual es la representación que sobre la fotografía tiene cada alumno y brindarle otras representaciones, que se sumen a las que ya posee para que pueda emplearlas en la medida en que se le presente la necesidad.

El conocimiento cotidiano presenta una formidable resistencia al cambio, sencillamente porque es útil, mientras que el nuevo conocimiento resultará dudoso hasta tanto no se lo compruebe como valedero. Afortunadamente, la fotografía permite hacerlo con precisión.

La fotografía, a pesar de lo que en muchos aspectos pueda parecer, no es una ciencia exacta y exige una interpretación humana de sus variables, algo que no explicitan los anuncios publicitarios. La increíble exactitud de las modernas cámaras digitales homogenizan las imágenes y también los errores.

Pero no podemos abordar semejante afirmación sin una representación científica, a través de modelos apropiados, para llegar a la conceptualización de aquello que el alumno viene ejercitando a través del conocido sistema de prueba y error, con el que obtiene resultados exitosos.

Los alumnos más jóvenes, que ahora componen las cursadas, obliga a la modificación de algunos criterios didácticos. La evaluación diagnóstica (Fernández, 2010), resulta imprescindible ante la diversidad de los conocimientos previos y también del grado de este realismo ingenuo que mencionábamos antes, que es difícil de cuantificar. Si bien a lo largo de la cursada se realiza una evaluación continua con diversos trabajos prácticos (cinco en total), se presentan situaciones que requieren nuevos diagnósticos para replantear la presentación de los contenidos y poder alcanzar el aprendizaje sustentable que pretendemos (Fernández, 2010).

Muchos conceptos de los alumnos o sus interpretaciones de las consignas de los trabajos prácticos pueden resultar curiosos o sorprendentes, o tal vez no, dependerá de la experiencia docente del lector. Pero lejos de buscar causales (algo que requeriría de una investigación adecuada), lo que se intenta es modificar esas concepciones.

Si un niño de siete años nos preguntase, al ver una fotografía en blanco y negro, si antes no existían los colores, seguramente su ingenuidad nos produciría una sonrisa. Pero si cuando a uno de nuestros alumnos le pedimos que analice una fotografía en blanco y negro (de la década de 1950), y nos refiera si la iluminación en la misma es artificial o natural, nos dice que es natural porque no existía la luz artificial, lo menos que puede producirnos es una llamada de alerta.

Profundizando un poco más encontramos, por ejemplo, que el alumno no distingue entre la lente y el cuerpo de la cámara, que para él ambos conforman una sola

estructura. Es más, desconoce su existencia, es sólo una ventana por donde pasa la luz. Los cambios de ángulo no los entiende como tales y que son producidos por una lente zoom, sino que se producen por un dispositivo de la cámara que achica o agranda la imagen. Por lo mismo, no percibe la distorsión de una imagen producida por una lente gran angular, salvo que ésta sea muy pronunciada.

Tiene dificultades para interpretar la dirección de la iluminación. Le cuesta distinguir entre luz directa y luz difusa. Ante el pedido de fotografías a contraluz, en muchos casos se interpreta que el sol debe incidir directamente sobre el objetivo. En los casos en que el primer plano queda completamente oscuro y falto de detalles, se entiende que la fotografía está correcta porque así la realiza la cámara.

En muchas de las fotografías presentadas se observó iluminación con flash, pero el alumno no detectó este hecho. Ante la solicitud de una fotografía nocturna el alumno siempre usa flash, porque cree que no se puede obtener de otra manera. Si se le pide que no lo emplee, presenta una imagen completamente oscura. La lógica utilizada es que, si no hay luz, es natural que quede oscura.

Nuestros alumnos miran constantemente imágenes, incluso de muy buen nivel, ya que es la materia prima de las distintas carreras que cursan. Pero esa mirada se queda en la superficie, no es crítica. No profundizan sobre cómo ha sido construida la imagen. Las dificultades que se presentan cuando desarrolla sus propias producciones, obligan al alumno a revisar los conceptos técnicos y estéticos para arribar a buenos resultados.

Es necesario repasar constantemente conceptos y relacionarlos de diferentes maneras, de lo contrario, si es que existe un aprendizaje, éste queda aislado, sin posibilidad de integrarse al mapa cognitivo y resultar sustentable, como ya se explicó en un trabajo anterior (Fernández, 2010).

Se cree que para apreciar una fotografía no son necesarias competencias especiales o bien, si lo son, se adquieren con la experiencia, pero... ¿cuál experiencia? ¿La que nos provee la observación pasiva de las imágenes mediadas por la prensa? Desde luego que nuestros alumnos no escapan a este criterio. La realidad percibida y una imagen de esa realidad (o verosímil a esa realidad), son lo mismo.

Cuando surgió la fotografía digital muchos investigadores, e incluso los propios medios, advirtieron que con ella finalizaba la era de la credibilidad fotográfica. Si bien a lo largo de la historia de la fotografía siempre han existido los fraudes, también han quedado los residuos que permitieron descubrirlos. Conocemos elaboradas alteraciones, en diversos momentos históricos, en las cuales se agregaron o quitaron individuos. Pero en ningún caso han resistido un exhaustivo análisis. Pero descubrir la falsedad de una imagen digital es muchísimo más problemático porque no existe un soporte físico sobre el cual apoyarse. Sólo cabe estudiar errores en la propia imagen, como brillos, reflejos, colores, escalas, etc.

Sin embargo, a pesar de las advertencias, las personas siguen creyendo en la fotografía. Se da la paradoja de

que aplicaciones de computación como Photoshop y otras que permiten alterar imágenes con facilidad y que son ampliamente conocidas, no han producido merma en la fe que se le tiene a las fotografías. Las personas hoy saben que las imágenes pueden falsearse, pero siguen creyendo en ellas. ¿Cuál es el límite? Aparentemente la verosimilitud con el mundo real. La sospecha del observador no entrenado va a surgir ante imágenes espectaculares o demasiado alejadas de su realidad cotidiana, algo que difiere entre un individuo y otro.

Cuando le mostramos a los alumnos fotografías, por ejemplo, de Pedro Luis Raota, un indiscutido maestro argentino en el campo del fotomontaje y la construcción de escenas fotográficas falsas, un gran porcentaje las acepta como situaciones reales. Un dato importante es que, cuando las fotografías son monocromas, les resultan más creíbles porque consideran al blanco y negro como una tecnología antigua de un período histórico en el cual era imposible la alteración de las fotografías.

Pero más allá de que la fotografía sea digital o analógica, un recorte de la realidad o una puesta en escena, el pensamiento ingenuo del alumno acepta sin reserva alguna los mensajes fotográficos que le llegan, que cada vez son más difíciles de deconstruir, incluso para personas entrenadas.

Conceptos tales como denotación y connotación (Barthes, 1986), han sido muy útiles, pero nos resultan insuficientes porque la complejidad de la percepción fotográfica los excede. En los últimos años se han ensayado modelos que, por ejemplo, analizan denotaciones intencionadas por el emisor, incluso fragmentadas o incompletas, que deben ser construidas por el receptor con sus saberes y emotividades (Pericot, 2005); la introducción de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en el hacer e interpretar fotografías (Fernández, 2007) y algunos textos significativos a cerca del impacto que pueden producir fotografías que muestran distintos grados de violencia (Sontag, 2004).

Los modelos pueden ser muy buenos y servirnos para interpretar una fotografía de muy diversas maneras, pero éste no es el problema principal. En cualquier caso debemos comenzar por separar aquello que la imagen denota (es decir, la propia información objetiva de la imagen), de lo que connota, los significados que le agrega nuestro propio saber sobre el sujeto fotografiado o el momento histórico del registro y los sentimientos que nos provoca la escena. Saberes y sentimientos, además, se potencian mutuamente.

Hoy tenemos la posibilidad de enseñar fotografía mostrando gran cantidad de imágenes a través de las nuevas tecnologías (presentaciones Power point, videos, etc.), que lo hacen muy fácil y sin costo (algo muy diferente a las antiguas diapositivas cuya preparación requería cuidadosos procesos de reproducción, tiempo, esfuerzo y dinero).

Ahora, que contamos con esto, podría parecer que nuestros problemas didácticos se minimizaron, pero cuando abordamos la exploración de estos recursos, volvemos a quedar insatisfechos.

¿Por qué? Porque ni los modelos de trabajo ni la posibilidad de mostrar muchas imágenes son el problema a resolver.

Para enseñar fotografía es necesario retroceder en el tiempo. Las imágenes han ido cambiando con la evolución tecnológica. La fotografía periodística no fue igual después de la aparición de la Leica. Los medios gráficos también cambiaron a partir de ella. La iluminación, los rostros de las actrices y la fotografía de moda tuvieron cambios drásticos en la década de 1930. Las imágenes propagandísticas aumentaron la apuesta después del nazismo. Hubo fotografías que ayudaron a ganar guerras y otras que lograron lo contrario. Determinados fotógrafos se transformaron en referentes obligados de quienes los siguieron.

Podemos mostrarle al alumno una fotografía emblemática como La muerte del miliciano obtenida por Robert Capa en 1936 que fue todo un símbolo de la Guerra Civil Española. ¿Podrá el alumno contextualizar esta imagen? ¿Podrá connotarla al punto de comprender el dramatismo del momento? ¿Podrá comprender la diferencia que existía entre el miliciano republicano y el soldado regular franquista? ¿Podrá valorar en su justa medida el logro fotográfico de Capa con una cámara muy elemental? ¿Podrá entender los argumentos y las intenciones ideológicas de quienes opinan que la fotografía está escenificada?

Seguramente no porque carece de la información necesaria para estas reflexiones y porque observará esta imagen desde su perspectiva actual e ingenua. Y si hacemos esta mirada desde el presente, seguramente esta fotografía no tiene nada de extraordinario porque ya ha visto muchas otras tanto o más espectaculares y, además, en colores. En el mejor de los casos aceptará sin cuestionamientos aquello que le relatemos.

¿Qué hacemos? ¿Nos conformamos con esto? Definitivamente, no. El alumno deberá comprender la auténtica trascendencia de la fotografía porque ese aprendizaje le será útil para interpretar, criticar y dudar de otras imágenes. Debemos entonces buscar todos los elementos que pongan en contexto la fotografía: otras imágenes, películas sobre la guerra que la muestren en sus miserias y total dimensión. Analizar el por qué de esa guerra y sus consecuencias directas en la Segunda Guerra Mundial, es fundamental.

De la misma manera puede encararse otra temática, como el retrato, la fotografía de moda o la editorial. Frente a un retrato de Greta Garbo el alumno podrá mostrarse indiferente. Una foto de una persona que nunca oyó nombrar, vestida y maquillada como quizás vio a su abuela en algún álbum familiar. Si iluminamos de la misma manera, en el aula, a una de sus compañeras y si, además, le mostramos fotografías de Sharon Stone (que sí conoce), iluminada de la misma forma y por el mismo fotógrafo de la Garbo, entonces probablemente comprenda la importancia de la iluminación y sus impactos visuales. Desde aquí podemos seguir avanzando al mostrar trabajos de otros fotógrafos que se inspiran en los de George Hurrell.

En otros términos, podríamos decir que es necesario «construir» puentes generacionales. Convencer al alumno de que las imágenes de hoy son consecuencia de las del pasado. Por ejemplo, en marzo de 1990 Madonna grabó un video que tuvo notable repercusión: Vogue. En este clip la cantante pop toma como referente una

fotografía de Horst P. Horst (Corset, 1939), y recrea la escena. Pero además, una serie de primeros planos muestra una amplia variedad de esquemas de iluminación, como los empleados en las décadas de 1930 y 1940 para fotografiar a los dioses de Hollywood.

La estrategia surte efecto en el alumno y se percibe en las producciones finales de las cursadas.

En definitiva, necesitamos construir contexto alrededor de las fotografías y convencer de que, salvo la técnica – cuyas ventajas deben aprovecharse en favor de la creatividad y el más amplio despliegue estético –, no hay nada nuevo bajo el sol.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Carlos Alberto (2010). *La importancia de la evaluación diagnóstica*, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XI. Vol. 13, pp. 178-180. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Fernández, Carlos Alberto (2010). *El aprendizaje sustentable en la enseñanza de la fotografía*, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XI. Vol. 13, pp. 60-62. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Fernández, Carlos Alberto (2007). *Fotografía e inteligencias múltiples*, Diseño en Palermo, II Encuentro Latinoamericano de Diseño. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Pericot, Jordi (2005). *La imagen gráfica: Del significado implícito al sentido inferido*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Formats, Revista de Comunicación Audiovisual. En: http://www.upf.edu/materials/depeca/formats/pdf_arti_esp/jpericot_esp_.pdf, consultado el 27 de octubre de 2010.
- Pozo, Juan Ignacio (2003). *¿Puede la educación científica sustituir al saber cotidiano de los alumnos?*. Conferencia ofrecida en el marco del II Congreso Iberoamericano de la Enseñanza de las Ciencias en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. En: <http://www.smf.mx/boletin/2005/Ene-05/Ensenanza.html>, consultado el 27 de octubre de 2010.
- Sontag, Susan (2004). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Suma de Letras.

Abstract: The education of the photography demands the images to be analyzed in the frame nearest to his original context to understand his transcendence with relation to the used technology, the moment and the place of its obtainment. But, does the pupil have the information enough to reach a suitable connotation?

Key words: reality – ingenuous realism – significant learning – diagnostic evaluation – models – de notation – connotation – sustainable learning.

Resumo: O ensino da fotografia exige que as imagens sejam analisadas no marco mais próximo a seu contexto original para compreender seu transcendência com relação à técnica empregada, o momento e o lugar de sua obtenção. Mas, o aluno tem a informação suficiente para atingir uma conotação adequada?

Palavras chave: realidade – realismo ingênuo – aprendizagem significativa – avaliação diagnóstica – modelos – denotação – conotação – aprendizagem sustentável.

(*) **Carlos Alberto Fernández.** Periodista, fotógrafo, ensayista, diseñador gráfico, editor. Docente en la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Enseñar para aprender y, aprender a enseñar

Yanina Moscoso Barcia (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Según Gary Fenstermacher, docente e investigador norteamericano, la enseñanza es, en su concepto más básico, una actividad que se puede producir habiendo al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento, destreza o habilidad que el otro individuo no posee, el hecho de enseñar se produce cuando de una manera activa la persona que posee los conocimientos o habilidades intenta transmitirlos a la otra persona, generándose entre ambas un vínculo con el objetivo de que la segunda los adquiera.

Fenstermacher sostiene que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica y no de causalidad, es decir que, el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda.

El acto de enseñar no da como consecuencia el proceso de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes.

Palabras clave: aprendizaje – enseñanza – docente – alumno.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 95]

La enseñanza es una tarea compleja en la que confluyen múltiples elementos y tiene como finalidad promover el aprendizaje. El docente, como el medio responsable de realizar la enseñanza, adquiere un rol activo donde la comunicación es una pieza fundamental, pero el simple hecho de comunicar información no se podría denominar enseñanza, para que lo fuese deben existir una serie de acciones y determinaciones con un lineamiento definido y debe existir la intención de producir un cambio en el alumno.

Para que el acto de enseñar como proceso activo alcance el resultado buscado se deben identificar metas claras, seleccionar estrategias de enseñanza que permitan alcanzar las metas de aprendizaje, también es importante que el docente presente diversos recursos y oportunidades para que los alumnos logren adquirir una comprensión profunda de lo que se está enseñando, se debe orientar y guiar a los alumnos en el proceso de construcción de comprensión y, por supuesto obtener evidencia de aprendizaje.

El aprendizaje es la adquisición activa de conocimientos, para que esto ocurra es necesario apoyar la información entrante en conocimientos ya existentes, este proceso, así como la organización, retención y recuperación de los conocimientos requieren del pensamiento y la memoria; de modo que transformar la información presentada por el docente a través de variados recursos, en conocimientos implica un complejo proceso de construcción.

En el proceso de aprendizaje intervienen también otros factores de orden sensible que influyen en el resultado final, éstos son la ansiedad, la motivación y la actitud del que aprende.

Para que el proceso de aprendizaje sea efectivo, también se requieren estrategias, pensamientos y acciones deliberadas orientadas hacia la meta de aprendizaje.

Las estrategias no son rígidas ni posibles de aplicar de una única manera, por el contrario, se deben adaptar según las necesidades, son operaciones o actividades funcionales y concientes llevadas a cabo con la finalidad de mejorar el aprendizaje, implican entonces un plan de acción; algunas estrategias de aprendizaje pueden ser:

- Establecer metas.
- Buscar información, analizarla, organizarla y elaborarla.
- Almacenar la información de manera activa, es decir, mantener los conocimientos disponibles en la memoria listos para poder ser recuperados en el momento necesario.
- Ejercitar la memoria para que el conocimiento no sea un recuerdo sino un material accesible.
- Modificar los conocimientos mediante la incorporación de nueva información y la adquisición de experiencias.
- Apropiación del conocimiento mediante la reflexión, la asociación y el intercambio con otros.
- Aplicar lo aprendido a diferentes situaciones.
- Verificar si se han alcanzado las metas, realizar ejercicios de retroalimentación y una reflexión conciente del propio aprendizaje (metacognición).

Por supuesto que para que se produzca el tan buscado aprendizaje se deben tener en cuenta una serie de condiciones que favorecen éste proceso, muchas de ellas están centradas en el que enseña y otras centradas en el