



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ACTUALIZAR DOCENTES
EN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAS
PROFESIONALES
El caso de la Escuela Nacional Preparatoria

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

Alaide Libertad Contreras Hernández



ASESORA: Lic. CECILIA MEDINA GÓMEZ

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE DEL 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE	PÁG.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO	9
1. 1 El desarrollo sostenible y la educación de calidad	11
1. 2 Contexto de las sociedades del conocimiento.	13
1. 3 Las competencias profesionales	15
1. 4 Los pilares de la educación.	16
1.4.1 Aprender a aprender o a conocer	
1.4.2 Aprender a hacer	
1.4.3 Aprender a convivir	
1.4.4 Aprender a ser	
CAPÍTULO 2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS	21
2.1 El aprendizaje significativo	23
2.1.1 Antecedentes históricos	
2.1.2 Definición y características del aprendizaje significativo	
2.1.3 El aprendizaje significativo en el aula	
2.2 La formación basada en competencias	30
2.2.1 Antecedentes históricos	
2.2.2 Definición y características de las competencias	
2.2.3 Clasificación de las competencias docentes	
2.2.4 La planeación por competencias	
2.2.5 La práctica docente basada en competencias	
2.2.6 Evaluación y competencias	
CAPÍTULO 3 LA FORMACIÓN DOCENTE	45
3.1 Retrospectiva de la educación y la formación docente en la UNAM	47
3.1.1 Finales de la década de los sesentas	
3.1.2 Década de los setentas	
3.1.3 Década de los ochentas	
3.1.4 Década de los noventas	

3.2 Desde las necesidades educativas hasta las políticas educativas en las sociedades del conocimiento	53
3.2.1 Las necesidades educativas	
3.2.2 El papel del docente	
3.2.3 El currículum	
3.2.4 La evaluación	
3.2.5 Las políticas educativas	
3.3 Propuesta de una formación docente integral	65
3.3.1 Características del docente	
3.3.2 Contenidos a desarrollar	
3.3.3 Evaluación del docente	
3.3.4 Políticas educativas	
 CAPÍTULO 4 LA SITUACIÓN DE LA ACTUALIZACIÓN EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	 75
4.1 Marco legal de la actualización docente	77
4.2 Acciones implementadas de 2000 a 2006	80
4.3 Problemática respecto al personal docente.	85
 CAPÍTULO 5 PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DENTRO DEL CONTEXTO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.	 89
5.1 Justificación y descripción de la propuesta.	91
5.2 Primera intervención: Curso “Aprendizaje significativo y competencias profesionales”	92
5.2.1 Planteamientos generales	
5.2.2 Desarrollo de las sesiones	
5.3 Segunda intervención: Curso-taller “Desarrollo del aprendizaje significativo y las competencias profesionales en el aula”	98
5.3.1 Planteamientos generales	
5.3.2 Desarrollo de las sesiones	
5.3.3 Utilización de Manual del Participante	

CONCLUSIONES	107
BIBLIOGRAFÍA	113
MESOGRAFÍA	117
ANEXOS	
Anexo 1 Primera intervención: Curso “Aprendizaje significativo y competencias profesionales”	123
Anexo 1.1 Programa sintético (descripción del curso)	123
Anexo 1.2 Programa analítico (desarrollo del curso)	133
Anexo 1.2.1 Sesión 1	137
Anexo 1.2.2 Sesión 2	149
Anexo 1.2.3 Sesión 3	159
Anexo 1.2.4 Sesión 4	169
Anexo 1.2.5 Sesión 5	183
Anexo 1.2.6 Sesión 6	193
Anexo 1.2.7 Sesión 7	203
Anexo 1.2.8 Sesión 8	211
Anexo 1.2.9 Sesión 9	221
Anexo 1.2.10 Sesión 10	231
Anexo 1.2.11 Evaluación general del curso	239
Anexo 2 Segunda intervención: Curso-taller “Desarrollo del aprendizaje significativo y las competencias profesionales en el aula”	253
Anexo 2.1 Programa sintético (descripción del curso)	253
Anexo 2.2 Programa analítico (desarrollo del curso)	263
Anexo 2.2.1 Sesión 1	263
Anexo 2.2.2 Sesión 2	275
Anexo 2.2.3 Sesión 3	285
Anexo 2.2.4 Sesión 4	293
Anexo 2.2.5 Sesión 5	301
Anexo 2.2.6 Sesión 6	309
Anexo 2.2.7 Sesión 7	317
Anexo 2.2.8 Sesión 8	325
Anexo 2.2.9 Sesión 9	333
Anexo 2.2.10 Sesión 10	341
Anexo 2.2.11 Evaluación general del curso	350

2.3 Manual del participante (actividades a desarrollar)	357
Anexo 2.3.1 Sesión 1	361
Anexo 2.3.2 Sesión 2	369
Anexo 2.3.3 Sesión 3	379
Anexo 2.3.4 Sesión 4	387
Anexo 2.3.5 Sesión 5	393
Anexo 2.3.6 Sesión 6	401
Anexo 2.3.7 Sesión 7	411
Anexo 2.3.8 Sesión 8	423
Anexo 2.3.9 Sesión 9	429
Anexo 2.2.10 Sesión 10	437
Anexo 2.2.11 Evaluación del curso-taller	445

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la intención de convertirse en un apoyo para el saber, el hacer y ser docente. Es una propuesta pedagógica de actualización docente en el marco institucional de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), producto de la investigación documental de las propuestas básicas que las sociedades del conocimiento plantean respecto a la educación, la revisión de las concepciones y de los avances que en cuanto a formación docente se han suscitado en el país y en la Universidad Nacional Autónoma de México; pasando por un análisis las problemáticas existentes en la formación docente de la ENP.

Integrado por cinco capítulos, el primero es un análisis del contexto en el cual se está desarrollando la educación a nivel mundial, las sociedades del conocimiento y sus implicaciones la formación de los pilares de la educación; el segundo es una breve introducción en las temáticas del aprendizaje significativo y las competencias docentes; el tercero es una amplia sustentación teórica respecto de las bases de la formación docente en nuestro país a partir de los años sesentas, una descripción de las temáticas adyacentes a la docencia en las sociedades del conocimiento; así como las principales posturas respecto a la formación del profesorado en esta nueva era del conocimiento; el tercero es una descripción muy puntual de las particularidades que posee la institución a la cual se circunscribe esta propuesta, la Escuela Nacional Preparatoria.

El capítulo cinco, denominada “Propuesta Pedagógica para la Formación Docente en Aprendizaje Significativo y Competencias Profesionales en el Contexto de la Escuela Nacional Preparatoria” es la descripción de una aportación a la deficiente y muchas de las veces inexistente actualización que se les imparte a los docentes de la ENP, desarrollada a través de dos intervenciones de 40 horas cada una, trabajando con las temáticas de Aprendizaje Significativo, en tres momentos didácticos (planeación, impartición y evaluación) y Competencias Docentes (capacidad de planeación, comunicación, trabajo en equipo, resolución de

conflictos, uso de tecnologías de información y autoevaluación); en la primera intervención se trabaja a nivel teórico y en la segunda intervención se trabaja a nivel teórico-práctico; ambas retomando una metodología de intervención constructivista.

La propuesta de la primera intervención está integrada por un Programa Sintético, donde se realiza una breve descripción del curso, y un Programa Analítico que cumple la función de un Manual para el Capacitador donde se anexa una carta descriptiva por sesión, materiales didácticos que serán utilizados (diapositivas); sugerencias didácticas y sugerencias de evaluación; además de los materiales que serán utilizados en la evaluación (exámenes, formatos de control, etc.). Mientras que la propuesta de segunda intervención está integrada por las mismas partes, es decir Programa Sintético y Programa Analítico, complementado por un Manual del Alumno, que contiene actividades complementarias a las desarrolladas de manera grupal, con la finalidad de cubrir necesidades específicas

Cabe mencionar que todos los materiales didácticos que se utilizan a lo largo de los dos cursos han sido diseñados para cubrir las necesidades específicas del perfil del profesor de la ENP, con el propósito de cumplir los objetivos planteados para cada curso de manera puntual, que pueden ser consultados a detalle en el área de anexos.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

1.1 EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La educación en su sentido más amplio y actual “[...] constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”¹, la educación de calidad es un concepto con una gran diversidad de significados, que implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad; condicionadas a factores políticos, concepciones sobre el ser humano y sobre el aprendizaje; sin dejar de tomar en cuenta que todos estos factores son dinámicos y cambiantes, además del hecho que las principales corrientes interpretativas poseen importantes diferencias con respecto al concepto de calidad.

Por un lado, los humanistas conciben que lo más importante es el desarrollo de capacidades para construir significados y darle sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador durante dicho proceso; los conductistas enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, la graduación de los conocimientos y la verificación de los resultados, donde el docente dirige el aprendizaje a través de estímulo y respuesta. Mientras que los llamados enfoques críticos, plantean estimular el análisis crítico de la realidad, donde la principal preocupación de la educación es la contribución al cambio social, la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados.

Respecto a los escenarios mundiales podemos mencionar que en lo social y particularmente en lo que a educación se refiere, podemos mencionar que la UNESCO plantea que la educación de calidad debe ser la premisa para el desarrollo sostenible principalmente en América Latina; donde se requiere reconocer la necesidad de un cambio de fondo en la visión educativa, comprometerse colectivamente para construir mejores entornos de vida; llevar a cabo acciones concretas para propiciar dichos cambios, donde la educación de calidad juega un papel trascendental en el logro del desarrollo sostenible, incrementando las capacidades de los individuos.

¹ DELORS, Jacques. La educación o la utopía necesaria. En “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. p. 7

Además de ser una educación de calidad, debe ser una educación que continúe a lo largo de la vida, teniendo como principales desafíos, hacer de ésta una contribución efectiva al crecimiento económico; lograr con ella la reducción de las desigualdades sociales, así como combatir la discriminación cultural, la exclusión social, y prevenir la violencia y la corrupción; además de contribuir a una mayor cohesión social, por otro lado debe propiciar el acceso a todos a una formación, visualizada como un derecho humano; fundamentada en los cuatro pilares de la educación para todos (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser) planteados por Jaques Delors, visualizando al estudiante dentro de un entorno social y familiar; considerándolo un individuo del mundo, que defiende y propaga la idea de un mundo justo, equitativo y pacífico, donde existe una gran preocupación por el medio ambiente. Para ello se debe tomar en consideración el contexto social, económico y el del medio ambiente, donde se valora la individualidad cultural y donde las acciones se adaptan a ésta, tomando en cuenta el pasado, realizando acciones en presente y preparándose para el futuro; sin olvidar crear habilidades, actitudes y valores para transformar sociedades actuales y crear sociedades más sostenibles.

Para ello la Declaración Universal de los Derechos Humanos, señala que

“[...] la educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.”²

El aprendizaje a lo largo de la vida es visualizado desde la idea de la educación de calidad; como la corriente que ofrece múltiples oportunidades educativas con diferentes finalidades, acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, incluida la educación superior, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso, facilitando el perfeccionamiento y formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo, claramente fundados en los principios de gratuidad y obligatoriedad y en el derecho a la no discriminación y con ello a la plena participación en la vida social.

² ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. www.un.org/sapnish/abouturn/hrights.htm. p. 4

1.2 CONTEXTO DE LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

La noción de “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por Peter Drucker, y en el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios detallados publicados por investigadores como Robin Mansell o Nico Stehr. El concepto como lo conocemos actualmente nació a finales de los años sesenta y principios de los setenta, casi al mismo tiempo que los conceptos de “sociedades del aprendizaje” y de educación para todos a lo largo de toda la vida, principalmente caracterizada por el desarrollo de nuevas tecnologías digitales de información y comunicación, que proveen de un gran potencial de productividad, demandando de los individuos nuevas habilidades, competencias y conocimientos, así como seres humanos más reflexivos, autónomos e innovadores, flexibles y dispuestos a seguir estudiando, que se encuentren incorporados al uso de tecnologías educativas asociadas al *e-learning* o la educación a distancia. La acelerada transformación tecnológica, la globalización y la competencia excesiva por conquistar nuevos mercados, se refleja en el campo laboral con la modificación de los patrones de producción y de organización del trabajo que anteriormente se basaban en la jerarquización de puestos, básicamente, destinado a la producción masiva, planteando actualmente una amplia organización en redes con amplios poderes de decisión orientados a un consumo diversificado; provocando múltiples cambios en las dinámicas organizativas de esta sociedad.

Todo este movimiento del entorno ha causado un significativo aumento en las desigualdades sociales provocando a su vez la concentración de los beneficios del crecimiento económico percibiéndolo en los diversos países con intensidades diferentes, donde si bien las nuevas tecnologías aumentan la productividad, suprimen el número de empleos, que son posteriormente orientados hacia el área de servicios donde los sueldos tienden a ser modestos, con ello se puede llegar a la conclusión de que “[...] la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad.”³

Además de provocar la exclusión de algunos sectores en la participación de ciclo productivo, diversos estudios demuestran que dichas formas de organización del trabajo podrían incorporar de manera estable sólo a una minoría de trabajadores. Todo esto

³ TEDESCO, Juan Carlos. “Los pilares de la educación del futuro”. En *Debates de educación (ponencia en línea)*. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> p. 6

acompañado por modificaciones profundas en la dimensión política y cultural de la sociedad; donde los conceptos de ciudadanía y Nación que ha comenzado a perder significado y han sido remplazados por la idea de entidades supranacionales o comunidades virtuales que son “[...] comunidades de elección, lo cual las hace más homogéneas pero también pero también más cerradas”⁴, asociada a la ruptura de la acción política con su concepto actual.

El escenario económico mundial nos da parámetros para vislumbrar que la globalización no sólo se limita a la movilidad de capitales, evidenciada en la forma en cómo las empresas pueden instalarse en cualquier parte del mundo y mantenerse conectadas a través de las diversas redes de información y con menores costos económicos; creando con ello dificultades en la definición de una política monetaria, la recaudación de impuestos y la satisfacción de las necesidades sociales de su población. Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y la expansión del mercado se olvida de compromisos locales y las formas habituales de solidaridad, con las personas que directamente son afectadas por la globalización.

Cuando pasamos al escenario educativo podemos observar que el papel que juega el conocimiento dentro de la sociedad es trascendental, destacando la flexibilidad que se tiene para la integración de nuevas áreas del conocimiento, asociado que el enseñar a pensar y pensar mejor está directamente relacionado con el formar seres más “humanos”, en el sentido de eliminar las desigualdades cognitivas de los integrantes de las diversas naciones con el fin de crear comunidades supranacionales, buscando factores en común más allá de la cultura, como lo son los valores universales, donde “[...] el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano [y del trabajador actual] implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad.”⁵

Otra postura que se ha retomado es la de visualizar que la educación en sí misma, “[...] tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse

⁴ GUÉHENNO, Jean-Marie. *L'avenir de la liberté; la démocratie dans la mondialisation*. p. 22

⁵ TEDESCO, Juan Carlos. *Op. cit.*

de sí mismo y realizar su proyecto personal,”⁶ dejándola recaer en las habilidades que permitirían a los seres humanos ir más allá de la reproducción sistemática del entorno; habilidades que le permitan reflexionar respecto a la congruencia entre su pensar, sentir y actuar en dicho entorno, habilidades que le permitan ejercer acciones que lo lleven a verdaderos cambios en la interacción con otros individuos, y que a la vez le permitan desenvolverse en los requerimientos que la sociedades del conocimiento y del libre mercado demandan de sí.

1.3 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

La llamada sociedad del conocimiento con sus implicaciones en las formas de organización social y cultural, ya desglosadas anteriormente ha generado profundas interrogantes en los diversos planteamientos educativos, por lo que tenemos que reconstruir la realidad, los discursos utilizados para comprender la función social de la educación y las escuelas, sus fines y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje posibles.

El tema de las competencias ha generado mucho interés, en las aulas y pasillos escolares, aunque proviene del universo laboral. Pero poco a poco, se han convertido en un puente entre la educación y el cambiante mundo laboral, sin que necesariamente uno se someta al otro. La competencia ya vista desde el mundo de la educación es “[...] una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”⁷.

El concepto puede entenderse desde tres acepciones: la que se refiere a la competitividad en cuanto a ser mejor que los demás; el que se refiere al ámbito de la responsabilidad y las que nos ocupa, que se vincula con la capacidad de hacer algo, saber cómo, porqué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible.

⁶ DELORS, Jacques. Op. cit. p. 12

⁷ CAZARES APONTE, Leslie y José Fernández Cuevas de la Garza. Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. p. 17

Las instituciones educativas que han tratado de adoptar el enfoque de competencias proponen sus propias definiciones: “[...] para la Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de Iztacala, por ejemplo, la competencia es[...] una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se pueden desempeñar en determinadas situaciones (holística, contextual y correlacional [...]).”⁸

No se trata de reproducir un discurso técnico, sino que los docentes encuentren el camino para desarrollar sus propias competencias, de modo que rompan su tradicional dependencia de poder político, de los expertos, de los libros de texto y de la racionalidad burocrática para que se encuentren cualificados y tengan poder de decisión real, a partir de la reflexión contextualizada.

1.4 LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN

Como se mencionó anteriormente la educación actual se encuentra basada y guiada por los pilares educativos (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser) para poder visualizar correctamente este aspecto es necesario conocer a fondo el origen de este concepto y con ello todo lo que le rodea.

El origen lingüístico de la palabra “pilar” proviene del latín *pila ae*, “[...] columna o cúmulo de alguna cosa que se va poniendo sobre otra,”⁹ asumiendo la palabra básicamente para referirse al sostén de una construcción. Realizando una analogía entre el terreno educativo y el de la construcción es necesario valorar ciertas premisas como lo son, la identificación del terreno sobre cual se edificará la educación de un individuo, definir el para qué de la educación, contar con un proyecto, planes, cálculos y diseños específicos sobre lo que se ha de edificar, al igual que en las construcciones; este punto resulta vital al momento de plantear desde políticas educativas, hasta planificaciones en clase. También existen diversos tipos de pilares, al igual que en la educación, diferenciados entre sí por su función, posición, constitución, forma y estructura; de entre la

⁸ Ibidem. p. 18

⁹ BENAVIDEZ ILIZALITURRI, Luis G. Entre los pilares de la educación.
http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=1

función, pueden ser de carga o de ornato, los de carga son el sustento de la construcción y los de ornato agregan valor estético a ésta, de la misma manera ocurre con los contenidos de la educación algunos son básicos e insustituibles, mientras que otros sólo sirven para darle mayor presentación a los anteriores.

El aprender a hacer en un inicio surge por la necesidad de un aprendizaje técnico debido al acelerado avance de las nuevas tecnologías. El aprender a conocer se refiere al crecimiento del ser humano y la pronta obsolescencia de los conocimientos. El aprender a ser surge como una forma de volver al humanismo remplazado por el tecnicismo. Mientras que el aprender a convivir surge por un interés de vivir en paz, con respeto a la naturaleza y vigencia de los derechos humanos.

Estas acciones, pretender llevar a la humanidad a su pleno desarrollo

“[tratando de] aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de independencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.”¹⁰

1.4.1 Aprender a aprender o aprender a conocer

Según la teoría de Delors, lo primero y más importante es aprender a conocer, teniendo en cuenta los cambios rápidos, cambios derivados de los avances científicos, es conveniente compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias, donde la cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, siendo un aprendizaje concentrado en el dominio de instrumentos y medios que permitan adquirir conocimientos respecto al mundo que los rodea, el desarrollo de capacidades profesionales y comunicación con los demás, desarrollando todos los talentos de las personas, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural de líder, entre otros.

“Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de

¹⁰ DELORS, Jacques. Op.cit. p. 16

materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.”¹¹

1.4.2 Aprender a hacer

Se refiere básicamente a no limitarse a conseguir el aprendizaje de una sola actividad, sino adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, que facilite el trabajo en equipo y rapidez de acción, además de la flexibilidad que el individuo debe poseer para poder adaptarse a múltiples entornos de aprendizaje y posteriormente laborales, en el ambiente educativo y concretamente en el aula, esta competencia se hace más accesible si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales y sociales de forma paralela a sus estudios.

1.4.3 Aprender a convivir

Esta capacidad se refiere a la posibilidad de vivir juntos, la cual, no constituye una consecuencia “natural” del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida, donde el término “vivir juntos” implica la existencia de un compromiso con el otro, constituido de manera más voluntaria y más electiva.

Llevado al concepto de la escuela podemos concebir a ésta como un ambiente de socialización “artificial” que no precisamente seguirá la tendencia de las experiencias que existen fuera de ella, ni tampoco tiene la obligación de acoplarse a las tendencias dominantes de las prácticas sociales, aspirando al respeto, tolerancia y unión entre los individuos.

Mejor dicho, “la escuela puede y tiene la obligación de responder a las demandas de compensación del déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad.”¹² Aunque desde la dimensión institucional es necesario descentralizar, autonomizar e individualizar el proceso pedagógico, para con ello, fortalecer la libertad y el reconocimiento de las identidades propias.

¹¹ BENAVIDEZ ILIZALITURRI, Luis G. Entre los pilares de la educación.

http://www.sabersinfin.com/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=12

¹² TEDESCO, Juan Carlos. Op. cit.

1.4.4 Aprender a ser

En este tema resulta muy difícil definirlo, ya que tendríamos que partir del concepto que cada persona posee del ser; así que lo único que podríamos definir claramente es el papel que la escuela juega en torno a esta capacidad.

La labor de la escuela es proponer distintas maneras de que cada uno desarrolle plenamente su identidad personal, que descubra aquellos aspectos de su personalidad que lo hacen único e irreplicable, a la par de identificar los que lo unen a su grupo de pertenencia. La formación de la personalidad se produce a través de un complejo proceso de identificaciones, por lo tanto, el estudio de la identidad y las identificaciones sociales apunta a desarrollar la capacidad de la persona para auto desarrollarse como sujeto individual y reconocer su pertenencia a una colectividad con la que comparte historia, valores y proyectos comunes. Para lograr que los alumnos puedan desarrollar el espíritu crítico frente a los modelos y estereotipos que propone la sociedad y puedan construir un modelo mejor, es necesario crear en la escuela un ámbito propicio para la reflexión y análisis de los mismos, discutiendo las problemáticas que los preocupan y proponiendo modelos alternativos, tanto en el carácter de las relaciones interpersonales como en la solución creativa y pacífica de conflictos.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

2.1 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo es aquel aprendizaje en el que los docentes crean un entorno instruccional en el que los alumnos entienden lo que están aprendiendo. El aprendizaje significativo es el que conduce a la transferencia. Este aprendizaje sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender; en oposición al aprendizaje mecanista.

Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se va aprendiendo a partir de lo que ya se conocía. La significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido y lo que ya se sabía (los conocimientos previos).

Ante la nueva información presentada, se produce una revisión, modificación y enriquecimiento de los conocimientos previos y estructuras de pensamiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones que aseguran la funcionalidad y la memorización comprensiva de lo aprendido. Se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado y en nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes. En esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a las conexiones que se establecen entre ellos. Cuanto más rica, en elementos y relaciones, es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos y, por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos.

2.1.1 Antecedentes del aprendizaje significativo

Desde la perspectiva de Piaget los conceptos claves del aprendizaje son asimilación, acomodación, adaptación y equilibración. La *asimilación* designa el hecho de que es del sujeto la iniciativa en la interacción con el medio. Él construye esquemas mentales de asimilación para abordar la realidad. Todo esquema de asimilación se construye y todo acercamiento a la realidad supone un esquema de asimilación. Cuando el organismo (la mente) asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio.

Cuando los esquemas de asimilación no consiguen asimilar determinada situación, el organismo (mente) desiste o se modifica. En el caso de la modificación, se produce la *acomodación*, o sea, una reestructuración de la estructura cognitiva (esquemas de asimilación existentes) que da como resultado nuevos esquemas de asimilación. A través de la acomodación es como se da el desarrollo cognitivo. Si el medio no presenta problemas, dificultades, la actividad de la mente es sólo de asimilación; sin embargo, frente a ellos se reestructura (acomoda) y se desarrolla. No hay acomodación sin asimilación, pues la acomodación es una reestructuración de la asimilación. El equilibrio entre asimilación y acomodación es la *adaptación*. Experiencias acomodadas dan origen a nuevos esquemas de asimilación, alcanzándose un nuevo estado de equilibrio.

La mente, que es una estructura (cognitiva), que tiende a funcionar en equilibrio, aumenta, permanentemente, su grado de organización interna y de adaptación al medio. Cuando este equilibrio se rompe por experiencias no asimilables, el organismo (mente) se reestructura (acomoda), con el fin de construir nuevos esquemas de asimilación y alcanzar nuevamente el equilibrio. Este proceso equilibrador que Piaget llama *equilibración mayorante* es el responsable del desarrollo cognitivo del sujeto. A través de la equilibración mayorante, el conocimiento humano es totalmente construido en interacción con el medio físico y sociocultural. Piaget no enfatiza el concepto de aprendizaje. Su teoría es de desarrollo cognitivo, no de aprendizaje. Él prefiere hablar de aumento de conocimiento. En esta perspectiva, sólo hay aprendizaje (aumento de conocimiento) cuando el esquema de asimilación sufre acomodación, lo cual deja de lado múltiples aspectos en la concepción que en la actualidad se tiene de aprendizaje integral.

Para George Kelly hacia 1973, el progreso del ser humano a lo largo de los siglos no ocurre en función de necesidades básicas, sino de su permanente tentativa de controlar el flujo de eventos en el cual está inmerso. En esta tentativa, la persona ve el mundo a través de moldes, o plantillas, transparentes que construye y entonces intenta ajustar a los mismos las realidades del mundo. El ajuste no siempre es bueno, pero sin estos moldes, patrones, plantillas (que Kelly denomina *constructos personales*) el ser no consigue dar sentido al universo en el que vive. En general, “[...] la persona procura mejorar su construcción aumentando su repertorio de constructos y/o alterándolos para

perfeccionar el ajuste y/o subordinándolos a constructos superordenados o sistemas de construcción.”¹³

El sistema de construcción de una persona es un agrupamiento jerárquico de constructos. Hay constructos superordenados y constructos subordinados. En principio, el sistema de construcción de una persona está abierto a cambios. En este posible cambio en el sistema de construcción está el concepto kellyano de aprendizaje.

Sin los constructos personales, el mundo parecería una homogeneidad indiferenciada a la que el ser humano no conseguiría dar sentido. Naturalmente, todas las interpretaciones humanas sobre el universo están sujetas a revisión o sustitución. Siempre existen construcciones alternativas. Aunque personales, hay constructos o sistemas de construcción que pueden ser comunicados y compartidos, incluso a gran escala.

A pesar de que esta delimitación de dominios pueda ser, a veces, artificial, en la medida en que el mismo constructo se aplique a distintos campos, es importante reconocer que existen límites hasta donde es conveniente aplicar ciertos constructos o sistemas de construcción.

“En esta óptica de los constructos personales, Kelly elabora una teoría formal con un postulado y once corolarios. El postulado dice que *la conducta de una persona en el presente está determinada por la manera en que anticipa eventos*. La anticipación de eventos implica constructos personales, pues la persona anticipa eventos construyendo réplicas de los mismos (*corolario de la construcción*). Las personas difieren unas de otras en sus construcciones, es decir, el sistema de construcción de una persona es único (*corolario de la individualidad*). El sistema de construcción de una persona cambia a medida que construye réplicas de eventos y las confronta con las realidades del universo, esto es, la persona reconstruye sus constructos para mejorar sus anticipaciones (*corolario de la experiencia*).”¹⁴

Éstos son algunos de los corolarios de Kelly. Otros dos que son importantes para intentar interpretar el aprendizaje significativo a la luz de la teoría de Kelly son el *corolario de la organización* y el *corolario de la fragmentación*. El primero dice que el sistema de construcción de una persona está organizado jerárquicamente, o sea, hay constructos

¹³ KELLY, George. *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. p. 10

¹⁴ MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. p. 6

subordinados y constructos superordenados. El segundo afirma que las personas pueden ensayar nuevos constructos sin descartar necesariamente constructos anteriores, incluso cuando son incompatibles; es decir, nuevos constructos no son necesariamente derivaciones o caso especiales de constructos ya existentes.

Mientras que, para Lev Vygotsky , “[...] el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre [...]”¹⁵ Para él, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. En este proceso, toda relación/función aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico).

Pero la conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, está determinada por *instrumentos y signos*. *Instrumento* es algo que puede usarse para hacer alguna cosa; *signo* es algo que significa alguna otra cosa. Existen tres tipos de signos: indicadores son aquellos que tienen una relación de causa y efecto con aquello que significan (humo, por ejemplo, significa fuego porque es causada por el fuego); icónicos son los que son imágenes o diseños de aquello que significan; simbólicos son los que tienen una relación abstracta con lo que significan.

“La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la perspectiva de Vygotsky, teniendo en cuenta que los significados de los signos se construyen socialmente. Las palabras, por ejemplo, son signos lingüísticos. Ciertos gestos también son signos. Pero los significados de las palabras y de los gestos se acuerdan socialmente, de modo que la interacción social es indispensable para que un aprendiz adquiera tales significados.”¹⁶

Incluso aunque los significados lleguen a la persona que aprende a través de los libros o máquinas, por ejemplo, aún así, es a través de la interacción social como él o ella podrá asegurarse de que los significados que captó son los significados socialmente compartidos en determinado contexto.

¹⁵ VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamiento y lenguaje. p. 33

¹⁶ MOREIRA, Marco Antonio. Op. cit. p. 8

Para “internalizar” signos, el ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente, tiene que pasar a compartir significados ya aceptados en el contexto social en el que se encuentra. Y a través de la interacción social es como ocurre esto. Sólo a través de ésta es como la persona puede captar significados y confirmar que los que está captando son aquellos compartidos socialmente para los signos en cuestión.

2.1.2 Definición y características del constructivismo

Según David Ausubel el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera *no arbitraria* y *sustantiva* (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. No-arbitrariedad y sustantividad son las características básicas del aprendizaje significativo; donde no-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz. El conocimiento previo sirve de matriz “ideacional” y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos “se anclan” en conocimientos específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. Nuevas ideas, conceptos, proposiciones, pueden aprenderse significativamente (y retenerse) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, específicamente relevantes e inclusivos estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como puntos de “anclaje” a los primeros.

Sustantividad significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas. El mismo concepto o la misma proposición pueden expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos o grupos de signos, equivalentes en términos de significados. Así, un aprendizaje significativo no puede depender del uso exclusivo de determinados signos en particular

El modelo pedagógico constructivista sostiene que el sujeto que aprende debe ser el constructor, el creador, el productor de su propio aprendizaje y no un mero reproductor

del conocimiento de otros. No hay aprendizaje amplio, profundo y duradero sin la participación activa del que aprende.

2.1.3 El aprendizaje significativo en el aula

Para que el aprendizaje significativo se de como tal, en primer lugar, es necesario que el material a aprender sea *potencialmente significativo*, es decir, que su contenido sea coherente, claro y organizado, no arbitrario ni confuso. Cuando no es así, atribuir significados resulta una tarea difícil y se puede optar por aprender de una forma mecánica y repetitiva. Es necesario también que el alumno disponga de los *conocimientos previos* que le permitan abordar el nuevo aprendizaje y asignar significados y por último, no será posible aprender significativamente si es que el estudiante no posee *una actitud favorable* a su realización.

El aprendizaje significativo requiere de una actividad cognitiva compleja para la cual el alumno debe estar lo suficientemente motivado. Hay que recordar que si bien esta forma de aprender es más gratificante y funcional, requiere mayor esfuerzo y que en muchas ocasiones las experiencias educativas previas han instaurado en los estudiantes el hábito de afrontar superficialmente las tareas, lo que puede ser difícil de desterrar.

Aún cuando el aprendizaje significativo es una realización de tipo personal, esta realización no la efectúa el alumno aisladamente. Dentro de un contexto educativo formal, los contenidos y las formas de adquirirlos requerirán de la decisión e intervención del profesor, cuyo rol será vital en el diseño y la conducción del proceso.

Los mecanismos y estrategias que adopte el profesor deberán estar regidos por un principio general: partir de los conocimientos previos del alumno pero no quedarse en este punto, sino avanzar a través de la construcción de aprendizajes significativos hacia el logro de las metas deseadas. Esto requiere que el profesor conozca con precisión las metas u objetivos que persigue en su curso, la competencia de los estudiantes para alcanzarlos y el mejor camino para hacerlo. En ese sentido, es su labor, planificar y organizar cuidadosamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de una planificación cuidadosa del proceso, será necesaria también la observación constante de todo el proceso por parte del profesor que permita la toma de decisiones para una

intervención contingente y diferenciada sobre los obstáculos y avances que experimentan los alumnos en la construcción conjunta de significados.

Debe existir una distancia óptima entre lo que sabe el alumno y lo que se le presenta en el nuevo material. Si el material es demasiado complejo puede generar bloqueos al no poder atribuírsele significados o puede generar aprendizajes mecánicos o memorísticos. En cambio, si es muy sencillo, puede no producir la necesidad de revisar nuevas cosas al poder resolverse con lo que se posee previamente, en ambos casos puede generarse desmotivación.

Otro aspecto importante tiene que ver con generar una interacción educativa positiva entre el profesor y los estudiantes. Se trata de generar un clima adecuado en clase, de aceptación, de confianza mutua y respeto, con una clara definición de los roles y responsabilidades de profesores y estudiantes.

Por otra parte, “[...] está demostrado que cuanto más semejante sea una situación de aprendizaje a aquéllas en la que ese aprendizaje se aplica, mejores resultados se obtendrán en términos de aprendizaje y particularmente a nivel de la motivación de los estudiantes. Lo que sucede es que ellos descubren la utilidad práctica de los contenidos de aprendizaje, al mismo tiempo que los aprenden, donde la línea pedagógica basada en la problematización permite ir en esta dirección”¹⁷. Constituye un proceso donde el punto de partida del aprendizaje es el problema a resolver, es a partir de su resolución que se van adquiriendo los aprendizajes. Se proponen retos o situaciones problemáticas a los estudiantes que tienen como efectos fundamentales el logro de una motivación intrínseca por el nuevo aprendizaje, la adquisición de conocimientos de manera significativa y la percepción inmediata y directa de la utilidad de lo que se está aprendiendo. Es el caso del Aprendizaje basado en problema), método en el cual primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema para solucionarlo. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

¹⁷ Idem.

2.2 LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición.

El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes abordar los procesos cognitivos e intelectuales de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje.

2.2.1 Antecedentes históricos

El tema de las competencias, en la escena educativa tiene básicamente su origen en el universo laboral, aunque se ha convertido en un puente entre la educación y el campo laboral. Ante ello “[...] María Antonia Gallart y Claudia Jacinto ubican las competencias como un tema clave en la articulación educación-trabajo. [Donde] la competencia es inseparable de la acción pero exige conocimiento; exige aplicación de conocimientos en circunstancia críticas.”¹⁸

Desde mediados de los sesentas ya Noam Chomsky, filósofo y lingüista estadounidense hablaba de competencias comunicativas o de lenguaje; Dell Hymes agrega que la competencia considera como “[...] base el conocimiento, pero se amplía al abarcar la habilidad para usarlo en [otros] contextos.” Incluso algunas ideas y temas en el terreno educativo ya se relacionaban con las competencias desde décadas de 1970 y 1980, como lo son:

¹⁸ CÁZARES APONTE, Leslie y José Fernando Cuevas de la Garza. Planeación y evaluación basada en competencias. p. 16

- El paradigma del *pensamiento del profesorado* “[...] intenta relacionar las intenciones del profesorado con su conducta, [donde] las motivaciones los juicios y las teorías implícitas del profesorado dirigen su conducta y su práctica profesional.”¹⁹ Aunque ha sido duramente criticado por Imbernón debido a la tendencia a estereotipar las acciones del profesorado, la realización de investigaciones descontextualizadas y la falta de transformación de la práctica educativa.
- *La microenseñanza*, que es un procedimiento de entrenamiento dirigido a la simplificación del acto pedagógico, reduciendo los elementos que intervienen. Se trata de “[...] observar [una clase], analizarla y explorar las nuevas posibilidades de acción [...]”²⁰

Mientras que para los años noventa comienzan a evolucionar la idea de *los roles del profesorado*, donde Estebaranz analiza la evolución de éstos, desde ser el centro del proceso educativo, hasta estimuladores del aprendizajes, mediante la organización de escenarios de enseñanza, el uso de adecuadas estrategias de enseñanza y estímulo del desarrollo individual.

Posteriormente aparece el discurso de las competencias, con una doble dimensión: La visión restringida planteada por Angulo hacia 1999, derivada de la microenseñanza y que puede definirse como “[...] un sistema que se prepara [...] para desarrollar o adquirir las competencias [...]”²¹ reducidas al campo técnico y disciplinar. Mientras que la visión amplia planteada por Perrenoud hacia el 2004, plantea una formación basada en “[...] competencias que enlaza con el modelo práctico reflexivo y se vincula a la profesionalización entendida desde un paradigma integrado y abierto centrado en la reflexión en la acción”.²²

2.2.2 Definición y características de las competencias

El concepto de competencia se puede entender desde tres acepciones; la que se refiere a la competitividad en cuanto a ser mejor que los demás; la que se relaciona con

¹⁹ CANO, Elena. Cómo mejorar las competencias de los docentes. p. 14

²⁰ Idem.

²¹ Ibidem. p. 17

²² CANO, Elena. Op.cit. p. 18

un ámbito de responsabilidad ante una actividad y la que nos ocupa, que se vincula con la capacidad para hacer algo, saber cómo, por qué, para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible. Donde las competencias desde un enfoque constructivista son consideradas “[...] como la capacidad de aplicar, en diferentes contextos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas desarrollan en un ambiente [...]”.²³

Autores como Yolanda Argudín plantea que el concepto de competencia es “[...] una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motores que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea [...]”.²⁴

Mientras tanto Perrenoud plantea que “[...] competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o la conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de razonamiento [...]”²⁵.

Le Boterf concibe como competencia a la secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. Y para Elena Cano

“[...] es un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, lo que implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimiento en circunstancias críticas”²⁶.

Todos y cada uno de éstos privilegiando los procesos de aprendizaje más que los de enseñanza, donde los principales actores en las escuelas son los estudiantes quienes deben buscar la información, seleccionarla, depurarla, vincularla a sus experiencias y

²³ RAMÍREZ APÁEZ, Marissa y Maricela Patricia Rocha Jaime. Guía para el desarrollo de competencias docentes, p. 15.

²⁴ ARGUDÍN, Yolanda. Educación basada en competencias, p. 43

²⁵ Op. cit., p. 18

²⁶ Ibidem, p. 19

hacer significativo su aprendizaje, para poder aplicar hoy o mañana a sus competencias en diversos contextos.

Además, las competencias poseen diversas características que es importante dejar en claro, las cuales se enuncian a continuación²⁷:

- *Carácter teórico-práctico*: donde se requiere de saberes técnicos y académicos, en relación con un determinado puesto de trabajo, donde ejercitar una competencia implica tanto el desarrollo de operaciones mentales como la realización de acciones.
- *Carácter aplicativo*: donde se requiere saber movilizar los conocimientos y los recursos que se poseen en las diferentes situaciones de la práctica, así como saber combinarlos y transferirlos, todo ello en situaciones complejas.
- *Carácter contextualizado*: implica la movilización de una competencia específica ante cada situación, donde es importante saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional.
- *Carácter reconstructivo*: donde las competencias se crean y recrean continuamente en la práctica profesional, innovándose permanentemente.
- *Carácter combinatorio*: cuando los conocimientos, los procedimientos, las actitudes, así como las capacidades personales deben de complementarse todas ellas para que efectivamente pueda decirse que se posee competencia.
- *Carácter interactivo*: donde las competencias no pueden entenderse individualmente, sino en interacción con los demás y con el contexto, ya que éstas se mejoran al trabajar para y con otros.

2.2.3 Clasificación de las competencias docentes

Las competencias pueden dividirse en básicas y transversales. Donde las *básicas* son aquellas esenciales para el desarrollo vital de los individuos. En el documento *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d' estudis i programes*²⁸, se dividen en intelectual/ cognitivo (razonamiento, sentido crítico, etc.); interpersonal (trabajo

²⁷ *Idem.*

²⁸ CANO, Elena. *Op. cit.* p. 20

en equipo, liderazgo); de manejo y comunicación de la información; de gestión (planificación y responsabilidad); de valores éticos/profesionales (respeto por el medio ambiente, confidencialidad). Mientras que las *específicas* son aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto, pueden ser de conocimiento, relativo a la adquisición de un corpus de conocimiento; pueden ser profesionales que incluye las habilidades de comunicación; y pueden ser de orden académico referentes a alguna temática específica, así como a la comunicación y la investigación.

Rodríguez considera que las competencias genéricas que todo individuo debe poseer son las siguientes: Competencias interpersonales (comunicación, trabajo en equipo y liderazgo); Competencias cognitivas (resolución de problemas, pensamiento, razonamiento cotidiano y creatividad) y Competencias instrumentales (administración, idiomas, documentación)

Mientras que para las competencias que exclusivamente deben poseer los docentes existen las siguientes clasificaciones:

Clasificación de Michael Scriven²⁹

- *Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza:* Conocimiento del campo concreto de la competencia, conocimiento de otras materias del currículo, conocimiento del centro y su contexto y conocimiento de las responsabilidades docentes.
- *Planificación y organización de la enseñanza:* Estructuración del trabajo de los profesores, desarrollo del curso y mejoras, selección y creación de materiales, utilización de recursos disponibles, apoyo al alumnado con necesidades especiales, suministro al alumnado de tareas.
- *Comunicación:* Habilidades de comunicación generales, implicación de los padres de la educación de sus hijos, eficacia de la comunicación del contenido del curso, dominio de tecnología educativa, gestión del aula, desarrollo del curso, evaluación del curso.

²⁹ Ibidem. p. 32

- *Organización de la clase:* Relación con los alumnos, supervisión eficaz de ayudantes, disciplina en clase, asistencia individual al alumnado, gestión para evitar emergencias.
- *Eficacia en la instrucción:* Motivación para aprender de los alumnos, supervisar y facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- *Evaluación:* Diagnóstico y respuesta a las necesidades del alumnado, evaluación y mejora de las actividades del aula, evaluación del progreso de los alumnos, elaboración, impartición, puntuación e interpretación de los exámenes, comunicación del progreso académico.
- *Profesionalidad:* Conducta ética en el comportamiento personal y profesional, tratamiento equitativo a los alumnos, compañeros y padres, actividades de formación profesional.

La clasificación de Perrenoud “[...] menciona que las diez nuevas competencias de base para enseñar [...]”³⁰ son las siguientes: Organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y gestionar la propia formación continua.

Mientras que “la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación”³¹ [de España] fija que las competencias transversales que el [docente puede poseer] se mencionan a continuación:

- *Competencias instrumentales:* Capacidad de análisis, síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita, conocimiento de una lengua extranjera, conocimiento de informática, capacidad de gestión, resolución de problemas y toma de decisiones.
- *Competencias personales:* Trabajo en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento de diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético.

³⁰ Ibidem. p. 37

³¹ Idem.

- *Competencias sistémicas:* Aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad.

Si analizamos las diversas competencias sugeridas en los listados anteriores, es muy notable la existencia de algunas en las que coinciden todos los autores. Las más reiterativas y que, en consecuencia vamos a abordar en los cursos que integra la propuesta son las siguientes:

- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
- Capacidad de comunicación
- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad de resolver conflictos
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Además de dos habilidades personales esenciales para trabajar de forma centrada, adaptándose a la realidad y con unos niveles de exigencia adecuados:

- Autoconcepto positivo y ajustado
- Autoevaluación constante de nuestras acciones.

“Todas estas competencias han de permitir resolver nuestras tareas cotidianas con eficiencia y enfrentarnos a nuevos retos. Si bien capacidades mas instrumentales como el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación [...] o la capacidad de comunicarnos oralmente y por escrito [...] resultan imprescindibles, no es menos cierto que ciertas competencias personales como la capacidad de trabajar en equipo,[...] de planificar el propio trabajo, [...] de tener una autoestima ajustada; [...] las habilidades interpersonales [...] o los procesos de reflexión sobre nuestro quehacer [...] deben incorporarse al trabajo diario para lograr ser competentes en el sentido más amplio del término”³².

³² Ibidem. p. 40 y 41

2.2.4 La planeación por competencias

La planeación basada en competencias es la habilitación de los docentes para integrar, en la planeación que realizan de manera ordinaria, un enfoque basada en competencias, así como teorías de aprendizaje con perspectiva constructivista y el desarrollo de habilidades de pensamiento; no implica necesariamente eliminar métodos establecidos en las instituciones: es una manera de reenfocar la planeación que se ha ido desarrollando, es un enfoque que da sentido a muchas acciones educativas, que de ordinario realizan en la escuela.

John D. Wilson menciona que la calidad de un plan puede quedar determinada, sólo se conduce a una mejora en la práctica, es decir, si funciona.

“La planeación educativa, si bien es un conjunto de supuestos básicos que pretenden guiar la acción educativa, se denota en el aula y se reformula de manera permanente. Planear es una capacidad que supera la idea de organizar “contenidos o temas” por medio de ejercicios; actualmente la planeación, sobre todo si se requiere de encajar en los nuevos perfiles de desarrollo de capacidades, implica un dinamismo y una flexibilidad que vayan a la par de las transformaciones tanto del medio como de los propios alumnos; planear eficazmente permitirá desarrollar un paisaje accesible y agradable para los visitantes dentro del aula, de tal forma que se conviertan en actores permanentes de ese paisaje.”³³

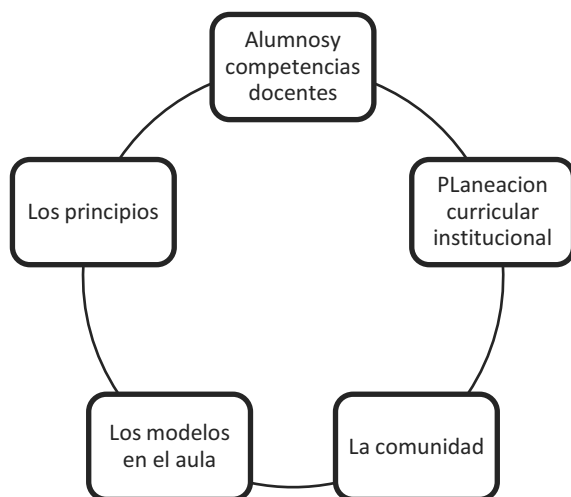
Para poder comenzar a trabajar en un proyecto basado en competencias se puede partir de un diagnóstico de necesidades formativas de las institución, como “[...] organización que aprende [...] en función de su oferta educativa.”³⁴

Existen diversas implicaciones en la reformulación curricular considerando a la escuela como un organismo vivo y complejo, de entre la cuales podemos encontrar: planeación basada en fines prácticos y medios con sentido, optimación del tiempo, inclusión de un enfoque constructivista en el diseño, innovación de métodos, ambientes educativos alternativos, reorganización del trabajo en equipo.

³³ CÁZARES APONTE, Leslie y José Fernando Cuevas de la Garza. *Op. cit.* p. 41

³⁴ *Ibidem.* p. 42

Modelo macro de planeación curricular



- *Alumnos y competencias docentes:* implica partir de quiénes son nuestros alumnos y quiénes somos nosotros verificando las capacidades personales que se ligan a través del proceso de evaluación diagnóstica.

- *La planeación curricular institucional:* implica conocer la institución y su proyecto, partiendo de un proyecto con intención colateral, definiendo las competencias adecuadas y dosificadas de acuerdo con el nivel de desempeño de cada uno de los grados, en este caso, el nivel medio superior. Dividida en diferentes etapas como: revisión y análisis de la misión, visión, valores y principios básicos del proyecto; reflexión en torno a los fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos psicológicos y educativos que sostienen la propuesta curricular; análisis documental y construcción de los posibles escenarios, definición de perfiles y compromiso formativo de la institución con los alumnos, y por último, el desarrollo de las líneas de formación. En el caso del área que nos compete, el nivel medio superior, el ordenamiento de dichas líneas está determinado por varias fuentes como las capacidades científicas, sociales, históricas, técnicas, profesionales, por áreas o culturales; construcción de la metodología didáctica, considerando etapas constructivistas y la determinación de las transformaciones necesarias desde lo pedagógico, lo organizativo y lo relativo a la comunidad.

- *La comunidad.* Es importante integrar las perspectivas formativas de la comunidad educativa para conocer qué ésta haciendo el grupo educativo en torno al desarrollo de competencias educativas en los alumnos.
- *Los modelos en el aula.* Una parte muy importante es traducir y adaptar los componentes anteriores a los modelos basados en competencias, donde

básicamente se hablan de dos el *Modelo concéntrico*: “[...] que es una descripción de secuencias educativas para desarrollar competencias, donde se ubica como eje la competencia central, que puede ser curricular y que se desea trabajar con los alumnos; alrededor de ellas se planean las competencias de mediación, las lúdico-didácticas, las de habilidades del pensamiento [entre otras].”³⁵ Y el *Modelo medios- fines* “[...] en este modelo los contenidos están en reciprocidad con las actividades de aprendizaje al transformarse en medios para el desarrollo y sustento de la construcción de competencia; en este sentido los contenidos están al servicio de algo [...]”³⁶.

- *Los principios*. Estos regulan el desarrollo de una planeación eficaz, los cuales se desarrollan a continuación: es importante considerar que todos los componentes de la planeación deben estar vinculados al desarrollo de competencias; la conciencia y la reflexión permanente son la base del crecimiento, de la mejora, de la retroalimentación y de la visualización de los logros; cuestionamiento permanente sobre lo que planeamos y la necesidad de adecuación de aquello que planeamos, integración de las habilidades de pensamiento que se trabajaran dentro y fuera del aula; la sistematización permanente de lo que se planea con lo que realmente se hace con los alumnos es indispensable para la eficacia; y por último, evaluar para reconstruir con la finalidad de determinar los alcances favorables de la planeación-acción.

2.2.5 La práctica docente basada en competencias

El enfoque basado en competencias presenta una dificultad fundamental, ya que no especifica en profundidad las competencias personales y profesionales que se deben poseer para orientar sus actividades dentro del salón de clases y fuera de él. Un docente que planea y ejecute dicha planeación con un enfoque por competencias se enfrenta en un primer momento a la disyuntiva de si él es competente para facilitar procesos con dicho enfoque. Es necesario un docente que tenga las competencias básicas y específicas que le permitan interactuar de manera más profunda con cada estudiante,

³⁵ *Ibidem.* p. 60.

³⁶ *Ibidem.* p. 61.

tener un amplio dominio de su conocimiento específico y un compromiso enorme con su labor.

Mientras que el estilo personal con el que cada docente se conduce determina lo que se es y lo que se puede llegar a ser, es decir, las capacidades actuales y potenciales con las que se cuenta para desarrollar. Existen diversas categorías del ser docente; los hay innovadores (que construyen permanentemente los medios para alcanzar los fines educativos planteados); los hay prestidigitadores (buscan que los alumnos aprueben la materia basándose en los requisitos mínimos para ello); trabajadores (ofrecen a sus alumnos un trabajo arduo de investigación para favorecer los aprendizajes) y tradicional (se sustentan en métodos grupales usando la amenaza como medios para alcanzar fines educativos). Abdón Montenegro plantea como opción para complementar adecuadamente una planeación por competencias *El Modelo por bloques*, el cual plantea como las principales competencias de la docencia las siguientes:

Competencia 1: Intenciones e instituciones educativas.

“[...] Un docente que sea capaz de concientizar esta competencia y trabajarla en función de mejorar sus actividades educativas verá reflejado en el ejercicio de su práctica una manera natural, contextualizada y preventiva de lo que el grupo necesita para el desarrollo de las competencias previamente establecidas en la planeación [así como ser] capaz de reconocer a partir de la comprensión súbita de un acontecimiento dentro su terreno-aula, las posibles fuentes del éxito o fracaso de sus alumnos.”³⁷

Competencia 2: Analizar la práctica docente y el ser docente. “[...] El poder diseñar estrategias didácticas con base en el análisis de la práctica docente produce una orientación constructivista, dirigida a generar y despertar aprendizajes significativos, [...] vinculados e interrelacionados a través del enfoque por competencias.”³⁸

Competencia 3: Valoración. La valoración de algo depende en mucho de nuestra propia escala y acomodo de la concepción de lo valioso, tradicionalmente la educación ha tendido a privilegiar o valorar la acumulación de conocimiento, dejando de lado en muchas de las ocasiones lo realmente valioso. Es imprescindible que el docente desarrolle la capacidad de ejercer juicios objetivos de orden filosófico, político, social,

³⁷ Ibidem. p. 91.

³⁸ Idem.

psicológico y pedagógico; para con ello, desempeñar un adecuado quehacer profesional en el aula.

Competencia 4: Adaptación y traducción. Esta competencia se gesta a partir de la evaluación diagnóstica de intereses, expectativas, conocimientos previos presentación, integración y conocimiento grupal; lo cual plantea parámetros de acción ante las particularidades del alumnado, así como las adecuaciones pertinentes entre la planeación y la acción.

Competencia 5: Comprensión y focalización. “Consiste en movilizar la mayor cantidad posible de conocimiento y la destreza de uno para buscar o crear la integración coherente de ideas que apuntale la comprensión. [...] Además de la focalización de los procesos formativos.”³⁹

2.2.6 Evaluación y competencias

Para comenzar partimos del hecho que evaluar de acuerdo al enfoque por competencias implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el objeto de evaluación trasciende la repetición de conceptos y la mera esfera cognitiva, aunque los incluye, desde luego. Y, en el entendido de que la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o elaboración, su evaluación deberá entenderse también como un acompañamiento de este proceso, que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales. En este sentido, podemos ubicar tipos de evidencias que en la práctica se pueden construir de forma que una puede contener a la otra.

- Por conocimiento. “Toda competencia se fundamenta en un saber, que permite finalmente la extrapolación y desarrollo de procesos de comprensión y análisis.”⁴⁰
- Por producto. Siendo el resultado de un serie de acciones que llevan a cabo los estudiantes y que se concentran en un resultado tangible.
- Por desempeño. Refiriéndose a la actuación propiamente dicha de los estudiantes en determinadas actividades dentro del proceso educativo

³⁹ Ibidem. p. 96

⁴⁰ Ibidem. p. 111.

- Por actitud. Son evidencias que se generan a partir de comportamientos que pueden ser visibles en el proceso; donde [...] lo importante será determinar las actitudes relacionadas con las competencias por desarrollar y plantear las estrategias tanto para su formación como para su evaluación.

Para lo cual se articula un sistema de evaluación del aprendizaje recuperando seis cuestionamientos esenciales cuya interrelación permite construir una propuesta sólida y coherente de acuerdo con el enfoque de las competencias:

- ¿Qué? Refiriéndose al objeto de evaluación, [...] aquí habrá que pensar en dos componentes básicos: por una parte, la evidencia, según la clasificación propuesta con anterioridad, y los llamados criterios, que caracterizan dicho objeto y que proponen un referente para poder establecer comparaciones, [especificando] lo que se puede evaluar.
- ¿Para qué? Este cuestionamiento busca darle sentido a las acciones de la evaluación, funcionando como filtro para definir objetos que guarden relación con los propósitos del programa y las competencias por desarrollar.
- ¿Cómo? Debiendo pensar en términos metodológicos, es decir, en la técnica más adecuada para llevar a cabo el proceso de evaluación., definiendo el proceso o los pasos que vamos a seguir, de acuerdo con un enfoque ya sea cualitativo, cuantitativo o una combinación de ambos.
- ¿Con qué? Aquí nos referimos a los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo el proceso, ubicando dos clases de instrumentos: los de aplicación (que sirven para recuperar la información sobre las evidencias de los estudiantes), y los de sistematización (que permiten organizar la información recuperada y tomar decisiones al respecto).
- ¿Cuándo? Resulta conveniente determinar los momentos en que se llevará a cabo cada evaluación, empezando por la diagnóstica e insertando la formativa y la sumaria, según las necesidades del propio diseño.

- ¿Quién? Se refiere al agente evaluador, que puede ser el propio docente, un colega o una institución.

Lo importante de los seis cuestionamientos es su coherencia interna, tanto de articulación metodológica como de sentido. De ahí que una vez terminado el diseño del sistema de evaluación es importante revisarlo nuevamente y preguntarnos sobre la pertinencia de lo propuesto, en función del sustento que debe tener; desde luego, en la puesta en práctica es donde se harán evidentes la necesidad de transformación o modificación, según resulte conveniente.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN DOCENTE

3.1 RETROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAM

Para poder realizar la construcción del escenario pasado, se seleccionaron los acontecimientos más relevantes entre los años setenta y finales de los ochenta del siglo XX, que en algunas ocasiones se hace referencia, a fechas anteriores o posteriores a este período, para tener una mayor claridad y comprensión de los escenarios.

3.1.1 Finales de los sesentas

Las políticas educativas con tendencia a la modernización educativa se iniciaron en México con el presidente Gustavo Díaz Ordaz, cuyo proyecto se caracterizó por ser demasiado tecnocrático, y con los antecedentes del movimiento estudiantil de 1968 se dio una crisis en todo el gremio político, lo cual impulsó una enorme reforma educativa que planteaba tomar básicamente en cuenta las demandas del estudiantado de las Instituciones de Educación Superior (IES), tratando de consensar entre los distintos grupos estudiantiles que demandaban cambios al modelo de desarrollo y a sus políticas modernizantes instalando un sistema nacional de educación superior para con ello lograr la unificación de créditos, planes de estudio flexibles, equivalencias y cooperación interinstitucional, intentaron vincular a la universidad con los sistemas de producción, la creación de nuevas estructuras universitarias, se pretendió también, por medio de un Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Conocimientos, alcanzar la modernización académica.

Para 1969, se consideró al “autoestudio” como el medio más conveniente en la UNAM para evaluar las instituciones “[...] por tratarse de un trabajo realizado en forma interna por los miembros de la institución.”⁴¹ Este procedimiento fue caracterizado por analizar las actividades desarrolladas de manera aislada, se diagnosticaron los problemas y deficiencias de la institución, donde las autoridades toman decisiones respecto al autoestudio.

⁴¹ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Hacia el futuro de la formación docente en educación. Estudio comparativo. p. 121

3.1.2 Década de los setentas

En este período, a nivel nacional se manifestó un incremento de la oferta educativa en las IES, sobre todo en los institutos tecnológicos, predominaron las carreras de las áreas agropecuarias y de salud, se ofrecieron diversas opciones e ingenierías, así como carreras de las áreas sociales-administrativas y se amplió de manera significativa la tasa de cobertura.

Beneficiando básicamente a las capas medias de la población urbana, en este periodo “[...] el porcentaje del PIB que se asignó a la educación superior fue el 1.76% en 1970 hasta llegar a su máxima asignación en 1977 con 3.24%, [donde] la población aumentó 250% en alumnos y maestros.”⁴²

Respecto a los contenidos estos se mantuvieron con la tendencia tradicional, priorizando la cátedra magisterial, y los contenidos organizados en asignaturas, impartiendo las teorías positivistas introduciendo las llamadas “tecnologías educativas”, se redujeron los estudios de licenciatura y se dividieron en dos etapas, por un lado, la adquisición de conocimientos, y por el otro, la aplicación de estos dentro de la etapa de especialización, posteriormente se llevó a casi todas las instituciones la integración del tronco común y la posterior elección de la especialidad. Apareció el sistema de educación abierta, educación para adultos, la licenciatura para maestros normalistas, la educación a distancia, la educación continua, la preparatoria abierta y la preparatoria popular.

Durante el sexenio 1976 – 1982 se impulsó el control centralizado de las IES mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituto de Educación Superior (ANUIES).

Respecto a la formación docente podríamos decir que se impartieron cursos aislados sobre sistematización de la enseñanza, talleres de programación por objetivos y cursos de didáctica general centrado en objetivos, técnicas de enseñanza y evaluación, así como los programas de especialización en docencia, ante la insuficiencia de los cursos aislados para la formación docente inicialmente en el Centro de Didáctica de la UNAM y posteriormente otros centros de formación de profesores con el Centro de Investigación

⁴² CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op. cit. p. 119

y Servicios Educativos que a finales de los años sesenta había creado diversos programas de formación. Estos cursos básicamente tenían la finalidad de actualizar a los docentes en disciplinas generalmente no específicas en campo pedagógico, tratando de producir nuevas propuestas curriculares al campo metodológico-didáctico.

Hasta 1972 la formación docente se encuentra dirigida a la capacitación y la actualización de profesores, se proporcionó a los profesores elementos técnicos para conducir mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. “[...] se caracterizó por la organización de cursillos eventuales, mesas redondas, simposios y otros materiales de apoyo didáctico.”⁴³



A través de diversos talleres que pretendían implementar las propuestas didácticas con docentes, recreando las situaciones de aprendizaje que podría darse con los alumnos, su objetivo consistía en que el docente trajera su práctica pedagógica para ser analizada pedagógicamente, teniendo como propósito la transformación de la práctica en el aula,

es decir “[...] la modificación concreta de la didáctica de las disciplinas curriculares en función del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.”⁴⁴ La capacitación docente debía de proveer el replanteamiento de las actitudes y el rol que juega el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Debido a que durante esta primera etapa de aumento de la educación superior se originó la contratación de profesionistas sin formación para la docencia, se crearon, como consecuencia del

“[...] Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior (DPES) en 1970 centros de didáctica en las IES y se elaboró el Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP), el cual fue puesto en práctica en

⁴³ MORAN OVIEDO, Porfirio. El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académicos de la UNAM, p. 102.

⁴⁴ DEVALLE DE RENDO, Alicia y Viviana Vega. La capacitación docente ¿una práctica sin evaluación? p. 68.

1972.[...] con propósitos como la formación de profesores de nuevo ingreso, la capacitación didáctico-pedagógica de docentes en ejercicio, la elaboración de materiales y publicaciones de apoyo a la enseñanza, el establecimiento de centros de didáctica en las IES y el impulso a los estudios de posgrado,”⁴⁵

además de la elaboración de manuales de didáctica general y de didácticas especiales, “[...] programación por objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación de aprendizaje, evaluación educativa, etc.”⁴⁶ Para la reunión anual de la ANUIES de 1974, se propuso la corriente de la tecnología educativa “[...] como el instrumento básico para el desarrollo de los programas de formación docente.”⁴⁷

Para 1976 la formación docente se orienta principalmente a la mejora del personal académico acorde a las nuevas circunstancias universitarias, una mayor tendencia hacia la profesionalización de la docencia, búsqueda de formas para propiciarla, profundización teórica y metodológica de la formación de profesores; así como el “[...] proporcionar una formación más amplia al personal académico universitario, [...] con una visión interdisciplinaria, procurando fortalecer el vínculo entre la docencia e investigación en las estrategias de aprendizaje.”⁴⁸

La atención de la UNAM desde siempre ha estado centrada en la atención al incremento de la matrícula escolar y las actividades de docencia. Según el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, algunos de los problemas de la docencia durante ese periodo, giraban en torno a la restricción de posibilidades para

“[...] ingresar y permanecer en la educación superior a la población de escasos recursos; [...] la concentración de oportunidades educativas y una inequitativa distribución de servicios de educación superior entre regiones y entidades federativas [...] una diversificación exagerada en los planes de estudio; [...] una desarticulación y escasa especificidad entre los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, [...] los mecanismos y criterios de evaluación institucional de planes y programas académicos no son suficientes para lograr una educación y coherencia, tanto en las instituciones como en su vinculación con los requerimientos sociales y laborales; los esfuerzos por elevar la calidad de la docencia, por vía de la mejor formación del profesor han disminuido[...].”⁴⁹

⁴⁵ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op. cit. p. 159

⁴⁶ MORAN OVIEDO, Porfirio. Op.cit. p. 103.

⁴⁷ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op. cit. p. 159

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ MORAN OVIEDO, Porfirio. Op. cit. p. 70 y 71.

3.1.3 Década de los ochentas

A mediados del sexenio 1982 – 1988, el país

“[...] adoptó formalmente el modelo económico neoliberal, bajo [este] contexto se promovió la modernización educativa, la cual resaltó los lineamientos de excelencia académica, competitividad y eficiencia, factores fundamentales de dicha modernización.”⁵⁰

En este mismo periodo dio inicio un proceso de descentralización educativa; fueron creados nuevos planteles e instituciones. “Entre 1980 y 1990 [...] el número de estudiantes aumentó de 811 281 en 1980 a 1 140 200 en 1990, lo que representó 29% de aumento [...]”⁵¹. “En 1984 se generó el documento titulado “La evaluación de la educación superior en México”, en el que se definió la propuesta metodológica que llevó a cabo el Grupo Técnico del Sistema Nacional Para la Educación Superior, SINAPES.”⁵²

Para 1982 la OCDE planteaba que los objetivos fundamentales de la formación del profesorado eran:

“[...] mejorar las competencias en la ocupación del conjunto del personal de un centro docente, [...] mejorar las competencias profesionales de un profesor considerando individualmente, [...] ampliar la experiencia de un profesor, en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación [...] desarrollar los conocimientos y el enfoque profesional de un profesor; [así como] ampliar la educación personal o general de un profesor.”⁵³

Para 1985 en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) se pretendía básicamente elevar la calidad educativa de los profesores en servicio y de los nuevos profesores, así como incrementar el número de docentes con posgrados.

3.1.4 Década de los noventas

En este periodo las políticas educativas de formación docente fueron plasmadas de manera significativa en el Programa de Modernización Educativa que determinó de

⁵⁰ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op.cit. p. 120

⁵¹ Ibidem. p. 125

⁵² CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op.cit. p. 122

⁵³ IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. p. 37 y 38.

manera general que cada institución “[...] diseñara y ejecutara un programa de formación del personal docente [cuyo propósito sería] la profesionalización de los profesores a partir de la obtención de posgrados, [así como] promover y estimular la investigación interdisciplinaria y de frontera a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI),”⁵⁴ la cual resultó ser, al paso de los años, una institución consolidada a donde investigadores deseaban pertenecer por los beneficios económicos y de prestigio que este representaba.

Para 1993 se formula el Programa Nacional de Superación de Personal Académico (SUPERA) que proponía “[...] fortalecer la profesionalización de la docencia con el incremento significativo del porcentaje de los docentes con especialidad, maestría o doctorado en el plazo de seis años.”⁵⁵

Ya para 1996 el SUPERA fue sustituido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP “[...] el cual se propuso lograr que en el año 2000 la totalidad del personal de las IES obtuviera el grado de maestría, y para el 2006, el doctorado [...] la formación docente se estableció como meta prioritaria, se conformaron programas nacionales de atención a profesores, se difundió la cultura educativa básica que posibilitará al docente la toma de una posición teórica y la producción de conocimientos en el campo de la educación.”⁵⁶

Para 1997, debido a políticas educativas posteriores desaparecieron algunos de los centros de formación pedagógica-didáctica más importantes de las IES del país, mientras que, como gran contradicción, la formación de los docentes se valora para estas fechas como uno de los grandes retos de la educación superior en el Plan Nacional de Desarrollo.

⁵⁴ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op.cit. p. 166

⁵⁵ Ibidem. p. 167

⁵⁶ Idem.

3.2 DESDE LA NECESIDADES EDUCATIVAS HASTA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

3.2.1 Las necesidades educativas

Existen recientes tendencias que postulan la necesidad de “[...] reconocimiento de una fundamentación racional a la enseñanza [...] rigurosidad tanto a la práctica pedagógica como a los especialistas de la misma [...]”⁵⁷

Se concibe que la escuela se ha debilitado como una reproductora de los esquemas de dominación, debido al auge de los medios masivos electrónicos de comunicación obligando a ésta a que dejara de ser el principal factor de socialización; ya que, ahora es de mayor importancia, productividad y rentabilidad el conocimiento que una persona posea, que la humanización de ésta. Ahora la escuela es valorada como un “[...] centro y ambiente de aprendizaje para la apropiación de la ciencia y arte,”⁵⁸ donde el docente es un encargado de traducir, (sin distorsionar) los conceptos y las estructuras teóricas básicas de la ciencia, como herramienta para la producción científica; transversalmente con una enseñanza por procesos, en la cual el estudiante se apropie de cada concepto y lo integre en su propio proceso de conocimiento.

“La escuela que se aspira a construir estará inscrita en un proyecto posmoderno y deberá gozar de suficiente autonomía para desarrollar proyectos autogestionarios, interactuar e intervenir sobre las características socioculturales de la región y privilegiar la innovación y la investigación.”⁵⁹

En la actualidad la descentralización educativa, no sólo significa el desplazamiento de las responsabilidades educativas del Estado central hacia las regiones en cuanto a administración y financiación, existe el establecimiento de proyectos educativos cada vez mas desvinculados del aula escolar lo que ha provocado que exista la tendencia a remplazar la escuela convencional por centros de producción con currículos flexibles, ajustados a los intereses, necesidades, aplicando un contenido transversal con tendencia

⁵⁷ RENTERÍA RODRIGUEZ, Pedro Elías. Formación de docentes. Un reto para las escuelas normales superiores y las Facultades de Educación. p. 50

⁵⁸ Idem. p. 50

⁵⁹ Ibidem. p. 51

al uso de tecnologías, promoviendo nuevas cualidades intelectuales; donde la educación estará centrada:

“[...] en el aprendizaje de múltiples fenómenos, definida a partir del avance científico-técnico y el afán por la productividad, propio de sistema neoliberal olvidando el campo donde el maestro desarrolla su práctica pedagógica, generalmente caracterizado por la violencia multicausal y por la ausencia de valores éticos y morales, lo que impide la construcción de espacios de convivencia y respeto a las diferencias, [...] donde el maestro [...] cumplirá un papel irremplazable.”⁶⁰

En la sociedad actual los países o los individuos que posean el conocimiento serán más ricos y tendrán gran autonomía, mientras que los que no lo posean serán pobres y dependientes de los primeros, así que como consecuencia nadie duda que el conocimiento se sitúa al mismo nivel del capital, la tierra y el trabajo como factor esencial de producción de riqueza, donde la práctica pedagógica debe responder a la necesidades de hombres y mujeres que posean capacidades de afrontar exitosamente los desafíos de la vida moderna.

Para ello el profesor Octavio Henao plantea que “el aula de clases del siglo XXI no será un salón aislado e inmóvil en el que un maestro [...] pone a disposición de sus alumnos la información y el conocimiento que posee.”⁶¹ A su vez le tendrá que ofrecer a los alumnos ambientes de aprendizaje ricos en materiales y experiencias que cautiven su interés; otorgándoles la libertad de observar, explorar, analizar y construir su propio conocimiento, dándole la posibilidad de elegir sus objetos de estudio, permitirle crecer a su propio ritmo y estilo, así como estimular su imaginación, creatividad y sentido crítico, ofreciéndole fuentes inagotables de información y conocimientos, y “[...] relevarle el valor y la belleza que entraña una comprensión científica de los fenómenos sociales y naturales,”⁶² que le permitan aprender con todos sus sentidos.

Al ocurrir la inserción de los países de América Latina y del Tercer Mundo en el nuevo escenario económico mundial, el diseño de nuevas políticas sociales, la remuneración de la actividad científica, tecnológica y cultural, obligan a pensar en un proyecto educativo que no sólo asegure a las futuras generaciones la educación y la

⁶⁰ Ibidem. p. 53

⁶¹ Ibidem. p. 54

⁶² Ibidem. p. 55

formación necesaria, sino además, que contribuyan al respeto del equilibrio del entorno natural y de la vida, que consoliden la capacidad científica y tecnología de las naciones y cambie las relaciones con el conocimiento y además fortalezca efectivamente las bases de la convivencia social, de la participación democrática, del respeto de las diferencias culturales y reivindique los principios de tolerancia y solidaridad, donde la educación jugará un papel muy importante en la formación de la ciudadanía moderna.

En las últimas dos décadas del siglo XX, el neoliberalismo se reforzó como modelo económico y político cuya principal estrategia ha sido la libre competencia, afectando trascendentalmente la educación, lo cual hizo surgir el “[...] Programa de Modernización Educativa 1989 -1994 que busca alcanzar la “calidad” educativa en todos los niveles – a través de lineamientos de eficacia, eficiencia, competitividad, pertinencia y excelencia -, con el objetivo de vincular la educación con el sector productivo de bienes y servicios.”⁶³ Esta tendencia desmesurada en la forma de concebir el mundo a las personas y su relación entre sí, obligó a reformar el artículo 3° de la Constitución Política y a la aprobación de la nueva Ley General de Educación sentando las bases de la descentralización y la federalización educativa, donde se “[...] marcó la obligación del Estado de promover y atender la educación superior, apoyar la investigación científica, [...] alentar y fortalecer la difusión de la cultura.”⁶⁴ Marcando con ello un énfasis a la educación básica y la técnica con la creación de institutos tecnológicos, mientras que el financiamiento destinado a la educación superior disminuyó, se propagó la tendencia a la privatización de la educación.

En el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) se planteó como propósitos fundamentales la “pertinencia” y “calidad”, pretendiendo la formación y la actualización de los maestros, la elevación de las oportunidades educativas, reformas a los programas y planes de estudio, estímulos a la autoevaluación y a la evaluación externa, desarrollo de capacidades y actitudes acordes en los estudiantes, vinculación de las instituciones educativas con el sector moderno y la consecución de la modernización. En 1990 la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acordó solicitar a la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior

⁶³ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. *Op. cit.* p. 132

⁶⁴ *Idem.* p. 132 y 133

compuesto por tres elementos, la autoevaluación de las propias instituciones, la evaluación interinstitucional y la evaluación global del sistema a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, además de la certificación de los docentes en las distintas áreas de conocimiento, entendida como el reconocimiento formal en términos de desempeño y resultados de los estudiantes, por parte del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y de agrupaciones privadas como Federaciones de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES).

Con todo este contexto es importante hacer una revaloración puntual de todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso de formación docente.

3.2.2 El profesor

Para realizar una valoración puntual de este rubro se puede comenzar especificando la identidad que el docente ha de adquirir tomando en cuenta los entornos y las necesidades educativas. El término de identidad introduce una dimensión personal, psíquica, pero también una dimensión social, compartiendo el gusto por el aprendizaje.

La función del docente, actualmente parte de la idea de que los educadores están en la posibilidad de identificar y planear las necesidades de los alumnos y de su escuela, que son capaces de discutir sobre los problemas y las alternativas para resolverlos, capaces de identificar y analizar críticamente los problemas que les plantea la práctica, capaces de ser reflexivos y evaluar a sus alumnos y a sí mismos.

Deben tener capacidad de movilidad, intercambio con colegas de otras universidades, uso de tecnologías, capaz de modificar las formas de transmisión de conocimiento, centrándose mucho más en las actividades de los alumnos que en el conocimiento a transmitir; es decir, se le pide capacite a los alumnos. Así como una amplia necesidad de profesionalizar la docencia, unificando los modelos y metodologías docentes, se trata de plantear un aprendizaje apegado a la experiencia con dinámicas más centradas en el alumno teniendo como componente principal el descubrimiento y exploración.

“Un educador competente [implica] desarrollar los conocimientos, los valores, las aptitudes y las actitudes necesarias para que los alumnos aprendan a aprender, aprendan el valor y el placer del aprendizaje, sean capaces de percibir y reflexionar

sobre sus estrategias y modelos de aprender [...] en suma, no es el que regala el pescado, sino el que enseña a pescar.”⁶⁵

El profesor ha de conocer el lugar donde vive y enraizar su actividad docente a ésta, estar compenetrado con el medio social que le rodea, integrando en su proyecto educativo los valores, la cultura, la lengua, las tradiciones, etc. Conocer el sistema educativo en todas sus dimensiones, estructura, organización y legislación integrándose a él, ejerciendo una gran participación en los aspectos organizativos, de gestión, didácticos, etc., donde le permitan innovar, proporcionándole estrategias que le permitan estar en constante formación. Ha de aprender a conocer a sus alumnos, así como su entorno y sus familiares; buscando o diseñando las estrategias más adecuadas para evaluar los procesos de aprendizaje y autoevaluación.

“[...] el papel del docente se define como [...] un “acompañante cognitivo” [...] capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito, [...] la modernización del docente consistiría [...] en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad.

Las propias condiciones del entorno social, económico y tecnológico plantean determinados lineamientos mínimos que el docente debe cubrir, como lo son

“[...] el rediseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las nuevas técnicas y fuentes de investigación en bancos de información y redes telemáticas, el enriquecimiento de la interacción humana en las relaciones grupales, la conformación de aulas y comunidades virtuales, [...] los programas informáticos interactivos multimedia, materiales didácticos basados en sistemas electrónicos automatizados en red, sistema de búsqueda y consulta en línea a proveedores de información en todo el mundo.”⁶⁶

Las tecnologías sean “nuevas” o “viejas”, juegan el papel de soporte estratégico para que docentes y estudiantes puedan enriquecer los procesos de aprendizaje cooperativo. El primer paso que se podría dar en pro de innovar los espacios educativos, sería liberar el pensamiento creativo y crítico de los profesores, en un ambiente cada vez más amenazado por la tendencia a la indiferencia en todos los sentidos.

⁶⁵ MORAN OVIEDO, Porfirio. *Op. cit.* p. 70 y 71.

⁶⁶ PASTOR ANGULO, Martín. *Tecnología y educación: algunas cuestiones emergentes para la docencia y el aprendizaje en la sociedad del siglo XXI*. En GARCÍA POMARES, Héctor Manuel Jacobo. “Educación y formación de profesores. Complejidad cognitiva y entorno global.” p. 54 y 55.

Se plantea entonces, la sugerencia de que

“[...] la práctica docente se inserte como espacio de encuentro pedagógico en el contexto de redes establecidas como ambientes de aprendizaje, donde los individuos implicados, empezando por los docente, interactúen constructivamente para enriquecer el proceso educativo.”⁶⁷

Un docente dentro de las sociedades del conocimiento debe cumplir con una formación permanente que cubre la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, acorde a la UNESCO, implicando “[...] la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional.”⁶⁸ [dirigida] al perfeccionamiento del profesorado, para que logre un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno, para con ello lograr la actualización científica, psicopedagógica y cultural, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional; este concepto lleva implícito “[...] que la educación no es un acontecimiento que se da de repente o que está confirmado a un ciclo inicial de educación continuada, empezando en la infancia, sino que constituye todo un proceso a lo largo de la vida”⁶⁹ acorde a las deficiencias de la sociedad contemporánea.

El perfeccionamiento educativo está dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias; a partir de una definición clara de las necesidades formativas de los futuros profesores estableciendo un curriculum coherente o un plan de estudios que complazca armónicamente los programas, las metodologías, la evaluación, las prácticas, etc.

Para el contexto específico de América Latina podemos mencionar que el Proyecto Regional para América Latina y el Caribe plantea la necesidad de “[...] impulsar la profesionalidad de los maestros; de mejorar su condición social, su motivación y su

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. p. 13

⁶⁹ Ibidem. p. 16

competencia profesional; de que su participación sea activa y colectiva en la toma de decisiones educativas; [y una] mayor autonomía en el desempeño de sus funciones.”⁷⁰

Para Tedesco y Tenti las funciones básicas del docente en este contexto giran en torno a la necesidad de contar con educadores que puedan competir en un mundo globalizado sin perder la esencia de lo local, es una exigencia paradójica de los sistemas educativos, ya que solicitan sean investigadores de la realidad educativa haciéndose responsables de correlacionar la teoría y la práctica.

Mientras que los principales problemas que padece la formación docente en nuestra región radican principalmente en los bajos perfiles académicos y socio-económicos de éstos y de los aspirantes a docente; ya que “[...] los informes respectivos señalan que los estudiantes que han egresado de la secundaria [aplicable para la educación media y media superior de nuestro país] y que se postulan a las universidades e institutos superiores pedagógicos pertenecen al grupo con menores logros académicos y bajos estratos socio-económicos.”⁷¹ En muchos de los casos, y en especial en el interior de la República la docencia se convierte en la única oportunidad de seguir estudios superiores.

Existen también, incluso en nuestros días, la creencia de que la formación docente debiera estar fuera de las universidades, en nuestro país existe la tendencia a elevar dicha formación a la universidad, respondiendo a las tendencias mundiales, donde “[...] las universidades le ofrecen al futuro educador una visión conceptual y teórica relacionada con orientaciones, doctrinas, corrientes pedagógicas, teorías científicas y sociales, que en su conjunto no guardan relación con el aspecto práctico de las dificultades y situaciones conflictivas que enfrentará en la cotidianidad del trabajo docente.”⁷² Existiendo una visión “remediadora” de la formación, centrada en “[...] llenar los vacíos técnico-pedagógicos originados en la formación inicial [...],” una indefinición respecto a las entidades responsables de la formación docente, ya que cada vez hay un número mayor de instituciones privadas y sobre todo especializadas en capacitación que tienen una oferta amplia y sumamente competitiva y al financiamiento a la formación

⁷⁰ CUENCA, Ricardo y Nicole Nucinkis. Nuevos maestros para América Latina. p. 23

⁷¹ Idem. p. 28

⁷² Ibidem. p. 29

docente que mayoritariamente proviene del Estado, los montos son cada vez menores que los asignados a otras partidas.

La capacitación en este momento sólo cumple la función de cubrir las políticas educativas, buscando a toda costa evidencias de cambio en las aulas, buscando una acreditación para alcanzar una supuesta calidad educativa, que los docentes muchas de las veces ven como una obligación o como un requisito para acceder a un mejor salario; no como un verdadero compromiso con sus alumnos y con la sociedad en general.

El modelo de formación del profesorado es un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar los planes de formación ya que como afirma Gimeno existen “[...] diversos diagnósticos sobre la realidad de la formación del profesorado, así como distintas visiones acerca de los cambios que habría que introducir en la misma, y un modelo es una aproximación a una determinada visión”⁷³

Martin Pastor Angulo considera que las principales necesidades de la educación y en específico de la docencia son

“[...] replantear los programas de capacitación y actualización docente, recuperando el contexto cambiante de la sociedad cada vez más informada e informatizada, [...] los docentes no sólo tienen que asumir sus funciones, tareas y roles básicos en congruencia con las expectativas de desarrollo para el sistema educativo. [...] se requiere de una disposición real para abandonar prácticas tradicionales, estandarizadas, fragmentadas y autoritarias, y cambiarlas por estrategias docentes que promuevan la autonomía del aprendizaje de alumnos como la formación de sujetos innovadores, que no se reduzcan a repetir o ejercitar la información del profesor, sino que se atrevan a cuestionarla y enriquecerla con sus propias aportaciones.”⁷⁴

Mientras que para Porfirio Morán Oviedo, se requiere la participación activa de los profesores en el proceso de formulación de programas de formación docente, aportando con su experiencia una idea clara de “[...] los vacíos y debilidades de su propia formación, y los requerimientos de la práctica.”⁷⁵ Además, plantea que

⁷³ IMBERNÓN, Francisco. Op. cit. p. 25

⁷⁴ PASTOR ANGULO, Martín. Op. cit. En “GARCIA POMARES, Héctor Manuel Jacobo. Educación y formación de profesores. Complejidad cognitiva y entorno global.” p. 54 y 55.

⁷⁵ MORAN OVIEDO, Porfirio. Op.cit. p. 70 y 71.

“se trata hoy de que el profesor desarrollo su capacidad profesional en la elaboración de proyectos educativos, planes y programas, estilos y tecnologías eficaces [...] que incentive y sustente [...] ámbitos mayores en relación con lo laboral, el medio ambiente, la superación de enfermedades sociales, el desarrollo socioeconómico y cultural, los valores necesarios de la vida social y el desarrollo personal, que incluye necesidades básicas de aprendizaje junto con necesidades comunitarias de educación.”⁷⁶

Retomando la idea de que una buena formación es aquella que es capaz de desarrollar en los futuros maestros las competencias (saber hacer, saber ser, saber aprender y saber convivir) consideradas en la actualidad esencial en el desempeño del papel del docente y en la formación de las nuevas generaciones, es importante reformar el sistema escolar y ser tomada como primordial para el desarrollo y desempeño profesional de los docentes; así como generar espacios y tiempos necesarios para desarrollar las capacidades que permitan observar y hacer investigación de la práctica, en aspectos como el qué hacer, por qué hacerlo, los resultados que se plantean así como reflexionar críticamente respecto a las condiciones que han de modificarse con el fin de hacer a la educación mucho más eficaz y democrática.

Otro punto es romper con el aislamiento, el individualismo, el academicismo y el formalismo en el que se realiza la tarea docente “los educadores [...] necesitan tiempos y espacios propios para encontrarse, reflexionar e intercambiar lo que favorece el aprendizaje entre pares, la valoración del propio saber el trabajo cooperativo.”⁷⁷

Es necesaria una comprensión amplia de los problemas y el desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos, “[...] asegurar en la formación docente una visión que recupere la vinculación entre el saber general (saber la materia) y saber pedagógico (saber enseñar) teoría y práctica, gestión pedagógica y gestión administrativa, y escuela y comunidad.”⁷⁸

La función del profesor de acuerdo a los parámetros que marca la globalización, basada en la economía de mercado, debe ser capaz de realizar planteamientos innovadores en cuanto a las problemáticas educacionales, debe tener una conciencia

⁷⁶ RODRIGUEZ FUENZALIDA, Eugenio, Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán espinosa. La formación de profesores para el sistema escolar de Iberoamérica. p. 48

⁷⁷ MORAN OVIEDO, Porfirio. Op. cit. p.134.

⁷⁸ Ibidem p. 135.

profesional e incorporar nuevos interlocutores y actores, específicamente de orden cultural, además de estar inmersos en una institución, la cual,

“[...]sea capaz de dialogar con la cultura y la ciencia [...] modificar los parámetros utilizados en la formación de profesores, en los contenidos, las estrategias [que] incorpore el tema del desarrollo social y económico en la formación de la misma, se interrogue [acerca] de que educación es requerida [y] que [haya conciencia del] profesional de la educación [que] se busca, [valore] el tema de la política educativa y la planificación educacional, [...] ponga a prueba sus conocimientos, sistematizaciones, propuestas, en la acción sistemática investigativa de la realidad [...]”⁷⁹

y que integre a los docentes en el debate educativo, a fin de comprometerlos con el quehacer educativo y con el contexto social.

3.2.3 El currículum

Respecto al currículum de los años noventa se denotó un gran avance en el nivel institucional, donde más bien prevalecieron las que surgieron en los años setenta, es decir, apego a la política neoliberal “[...] eficiencia, calidad y productividad, reduciendo al mínimo los costos, personal y tiempo.”⁸⁰ Y con ello lograr que el currículum sea una serie estructurada con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar ante problemas reales de la vida social y laboral; sin ningún tipo de cuestionamiento.

“Se replantearán constantemente los planes y programas de estudio y en instituciones de excelencia se elaborarán currículos flexibles, integrales y por créditos, capaces de adecuarse a las necesidades y capacidades de los alumnos”⁸¹ lo que le permitirá al docente transmitir y reproducción información con equipos audiovisuales, computacionales y de telecomunicaciones, y con ello se fortalecerá la educación a distancia, continua y abierta,

[...] se alterarán los espacios de enseñanza, lo cual favorecerá la preparación profesional de los estudiantes en los propios lugares de trabajo. Existirá una generalizada preocupación por incorporar en los currículos temas como el deterioro del medio ambiente, el respeto a los derechos humanos y la educación en valores, lo cual fortalecerá la cultura por la defensa, preservación

⁷⁹ RODRÍGUEZ FUENZALIDA, Eugenio, Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa. *Op. cit.* p. 50

⁸⁰ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. *Op. cit.* p. 137

⁸¹ *Ibidem.* p. 148

y sustentabilidad de los mismos. Los planes y programas de estudio se adaptarán a las normas de los países que se tienen acuerdos comerciales [...]”⁸²

Respecto al uso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) podemos mencionar que se vuelve indispensable su conocimiento, dominio e integración a las diversas estrategias de aprendizaje, ya que “[...] constituyen en la actualidad una herramienta mediadora entre el profesor y los estudiantes de aplicaciones muy diversas,”⁸³ permiten intercambios temporales sincrónicos (chats, videoconferencias) y asincrónicos a través de espacios docentes en web, correo electrónico, foros de discusión, sistemas colaborativos de trabajo. Este tipo de unificación global debe convivir con el localismo, la autonomía de las universidades y las necesidades particulares de los centros.

3.2.4 La evaluación

La tendencia respecto a los programas de evaluación y mecanismos de acreditación irán en sentido de hacer cada vez más rigurosos, sistemáticos y continuos, con cada vez menos elementos cualitativos “[...] la calificación de estos programas se otorgará en función de la eficiencia, calidad y excelencia académicas que tendrán como fin lograr mayor competitividad entre los grandes bloques económicos.”⁸⁴ Los resultados de estas evaluaciones podrían ser tomados como único parámetro para la modificación de los planes de estudio, donde las propias IES se encargarán de realizar las actualizaciones de sus profesionales.

La evaluación basada en competencias es distinta a las anteriores, aunque recupera algunas estrategias ya empleadas por muchos docentes, donde partimos del supuesto que evaluar de acuerdo con este enfoque implica transformaciones

“[...] el objeto de evaluación trasciende la repetición de conceptos y la mera esfera cognitiva, aunque los incluye, desde luego. En el entendido de que la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia

⁸² Ibidem. p. 149

⁸³ GROS SALVAT, Begoña y Teresa Ramaña Blay. Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria. p. 132

⁸⁴ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op. cit. p. 147

tarea, proyecto o elaboración; [...] que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales [...]"⁸⁵

Debido a la indivisibilidad de las competencias, la evaluación debe basarse en lo que se conoce como, actuaciones o construcciones que los alumnos relacionan con las competencias previstas en la planeación, que nos permitan identificar sobre el avance de tal o cual competencias. En este sentido es posible identificar diferentes tipos de evidencias; *por conocimiento*, es decir, un conocimiento que permite extrapolar y desarrollar procesos que requieren comprensión y análisis; *por producto*, como resultado de acciones dentro de un proceso; *por desempeño*, la actuación apropiada ante determinadas actividades dentro de un proceso educativo y *por actitud*, como las evidencias que se generan de comportamientos visible en el proceso.

3.2.5 Las políticas educativas

Podemos observar que día con día es menor el presupuesto respecto al PIB destinado a las IES, por ello existirá cada vez un ambiente más difícil para la generación de empleos y, de cierta manera, para contrarrestar esta tendencia se fortalecerá la vinculaciones de las IES con las empresas para obtener recursos, esto generará exclusión de las propias IES en los planteamientos curriculares.

Para encaminar de manera adecuada este panorama se requiere de un sistema unificado pero diversificado donde es necesario retomar diversas modalidades y contenidos de formación, sin dejar de lado la unidad y autonomía que conforma la actividad profesional. Es necesario que haya nuevos interlocutores y promotores de la formación docente, situados en la sociedad, la cual es la que demanda determinado tipo de educación, vinculado al concepto social de competencia y competitividad, por ejemplo, “[el cuerpo de profesores de una escuela con su respectivo director debe dar cuentas de su actuación ante las familias, los trabajadores, los empresarios y otros actores y no sólo ante organismos del Estado [...]"⁸⁶

⁸⁵ CAZARES APONTE, Leslie y José Fernández Cuevas de la Garza. Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. p. 110 y 111.

⁸⁶ RODRIGUEZ FUENZALIDA, Eugenio, Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán espinosa. Op. cit. 54 y 55

Históricamente el profesor se ha desempeñado más por vocación que por formación con el dominio de su preparación profesional, en el caso de la UNAM no existe un programa de formación pedagógica que le proporcione a los profesores elementos para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, por todo lo anterior, nuestra institución no funciona como un sistema coherente y con propósitos comunes sino como un conjunto desarticulado con fines; donde son cada vez más frecuentes las críticas de la opinión pública a la baja calidad de la enseñanza, al desconocimiento social de los productos y resultados de la investigación; así como la estigmatización de sus egresados. Sin contar con estándares de calidad académica para todas las entidades y dependencias universitarias, lo que hace necesario combatir la falta de rigor, proteccionismo académico y la autocomplacencia.

3.3 PROPUESTA DE UNA FORMACIÓN DOCENTE INTEGRAL

En su devenir histórico la sociedad ha asumido la formación del hombre como el proceso mediante el cual el ser humano interioriza un conjunto de normas, valores, costumbres, creencias e ideales; los cuales plantean que el hombre se debe adaptar a los códigos normativos que la sociedad ha construido para conformar su identidad cultural y asegurar su supervivencia.

Realizando un acto de coherencia, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá ha planteado diversas recomendaciones en torno al proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación como lo es articular

“[...] la investigación para la producción de teorías pedagógicas, [organizar] el trabajo en equipo, porque el saber [...] es una construcción colectiva que requiere de la validación social, [concebir] la escuela como un espacio simbólico [...] lleno de significados y sentidos, [tener] conocimiento de la realidad social y cultural, [así como actualizarse] permanentemente, [conservando] lo étnico-axiológico y lo estético al mismo nivel que lo técnico-científico, [...]”⁸⁷

⁸⁷ RENTERÍA RODRIGUEZ, Pedro Elías. Formación de docentes. Un reto para las escuelas normales superiores y las Facultades de Educación. p. 61

En esta parte está integrada por los aspectos que considero de mayor trascendencia en pro de realizar una propuesta de formación docente integral, realizando una valoración de las características que el docente tendría que poseer.

3.3.1 Características del docente

Básicamente en la actualidad la tarea que se espera del profesor es algo más amplia que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era una actividad principal y para lo que se preparaba; ahora se plantea la necesidad de muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber, como lo son: el diálogo constante y directo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo.

Sin dejar de lado el cumplimiento de tres componentes básicos: el científico, el psicopedagógico y el cultural. El componente científico se refiere a que el docente debe poseer conocimientos básicamente en dos vertientes: los contenidos y las estrategias de transmisión de dichos conocimientos, divididas en “[...] expresión lingüística, [...] matemática, [...] artística y [...] física;”⁸⁸ ha de contemplar un cierto nivel de información constante sobre expresión lingüística y matemática, “[...] información sobre las ciencias naturales, la literatura y las ciencias sociales, etc.[...] y respecto a las técnicas [...] que el docente sea autónomo profesionalmente.”⁸⁹

El componente psicopedagógico se refiere a la formación que el profesor debe recibir para contemplar el contenido social de su entorno y profundizar en los elementos educativos de este, así como los elementos económicos y las estructuras educativas relacionadas con la organización de la escuela. “La metodología de transmisión de conocimientos curriculares ha de apoyarse tanto en la metodología aplicada a las disciplinas previstas para la enseñanza dentro del ciclo educativo, o en la especialidad que imparte el profesor, como en la tecnología de la didáctica y en los problemas

⁸⁸ IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado p. 53

⁸⁹ Ibidem. p. 54.

derivados de las relaciones educativas,”⁹⁰ donde resulta importante que el docente analice, adapte, modifique y reelabore su propia práctica profesional; y en concreto me refiero a las “[...] técnicas docentes de transmisión, a las técnicas de planificación y programación del trabajo escolar (contenidos, actividades, tareas, estrategias metodológicas) a las técnicas de salidas o actividades de campo, a la evaluación y utilización de material escolar, etc.”⁹¹

Se trata de dotar a los profesores con la capacidad de actuar sobre el grupo que construye en clase, donde el profesor sea capaz de observar y diagnosticar las necesidades e identificar los medios educativos que pueden ser útiles en su entorno, siendo conocedores de la realidad histórica, social, económica, política y cultural, concibiendo a la docencia como “[...] un proceso dialéctico de transformación humana y social.”⁹²

El componente cultural hace referencia a que el profesor conozca el medio en el que se desarrollan sus alumnos ya que la nuevas generaciones adquieren un conocimiento de la vida que cubre más allá de su entorno; a su vez adquirido por los medios de comunicación, “[...] introducir elementos de culturalización en la formación significa incorporar el interés por la cultura en sus diversas manifestaciones y formas artísticas, [...] un profesor, cuanto más “inculto” sea más dependerá de los factores o elementos externos a su propio entorno, cuanto más “culto” sea o más interesado esté en su entorno, más fácil le resultará generar su propia autonomía de trabajo.”⁹³

Un modelo interesante e importante retomar es el modelo utilizado en Cuba, donde se viene aplicando una estrategia de superación personal y académica de los docentes, “[...] bajo la coordinación de los institutos superiores pedagógicos; [...] abarca a todo el personal docente en ejercicio en dos modalidades fundamentales: liberadas a tiempo completo y desde su puesto de trabajo, sin que se les afecte el salario ni su periodo de vacaciones remunerado.”⁹⁴

⁹⁰ Ibidem. p. 55

⁹¹ Ibidem. p. 56

⁹² CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op. cit. p. 184

⁹³ IMBERNÓN, Francisco. Op. cit. p. 57

⁹⁴ GARCIA, Lizardo. Situación de la formación inicial y en servicio en Cuba p. 49

En Colombia la formación de docentes se concibe como un proceso permanente de larga duración, de tal manera que sea posible trascender las instituciones formadoras, hasta consolidar el proceso de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos científico-técnico, pedagógico y didáctico, étnico-axiológico, humanístico, etc.

Planteando una formación en diversas áreas, por ejemplo, la humanística, que

“[...] dotará [al docente] de una sensibilidad tal que sea capaz de poner la humanidad del educando por encima de las circunstancias, [...] para tener un conocimiento en profundidad de la naturaleza del niño, no basta conocer las etapas del desarrollo [haciendo necesaria] la realización de estudios socioeconómicos y culturales de la región o localidad donde se desenvuelven los alumnos.”⁹⁵

donde la formación vocacional consiste en asumir una actitud de entrega por parte de los maestros a una labor loable, sin buscar más recompensa que la satisfacción de contribuir a la consolidación de una sociedad más justa, más reflexiva, más crítica y sobre todo más respetuosa,

“[...] no basta con expresar el deseo, es necesario que se demuestren habilidades en el ejercicio de la enseñanza, así como verdadera vocación de servicio; es decir, se precisa asumir el ejercicio docente como un compromiso ético que permitirá llevarle a cada individuo una educación de calidad”⁹⁶

en cuanto a la formación democrática ésta debería ser determinada por el conocimiento de la pedagogía, tanto en su campo práctico como en el conceptual, el práctico está referido a el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula; mientras que el conceptual se refiere al dominio de contenidos de la materia a impartida; una formación que requiere

“[...] del dominio de conceptos tales como los de formación, educación, pedagogía, didáctica, enseñanza aprendizaje, instrucción, etc., en su contexto histórico; requiere también del conocimiento y el dominio de la ciencia objeto de su enseñanza y sus métodos de constitución y desarrollo, además de la capacidad de leer, traducir, interpretar y explicar tanto los fenómenos educativos como la realidad del contexto sociocultural local, nacional e internacional, [...]”⁹⁷

⁹⁵ RENTERÍA RODRIGUEZ, Pedro Elías. *Op.cit.* p. 62 y 63

⁹⁶ *Ibidem.* p. 64

⁹⁷ *Ibidem.* p. 67

mientras que respecto a la formación ética se propone que el docente con su coherente decir y actuar plantee la armonización social acorde a las exigencias modernas de la educación, trascendiendo la observación de los códigos prescriptivos como fundamento para la construcción de una sociedad armónica.

3.3.2 Contenidos a desarrollar

Con el fin de ambientar y formar adecuadamente a los docentes existen diversas tendencias y posturas en el mundo de las cuales es importante analizar y retomar algunas; por ejemplo Imbernón en el País de Gales, propone:

“[...] un año de adaptación a la carrera docente, posteriormente un periodo de cuatro a seis años a lo largo del cual los enseñantes han de asistir a unos cursos breves sobre determinados temas, un periodo de reorientación después de seis u ocho años de experiencia, que pueden originar una [reestructuración o incluso] un cambio de orientación de su carrera, a un periodo complementario de estudios de alto nivel, a fin de perfeccionar los conocimientos especializados, aproximadamente hasta la mitad de la carrera, al cabo de unos doce o quince años, los enseñantes se benefician de un programa de altos estudios de una duración de un año o más que les prepara para posibles funciones de animación o dirección, durante la segunda parte de la carrera [donde resultará] necesario preparar a una minoría de docentes para tareas directivas de alto nivel.”⁹⁸

En nuestro país se pretendería en cuanto a cuestiones estadísticas que “[...] todos los docentes de las IES [tuviesen] la licenciatura y al menos la maestría, 50 % [...] el doctorado y un número importante, 15% [...] el posdoctorado.”⁹⁹

Donde los programas deberían estar orientados a desarrollar competencias en aspectos prácticos y técnicos, que le permita a los alumnos tener acceso al conocimiento científico y tecnológico, aunado al manejo de diversas tecnologías y el dominio de otros idiomas; todo esto con la finalidad de elevar la calidad de los egresados y propiciar su inserción al campo laboral, estos programas se deberían

“[...] enmarcar en tres estrategias principales: el desarrollo de programas de formación individual y grupal, a través de estudios de posgrado nacionales e internacionales; los programas de investigación durante toda la vida, los

⁹⁸ IMBERNÓN, Francisco. Op. cit. p. 50 y 51.

⁹⁹ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op. cit. p. 182

programas de investigación dentro de la cultura colaborativa centrada en las de necesidades de las IES y las acciones de vinculación de la sociedad[...].”¹⁰⁰

Se debe propiciar la formación del llamado “docente-investigador” el cual estaría ligado al entorno social y sería considerado como un transformador de la vida académica y social, tomando decisiones desde la dimensión ética, sin olvidar el análisis y reflexión sobre los peligros de la deshumanización en la educación e indagar en las alternativas para crear programas que resalten aspectos éticos, humanos y sociales, “[...] se buscará que la formación docente permanente esté centrada en los avances de las ciencias y su aplicación a la solución de problemas sociales.”¹⁰¹

También debe generarse un modelo de enseñar y aprender donde las formas de enseñar y aprender toman tanta importancia como los contenidos que se enseñan, las estrategias pasan a ser contenidos, y se transforman en medios para la comprensión y construcción de significados relacionando los “temas pedagógicos” con el desarrollo de contenidos y disciplinas específicas, su didáctica y la posibilidad de convertir a los futuros docentes en sujetos activos en el quehacer educativo para generar situaciones de aprendizaje significativo, donde, es importante la explicación y fundamentación del abordaje en cuanto a problemas multidisciplinarios.

El docente debe tener una formación en el desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que, éstas brindan la posibilidad de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente aceptado, apoyándose en la discusión para reorientar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento. Planteando que

“[...] un maestro que se sitúa en el contexto de la comunicabilidad de la ciencia a través de la enseñanza da muestra de sus habilidades comunicativas cuando transforman los contenidos científicos en contenidos para la enseñanza, es decir, cuando adecua los principios, los teoremas, los conceptos, las teorías que por naturaleza se encuentran expresados en la “gramática” de cada ciencia en particular, al grado de desarrollo intelectual de sus alumnos, a las condiciones culturales y a sus necesidades e intereses de aprendizaje.”¹⁰²

¹⁰⁰ Ibidem. p.181

¹⁰¹ Ibidem. p. 185

¹⁰² RENTERÍA RODRIGUEZ, Pedro Elías. Op. cit. p. 72 y 73

En cuanto a las experiencias pedagógicas, éstas deben ser fuentes de producción de un conocimiento nuevo, de una reflexión, comenzando cuando el maestro observa, analiza y reflexiona acerca de resultados provenientes de la aplicación de ciertas estrategias metodológicas, reflexiona en torno de las condiciones que hacen posible ciertos resultados, y no otros, cuando se aplica una determinada estrategia pedagógica.

Así mismo, debe cubrir las características tanto de profesionalismo como con la profesionalidad; el profesionalismo definido como un proceso continuo que desarrolla las capacidades para “aprender a enseñar” y “aprender a aprender”, siendo un aprendizaje que requiere adquirir, a lo largo de la vida profesional, competencias cognitivas (conocer, manejar información y continuar aprendiendo de lo propio de la disciplina) y competencias pedagógicas (saber enseñar la disciplina, como trabajar en contextos diversos, como generar condiciones adecuadas para el aprendizaje en contextos de alta dificultad y con grupos heterogéneos, así como la utilización creativa de los recursos disponibles). Mientras que la profesionalidad es el cumplimiento responsable de su misión, la cual es garantizar el desarrollo integral de los alumnos a través de los aprendizajes relevantes y pertinentes para todos, implica el desarrollo de competencias éticas y sociales, las éticas habilitarían al docente en el cumplimiento de su compromiso social, mientras que, las habilidades sociales son aquellas que lo prepararán para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje; adaptarse y responder al permanente cambio del conocimiento.

3.3.3 Evaluación del docente

En cuanto a la evaluación del personal académico, se debería tomar en cuenta la formación académica o administrativa, desde aspectos, no sólo profesionales, sino humanos, cuyo objetivo tendería a lograr únicamente “[...] la superación personal y colectiva, y la adquisición de una amplia visión del mundo y de la profesión.”¹⁰³ Así como lograr una autonomía total de las IES actuando como comunidades académicas críticas, cuyos fines prioritarios deberían ser la formación humana, reflexiva, crítica que forme a los profesionales que requerirá la sociedad, “[...] las exigencias [serán] cada vez mayores, [respecto] a los niveles de formación curricular y de producción, las cuales

¹⁰³ CHEHAYBAR Y KURI, Edith, Graciela Miguel Aco, Blanca D. Jiménez A. y otros. Op. cit. p. 156

determinaran el nivel de sus ingresos,¹⁰⁴ procurando el bienestar común y no sólo el individual.

Éstas pudiesen también ser desarrollada como una cultura, la llamada "cultura de la evaluación" que permitiría desarrollar al interior de cada institución una evaluación plenamente objetiva, con la finalidad de "[...] superarse y generar productos educativos creativos."¹⁰⁵

3.3.4 Políticas educativas

Para este aspecto se desearía tener un escenario futuro donde el neoliberalismo poco a poco se debilitará, reconociendo su inviabilidad para solucionar los problemas sociales del país, creando políticas educativas donde se tomara en cuenta a las IES y a las necesidades regionales, nacionales e individuales de los diferentes sectores sociales. La evaluación y la acreditación en las IES deberían partir de integrar aspectos

"[...] de la naturaleza, de lo humano, lo ético y lo social, lo cual exigirá una planeación holística de la educación y rescatará todo el proceso formativo de estudiantes, docentes e instituciones; [las] nuevas formas de evaluación y acreditación [integrarían] lo cualitativo, tomarán en cuenta aspectos científicos, técnicos, afectivos, éticos y sociales [participando] la sociedad civil, los gremios relacionado con la educación u los organismos internacionales."¹⁰⁶

Considero que estas políticas y acciones de formación docente deberían estar orientadas hacia la consecución de un profesor que responda a las necesidades requeridas por el aparato productivo, donde se insista en la adquisición de una formación en universidades de carácter internacional que den "[...] importancia a la formación de los docentes en los avances de la ciencia y la tecnología aplicada a la educación."¹⁰⁷ Donde la vinculación entre dicho aparato productivo y los docentes se propicie con la formación de éstos en corrientes económicas, administrativas y productivas.

Sin dejar de lado la función social que la educación posee, donde las políticas educativas fueren definidas por un organismo que integrado por un representante del

¹⁰⁴ Ibidem. p. 174

¹⁰⁵ Ibidem. p. 182

¹⁰⁶ Ibidem. p. 156

¹⁰⁷ Ibidem. p. 175

Estado y por diversos representantes tanto del Sistema Nacional de Formación del Personal Académico como de las IES, obviamente derivadas de las necesidades del entorno social, adaptables a las características de cada Institución, sin dejar de lado el proceso de globalización que en el mundo rige, así como las condiciones y necesidades de los académicos que a final de cuentas son quienes tiene que transformar, renovar e innovar la educación superior.

CAPÍTULO 4

LA SITUACIÓN DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE DE ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

4.1 MARCO LEGAL DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Para contextualizar las normas generales en las cuales se encuentra inscrita la actualización docente en la Escuela Nacional Preparatoria es necesario conocer en primer lugar las normas federales. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3°, capítulo 1° garantiza

“[...] la educación impartida por Estado Federación, Estados y Municipios, publica, gratuita y laica basada en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres los fanatismos y los prejuicios.”¹⁰⁸

En cuanto al nivel universitario dicha Constitución menciona en su fracción VII que

“[...] las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura respetando la libertad de cátedra, investigación y de libre examen y discusión de ideas; determinaran sus planes y programas; fijaran los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio [...]”¹⁰⁹

y con ello la libertad de capacitar a los docentes como lo consideran más adecuado.

Ya dentro del marco normativo que rigen a la institución se encuentra la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma del México la cuál menciona en su artículo 2 que

“La Universidad [...] tiene derecho a impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones, de acuerdo con el principio de libertad de cátedra e investigación [así como] organizar sus bachilleratos con las materias y por el número de años que estime convenientes, siempre que incluyan con la misma extensión de los estudios oficiales de la Secretaria de Educación Pública.”¹¹⁰

Mientras que el artículo 2 del llamado Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria menciona qué esta

“[...] tiene como finalidad impartir enseñanza correspondiente al nivel bachillerato, de acuerdo con su plan de estudios y con los programas

¹⁰⁸ CRUZ ULLOA, Blanca Susana. “¿Cambios en la Universidad Nacional Autónoma de México?” En SEMINARIO DE DIAGNOSTICO LOCALES, México, UNAM, 2003. <http://www.cecunam.mx/ponsemloc/ponencias/1312.html>.

¹⁰⁹ *Idem.*

¹¹⁰ MÉXICO. LEY ORGÁNICA DE LA UNAM. <http://info4.juridicas.unam.mx>

correspondientes, dando a sus alumnos la formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo integral de su personalidad, que las capacite para continuar estudios profesionales conforme a su vocación y a las obligaciones de servicio social que señala el artículo 3° del Estatuto General.”¹¹¹

Respecto al personal académico, el mencionado Estatuto General de la UNAM en su título cuarto artículo 73 establece que “[este personal académico] está integrado por técnicos académicos, ayudantes, profesores e investigadores [...]”¹¹². En el artículo 77 menciona:

“[Mientras que] son profesores o investigadores ordinarios quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación. Los profesores ordinarios podrán ser de asignatura o de carrera. Los investigadores serán siempre de carrera;”¹¹³

y el artículo 83 “[...] menciona que el ingreso y promoción de los miembros del personal académico deberán ajustarse a los procedimientos que señale el Estatuto del Personal Académico, el cual también consignará sus derechos y obligaciones.”¹¹⁴

El ya citado Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, menciona lo siguiente respecto a las funciones y obligaciones del personal académico.

Capítulo I. Funciones y clasificación del personal académico.

“Artículo 1. Las funciones del personal académico de la Universidad son impartir educación superior para la formación de profesionales, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad; realizar investigaciones y estudios humanísticos y científicos principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, desarrollar dirección y administración de las actividades mencionadas.”¹¹⁵

¹¹¹ Idem.

¹¹² MÉXICO. ESTATUTO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://info4.juridicas.unam.mx> p. 32

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ MÉXICO. ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. <http://info4.juridicas.unam.mx> p. 4

“Artículo 3. El personal académico de la Universidad podrá pertenecer a las siguientes clases: técnicos académicos; ayudantes de profesor o de investigador; profesores e investigadores.”¹¹⁶

Capítulo IV. Profesores e investigadores.

“Artículo 9. [...] Los profesores e investigadores pueden ser ordinarios, visitantes, extraordinarios, eméritos.”¹¹⁷

“Artículo 10. Son profesores e investigadores ordinarios aquellos que tienen a su cargo los servicios normales de la enseñanza y la investigación en la Universidad. Los profesores podrán ser de asignatura o de carrera.”¹¹⁸

“Artículo 33. El concurso de oposición es el medio para seleccionar y promover de categoría al personal académico a través de la evaluación de sus actividades profesionales y académicas; así como mediante el conjunto de pruebas a que se estime conveniente someterlo [...]”¹¹⁹

“Artículo 34. [...] Al estudiar y resolver las soluciones de nombramientos y promoción de una categoría a otra [...] tendrán en cuenta la labor desarrollado por el solicitante en su carrera académica, incluyendo los siguientes aspectos de la misma: a) los estudios cursados [...] y los grados académicos [...] b) su producción en investigación, su labor docente, la tesis y otros trabajos que haya dirigido y su labor en cuanto a la difusión de conocimiento; [...] servicios de índole académica que haya rendido; c) el eficaz cumplimiento de sus labores universitarias y su antigüedad.”¹²⁰

“Artículo 41. El personal académico ordinario al servicio de la Universidad tiene los siguientes derechos: a) Realizar su trabajo académico con la más amplia libertad de investigación y de cátedra, dentro de los planes y programas aprobados; y exponer libremente los resultados de sus investigaciones.”¹²¹

“Artículo 49. El personal académico de carrera tiene la obligación [...] de someter oportunamente a consideración del director de la dependencia de su adscripción proyectos de las actividades académicas que pretenda realizar durante el año siguiente y rendir informes anuales del curso de dichas tareas [...]”¹²²

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Idem.

¹²¹ Idem.

¹²² Idem.

A partir de 1986 el H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria propuso las actividades para cubrir las horas de apoyo a la docencia; es decir las horas que el profesor no trabaja frente a grupo, las cuales son:

- “1. Tareas de investigación de carácter personal, de conjunto, relativas a su especialidad, aspectos vinculados a la docencia o de interés para la institución.
2. Asesoría directa a los alumnos del plantel de adscripción y seguimiento de los mismos.
3. Elaboración de material de apoyo a la docencia, de preferencia en la especialidad que imparte.
4. Apoyo a las actividades en su plantel de adscripción y/o en la Dirección General.
5. Apoyo en su plantel o en la Dirección General con relación a las actividades de difusión cultural y de extensión universitaria.
6. Labores de apoyo académico-administrativo en su plantel o en la Dirección General.
7. Apoyo a otra dependencia de la UNAM que lo solicite, siempre y cuando se cuente con la respectiva solicitud.
8. Para la realización de estudios de posgrado.
9. Otros estudios que coadyuven a su desarrollo como miembros del personal académico”¹²³.

4.2 ACCIONES IMPLEMENTADAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE 2000 A 2006

Hacia el año 2000 la misión de la Escuela Nacional Preparatoria era

“[...] educar mujeres y hombres que mediante una formación integral, adquieran conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito sus estudios superiores, con una mentalidad analítica, dinámica y crítica, la cual les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad [...] incluye [...] realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza que eleven la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.”¹²⁴

Todo esto resulta de suma trascendencia en el contexto de las sociedades del conocimiento; es importante no olvidar y retomar los planteamientos de éstas para realizar propuestas viables sin dejar de lado la tradición humanista y el contexto histórico en el cual se desarrolla la docencia y la capacitación docente en la UNAM.

¹²³ Idem.

¹²⁴ UNAM. MEMORIA 2000. <http://www.stcp.unam.mx/memoria/2000/2000/enp.htm>. p. 2

Para el año 2000 la planta docente de la Escuela Nacional Preparatoria ascendía a 2 767 profesores, de los cuales 2055 eran profesores de asignatura, 484 profesores de carrera de tiempo completo y 128 académicos. Se implementaron estímulos para profesores de carrera y asignatura, de los cuales se beneficiaron un total de 267 profesores de carrera de tiempo completo con el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)¹²⁵; 1310 profesores obtuvieron el Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)¹²⁶

En cuanto a la

“[...] capacitación y selección de aspirantes a la docencia [...] se recibieron 224 solicitudes y se integraron 115 expedientes los cuales se les efectuó la evaluación mediante una prueba psicométrica, dominio de los conocimientos y en metodología de la enseñanza; [...] se impartieron 38 cursos a 202 profesores participantes dentro del Programa de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso,”¹²⁷

Se impartió actualización a 86 profesores y durante los Seminarios de Análisis de Enseñanza participaron 864 profesores.

Para 2001 se suman 276 profesores de nuevo ingreso, mismos que concluyeron y acreditaron el curso de formación de profesores. “Mediante concurso de oposición abierto 333 profesores de Asignatura A Interinos obtuvieron la definitividad y 105 accedieron a plazas de Profesor de Carrera de Tiempo Completo.”¹²⁸

Además se realizaron los Seminarios de Análisis de la Enseñanza en las diversas asignaturas contando con la asistencia de 889 profesores; y en el ámbito de actualización,

¹²⁵ El Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) es una prima al desempeño de los académicos que realizan sus actividades de manera sobresaliente. Estos estímulos propician que se conjugue la formación de recursos humanos, la docencia frente a grupo, la investigación y la extensión académica, fomentar la superación del personal académico y promueve la elevación del programa de productividad académica, que consiste en un porcentaje del salario vigente del académico y se determina por periodos de 3 a 5 años, de acuerdo con la evaluación por pares de la actividad del académico.

¹²⁶ El Programa de Estímulos de la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignaturas (PEPASIG) que se implementa con el objeto de apoyar la carrera del personal académico de asignatura y de fortalecer la docencia; se otorga un estímulo a estos profesores en proporción a las horas clase frente a grupo que imparten, aunque la desventaja radica en no tener los instrumentos para medir la calidad de la enseñanza y con ello el desempeño del docente frente al aula.

¹²⁷ UNAM. MEMORIA 2000. <http://www.stcp.unam.mx/memoria/2000/2000/enp.htm>. p. 3

¹²⁸ UNAM MEMORIA 2001. <http://www.stcp.unam.mx/memoria/2001/2001/enp.htm>. p. 2

la Dirección General de Asuntos del Personal Académico impartió 125 cursos y acreditó a 1,192 profesores.

Para 2002 la planta docente de la Escuela Nacional Preparatoria ascendía a 2,372 profesores; de los cuales 1631 de asignatura, 558 de carrera y 183 técnicos académicos; se implementaron 4 programas de estímulos económicos, donde se reconoció el trabajo desarrollado por dichos académicos. En el Programa de Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), se vieron favorecidos 406 profesores, en el Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA)¹²⁹ se integraron 73 profesores. Al Programa de Fomento a la Docencia (FOMDOC)¹³⁰ no hubo modificaciones y siguieron beneficiándose 392 profesores; y por último, el Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura (PEPASIG) se les otorgó a 1150 catedráticos.

Además ingresaron 117 nuevos académicos mismos que acreditaron el Curso de Formación de Profesores, que tiene el propósito de proporcionar al nuevo docente los elementos pedagógicos mínimos para su desempeño en el aula, estructurado, básicamente, en tres fases: Curso de Inducción a la Práctica Docente, Conocimiento y Análisis del programa de la asignatura que van a impartir y Actualización Pedagógica.

Para 2003 se creó la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, dando paso a la profesionalización de la enseñanza media superior. La Escuela Nacional Preparatoria participó en los Seminarios de Diagnóstico de donde surgió el plan de Desarrollo 2002 - 2006 y con ello la reestructuración de los cursos de formación de profesores, establecidos en el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (SIDEPA).

En cuanto a la selección de aspirantes, se atendieron 1074 solicitudes para ingresar a la planta académica, se integraron 489 expedientes y 365 aprobaron las

¹²⁹ El Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Carrera de Tiempo Completo (PAIPA) es un programa que otorga una prima especial con carácter transitorio al personal académico de tiempo completo de reciente contratación, este estímulo se otorga durante un año, en espera a que el académico pueda hacer su solicitud de ingreso al PRIDE.

¹³⁰ El Programa de Fomento a la Docencia (FOMDOC) se otorga un estímulo a los profesores e investigadores de carrera que tengan como mínimo un año de antigüedad docente y estén impartiendo clases frente a grupo cumpliendo satisfactoriamente los requisitos señalados para cada categoría y nivel en el Estatuto de Personal Académico de la UNAM. Este estímulo busca fortalecer la docencia universitaria y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

evaluaciones de conocimientos y pedagogía, inscribiéndose 101 profesores al Curso de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso, el cual permite al docente “[...] conocer las funciones implicadas en el ejercicio de la docencia [donde] comprende y [se] responsabiliza de su papel en el aprendizaje del alumno y adquiere habilidades elementales para la planeación y desarrollo de sus cursos.”¹³¹

La Escuela Nacional Preparatoria contaba para el año 2003 con 2,400 docentes; de los cuales 503 son de tiempo completo, 1897 son profesores de asignatura. En cuanto a los estímulos económicos, 383 profesores se benefician con el PRIME, 265 profesores se benefician con FOMDOC y 994 se benefician de PEPASIG

Se realizaron “[...] 81 cursos y 31 diplomados de la Dirección General de Asuntos del personal Académico [que] fueron acreditados por 1074 profesores [cumpliendo] con los criterios de pertenencia, calidad, relevancia y aplicabilidad para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.”¹³²

Para 2004

“La Escuela Nacional Preparatoria logró consolidar sus procesos de planeación partiendo de la evaluación y planeación cuantitativa y cualitativa de la visión del Plan de Desarrollo Institucional 2002 - 2006. [...] Se hizo una valoración cualitativa de desempeño 2003 - 2004 y se estableció la estrategia para el 2004 - 2005 [en la que] todos sus funcionarios [tuvieron] participación en la elaboración de sus propios programas de actividades para la cual consideran las evaluaciones trimestrales.”¹³³

Para estas fechas la planta docente era de 2486 profesores; de los cuales 517 profesores son de carrera; 1969 profesores de asignatura; respecto al goce de los estímulos económicos, 467 profesores se beneficiaron por el PRIDE; 392 profesores se beneficiaron con FOMDOC y 1385 se beneficiaron por PEPASIG.

Se diseñó el Sistema de Seguimiento del Plan de Desarrollo, que consiste en la implantación de un sistema computarizado para dar seguimiento al Plan de Desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria; y con ello lograr un proceso de mejora continua que le

¹³¹ UNAM. MEMORIA 2003. <http://www.stcp.unam.mx/memoria/2003/enp.pdf> p. 1

¹³² Idem.

¹³³ UNAM. MEMORIA 2004. <http://www.stcp.unam.mx/memoria/2004/enp.pdf> p. 1

permita a los funcionarios programas actividades, establecer indicadores y ajustar su programación.

Básicamente se implementaron dos programas, el Programa para el Fortalecimiento Integral del Bachillerato, que parte de reconocer al bachillerato como base de un sistema implementando tres diplomados; Actualización para Profesores de Bachillerato, Habilidades para la Comprensión y Producción de Textos en Español y Actualización en la Enseñanza de la Lectura de una Segunda Lengua. Mientras que dentro del Programa de Actualización Docente para Profesores de Bachillerato de la DGAPA se organizaron 160 cursos en los que se registraron 2265 inscripciones de profesores, 50 encuentros académicos en los que participaron 1887 profesores con un total de 1967 ponentes de la Escuela Nacional Preparatoria y 211 de otras dependencias académicas.

Para 2005 la planta docente ascendía a 530 profesores de carrera y 2343 profesores de asignatura; se impartió el Programa de Formación para los Profesores de Nuevo Ingreso, el cual “[...] contribuye a que los profesores que se inician en la docencia cuenten con una preparación básica que les permita enfrentar con mayores posibilidades de éxito sus tareas docentes.”¹³⁴

En cuanto a actualización docente se refiere participaron en ésta, 1225 académicos en 26 cursos; la “[...] Dirección General organizó cursos y diplomados a los que asistieron 1179 académicos [es decir] el 96% de [...] la planta académica; y para cumplir con el Plan de Desarrollo se crearon 100 nuevas plazas.”¹³⁵

Para 2006 entró en vigor una nueva administración, con la Lic. María de Lourdes Sánchez Obregón hacia el mes de julio “[...] con el compromiso de enriquecer el legado de superación y fortalecimiento del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, [...] propiciar seguridad para los alumnos, superación para los profesores y una profunda revisión de los planes de estudio.”¹³⁶ En cuanto a la planta docente había 533 profesores de carrera; 1971 de asignatura; 541 beneficiados por los distintos programas; y

¹³⁴ UNAM. MEMORIA 2005. <http://www.stcp.unam.mx/memoria/2005/2005/enp.pdf> p. 2

¹³⁵ Idem.

¹³⁶ UNAM. MEMORIA 2006. <http://www.stcp.unam.mx/memoria/2006/2006/enp.pdf> p. 2

se implemento el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)¹³⁷

Dentro del Programa de Fortalecimiento de Profesores de Nuevo Ingreso se impartieron 38 cursos, seis de ellos en línea; participaron 182 académicos, cuyo objetivo fue proporcionar información para apoyar las actividades académicas.

En cuanto a actualización se organizaron 118 cursos, siete de ellos en línea para apoyo a la docencia, con temas como la elaboración de materiales didácticos, entre otros. En algunos planteles se organizaron algunos diplomados, uno de docencia universitaria y otro de enseñanza de la física.

Se tramitaron 38 ingresos al PRIDE¹³⁸ y 83 renovaciones; en cuanto a PEPASIG¹³⁹ se autorizaron 47 ingresos y 130 reclasificaciones; para el PAIPA¹⁴⁰ se realizaron 17 ingresos y para PASPA¹⁴¹ se aprobaron 15 nuevos ingresos de profesores, 13 renovaciones y 34 prórrogas.

4.3 PROBLEMÁTICA RESPECTO AL PERSONAL DOCENTE

La práctica docente constituye uno de los aspectos más críticos en el contexto de las innovaciones educativas, aquí el docente tiende a demostrar y sintetizar su formación docente, su personalidad, sus teorías implícitas, valores creencias acerca de su modelo de buena educación y de sujetos e instituciones relacionados, su historia de vida, sus aspiraciones, logros y fracasos.

¹³⁷ El Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), tiene la finalidad de estimular y respaldar la creatividad de los profesores en el contexto del mejoramiento de la enseñanza, mediante la innovación en el quehacer docente, y con ello, ampliar también las posibilidades de la carrera académica. Al canalizar recursos de carácter extraordinario, permite a los profesores contar, en adición al respaldo regular que pudieran tener, con un financiamiento muchas veces determinante en la consecución de alguna meta académica. Todos los proyectos son sujetos a evaluación por pares académicos y deben estar inscritos en los planes de desarrollo de la entidad académica que los promueve y aglutina en un marco institucional.

¹³⁸ Vid. supra.

¹³⁹ Vid. supra.

¹⁴⁰ Vid. supra.

¹⁴¹ El Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA) tiene como objetivo el contribuir con la superación del personal académico, mediante apoyos para realizar estudios del posgrado o estancias sabáticas y de investigación en el extranjero.

La principal función que el docente desempeña dentro de la ENP actualmente se limita al cumplimiento de las solicitudes de las políticas institucionales y al momento histórico que ésta atraviesa mientras que las principales problemáticas respecto a los profesores tienen mucho que ver con una baja calidad y cantidad en la captación de éstos hacia la Escuela Nacional Preparatoria ya que con los

“[...] aspirantes a profesores al pasar por el tamiz de la Unidad de Apoyo Pedagógico y de los jefes de departamento, no existe una selección más estricta de los mismos, la demanda y la necesidad de que los alumnos sean atendidos son los factores primordiales en la designación de los aspirantes. La mayoría de las personas que se interesan por la docencia tienen estudios superiores básicamente la licenciatura, algunos aun sin titularse y otros ya con maestría o doctorado, pero no cuentan con una preparación para la enseñanza.”¹⁴²

Ya al interior de la institución no existe ningún tipo de mecanismo para conocer el desempeño del profesor en aula, para conocer sus materiales didácticos, la metodología empleada, que aunado al mal entendimiento de la libertad de cátedra nos da como resultado docentes vagamente preparados y actualizados en temas de metodología y didáctica; mucho menos son tomados en cuenta como factores determinantes en la asignación de los estímulos económicos (PEPASIG, PRIDE, PAIPA, entre otros.) o para la promoción de puestos.

En la Escuela Nacional Preparatoria

“[...] la planta docente se ha renovado año con año, actualmente la mayoría de los profesores tiene una antigüedad menor a quince años, cerca del 70%. Un 10 % de los docentes cuenta con la antigüedad requerida para jubilarse. En este sentido la renovación no ha sido planeada [...] presentándose los siguientes problemas: No contar con los reemplazos en su momento. Los nuevos profesores en su mayoría no tienen formación docente. Los sueldos que tiene la Universidad no son atractivos para la carrera docente, lo cual hace difícil captar a los aspirantes. Existe una gran movilidad de los profesores por los bajos sueldos y por no tener una estabilidad laboral. No es posible renovar las plazas de tiempo completo pues sus recursos son detenidos.”¹⁴³

Además, problemas relacionados con el excesivo número de alumnos que como resultado hace imposible aplicar metodologías educativas modernas, los materiales didácticos son pocos, y muchas de las veces inexistentes.

¹⁴²UNAM. DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL DE LA ENP. <http://www.cecunam.mx/diaginstitu/ENP.htm>. p. 5

¹⁴³ Idem.

“[...] los cursos de superación han emanado en conjunto del CCH, de la ENP y de la Dirección General de Asuntos del personal Académico, los cuales al ser tan generales no han respondido a una línea de formación de profesores. Dichos cursos se han caracterizado por falta de cupo, dificultades para inscribirse y falta de apoyo a los profesores para asistir.”¹⁴⁴

Respecto a la evaluación institucional tenemos como principal problema; el que no se realiza un seguimiento sobre el cumplimiento de los objetivos enunciados en los planes de estudio, tampoco a los programas de asignatura, así como de contenidos y de la metodología indicada en los mismos, mientras que la malentendida libertad de cátedra proporciona a los docentes la oportunidad de distorsionar los contenidos de sus asignaturas..

¹⁴⁴ Idem.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DENTRO DEL CONTEXTO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

5.1 JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Como se logró analizar anteriormente, son muchos los problemas a los que la formación docente se enfrenta en nuestro país y particularmente la Escuela Nacional Preparatoria, pero resulta de vital importancia enfocarnos, como introducción a una serie de acciones en la que es considerada la primordial función de la educación, el aprender a aprender. Comprendiendo diversas funciones que frente a sus alumnos los docentes deben desempeñar, concretamente hablamos de prácticas eficaces, con una estructura congruente; un docente consciente del hecho educativo que se pretende desarrollar, que se involucre en el proceso formativo mismo, logrando a la par la formación de sus alumnos y la transformación de su ser docente.

Una de las condiciones centrales para el logro de docentes competentes y con ello alumnos competentes; es la formación, capacitación, habilitación de los docentes para integrar en la planeación, impartición y evaluación que realizan de manera ordinaria, un enfoque basado en Aprendizaje Significativo y Competencias; pero antes de que los docentes desarrollen las Competencias de sus alumnos, es necesario, estudiar el Aprendizaje Significativo como tal, las estrategias que nos permiten llegar a éste, así como las formas en que resulta conveniente evaluar; identificando y desarrollando a su vez las Competencias que como docentes es básico poseer en un entorno educativo demandante de profesionales cada vez más preparados, no sólo dentro de un área del conocimiento en específico, sino preparados para resolver para enfrentar conflictos al interior y al exterior de las aulas, profesionales capaces de ver en la tecnología un aliado en el logro de objetivos educativos, que trabajen en equipo y que constantemente evalúen y revaloren su quehacer profesional con el fin de mejorar su práctica educativa.

Esta propuesta, básicamente, tiene como objetivo lo mencionado anteriormente, acercar a los docentes a prácticas docentes eficaces, con una estructura coherente, involucrándose plenamente en el proceso formativo del alumno y de sí mismo, con una expectativa de profesionalizar cada vez más la docencia. Es de vital importancia señalar que la selección de temáticas se hizo basada en el análisis teórico de acciones realizadas en cuanto a formación docente se refiere en la Escuela Nacional Preparatoria y las necesidades planteadas por las sociedades del conocimiento.

5.2 PRIMERA INTERVENCIÓN: “CURSO: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES”(ANEXO 1)

5.2.1. Planteamientos generales

En esta intervención o curso se plantea el cumplimiento de una serie de objetivos, de entre los más importantes se encuentran la identificación, análisis y síntesis de los principales postulados del Aprendizaje Significativo y las Competencias Profesionales, así como la puesta en práctica de algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje que pueden ser utilizadas en sus respectivas aulas.

La selección de temas ha sido realizada con base en la importancia que tiene para la formación del docente integral, el conocimiento de los antecedentes y precedentes de las nuevas tendencias educativas en función de las Reformas que actualmente se realizan en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, comenzando con una breve introducción a los postulados centrales del constructivismo y las competencias profesionales, pasando por las características que el docente constructivista debe poseer, cerrando con temas relacionados a la puesta práctica de la evaluación constructivista en el aula. Respecto a la carga horaria de cada temática se designó de acuerdo con la extensión y relevancia del tema en función de objetivos generales del curso.

El enfoque metodológico con el que se propone llevar a cabo este curso es un enfoque teórico al 100%, debido a que en principio es trascendental que el docente posea los elementos básicos de dichas tendencias educativas; evitando situaciones conflictivas, o de desconcierto en los participantes ante las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el constructivismo plantea, sin dejar de lado que a lo largo de la sesiones se introducirán con mayor frecuencia los postulados constructivistas (a través de las estrategias didácticas), ejemplo de ellos es este enfoque que pretende partir de los conocimientos previos que los docentes poseen respecto a las estrategias didácticas, integrando al paso de las sesiones nuevos conocimientos y llevándolos a una construcción personal de conceptos, a través de un portafolio de evidencias, que más adelante se explica a detalle; y actividades que hacen referencia a la aplicación de dichos conceptos en la planeación, impartición y evaluación de un curso.

La propuesta de evaluación de este curso es un esfuerzo de combinar técnicas de evaluación constructivista con técnicas ya conocidas por los participantes, por motivos anteriormente mencionados, sin dejar de lado verificación de la construcción de conceptos centrales en torno a los planteamientos teóricos desarrollados, todo esto se pretende lograr a través de: en primer lugar, un examen de conocimientos generales del curso, que equivale al 40% de la calificación general, para lo cual, sus reactivos fueron diseñados según los lineamientos que plantea el *Programme for Indicators of Student Achievement* (PISA), la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El examen consta de 20 preguntas, 6 de ellas abiertas las otras 14 son de opción múltiple en sus diversos formatos; en segundo lugar, un portafolio de actividades o evidencias, que equivale a otro 40% de la calificación total (integrada a su vez por una ponderación de 25% al cumplimiento de las actividades y 75% a la calidad de las actividades), decidí integrar esta técnica de evaluación porque permite una reflexión general respecto a los productos o conceptos construidos, y que en la utilización del portafolio dominen las técnicas para aplicarlas en las aulas. Este portafolio de evidencias también tiene como función, que al final del curso sirva como apoyo teórico en la segunda intervención y sustento teórico de alguna reestructuración que decidan realizar los participantes en torno a sus programas. En tercer lugar, una autoevaluación, que representa el 10% de la calificación, ya que es de vital importancia hacer partícipe al alumno de dicho proceso, desarrollando su sentido crítico respecto a su desempeño; y en cuarto lugar la asistencia al curso que representa un 10% de la calificación, este rubro está propuesto debido a que es de vital importancia puesto que la mayoría de los procesos de construcción de conocimiento se llevan a cabo durante las sesiones. Como se puede observar se propone realizar una evaluación sumativa, pero de elementos constructivistas, que a su vez pretende ejemplificar este proceso de transformación de una evaluación tradicional hacia una evaluación constructivista, sin dejar de lado los aspectos administrativos.

5.2.2 Desarrollo de las sesiones

La propuesta de dividir este curso en 10 sesiones radica principalmente en el deseo de cumplir con lineamientos administrativos, además de la realización de diversos cálculos en torno a la extensión, importancia y tiempos adecuados para cubrir las temáticas planteadas; dando espacio para una breve detección de necesidades propias

del grupo en el que se implementará el programa, así como una adecuada integración del grupo ya que es importante para el logro de objetivos que se conozcan y se integren entre sí debido a que las actividades en su mayoría están diseñadas para trabajar en equipos.

Para el desarrollo de cada sesión, se utilizará una carta descriptiva, la cual proporcionará al coordinador del curso una visión general de la sesión, el objetivo que debe cumplir al finalizarla, los objetivos específicos por tema; así como los contenidos y estrategias a través de las cuales serán logrados y la evaluación pertinente para la verificación de dicho cumplimiento apoyados por rubros de orden administrativo como lo son recursos didácticos y tiempo didáctico que permitirán desarrollar adecuadamente las secuencias didácticas. Cabe mencionar, que las estrategias didácticas han sido orientadas en función de las características de la población, en este caso los docentes de la ENP, de los tiempos didácticos de que disponemos; así como una valoración y proyección de las estrategias que pueden utilizar los docentes en sus aulas. Mientras que los recursos didácticos fueron elegidos en función de la disposición de ellos en el aula (pizarrón, marcadores), su facilidad de transporte (computadora y el cañón, diapositivas digitalizadas); así como una forma de promover el contacto de los docentes con nuevas tecnologías y ejemplificar su manejo y aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje; competencia por demás necesaria en las sociedades del conocimiento. Posteriormente, se hará uso de los materiales didácticos de apoyo, los cuales contienen una serie de diapositivas que apoyarán las intervenciones del coordinador, así como instrumentos específicos que resulten necesarios en algunas sesiones (exámenes, cuadros de control, autoevaluaciones, etc.) A manera de un apoyo se integraron dos apartados: el de sugerencias didácticas que pretende guiar al coordinador en la implementación de las estrategias didácticas y, como su nombre lo indica, sugerir algunas variantes de la misma; y el de sugerencias de evaluación que pretende orientar al coordinador en torno al contenido y calidad que deben poseer los trabajos que serán integrados al portafolio de evidencias.

Hacia el final del curso se dedica también un espacio para llegar a conclusiones generales, verificación del logro de objetivos, así como cumplimiento de lineamientos administrativos entorno a la evaluación. Para tener una visión mucho más detallada del desarrollo de las sesiones, realizaré una breve descripción del proceso que se llevará a

cabo en cada una de ellas, el cual puede ser complementado con la consulta de los anexos pertinentes.

- ✓ 1ª sesión (Anexo 1.2.1): En esta sesión el principal objetivo es que el participante identifique las características generales del curso y la forma en que se desarrollará, así como las formas de evaluación, etc., esto a través de la exposición del coordinador apoyado por las diapositivas correspondientes, un intercambio de ideas entre los participantes y la generación de una listado de sugerencias que pueden ser integradas al curso (según la pertinencia de las mismas). Se realizará una actividad de integración del grupo con la finalidad de integrar al grupo entre sí y con el coordinador; posteriormente se aplicarán los instrumentos sugeridos con el propósito de identificar el nivel de contacto que los participantes han tenido o tienen con respecto al contenido temático, realizando actividades integrados en equipo que les permitan identificar sus expectativas en torno al curso. Y para finalizar el coordinador realizará el cierre de la sesión puntualizando las conclusiones de las actividades realizadas.

- ✓ 2ª sesión (Anexo 1.2.2): En esta sesión el principal objetivo es que los participantes comprendan los postulados centrales del constructivismo y el aprendizaje significativo, sus fases y su relación en el proceso enseñanza-aprendizaje (parte 1), esto a través de la combinación de la exposición del coordinador (apoyado por las correspondientes diapositivas) con estrategias como el phillips 6.6 y los corrillos, llegando a la construcción de conocimientos a través de reflexiones individuales en torno a su desempeño en el aula y cuadros sinópticos de las temáticas, dichas reflexiones y cuadros serán integrados al portafolio de actividades o evidencias. Para finalizar, el coordinador puntualiza las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes.

- ✓ 3ª sesión (Anexo 1.2.3): En esta sesión se pretende que los participantes reflexionen e identifiquen puntos centrales en torno a las fases de aprendizaje significativo y su relación en el proceso enseñanza-aprendizaje (parte 2); así como lograr el reconocimiento según clasificación y función de las estrategias de enseñanza constructivista, analizando las particularidades de su desempeño en el

aula; todo esto a través de estrategias como discusiones en equipo, análisis de casos, cuadros comparativos, cuadros de sugerencias, los cuales serán integrados al portafolio de actividades, según lo indique la carta descriptiva. Para finalizar, el coordinador resolverá dudas específicas de los participantes.

- ✓ 4ª sesión (Anexo 1.2.4): En esta sesión el principal objetivo es que los participantes comprendan las características de las estrategias de enseñanza constructivista, las recomendaciones que se realizan para el uso de las mismas, y con ello establecer diferencias respecto a su desempeño en el aula; para ello el docente expondrá los contenidos temáticos de manera gradual a lo largo de la sesión (como lo indica la carta descriptiva) y combinará estas intervenciones con estrategias como el rompecabezas, discusiones entre participantes que impartan clase de áreas específicas (Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, etc.), análisis de casos y mapas conceptuales, que serán integrados al portafolio de evidencias. Para finalizar el coordinador retomará las ideas centrales de los contenidos y resolverá las dudas específicas de los participantes.
- ✓ 5ª sesión (Anexo 1.2.5): Para esta sesión se pretende lograr que los participantes establezcan un “ideal de desempeño” identificando las definiciones, características y clasificación de las competencias docentes; esto a través de las intervenciones del coordinador, que desarrollará los contenidos temáticos apoyado por las correspondientes diapositivas y estrategias como “el mantel de papel”, reflexiones individuales, corrillos, realización de mapas conceptuales que serán integrados al portafolio de evidencias según lo indica la carta descriptiva correspondiente. Para finalizar, el coordinador puntualiza las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes.
- ✓ 6ª sesión (Anexo 1.2.6): Para esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes identifiquen y sinteticen las competencias básicas que un docente debe poseer, proponiendo formas de mejorar su desempeño en el aula; esto a través de la exposición del coordinador en los momentos indicados en la carta descriptiva, apoyado por las dispositivas pertinentes, además de estrategias como el intercambio de ideas entre participantes de la misma área, el análisis de casos de manera individual, la aplicación e interpretación de un instrumento, así como la

realización de mapas conceptuales y cuadros de áreas de mejora, que posteriormente se integrarán al portafolio de evidencias. Hacia el final, el coordinador puntualiza las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes.

- ✓ 7ª sesión (Anexo 1.2.7): En esta sesión el principal objetivo radica en que los participantes interpreten y valoren el papel del docente en el constructivismo, las características que éste debe poseer y establezcan vías para integrar dichas características en su práctica docente habitual; para ello el coordinador realizará diversas intervenciones, según lo indique la carta descriptiva, apoyado de las diapositivas correspondientes, utilizando estrategias como phillips 6.6, reflexiones individuales, corrillos, análisis de casos; así como la realización de mapas conceptuales, que serán integrados al portafolio de evidencias. Para finalizar, el coordinador puntualiza las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes.

- ✓ 8ª sesión (Anexo 1.2.8): Para esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes comprendan y analicen las características y los tipos de evaluación constructivista, así como las diferentes técnicas utilizadas, con la finalidad de identificar las más pertinentes de acuerdo a su grupos y asignaturas; todo esto a través de la exposición del coordinador en los momentos indicados en la carta descriptiva, apoyado por las dispositivas pertinentes, además de estrategias como el rompecabezas, análisis de casos y discusiones, así como la realización de cuadros comparativos, cuadros de mejora por área y mapas conceptuales que serán integrados al portafolio de evidencias. Para finalizar, el coordinador puntualiza las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes.

- ✓ 9ª sesión: En esta sesión el principal objetivo es que los participantes analicen los instrumentos constructivistas y sus características, empleándolas teóricamente en diversas situaciones de aprendizaje valorando su aplicabilidad en la práctica educativa; para ello el coordinador expondrá los contenidos temáticos de manera gradual a lo largo de la sesión (como lo indica la carta descriptiva) y combinará éstas intervenciones con estrategias rompecabezas y discusiones en equipos;

además de la realización de mapas conceptuales que serán integrados al portafolio de evidencias. Para finalizar, el coordinador puntualiza las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes.

- ✓ 10ª sesión (Anexo 1.2.10): En esta última sesión el objetivo central es lograr emplear teóricamente, en algunas situaciones de aprendizaje las técnicas de evaluación constructivista; así como evaluar el logro de objetivos apoyados con diversas estrategias como el intercambio de ideas, cuadros de selección, análisis de casos; instrumentos como, autoevaluación, examen general de conocimientos (integrados en los anexos); además de cumplir con actividades de orden administrativos como la entrega de portafolio. Para finalizar, el coordinador realizará un cierre del curso retomando el grado de consecución de los objetivos generales y solicitando opiniones en torno a los elementos que integran el curso.

5.3 SEGUNDA INTERVENCIÓN: “CURSO-TALLER: “DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL AULA” (ANEXO 2)

5.3.1. Planteamientos generales

En esta segunda intervención o curso se plantea cumplir objetivos de orden cognitivo, actitudinal y procedimental, de entre los más importantes se encuentran la integración del aprendizaje significativo (a nivel teórico) en la planeación, impartición y evaluación de un curso, tomando en cuenta las particularidades de su grupo y asignatura, así como la identificación y desarrollo de las competencias que el docentes debe poseer para lograr profesionalizar su quehacer.

La selección de temas ha sido realizada basada en la importancia que tiene desarrollar competencias tales como la planificación y organización del trabajo, la adecuada comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la utilización de tecnologías de las información, la autoestima adecuada, y la autoevaluación en desempeño en el aula en función de las Reformas que actualmente se realizan en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional y las demandas internacionales; además de

buscar la implementación a nivel teórico de los conceptos construidos. Respecto a la carga horaria de cada temática se designó de acuerdo con la extensión y relevancia del tema en función de objetivos generales del curso.

El enfoque metodológico con el que se propone llevar a cabo este curso-taller es un enfoque 50% teórico y 50% práctico, debido a que con el bagaje conceptual que se generó en el curso anterior el docente ya puede poner el práctica (a nivel teórico) el enfoque constructivista en la planeación, impartición y evaluación de un curso utilizando como principal técnica el estudio de caso. Por otra parte, se pretende introducir nuevos contenidos a través de técnicas de tipo participativo, apoyándonos de un Manual para el Participante, que más adelante se explica a detalle; y nuevamente la utilización del portafolio de evidencias como elementos para la evaluación.

La propuesta de evaluación de este curso es nuevamente un esfuerzo de combinar técnicas de evaluación constructivista con técnicas ya conocidas por los participantes: en primer lugar un portafolio de actividades o evidencias, que equivale a otro 40% de la calificación total (integrada a su vez por una ponderación de 25% al cumplimiento de las actividades y 75% a la calidad de las actividades), decidí integrar esta técnica de evaluación porque permite una reflexión general respecto a los productos o conceptos construidos, y que en la utilización de éste, dominen la técnica. Este portafolio de evidencias también tiene como función, que al final del curso sirva como apoyo teórico a las reestructuraciones que decidan realizar los participantes en torno a sus programas. En segundo lugar, un manual que equivale a otro 40% de la calificación total integrada por dos partes: una evaluación del coordinador que representa el 75% de la calificación de éste (integrada por una ponderación de 25% al cumplimiento de las actividades y 75% a la calidad de las actividades), y una autoevaluación que representa el 25% de la calificación del mismo ((integrada por una ponderación de 25% al cumplimiento de las actividades y 75% a la calidad de las actividades). En tercer lugar, una autoevaluación, que representa el 10% de la calificación, ya que es de vital importancia hacer partícipe al alumno de dicho, desarrollando su sentido crítico respecto a su desempeño; y en cuarto lugar la asistencia al curso que representa un 10% de la calificación, este rubro está propuesto debido a que es de vital importancia puesto que la mayoría de los procesos de construcción de conocimiento se llevan a cabo durante las sesiones. Como se puede observar se propone realizar una evaluación sumativa, pero de elementos

constructivistas, que a su vez pretende ejemplificar este proceso de transformación de una evaluación tradicional hacia una evaluación constructivista, sin dejar de lado los aspectos administrativos.

5.3.2 Desarrollo de las sesiones

La propuesta de dividir este curso en 10 sesiones radica principalmente en el deseo de cumplir con lineamientos administrativos, además de la realización de diversos cálculos entorno a la extensión, importancia y tiempos adecuados para cubrir las temáticas con las estrategias planteadas.

Para el desarrollo de cada sesión, como en la primera intervención se utilizará una carta descriptiva, la cual proporcionará al coordinador del curso una visión general de la sesión, el objetivo que debe cumplir al finalizarla, los objetivos específicos por tema; así como los contenidos y estrategias a través de las cuales serán logrados y la evaluación pertinente para la verificación de dicho cumplimiento apoyados por rubros de orden administrativo como lo son recursos didácticos y tiempo didáctico que permitirán administrar adecuadamente las secuencias didácticas. Cabe mencionar, que las estrategias didácticas han sido orientadas en función de las características de la población, en este caso los docentes de la ENP, de los tiempos didácticos de que disponemos; así como una valoración y proyección de las estrategias que pueden utilizar los docentes en sus aulas. Mientras que los recursos didácticos fueron elegidos en función de la disposición de ellos en el aula (pizarrón, marcadores), su facilidad de transporte (computadora y el cañón, diapositivas digitalizadas); así como una forma de promover el contacto de los docentes con nuevas tecnologías y ejemplificar su manejo y aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje; competencia por demás necesaria en la sociedades del conocimiento; integrándose un componente adicional, un Manual que el participante utilizará como material didáctico de apoyo en diversos momentos a lo largo del curso-taller, indicados en las cartas descriptivas. Posteriormente, se hará uso de los materiales didácticos de apoyo, los cuales contienen una serie de diapositivas que apoyarán las intervenciones del coordinador, así como instrumentos específicos que resulten necesarios en algunas sesiones (exámenes, cuadros de control, autoevaluaciones, etc.) A manera de un apoyo se integraron dos apartados: el de sugerencias didácticas que pretende guiar al coordinador en la implementación de las

estrategias didácticas y como su nombre lo indica sugerir algunas variantes de la misma; y el de sugerencias de evaluación que pretende orientar al coordinador en torno al contenido y calidad que deben poseer los trabajos que serán integrados al portafolio de evidencias.

Hacia el final del curso se dedica también un espacio para la llegada a conclusiones generales, verificación del logro de objetivos, así como cumplimiento de lineamientos administrativos en torno a la evaluación. Para tener una visión mucho detallada del desarrollo de las sesiones, realizaré una breve descripción del proceso que se llevará a cabo en cada una de ellas, el cual puede ser complementado con la consulta de los anexos pertinentes.

- ✓ 1ª sesión (Anexo 2.2.1): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes identifiquen la forma en que actualmente organizan su trabajo y su tiempo desarrollando una forma de organización acorde a las responsabilidades por cumplir dentro y fuera del aula. Esto a través de la utilización de estrategias como la intervención del coordinador (según lo solicite la carta descriptiva), la lectura y reflexión de temas específicos, el Phillips 6.6, la utilización del Manual del Participante (según lo solicite la carta descriptiva); además de la realización de un análisis de caso y un cuadro de prioridades que serán integrados al portafolio de actividades. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resolverá dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.
- ✓ 2ª sesión (Anexo 2.2.2): En esta sesión el principal objetivo es que los participantes identifiquen la importancia de la comunicación en el aula, la congruencia en los mensajes que emiten y con ello, mejoren sus capacidades comunicativas; lo cual se pretende lograr a través de la utilización de estrategias como la intervención del coordinador (en los tiempos establecidos por la carta descriptiva), lecturas, reflexiones, discusiones en equipos, una dramatización, así como la utilización del Manual del Participante (conforme lo solicite la carta descriptiva); complementado con la realización de un análisis de caso teniendo

como finalidad de extrapolar los planteamientos expuestos por el coordinador a su grupo y asignatura, cuadros comparativos entre las acciones que realizan y listados de sugerencias para el desempeño en el aula, que serán integrados al portafolio de actividades. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resolverá dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 3ª sesión (Anexo 2.2.3): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes identifiquen y comprendan los beneficios e inconvenientes del trabajo en equipo, así como técnicas para dinamizarlo y con ello, logren mejorar su capacidad para tomar decisiones, individual y colectivamente; lo cual se alcanzará a través de una actividad inductora, la intervención del coordinador (según lo indica la carta descriptiva correspondiente), la utilización del Manual del Participante (según lo solicite la carta descriptiva), complementado con la realización de un cuadro de reflexión, un cuadro de mejoras, una tabla de toma de decisiones, que serán integrados al portafolio de actividades a manera de evaluación. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resolverá dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 4ª sesión (Anexo 2.2.4): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes comprendan las características y fases de la resolución de un conflicto y desarrollen la capacidad de resolver conflictos de manera individual y en equipos de trabajo. Esto se logrará a través de una actividad inductora a la temática, la intervención del coordinador (según lo indica la carta descriptiva correspondiente), la simulación de la forma en que actualmente resuelven conflictos, la utilización del Manual del Participante (conforme la carta descriptiva lo indique), la simulación de resolución de conflictos según las sugerencias establecidas; todo esto complementado con ejemplificaciones de resolución de conflictos, lo cual será integrado al portafolio de actividades. Para finalizar, el

coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resolverá dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 5ª sesión (Anexo 2.2.5): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes comprendan la importancia del uso de las tecnológicas de la información en el contexto de las sociedades de conocimiento, estableciendo las competencias pertinentes para su utilización. Esto se pretende lograr a través de una actividad inductora, la intervención del coordinador (según lo indica la carta descriptiva correspondiente), el intercambio de ideas, la utilización del Manual del Participante (conforme la carta descriptiva lo indique), siempre apoyado por el apartado de sugerencias didácticas; complementado por un cuadro de reflexión, un cuadro de mejoras y una reestructuración del cuadro de mejoras apoyado en nueva información, lo cual será integrado al portafolio de actividades. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resolverá las dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 6ª sesión (Anexo 2.2.6): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes comprendan la importancia de la autoestima para un adecuado desempeño de la profesión docente, potenciando ciertas actitudes para mejorar el autoconcepto. Esto a través, de una actividades inductora, la intervención del docente (conforme lo solicite la carta descriptiva), la utilización del Manual de Participante, que en este caso es muy importante debido a que contiene diversos instrumentos que le permitirán identificar de manera individual el nivel de autoestima que poseen para enseguida realizar actividades como un análisis de habilidades y un revisión de actitudes negativas, los cuales serán integrados al portafolio de actividades. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resolverá las dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para

acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 7ª sesión (Anexo 2.2.7): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes se familiaricen con el proceso de autoevaluación (desarrollo de técnicas, estrategias y sistematización de la información) comprendiendo la importancia de éste en la toma de decisiones dentro y fuera del aula. Esto se logrará, a través de la realización de una lectura inicial, la utilización del Manual del Participante y la intervención del coordinador (conforme la carta descriptiva lo indique), apoyados por la realización de una autoevaluación que será integrada al portafolio de actividades. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resolverá las dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 8ª sesión (Anexo 2.2.8): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes identifiquen las partes que integran el proceso de planificación de una clase y posteriormente las relaciones con el constructivismo y desarrollen sus capacidades para planificar (con estas premisas) la asignatura que imparten. Esto se logrará a través de una actividad inductora, la utilización del Manual del Participante y la intervención del coordinador (conforme la carta descriptiva lo indique), una lectura y su posterior reflexión, así como el esbozo de un tema de la asignatura que impartan y una guía didáctica, que serán integrados al portafolio de actividades. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 9ª sesión (Anexo 2.2.9): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes analicen las principales acciones que integran la impartición de una clase con enfoque constructivista, y con ello seleccionen estrategias adecuadas para llevar a cabo dicha acciones en el aula. Esto a través de una actividad

inductora, la utilización del Manual del Participante y la intervención del coordinador (en los tiempos que lo marca la carta descriptiva), discusiones en equipo e intercambio de ideas (con compañeros que impartan clase de la misma área del conocimiento), complementado éstas con la realización de una propuesta de selección de estrategias, y una propuesta de integración de éstas a la planeación que se realizó en la sesión anterior, todo esto será anexado al portafolio de actividades. Para finalizar, el coordinador puntualizará las conclusiones de las actividades realizadas y resuelve dudas generales y específicas de los participantes; además de entregar un cuadro llamado “Para acabar...” en el que los participantes integrarán sus conclusiones personales en torno a la sesión, integrándolo también al portafolio e actividades.

- ✓ 10ª sesión (Anexo 2.2.10): En esta sesión se plantea como principal objetivo que los participantes identifiquen sugerencias específicas para la evaluación de una clase de corte constructivista, así como evaluar las particularidades del portafolio de evidencias como método de evaluación. Esto a través de una actividad inductora, la utilización del Manual del Participante y la intervención del coordinador (en los tiempos que lo marca la carta descriptiva), el Phillips 6.6. Además en esta sesión se realizará un cierre general del curso comenzando con la entrega y resolución de un formato de autoevaluación, se realizará la entrega del portafolio de actividades y el Manual del participante por parte de los alumnos, con el llenado de los formatos correspondientes, y se aplicará un instrumento de evaluación del curso, posteriormente el coordinador realizará el cierre de actividades según lo considere pertinente.

5.3.3 Utilización del Manual del Participante (ANEXO 2.3)

En esta propuesta también planteo la integración del Manual del Participante que es un material didáctico diseñado con la finalidad de orientar y complementar adecuadamente las actividades que se marcan en las sesiones, además tiene la función de, al igual que el portafolio de actividades, ser un material de consulta posterior a las intervenciones, que pueda ser fácilmente retomado en el momento en el que el docente lo considere conveniente, como un instrumento de seguimiento a sus actividades en el aula,

ya que contiene actividades que le permitirán evaluar el grado de dominio de las competencias planteadas en el curso, no sólo al término de éste si no después de varias asignaturas o curso impartidos en las instituciones a las que pertenecen. Tiene una estructura diseñada *ad doc* al curso-taller, está dividido en exactamente las mismas sesiones del curso-taller, integrando al final de mismo una tabla de control de las actividades realizada para un adecuado manejo en la evaluación del curso-taller.

Como se puede observar la progresión de la propuesta en sí es de corte constructivista, ya que, parte de elementos conocidos por los docentes (conocimientos previos) como lo pueden ser la exposición, la discusiones en equipo; pasando por elementos sencillos del constructivismo como lo es la realización de mapas conceptuales, cuadro de comparación y utilización de los portafolios de actividades, llegando a la implementación de elementos complejos del aprendizaje significativo, en cuanto a estrategias didácticas como lo son el análisis de caso, diseño de guías didácticas acorde a las necesidades particulares, la utilización de ciertos elementos en la práctica como la resolución de conflictos, el correcto trabajo en equipo a través de las dramatizaciones.

Dejando también en los docentes “productos” tangibles de consulta y sustento teórico, contruidos por sí mismos, como lo son los portafolios de actividades, uno referido a los postulados centrales del Aprendizaje Significativo y las Competencias Profesionales, el otro en referencia a las Competencias Docentes y su desarrollo, con esbozos claros de acciones a realizar en torno a la planificación, impartición y evaluación de un curso de corte constructivista. Así como un material personal de reflexión y autoevaluación constante del quehacer educativo en el aula, con una clara tendencia desarrollo de nuevas capacidades.

CONCLUSIONES

Desde el quehacer pedagógico, el constructivismo trata de explicar la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto que aprende. Trata de saber cómo llega la persona a hacerse con el conocimiento, cómo realiza su actividad, qué pasa en el interior del educando cuando aprende. Afirma que el aprender es esencialmente construir, representar o esquematizar la realidad y conocer es manipular esas representaciones. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso que depende, sobre todo, de la actividad del aprendiz, ya que requiere un esfuerzo activo de comprensión y discernimiento por parte de él.

Donde nuestra principal problemática se centra en que, por un lado tenemos un sistema educativo que reduce a la sola transmisión de conocimientos, dejando de lado la asimilación, construcción y resignificación de la realidad, sin siquiera contemplar la posibilidad de que educar para la vida, teniendo como resultado alumnos que adquieren contenidos sin cuestionamiento ni crítica, una falta de formación de verdaderas personas y seres sociales. Estructuralmente un sistema desorganizado, burocratizado, interesado sólo en satisfacer demandas del sistema productivo.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, existen problemas que son de igual o mayor importancia; como principal y respecto a nuestro ámbito de estudio una deficiente y yo catalogaría de inexistente formación de formadores, no existe un Instituto, Dependencia o Departamento que se encargue de satisfacer la enorme necesidad de formar y actualizar docentes competentes ante las nuevas realidades educativas; verdaderamente hay una necesidad de profesionalizar al máximo la docencia, darle su justo y merecido valor; desde retribuirlos con sueldos justos, acordes a las actividades reales que desempeñan, que les permitan vivir cómodamente, hasta crear instituciones especializadas y destinadas sólo a formación de docentes de calidad capaces de,

a su vez, formen y eduquen, en su más amplio concepto, a los profesionales de este país, como por años ha sido la misión suprema de esta Institución.

Estos cursos representan un esfuerzo para fortalecer la formación de los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, en un espacio abierto al diálogo y la reflexión ya que para formar seres competentes hoy en día, se requiere de la intervención de maestros dinámicos dispuestos al cambio y al reto de romper con la idea de una enseñanza que se limite a transmitir conocimientos y cumplir con la impartición de contenidos, dejando con ello de lado el aspecto formativo y constructivo. Se necesitan profesores que busquen alternativas para desarrollar en sus estudiantes habilidades que les permitan aprender durante toda su vida y sobre todo que reconozcan en cada estudiante un ser único con capacidad de aprender de distintas maneras.

De este modo es imprescindible que el profesor conozca alternativas pedagógicas, nuevas formas de realizar su labor docente para que su intervención se convierta en una invitación a descubrir el mundo, a cuestionarse sobre los fenómenos que ocupan las diversas áreas del conocimiento potenciando así el desarrollo de la actitud científica y comprendiendo que el mundo puede transformarse proyectando la construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades y actitudes. Contando con una sólida formación didáctica el docente será capaz y responsable de la selección más adecuada de los contenidos buscando textos, fuentes y libros de consulta así como de la organización del trabajo a realizar diseñando programas, prácticas y tareas de aprendizaje, formas de trabajo, evaluación, métodos y estrategias de enseñanza; combinar el aspecto epistemológico de su labor con el didáctico.

Con la finalidad de llegar a ser el mediador del conocimiento que el constructivismo plantea, es decir, un profesor que hace énfasis en el educando sobre determinados aspectos para comprender sus propios procesos, la manera de proceder mentalmente, su dificultad, sus causas, hasta que progresivamente se

adquiere el hábito de los comportamientos mentales adecuados para el dominio de las tareas de forma autónoma, ayudándole a desarrollar sus funciones mentales superiores como son, entre otras, la abstracción, la representación mental, la generalización, para llegar a ser un pensador independiente, autónomo, impactando en su desarrollo socio-afectivo al despertar la motivación intrínseca, que surge de la persona misma por realizar la tarea, elevando así mismo su auto-estima.

Las experiencias de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de estos cursos pretenden ampliar el conocimiento de esas alternativas didácticas, con el propósito de llevarlas al salón de clases y pasar así de la ciencia de los científicos a la ciencia del aula, donde este propósito se convierta en un fuerte estímulo para lograr en nuestros estudiantes una sólida preparación profesional, pretenden ligar el contenido medular de las áreas del conocimiento que los docentes imparten, con las nuevas competencias que las sociedades del conocimiento demandan de toda persona y en especial de todo profesional.

Estos cursos fueron diseñados bajo los lineamientos que el enfoque constructivista plantea, con la finalidad de que los docentes se familiaricen y vean ejemplificado el proceso de planeación, impartición y evaluación constructivista, pretendiendo que los portafolios de actividades que realicen en cada uno de los cursos, se conviertan posteriormente en herramientas o materiales de apoyo a la labor docente, con la flexibilidad que cada una de las áreas del conocimiento demanda y las particularidades del perfil poblacional. Mientras que el Manual del Participante pretende ser un material de evaluación a nivel personal de la actividad docente, que ayude a reestructurar, en el momento en que el docente lo considere necesario, la forma que se lleva a cabo cada nivel del proceso educativo, así como un apoyo en la valoración de las competencias que se poseen, las que están en proceso de adquisición y las que resulta necesario adquirir, para lograr ser docentes más competentes y de mayor calidad.

Sin dejar de lado que se pueden realizar continuamente procesos internos de seguimiento, para evidenciar las áreas en las que se tiene dificultades para la aplicación de este enfoque, desde los inconvenientes de tiempos, de espacios, de materiales, del perfil poblacional, de áreas del conocimiento; hasta cuestiones de índole administrativa. Es importante realizar este proceso de seguimiento, ya que con ello se abren espacios de discusión, análisis y resolución de dudas, lo que nos permite enriquecer el curso para posteriores intervenciones e ir adaptando y particularizándolo hacia cada área del conocimiento, ya que muchas de las veces las dinámicas de acción son muy diferentes, y por lo tanto, las problemáticas que surgen son diferentes; siempre en la finalidad de adaptar el enfoque constructivista a nuestras realidades y mejorarlas.

Como lo hemos retomado anteriormente son muchas las necesidades educativas de nuestro país y de nuestra Institución, y desde esta perspectiva haciendo una valoración objetiva, la propuesta anteriormente planteada es corta, pero considero que cumple con una necesidad básica y primordial en el quehacer educativo actual, el desempeño de calidad frente a grupo, inmerso en una dinámica de cambios educativos constantes. Y partiendo de la premisa que todo trabajo es adaptable y perfectible, cabe mencionar que una de mis pretensiones respecto a esta propuesta, es que a través de la experiencia en el campo laboral y estudios posteriores como Maestrías y Doctorados, ir enriqueciendo estas intervenciones con otras áreas del campo educativo con el fin de diseñar una propuesta sería, completa y pertinente a la UNAM, de un Sistema, Institución o Dependencia que se encargue específicamente de la formación, actualización y certificación de los docentes que imparten clase en todo el Sistema UNAM.

Mientras que desde la perspectiva empresarial la propuesta podría ser explotada a través de la constitución de una Consultoría o Empresa de Profesionalización Docente, enriqueciendo continuamente el catálogo o selección de cursos y talleres con temáticas de corte operativo, administrativo, conductual, etc. Donde pudiesen acudir docentes a actualizarse y certificarse en algún campo

específico; o la posibilidad de que instituciones públicas y privadas contraten nuestros servicios, con la finalidad de cubrir sus necesidades de actualización y certificación docente.

Como se puede observar esta es una propuesta multifacética, con pretensiones amplias y con grandes posibilidades de enriquecimiento y que con el paso de tiempo puede paulatinamente ir solucionado uno de los problemas más preocupantes de la educación en nuestro país; la falta de verdaderos profesionales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABDÓN MONTENEGRO, Ignacio. *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá, Magisterio, 2003.
2. ALONSO ÁLVAREZ, Eduardo y otros. *La formación del profesorado, proyectos de formación en centros educativos*. España, 2001, Laboratorio educativo. 157 p. (Colec. Claves para la innovación educativa).
3. ANTUNES, Celso. *Como desarrollar las competencias en clase*. Buenos Aires, SB, 2006.
4. ARGUNDÍN, Yolanda. "Educación basada en competencias" En UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. PUEBLA. *Magistralis*, enero-junio, 2001.
5. ASTORGA, Alfredo y otros. *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, UNESCO, 2007. 115 p.
6. BARRERO GONZÁLEZ, Narciso. *Aprendizajes metacognitivos de competencias profesionales*. Sevilla, UNED, 2007. 60 p.
7. CANO, Elena. *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. 2ª ed. España, Graó, 2007. 213 p. (Colec. Desarrollo personal del profesorado n. 4)
8. CAZARES APONTE, Leslie y José Fernández Cuevas de la Garza. *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México, Trillas, 2008. 149 p.
9. DELORS, Jaques. *La educación encierra un tesoro*. Paris, UNESCO, 1996. 65 p.
10. DEVALLE DE RENDO, Alicia y Viviana Vega. *La capacitación docente ¿una práctica sin evaluación?* Argentina, Magisterio del Río de Plata, 1995. 189 p. (Colec. Respuestas educativas)
11. DÍAZ- BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed. México, Mc Graw Hill, 2003. 465 p.
12. DÍAZ- BARRIGA ARCEO, Frida y otros. *Metodología de diseño curricular*

para educación superior. 10ª ed. México, Trillas, 2005. 175 p.

13. DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y currículo; convergencias en los programas de estudio, edición corregida y aumentada.* México, Paídos, 1998. 207 p. (Colec. Paídos educador n. 127)
14. FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. *La profesionalización del docente; perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica.* 2ª ed. España, 1995, siglo veintiuno. 243 p. (Colec. Manuales de educación)
15. FROLA, Patricia. *Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje tipo PISA, ENLACE, CENEVAL.* México, Trillas, 2008. 112 p.
16. GAGO HUGUET, Antonio. *Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso.* 15ª ed. México, Trillas, 2005. 115 p. (Cursos básicos para la formación de profesores ANUIES n. 2)
17. GARCÍA, Lizardo. *Situación de la formación inicial y en servicio en Cuba.* La Habana, ORELAC-UNESCO Y PROEDUCA-GTZ (Mimeo) 2004.
18. GARDUÑO RUBIO, Tere. *Cuaderno de autoevaluación de las competencias docentes.* 2ª ed. México, SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL, 2004. 26 p.
19. HERNÁNDEZ, Pedro. Comp. *Diseñar y enseñar; teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.* 2ª ed. Madrid, Narcea, 1995. 350 p. (Colec. Educación hoy)
20. HUERTA AMEZOLA, Jesús. Irma Susana Pérez García y Ana Rosa Castellanos Castellanos. *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales.* 2008. 17 p.
21. IBARRA PÉREZ, Oscar. *Didáctica moderna; el aprendizaje y la enseñanza.* 1970, © 1962. Madrid, Aguilar, 310 p.
22. IGLESIAS IGLESIAS, Rosa María. *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar.* México, Trillas, 2005. 292 p.
23. IMBERNÓN, Francisco (coord.) *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato.* 2ª ed. Barcelona, Graó, 1999. 180 p.
24. IMBERNÓN, Francisco. *La formación del profesorado.* Barcelona, Paídos, 1994. 161 p.
25. JOYCE, Bruce, Marsha Weil y Emily Calhoun. *Modelos de enseñanza.* Tr.

de Gabriela Ventureira. Pról. de James M. Wolf. España, Gedisa, 2002. 605 p. (Colec. Biblioteca de educación)

26. KELLY, George. *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. New York, W.W. Norton. 1963.
27. MALDONADO GARCÍA, Miguel Ángel. *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Pról. de Alberto Galeano Ramírez. 2ª reimpresión. © 2001. Bogotá, ECOE, 2002. 204 p. (Colec. Textos universitarios, educativos y pedagogía)
28. MARÍA, Teresa y otros. *Formación de profesores y educación social*. España, 1996, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 270 p. (Colec. Estudio)
29. MAYER, Richard y José Bueno Álvarez. *Psicología de la educación: enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid, Pearson-Prentice Hall, 2004. 317 p.
30. MEDINA MALGAREJO, Patricia. *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México, Porrúa, 2005. 339 p.
31. MORAN OVIEDO, Porfirio. *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. Pról. De Juan Manuel Piña Osorio. México, UNAM, 2003. 226 p. (Colec. Educación superior contemporánea)
32. NOGUERA, Juana. Estanislao Pastor y José María Román. *Métodos de selección y formación de profesores; destrezas docentes básicas*. Barcelona, Herder, 1985. 137 p. (Colec. Biblioteca de Pedagogía n. 26)
33. PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.
34. RAMÍREZ APÁEZ, Marissa y Maricela Patricia Rocha Jaime. *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México, Trillas, 2008. 67 p.
35. RENTERÍA RODRÍGUEZ, Pedro Elías. *Formación de docentes. Un reto para las escuelas normales superiores y las Facultades de educación*. México, Magisterio, 2004. 197 p.
36. ROMÁN PÉREZ, Martiniano y Eloisa Díez López. *Aprendizaje y currículum: diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires, Novedades Educativas,

2003. 256 p.

37. RODRÍGUEZ FUENZALIDA, Eugenio, Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa. *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. España, OEI, 2001.
38. ROJO MUÑOZ, Bernardo. *Una visión de la educación y la evaluación en un mundo de cambio*.
http://www.ced.ucn.cl/ucnvirtual/paper/una_vision_educ.htm.
39. SANJURJO, Lilibian Olga y María Teresita Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1998. 169 p.
40. TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en las sociedades del conocimiento*. México, FCE, 2007. 128 p.
41. TEJEDOR TEJEDOR, Francisco Javier y José Luis Rodríguez Diéguez (eds.) *Evaluación educativa. II. Evaluación institucional: fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. UICE, España 1996. 302 p. (Colec. Documentos didácticos n. 157)
42. VIGOTSKY, Liev Semiónovich. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1996.
42. VILLALPANDO, José Manuel. *Didáctica*. Pról. de Agustín de Cote Olivares. México, Porrúa, 1970. 206 p.

MESOGRAFÍA

1. AMESTOY DE SÁNCHEZ, Margarita. "La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento", Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2002, v. 4, n. 1, octubre, 2001: 32 p.
Fecha de consulta: 12-07-2008.
<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
2. CUAED. "Educación a distancia".
Fecha de consulta: 22-08-2008.
<http://www.cuaed.unam.mx/formaciondocentebachilleratos.html>
3. MÉXICO. "Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México".
Fecha de consulta: 10-06-2008.
<http://info4.juridicas.unam.mx>
4. MÉXICO. "Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México".
Fecha de consulta: 10-06-2008.
<http://info4.juridicas.unam.mx>
5. MÉXICO. "Ley Orgánica de la UNAM".
Fecha de consulta: 10-06-2008.
<http://info4.juridicas.unam.mx>
6. OEI. "Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia".
Fecha de consulta: 02-01-2009.
http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4205&debut_5ultimasOEI=30
7. PERRENOUD, Philippe. "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista Tecnológica Educativa, 2001, v. 16, n. 3: 23 p.
Fecha de consulta: 13-07-2008.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
8. TEDESCO, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación*. 2003: Barcelona. [Ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC.
Fecha de consulta: 14-07-2008.
<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

9. TEJADA FERNÁNDEZ, José. *“El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2005, v. 7, n. 2, julio, 2005: 22 p.
Fecha de consulta: 12-07-2008.
<http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
10. UAM. *“Biblioteca y archivo”*.
<http://biblioteca.uam.es/educacion/default.html>
Fecha de consulta: 16-12-2008.
11. UNAM. *“Diagnóstico Institucional ENP”*.
<http://www.cecunam.mx/diaginstitu/ENP.htm>.
Fecha de consulta: 12-07-2008.
12. UNAM. *“Escuela Nacional Preparatoria”*. En Memoria 2000. México, UNAM, 2000.
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2000/pdf/enp.pdf>
Fecha de consulta: 20-04-2009.
13. UNAM. *“Escuela Nacional Preparatoria”*. En Memoria 2001. México, UNAM, 2001.
Fecha de consulta: 20-04-2009.
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2001/pdf/enp.pdf>
14. UNAM. *“Escuela Nacional Preparatoria”*. En Memoria 2002. México, UNAM, 2002.
Fecha de consulta: 20-04-2009.
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2002/pdf/enp.pdf>
15. UNAM. *“Escuela Nacional Preparatoria”*. En Memoria 2003. México, UNAM, 2003.
Fecha de consulta: 20-04-2009.
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2003/pdf/enp.pdf>
16. UNAM. *“Escuela Nacional Preparatoria”*. En Memoria 2004. México, UNAM, 2004.
Fecha de consulta: 20-04-2009.
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2004/pdf/enp.pdf>
17. UNAM. *“Escuela Nacional Preparatoria”*. En Memoria 2005. México, UNAM, 2005.
Fecha de consulta: 20-04-2009.
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2005/pdf/enp.pdf>
18. UNAM. *“Escuela Nacional Preparatoria”*. En Memoria 2006. México, UNAM,

2006.

Fecha de consulta: 20-04-2009.

<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2005/pdf/enp.pdf>

19. UNAM. *Foro de desarrollo de competencias para el nivel superior*.
Fecha de consulta: 05-02-2009.
<http://academia.cch.unam.mx/enlinea/course/category.php?id=27>

20. UNAM. *Reforma al Reglamento para el Profesorado Universitario de Carrera*.
Fecha de consulta: 12-06-2008.
<http://www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/105.pdf>

21. UNAM. *Reglamento para el Profesorado Universitario de Tiempo Completo*.
Fecha de consulta: 12-06-2008.
<http://www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/111.pdf>

22. UNESCO, *Estándares de Competencias en TIC para Docentes*. 2008.
Fecha de consulta: 18-08-2008.
www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

A N E X O S

Anexo 1 PRIMERA INTERVENCIÓN: CURSO “APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES”

Anexo 1.1 Programa sintético (descripción del curso)

**APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO
Y
COMPETENCIAS
PROFESIONALES
(Curso general)**

PRESENTACIÓN

El mundo en que vivimos actualmente requiere ciudadanos cada vez más comprometidos consigo mismos y con la sociedad, sujetos críticos y capaces de tomar decisiones. Las instituciones educativas y los docentes estamos obligados tanto a impartir educación de calidad que responda a estas demandas, como a formar estudiantes capaces de desarrollarse en su vida familiar, laboral y social, de manera eficaz y eficiente.

El discurso sobre las competencias que deben adquirir los estudiantes de diversos niveles educativos y las que deben desarrollar los diferentes profesionales de la educación pone mayor énfasis en la aplicación de conocimientos procedimientos, en los procesos, en el saber hacer, dejando cada vez mas de lado el conocimiento basado únicamente en la memorización.

En el caso del profesorado y de los formadores en general, disponer de ciertas competencias que nos ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época que nos ha tocado vivir es especialmente importante porque, de algún modo, el desarrollo de otros individuos depende, en parte de nuestro trabajo.

El presente curso está dirigido principalmente a profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, que impartan clase en cualquier área y grado de la misma. Pretende proveer elementos necesarios para tener una perspectiva puntual y concreta del aprendizaje significativo, la evaluación constructivista y las competencias docentes, a nivel 100% teórico. Básicamente, a un número de participantes no mayor a 20 docentes, en un tiempo aproximado de 40 horas.

OBJETIVOS GENERALES

COGNITIVOS

Al finalizar el curso general, los participantes lograrán:

- ✓ Reconocer la clasificación, las fases y las funciones del aprendizaje significativo y el constructivismo.
- ✓ Describir las características y principales formas de uso de las estrategias de enseñanza constructivista.
- ✓ Identificar y sintetizar diversas definiciones, características, clasificaciones de competencias docentes; así como las características que éste debe poseer.
- ✓ Analizar las características de la evaluación constructivista y las técnicas que se utilizan para su desarrollo.
- ✓ Identificar los diversos instrumentos de evaluación constructivista y su utilización en el aula.

PROCEDIMENTALES

Al finalizar el curso general, los participantes lograrán:

- ✓ Emplear diversas estrategias de enseñanza, que promuevan el aprendizaje significativo en el aula.
- ✓ Analizar su participación durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en el enfoque constructivista (autonomía y reflexión).
- ✓ Examinar las ventajas y desventajas de la evaluación constructivista, en la práctica docente.
- ✓ Emplear diversas técnicas de evaluación constructivista; así como los instrumentos que cada una utiliza.

ACTITUDINALES

Al finalizar el curso-general, los participantes lograrán:

- ✓ Reflexionar sobre su desempeño como docente en el aula; identificando los momentos en los que su labor la realiza con un enfoque tradicional o constructivista, según sea el caso.
- ✓ Ubicar los beneficios del desarrollo de competencias dentro de su desempeño profesional

CONTENIDO TEMÁTICO

(Curso general/40 hrs. /10 sesiones de 4 hrs.)

TEMA I EL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE

SIGNIFICATIVO

12 hrs.

- I. 1 Postulados centrales del enfoque constructivista. (3 hrs)
- I. 2 Fases del aprendizaje significativo. (2 hrs)
- I. 3 Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza constructivista. (3 hrs)
- I. 4 Características y aplicaciones de las estrategias de enseñanza constructivista en el aula. (4 hrs)

TEMA II LAS COMPETENCIAS DOCENTES

8 hrs.

- II. 1 Definiciones y características de las competencias docentes. (2 hrs)
- II. 2 Diversas clasificaciones de las competencias docentes. (2 hrs)
- II. 3 Las competencias básicas que el docente debe poseer. (4 hrs)

TEMA III EL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA

4 hrs.

- III. 1 La influencia del docente en el aprendizaje constructivista. (2 hrs)
- III.2 Las características del docentes constructivista (autónomo y reflexivo). (2 hrs)

TEMA IV LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

10 hrs.

- IV. 1 Características de la evaluación constructivista. (3 hrs.)
- IV. 2 Tipos y técnicas de evaluación constructivista. (3 hrs.)
- IV. 3 Utilización de diversos instrumentos de evaluación constructivista. (4 hrs.)

ENFOQUE METODOLÓGICO

Este curso estará desarrollado metodológicamente de manera teórica al 100% debido a la necesidad de dar una introducción, contexto y actualización a las temáticas; sin dejar de utilizar técnicas de tipo participativo con estrategias de enseñanza colectiva y grupal como lo son: análisis de casos, lluvia de ideas, reflexiones individuales y grupales, discusiones, entre otras. Donde el aprendizaje se propiciará mediante la exposición y regulación de las actividades por parte del docente y el intercambio de ideas entre los propios participantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

EXAMEN DE CONOCIMIENTOS GENERALES

40%

- Constructivismo
- Competencias profesionales

PORTAFOLIO DE ACTIVIDADES (EVIDENCIAS)

40%

- El 25 % de la calificación del portafolio constará de la cantidad de trabajos entregados, a través de la siguiente regla de tres:

CANTIDAD DE TRABAJOS	PORCENTAJE
40	25%
39	24.3%
38	23.7%
y así sucesivamente...	

- El 75 % de la calificación del portafolio constará de la calidad de los trabajos entregados, basados en las siguientes tablas:

CALIDAD DE LOS TRABAJOS
Mala: 0 puntos
Regular: 1 punto
Buena: 2 puntos
Muy buena: 3 puntos

SUMA DE PUNTOS	PORCENTAJE
120	75%
119	74.3%
118	73.7%
y así sucesivamente...	

AUTOEVALUACIÓN

10%

- Desempeño a lo largo del curso.
- Nivel de comprensión de las temáticas.

ASISTENCIA

10%

- Se requerirá de un 90% de asistencia al curso para optar por la acreditación.

CERTIFICACIÓN

Al concluir el curso se otorgará a cada uno de los asistentes un reconocimiento por su participación; avalado por Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Filosofía y Letras. Para la obtención de este es necesario:

- ✓ Obtener una calificación mínima de 9 en el curso.
- ✓ Tener por lo menos un 90% de asistencia.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

BÁSICA

Cano, Elena. (2007) *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado.* Barcelona: Graó.

Casanova, M. A. (1998) *La evaluación educativa.* México: La Muralla-SEP

Cazares Aponte, Leslie y Cuevas de la Garza, J. F. (2008) *Planeación y evaluación basada en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado.* México: Trillas.

Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar construcción del conocimiento.* Barcelona: Paídos educador.

Coll, C., Martín, M., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I y Zabala, A. (1993) *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

Díaz Barriga, F (1998) *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM.* Tesis de doctorado en

Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Díaz Barriga, F. (2002) Estrategias de aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Eggen, P. D y Kauchak, D. P. (1999) Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades del pensamiento. Buenos Aires: FCE.

Elosúa, M. R. Y García, E. Estrategias para enseñar aprender a pensar. Madrid: IEPS-Narcea.

Frola, Patricia. (2008) Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje. Tipo PISA, ENLACE y CENEVAL. México: Trillas.

Ramírez Apáez, Marissa y Rocha Jaime, M. P. (2008) Guía para el desarrollo de competencias docentes. México: Trillas.

COMPLEMENTARIA

Gago Huguet, Antonio (2005) Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso. México: Trillas.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). Aula de Innovación educativa.

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

Nisbert, J. D. y Schucksmith, J. (1987) Estrategias de aprendizaje. Madrid: Martínez Roca.

PERFIL DOCENTE

El docente **IDEAL** para la impartición de este curso contará con las siguientes características:

NIVEL COGNITIVO

- Amplio conocimiento del constructivismo, aprendizaje significativo y competencias docentes.
- Licenciado en Pedagogía, de ser posible con Maestría o Doctorado.
- Especializado en la formación docente.

NIVEL PROCEDIMENTAL

- Habilidad en el manejo de grupos y aplicación de estrategias acordes al enfoque manejado.
- Experiencia laboral en el área de formación o actualización docente.
- Destreza en la promoción de aprendizajes significativos.
- Facilidad de palabra.

NIVEL ACTITUDINAL

- Entusiasta
- Comunicativo
- Con buena presentación
- Actitud de apertura
- Tolerancia
- Responsabilidad
- Compromiso con la formación de docentes.
- Proactivo y propositivo.

**PROGRAMA ANALÍTICO PARA
DESARROLLO DEL CURSO:
“APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
Y
COMPETENCIAS
PROFESIONALES”
(Curso general)**

ÍNDICE

	Pág. entre corchetes
Presentación de las sesiones	4
1ª sesión	5
2ª sesión	17
3ª sesión	27
4ª sesión	37
5ª sesión	51
6ª sesión	61
7ª sesión	71
8ª sesión	79
9ª sesión	89
10ª sesión	99
Evaluación general del curso	107

[4]

PRESENTACIÓN DE LAS SESIONES

El curso general “Aprendizaje significativo y competencias profesionales”; tendrá una duración de 40 horas; divididas en 10 sesiones de 4 horas cada una, distribuidas de la siguiente manera

SESIÓN	CONTENIDO
1 ^a	Presentación del programa del curso. Introducción al contenido temático y detección de necesidades.
2 ^a	Tema I El constructivismo y el aprendizaje significativo. I. 1 Postulados centrales del enfoque constructivista. I. 2 Fases del aprendizaje significativo (1 ^a parte)
3 ^a	I. 2 Fases del aprendizaje significativo (2 ^a parte) I. 3 Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza constructivista
4 ^a	I. 4 Características y aplicaciones de las estrategias de enseñanza constructivista en el aula.
5 ^a	Tema II Las competencias docentes II. 1 Definiciones y características de las competencias. II. 2 Diversas clasificaciones de las competencias docentes.
6 ^a	II. 3 Las competencias básicas que el docente debe poseer.
7 ^a	Tema III El docente constructivista III. 1 La influencia del docente en el aprendizaje constructivista III. 2 Las características del docente constructivista; autónomo y reflexivo.
8 ^a	Tema IV La evaluación constructivista IV. 1 Características de la evaluación constructivista. IV. 2 Tipos y técnicas de evaluación constructivista (1 ^a parte)
9 ^a	IV. 2 Tipos y técnicas de evaluación constructivista (2 ^a parte) V. 3 Utilización de diversos instrumentos de evaluación constructivista. (1 ^a parte)
10 ^a	V. 3 Utilización de diversos instrumentos de evaluación constructivista.(2 ^a parte) Cierre y evaluación del curso

1ª Sesión

PRESENTACIÓN DE PROGRAMA DEL CURSO

Objetivo particular: *Que los participantes identifiquen las características generales del curso, los parámetros en los cuales se desarrollará; logrando integrar de manera adecuada a los participantes entre sí y con el coordinador.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen los puntos principales que conforman el programa, expresando su punto de vista.	Programa sintético del curso general: “Aprendizaje significativo y competencias profesionales”	Exposición	Se entregará a cada integrante una copia del programa sintético y se expondrá cada una de sus partes; aclarando las dudas que surjan.	20 copias del programa sintético del curso: “Aprendizaje significativo y competencias profesionales” Pizarrón Marcadores Pelota mediana Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 20 min.	
		Intercambio de ideas (grupal)	Se solicitará al grupo opiniones respecto a la estructura del curso.		Intercambio de ideas 20 min.	Listado de opiniones generales (realizadas en equipos)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surjan, respecto al programa sintético.		Resolución de dudas 20 min.	
Se logren integrar como participantes entre sí y con el docente que impartirá el curso; visualizándose como un equipo de trabajo.	Integración	Bola caliente	Los participantes lanzarán una pelota y quien la recoja deberá presentarse (nombre, apellido, cómo quiere que se le llame, aficiones, experiencia, etc.)		Bola caliente 30 min.	Actitud de los docentes

Continúa...

INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO TEMÁTICO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES

Objetivo particular: Que los participantes distingan el nivel de conocimiento de las temáticas a través de un cuestionario diagnóstico y las necesidades que resultaría pertinente satisfacer.

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas	Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación	
RECESO 20 min.						
Determinar el nivel de conocimiento de los temas que serán abordados en el curso.	Prueba diagnóstica “Aprendizaje significativo y competencias profesionales”	Cuestionario	Se aplicará el cuestionario de conocimientos generales.	25 copias de la prueba diagnóstica. Pizarrón	Aplicación del cuestionario 40 min.	Resultados de los cuestionarios
Identificar los motivos por los cuales asisten al curso y las necesidades a satisfacer.		Reflexión individual	Individualmente los participantes identificarán sus conocimientos respecto a las temáticas que se tratarán en el curso (según los resultados de sus pruebas diagnósticas).	Marcadores Cañón para proyección Pantalla	Reflexión individual 30 min.	Listado general de expectativas y sugerencias.
		Discusión en equipos	Integrados en equipos de 4 personas, realizarán un listado detallado acerca de las expectativas que se tienen del curso.	Computador a portátil.	Discusión en equipos 15 min.	
		Exposición de conclusiones	Los equipos expondrán su listado y se generará un listado general, (que en la medida de lo posible se tratará de satisfacer)	Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición de conclusiones 15 min.	

[9]

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Programa sintético del curso

1	Aprendizaje significativo y competencias profesionales (Curso general)
---	--

PROCEDIMENTALES

Al finalizar el curso general, los participantes lograrán:

4

- Emplear diversas estrategias de enseñanza, que promuevan el aprendizaje significativo en el aula.
- Analizar su participación durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en el enfoque constructivista (autonomía y reflexión).
- Examinar las ventajas y desventajas de la evaluación constructivista, en la práctica docente.
- Emplear diversas técnicas de evaluación constructivista; así como los instrumentos que cada una utiliza.

2	OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO
---	--------------------------------------

PROCEDIMENTALES

Al finalizar el curso general, los participantes lograrán:

4

- Emplear diversas estrategias de enseñanza, que promuevan el aprendizaje significativo en el aula.
- Analizar su participación durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en el enfoque constructivista (autonomía y reflexión).
- Examinar las ventajas y desventajas de la evaluación constructivista, en la práctica docente.
- Emplear diversas técnicas de evaluación constructivista; así como los instrumentos que cada una utiliza.

COGNITIVOS

Al finalizar el curso general, los participantes lograrán:

3

- Reconocer la clasificación, las fases y las funciones del aprendizaje significativo y el constructivismo.
- Describir las características y principales formas de uso de las estrategias de enseñanza constructivista.
- Identificar y sintetizar diversas definiciones, características, clasificaciones de competencias docentes; así como las características que éste debe poseer.
- Analizar las características de la evaluación constructivista y las técnicas que se utilizan para su desarrollo.
- Identificar los diversos instrumentos de evaluación constructivista y su utilización en el aula.

ACTITUDINALES

Al finalizar el curso-general, los participantes lograrán:

5

- Reflexionar sobre su desempeño como docente en el aula; identificando los momentos en los que su labor la realiza con un enfoque tradicional o constructivista, según sea el caso.
- Ubicar los beneficios del desarrollo de competencias dentro de su desempeño profesional.

6

CONTENIDO TEMÁTICO DEL CURSO

40 hrs/10 sesiones (4 hrs c/u)

9

TEMA IV LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA 10 hrs.

Características de la evaluación constructivista.	(3 hrs.)
Tipos y técnicas de evaluación constructivista.	(3 hrs.)
Utilización de diversos instrumentos de evaluación constructivista en el aula.	(4 hrs.)

7

TEMA I EL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (12 hrs.)

SUBTEMAS:

Postulados centrales del enfoque constructivista.	(3 hrs)
Fases del aprendizaje significativo.	(2 hrs)
Clasificación y funciones de las estrategias de aprendizaje significativo.	(3 hrs)
Características y recomendaciones respecto al uso de las estrategias de aprendizaje significativo en el aula.	(4 hrs)

10

Enfoque metodológico

- ✓ Desarrollado 100% teóricamente.
- ✓ Utilización de estrategias de enseñanza colectiva (lluvia de ideas, reflexiones, discusiones).
- ✓ Utilización del análisis de casos .

8

TEMA II LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES 8 hrs.

Definiciones y características de las competencias profesionales.	(2 hrs)
Enfoque y tipología de las competencias profesionales.	(2 hrs)
Las competencias profesionales que el docente debe poseer.	(4 hrs)

TEMA III EL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA 4 hrs.

La influencia del docente en el aprendizaje constructivista.	(2 hrs)
Las características del docentes constructivista (autónomo y reflexivo).	(2 hrs)

11

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

EVALUACIÓN

12

EXAMEN DE CONOCIMIENTOS GENERALES **40%**
 Constructivismo
 Competencias profesionales

PORTAFOLIO CON LAS DIVERSAS ACTIVIDADES **40%**

•El 25 % de la calificación del portafolio constará de la cantidad de trabajos entregados, a través de la siguiente regla de tres:

CANTIDAD DE TRABAJOS	PORCENTAJE
40	25%
39	24.3%
38	23.7%
Y así sucesivamente	

13

•El 75 % de la calificación del portafolio constará de la calidad de los trabajos entregados, basados en las siguientes tablas:

CALIDAD DE LOS TRABAJOS	SUMA DE PUNTOS	PORCENTAJE
Malos: 0 puntos	120	75%
Regulares: 1 punto	119	74.3%
Buenos: 2 puntos	118	73.7%
Muy buenos: 3 puntos		
Y así sucesivamente...		

AUTOEVALUACIÓN **10%**
 Desempeño a lo largo del curso.
 Nivel de comprensión de las temáticas.

ASISTENCIA **10%**
 Se requerirá de un 90% de asistencia al curso para optar por la acreditación.

CERTIFICACIÓN

13

Al concluir el curso se otorgará a cada uno de los asistentes un reconocimiento por su participación; avalado por Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Filosofía y Letras. Para la obtención de este es necesario:

- ✓ Obtener una calificación mínima de 9 en el curso.
- ✓ Tener por lo menos un 90% de asistencia.

Tabla de control de trabajos del portafolio para alumnos

TABLA DE CONTROL DEL TRABAJO DEL PORTAFOLIO		
Alumno:		
NOMBRE DEL TRABAJO	FECHA DE REALIZACIÓN	FECHA DE ENTREGA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

[12]

33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
NÚMERO DE TRABAJO ENTREGADOS:			
NÚMERO DE AUSENCIAS:			
FIRMA DEL COORDINADOR			

Prueba diagnóstica
“Aprendizaje significativo y competencias profesionales”

Prueba diagnostica
Aprendizaje Significativo y Competencias Docentes

1. Al inicio de cada sesión ¿usted realiza algún tipo de actividad diagnostica, como juegos, lluvias de ideas y preguntas directas? Ejemplifíquelas

2. ¿Usted informa la manera en que sus alumnos pueden utilizar la información que se está proporcionado durante la sesión? ¿De qué manera?

3. Durante las sesiones ¿usted promueve las actividades en equipo? ¿De qué manera?

4. Durante las sesiones ¿usted promueve que los alumnos interpreten, deduzcan y construyan sus conocimientos?

5. ¿Usted permite que sus alumnos redacten sus propias reglas y formulas; así como ensayos argumentando de manera personal?

6. Durante el ciclo escolar, ¿usted realiza un proceso de evaluación permanente (evaluación diagnóstica, formativa y final)?

7. En la columna de la izquierda, redacte todo lo que haces en una clase para lograr el aprendizaje en tus alumnos; luego, responda las preguntas de la columna de la derecha.

REGISTRO ANECDÓTICO	PREGUNTAS
(Qué haces en una clase para lograr el aprendizaje significativo)	¿Qué tipo de conocimientos enfatiza: declarativos, condicionales, o de proceso?
	Para el desarrollo del tema ¿vinculas contenidos de las diferentes asignaturas?
	¿Propicias el trabajo en diferentes contextos y no sólo en el aula?
	¿Tienes claro el porqué tus alumnos pueden hacer suyo el aprendizaje?

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para esta estrategia sería recomendable que el coordinador realice preguntas previas respecto a la temática, por ejemplo: ¿Alguno de ustedes ha asistido a cursos de actualización sobre aprendizaje significativo?, ¿Consideran que los objetivos son acordes a los contenidos?, ¿Les resulta oportuna la evaluación?; entre otras. También, resultaría adecuado que el coordinador comparta sus experiencias impartiendo otros cursos.
- **Intercambio de ideas:** Si, el coordinador lo considerará conveniente puede sustituir esta estrategia por la lluvia de ideas, donde se plantee una idea principal y los participantes mediante sus aportaciones generarán ideas nuevas sobre la pertinencia de objetivos con temáticas, la evaluación, la bibliografía y todas las partes que integran el programa del curso.
- **Bola caliente:** Esta técnica puede ser sustituida (de ser necesario) por la técnica 2 a 2, donde todo el grupo se unen en parejas y cada uno presenta al otro ante el grupo.
- **Discusión en equipos:** En esta actividad es importante que el coordinador indique la temática sobre la cual se desarrollará la discusión, en este caso, las expectativas que se poseen respecto al curso.
- **Resolución de dudas:** Para cumplir con esta actividad es importante que el docente prepare su sesión, pero que también conozca las sesiones anteriores y posteriores; enfatizando la temática de los objetivos y la evaluación; ya que estas son las partes en las que los participantes tienen mayor interés.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ La actividad **INTERCAMBIO DE IDEAS** será evaluada con listado de opiniones generales que el coordinador escribirá en el pizarrón con tres categorías: temáticas, tiempo y formas de evaluación.
- ✓ La actividad **BOLA CALIENTE** será evaluada a través de la actitud que el coordinador observe (mayor empatía).
- ✓ La actividad **CUESTIONARIO** será evaluada a través de la calificación que en estos se obtenga, apoyados por el anexo 2, que contienen las respuestas.
- ✓ La actividad **DISCUSIÓN EN EQUIPOS** será evaluada a través de un listado de opiniones generales que serán presentadas por un integrante de cada equipo, con estas conclusiones el coordinador enriquecerá el listado que se realizó en el intercambio de ideas.

2ª Sesión

TEMA I EL CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
I. 1 Postulados centrales del enfoque constructivista

Objetivo particular: *Que los participantes comprendan los postulados centrales, tanto del aprendizaje significativo, como del constructivismo; identificando sus relaciones con el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Definan y enlisten las características del constructivismo.	Constructivismo y el proceso enseñanza-aprendizaje.	Exposición	El coordinador expondrá las principales características del constructivismo y las visualizará dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.	Cañón para proyección	Exposición 30 min.	Conclusión del Phillips 6.6 y la reflexión individual (trabajo 1 del portafolio)
		Phillips 6.6	Los participantes se reúnen en equipos de 6 personas y debaten durante 6 minutos acerca de un tema sobre el que han de dar su opinión. Posteriormente un portavoz de cada equipo aporta al grupo la idea más relevante a la que han llegado.	Computadora portátil. Pantalla	Phillips 6.6 20 min.	
		Reflexión individual	De manera individual reflexionarán sobre la factibilidad de transpolar los contenidos a las características del grupo al cual imparten clase (perfil poblacional y asignatura)	Presentación con diapositivas digitalizadas	Reflexión individual 20 min.	
RECESO 20 min.						
Describan e identifiquen los conceptos básicos del aprendizaje significativo.	El aprendizaje significativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje	Exposición	El coordinador presentará los conceptos básicos que define y caracteriza el aprendizaje significativo, relacionándolo con el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 30 min.	

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Reflexión individual	Individualmente reflexionarán y escribirán su opinión en torno a la importancia del aprendizaje significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje.	Pizarrón	Reflexión individual 20 min.	Reflexión individual (trabajo 2 del portafolio)
Encuentren la relación que existe entre los conceptos estudiados y el proceso enseñanza-aprendizaje.		Cuadro sinóptico	De manera individual realizarán un cuadro sinóptico o mapa conceptual donde se analizarán los contenidos manejados en la sesión, a manera de resumen.	Marcador	Cuadro sinóptico 30 min.	Cuadro sinóptico (trabajo 3 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que existan del tema.		Dudas 10 min	

TEMA I EL CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

I. 2 Fases del aprendizaje significativo (1ª parte)

Objetivo particular: *Que los participantes expliquen con sus propias palabras las fases del aprendizaje significativo y las relacionen con el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo en el aula.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen las fases del aprendizaje significativo y las describan.	Las fases del aprendizaje significativo	Exposición	El coordinador presentará las principales fases en las que se desarrolla el aprendizaje significativo, ejemplificando el tema de diversas maneras.	Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 20 min.	
		Corrillos	Los participantes de integrarán en equipos de 5 personas e identificarán y discutirán sobre los puntos básicos de la exposición.		Intercambio de ideas 20 min.	Conclusión de manera oral.

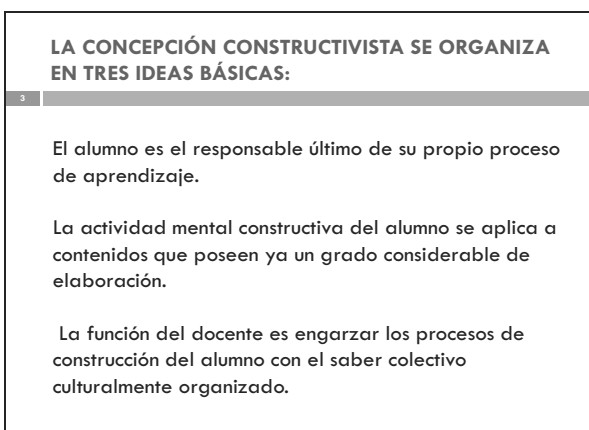
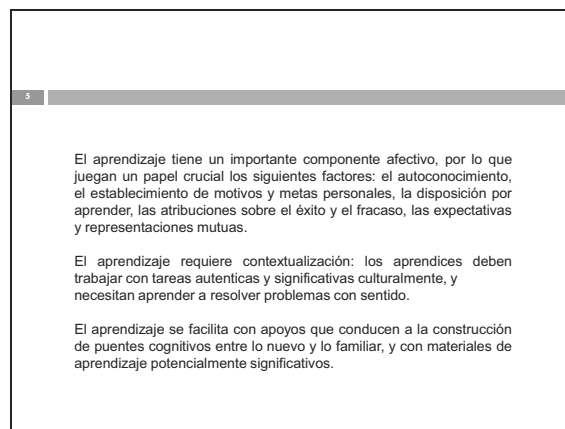
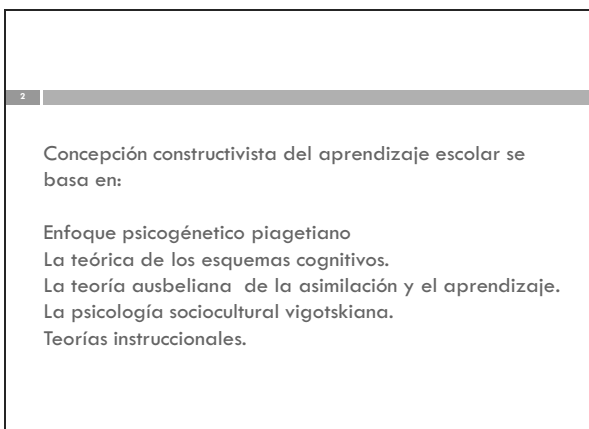
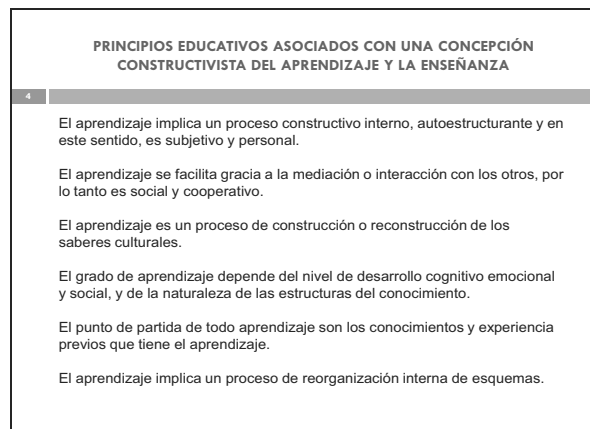
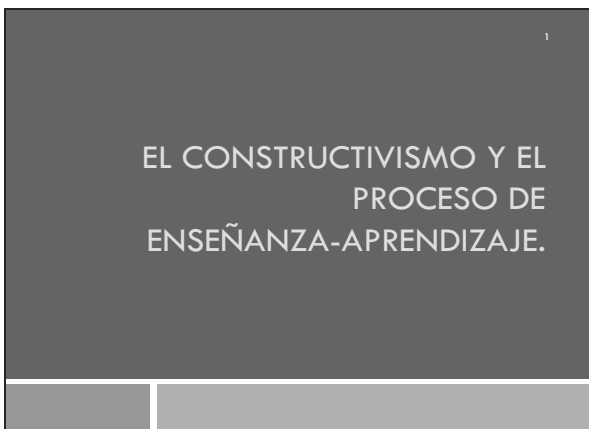
Continúa...

[21]

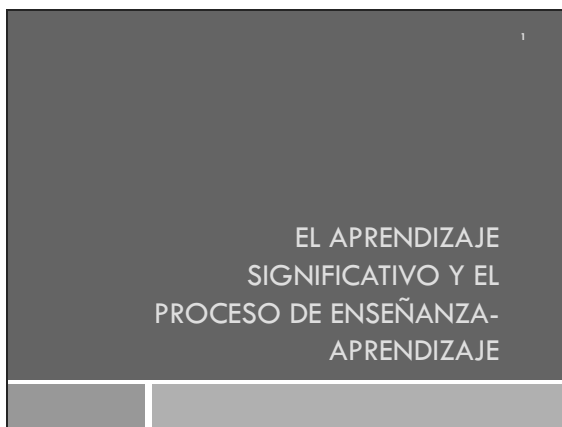
Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Exposición de conclusiones	Cada equipo mencionará sus conclusiones y ejemplificaciones a las que llegaron con el fin de realizar un cuadro sinóptico (grupal).		Exposición de conclusiones 20 min.	Cuadro de ejemplificación (trabajo 4 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

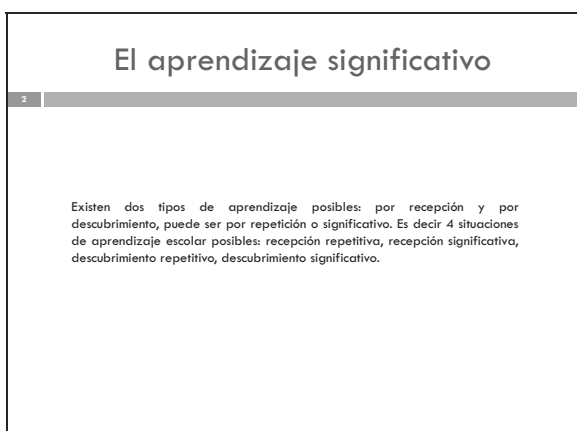
El constructivismo y el proceso de enseñanza-aprendizaje



El aprendizaje significativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje



PRIMERA DIMENSIÓN: MODO EN QUE SE ADQUIERE LA INFORMACIÓN	
3	
<p>RECEPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> □ El contenido se presenta en su forma final. □ El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. □ No es sinónimo de memorización. □ Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos. □ Útil en campos establecidos del conocimiento. 	<p>DESCUBRIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> □ El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. □ Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. □ Puede ser significativo o repetitivo. □ Propio de etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones □ Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas univocas.



SEGUNDA DIMENSIÓN: FORMA EN QUE EL CONOCIMIENTO SE INCORPORA EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA.	
4	
<p>SIGNIFICATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> □ La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de letra. □ El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. □ El alumno posee conocimientos previos o conceptos de anclaje. □ Se puede construir un entramado o red conceptual. □ Puede promoverse mediante estrategias apropiadas. 	<p>REPETITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de letra. □ El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. □ El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los "encuentra". □ Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales. □ Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.

Las fases del aprendizaje significativo



Fase inicial del aprendizaje	
2	
<ul style="list-style-type: none"> □ El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual. □ El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas □ El procesamiento de la información es global y este se bases en: escaso conocimiento sobre el dominio aprender, estrategias generales independiente de dominio, uso de conocimiento de otro dominio para interpretar la información. □ La información aprendida es concreta y vinculada al contexto específico. □ Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información. □ Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va aprender, para lo cual usa sus conocimiento esquemático, establece analogías. 	

3 Fase intermedia del aprendizaje	4 Fase terminal del aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> □ El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material. □ Se va realizado de manera paulatina un procesamiento más profundo del material, se vuelve aplicable a otros contextos. □ Reflexionar sobre la situación material y dominio. □ El conocimiento llega a ser más abstracto, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido. □ Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y rede semánticas, así como para ubicar la información en la solución de tareas-problema. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados. □ Las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente. □ Las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias especificar del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para esta estrategia resultaría pertinente utilizar estrategias para generar expectativas apropiadas mencionando los objetivos que se cumplirán al término de ésta (indicados en las páginas 17 y 18 de este Programa); estrategias para activar los conocimientos previos, por ejemplo: ¿Qué han escuchado acerca del constructivismo?, ¿Qué tipo de acercamiento han tenido con el constructivismo?; así como preguntas intercaladas al cierre de cada sección con la finalidad de puntualizar las ideas principales, por ejemplo: Con todo lo anterior ¿El constructivismo es...?, ¿Las fases de aprendizaje significativo son...? El coordinador puede apoyarse de experiencias propias (que resulten convenientes) para clarificar los temas.
- **Phillips 6.6 y los corrillos:** Estas estrategias puede ser sustituida (de ser necesario o conveniente) por otras estrategias como el cuchicheo, el flash, los cuatro colores, las cuatro esquinas, rejillas, binas, triadas, entre otras; tomando en cuenta las actitudes de los participantes, el número de asistentes, el área que imparten, etc. Siempre y cuando la estrategia permita desarrollar los propósitos de discutir las funciones del constructivismo y aprendizaje significativo, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Reflexión individual:** Para esta estrategia es vital que el coordinador, especifique puntos sobre los cuales basar la reflexión, para tener algunos parámetros y evaluarlos posteriormente.
- **Cuadro sinóptico:** Para esta estrategia es importante que se guíe de manera adecuada a los participantes en tiempo y forma, estableciendo que la temática central será: La viabilidad de transpolar los postulados centrales del constructivismo a su desempeño docente habitual.
- **Resolución de dudas:** Al concluir la sesión se enfatizará en las funciones que cumple el aprendizaje significativo y el constructivismo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que existe la posibilidad de que no haya quedado claro algún punto desarrollado.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ La actividad **CORRILLOS** será evaluada a través de la exposición al grupo de las conclusiones a las cuales se llegue al interior de cada equipo, donde el coordinador anotará los puntos principales en el pizarrón, generando una idea central para cerrar la técnica.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 1:** Conclusiones, tanto individuales, como por equipo, de la estrategia Phillips 6.6 y una reflexión individual, donde respondan a la pregunta: ¿Es factible que los contenidos del programa me auxilien en las asignaturas y grupos que imparto?
- ✓ **Trabajo 2:** Una reflexión individual donde se responda a la pregunta: ¿Es relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje, el aprendizaje significativo? ¿Por qué?
- ✓ **Trabajo 3:** Un cuadro sinóptico, donde se desarrollen el concepto básico del aprendizaje significativo y su relación e importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ **Trabajo 4:** Un cuadro donde se plasmen las conclusiones a las que se llegaron por equipo y 3 ejemplificaciones por fase del aprendizaje, que se estuvieron trabajando en la actividad de corrillos.

3ª Sesión

TEMA I EL CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
I. 2 Fases del aprendizaje significativo (2ª parte)

Objetivo particular: *Que los participantes expliquen con sus propias palabras las fases del aprendizaje significativo y las relacionen con el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo en el aula.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Relacionen las fases del aprendizaje significativo con la forma en que llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Fases del aprendizaje significativo (2ª parte)	Cuadro comparativo	Los participantes identificarán de manera individual, las fases en las que se desarrolla el aprendizaje tradicional y las fases en las que se desarrolla el aprendizaje significativo, indicando sus características.	Pizarrón Marcador	Cuadro comparativo 15 min.	Cuadro comparativo (trabajo 5 del portafolio)
		Análisis de casos	Los participantes identificarán el enfoque con el que llevan a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, en cada fase y lo comparan con las fases del aprendizaje significativo.		Análisis de casos 15 min.	Análisis de casos con las características descritas (trabajo 6 del portafolio)
		Sugerencias	Los participantes realizarán sugerencias de mejora al enfoque con que imparten clase, en cada fase del aprendizaje significativo.		Sugerencias 20 min.	Listado de sugerencias para sí mismo (trabajo 7 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que existan del tema.		Resolución de dudas 10 min.	

Continúa...

TEMA I EL CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
I. 3 Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza constructivista

Objetivo particular: *Que los participantes reconozcan, según su clasificación y función, las estrategias de enseñanza constructivista; discriminando aquellas que les resultarían convenientes aplicar en su caso particular.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Identifiquen las diversas estrategias de enseñanza constructivista y sus características.	Clasificación de las estrategias de enseñanza constructivista.	Exposición	El coordinador desarrollará las temáticas incluyendo ejemplificaciones que él considere adecuadas de acuerdo al grupo de trabajo.	Pizarrón	Exposición 30 min.	Listado de características y ejemplificación (trabajo 8 del portafolio)
		Discusión	Integrados en equipos, uno por cada clasificación, discutirán acerca de las características y ejemplificarán la clasificación correspondiente.	Marcadores Cañón para proyección Pantalla	Discusión 15 min	
		Análisis de caso	De manera individual, realizarán una breve valoración de los tipos de estrategias (según la clasificación general) que podrían utilizar en sus entornos laborales.	Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Análisis de caso 20 min	Análisis del caso personal y sugerencias (trabajo 9 del portafolio)
		Exposición de conclusiones	Se reunirán nuevamente con los equipos que estaban trabajando y expondrán, mediante un listado, las conclusiones a las que llegaron.		Exposición de conclusiones 10 min	
RECESO 20 min.						

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Identifiquen las diversas funciones de las estrategias de enseñanza constructivista, valorando la pertenencia de éstas en sus casos particulares.	Clasificación de las funciones de las estrategias de enseñanza constructivista.	Exposición	El coordinador planteará de manera interactiva las funciones que tiene las estrategias de enseñanza constructivista en el aprendizaje.	Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 30 min.	Conclusión de manera oral proveniente de la actividad “Compartir experiencias”
		Compartir experiencias	Los participantes que así lo deseen, compartirán al grupo las estrategias que ellos utilizan cuando imparten clase y si consideran que obtendrían mejores resultados utilizando estrategias de aprendizaje significativo.		Compartir experiencias 20 min.	
		Análisis de casos	Los participantes realizarán una breve valoración de las estrategias específicas (señalización de textos, ilustraciones, graficas, etc.) que podrían utilizar, según su perfil poblacional y la asignatura que imparten.		Análisis de casos 30 min	Análisis del caso personal (trabajo 10 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 15 min.	

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Clasificación de las estrategias de enseñanza constructivista



Clasificación de las estrategias de enseñanza constructivista.

4

ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR Y GUIAR A LOS APRENDICES SOBRE ASPECTOS RELEVANTES DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

- El uso de las señalizaciones en los textos.
- Señalizaciones y otras estrategias del discurso.

Estrategias de enseñanza

2

- Las estrategias de enseñanza son “[...] procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.” Para la utilización de estas deben tomarse diversos aspectos para considerar el tipo de estrategia más adecuada con el momento de enseñanza.

DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. p. 141. *Apud*, Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991.

ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN NUEVA A APRENDER

6

- RESUMEN
- ORGANIZADORES GRÁFICOS: Cuadro sinóptico, Cuadros C-Q-A, Diagramas de llave, Diagramas de árbol, Circulo de conceptos.
- MAPAS Y REDES CONCEPTUALES: Mapa conceptual, Redes semánticas.

Momentos y clasificación de las estrategias de enseñanza constructivista.

3

- Las **ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES** son utilizadas para preparar al estudiante en relación a lo que va a aprender, induciendo la activación del conocimiento previo acerca del tema. Utilizando los objetivos y organizadores previos.
- Las **ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES** apoyan el proceso de aprendizaje, procurando que el alumno mejore su atención, detecte, codifique, organice y estructure la información principal para lograr un aprendizaje con comprensión. Utilizando ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A.
- Las **ESTRATEGIAS POSTINSTRUCCIONALES** permite al alumno generar una idea sintética, integradora y crítica del tema; así como la valoración del aprendizaje logrado. Utilizando resúmenes finales, organizadores gráficos, redes y mapas conceptuales.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN A APRENDER

5

- Ilustraciones.
- Gráficas.
- Preguntas intercaladas.

7
ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL ENLACE ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA NUEVA INFORMACIÓN QUE SE VA A APRENDER
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Organizadores previos. <input type="checkbox"/> Analogías.

Clasificación de las funciones de las estrategias de enseñanza constructivista

1	Función de las estrategias de enseñanza constructivista. (según su clasificación)
---	---

3	ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR Y GUIAR A LOS APRENDICES SOBRE ASPECTOS RELEVANTES DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE.
	<p>Son recursos que se utilizan para guiar, orientar y ayudar generar condiciones de aprendizaje adecuadas, generalmente aplicadas durante la sesión, para ayudar a los alumnos a identificar los momentos en donde se requiere de una mayor atención por su parte, utilizando diversas señalizaciones dentro del discurso tanto oral como escrito, para enfatizar u organizar los contenidos y que el alumnos identifique los más destacados.</p>

2	ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos y a su vez conocer lo que los alumnos saben respecto al tema, para utiliza tal conocimiento como base para promover aprendizaje.

4	ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN A APRENDER.
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Estas estrategias permiten a los alumnos codificar y complementar lo recibido, con la intención de conseguir información nueva, enriqueciendo su calidad y dándole un mayor contexto y como consecuencia un mayor significado, sirven como enlace entre los conocimientos previos y la nueva información, es decir una codificación elaborativa.

ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN NUEVA A APRENDER	
5	<ul style="list-style-type: none"> □ Proporcionan una adecuada organización de la información que se ha de aprender, mejora la significatividad lógica, y en consecuencia hace mas probable el aprendizaje significativo.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL ENLACE ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA NUEVA INFORMACIÓN QUE SE HA DE APRENDER	
6	<ul style="list-style-type: none"> □ Son aquellas destinadas a crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Cuadro comparativo:** Esta estrategia didáctica debe ser apoyada por el coordinador estableciendo claramente las categorías de análisis que compararán, en este caso (las características del aprendizaje tradicional y las características del aprendizaje significativo)
- **Análisis de casos:** Esta estrategia, aunque básicamente se desarrollará de manera individual, el coordinador debe apoyar a través de ejemplificaciones y experiencias propias; estableciendo las siguientes categorías de análisis: Las fases del aprendizaje que identifican en su desempeño en el aula.
- **Sugerencias:** Esta estrategia está ligada al análisis de casos, pero el docente puede establecer categorías sobre las cuales se realizaran sugerencias (situación “n”; sugerencia “n”).
- **Exposición:** Para esta sección pueden utilizarse diversas estrategias con el propósito de generar expectativas apropiadas estableciendo los objetivos por cumplir (planteados en las páginas 27 y 28); intercalando preguntas como: Entonces, para resumir ¿Cómo se clasifican las estrategias de enseñanza constructivista?, ¿Qué tipo de estrategias utilizan en el aula?, ¿Cómo se integran las estrategias preinstruccionales a su labor docente?, entre otras.
- **Discusión:** De ser necesario esta estrategia puede ser sustituida o combinada con otras como el cuchicheo, Phillips 6.6, corillos, el flash, los cuatro colores, las cuatro esquinas, rejillas, binas, triadas, entre otras; con la finalidad de adaptarse al perfil poblacional al que el coordinador se enfrente.
- **Compartir experiencias:** En el caso de esta estrategia es muy importante que el coordinador integre a los equipos como se indica en la carta descriptiva, ya que el seguimiento de las actividades depende de ésta; supervisando que la actividad se lleve en tiempo y forma; mostrando apoyo a cada uno de los grupos de trabajo y de ser posible integrarse un momento a cada uno.

- **Resolución de dudas:** Para concluir la sesión se enfatizará en la clasificación de las estrategias de enseñanza constructivistas; ya que debido a la cantidad de información pueden surgir dudas importantes.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ La actividad **COMPARTIR EXPERIENCIAS** será evaluada a través de las conclusiones que resulten del trabajo en equipo, expuestas entre el grupo. El coordinador anotará dichas conclusiones en el pizarrón para ser integradas en una idea general del tema al cierre de la sesión.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 5:** Un cuadro comparativo, con las categorías de análisis (aprendizaje tradicional, aprendizaje significativo); en los tres fases del aprendizaje significativo, indicando sus características.
- ✓ **Trabajo 6:** Un análisis de casos donde respondan a las siguientes preguntas: De acuerdo a las características de cada fase ¿El proceso de enseñanza aprendizaje que yo llevo a cabo es tradicional o constructivista?
- ✓ **Trabajo 7:** Un listado de sugerencias de mejora, respecto al proceso enseñanza-aprendizaje que realizan actualmente; para cada fase del aprendizaje significativo.
- ✓ **Trabajo 8:** Un listado de características y funciones de cada tipo de estrategia de estrategias de enseñanza constructivista; además de 2 ejemplificaciones por cada tipo.
- ✓ **Trabajo 9:** Un análisis de casos, donde se indique que estrategias de enseñanza constructivista que les resultaría grato utilizar en su práctica docente y en qué momentos resultaría pertinente utilizar; además de realizar sugerencias a las estrategias que actualmente emplean.
- ✓ **Trabajo 10:** Un análisis de casos, donde valorarán las funciones de las estrategias específicas que podrían utilizar según su perfil poblacional y la asignatura que imparten.

4^a Sesión

TEMA I EL CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
I. 4 Características y recomendaciones respecto al uso de las estrategias de enseñanza constructivista en el aula.

Objetivo particular: *Que los participantes comprendan las características de las estrategias de enseñanza constructivista y las recomendaciones que se realizan para su uso; estableciendo las diferencias respecto a su desempeño en el aula.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Diferencien las particularidades de cada estrategia de enseñanza constructivista.	Principales características de las estrategias de enseñanza constructivista.	Exposición	El coordinador platará los puntos centrales que caracterizan las estrategias de enseñanza constructivista y los ejemplificará.	Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 45 min.	Conclusión de manera oral de realización del "rompecabezas".
		Rompecabezas	Los participantes se reunirán en equipos de 4 personas donde realizarán un análisis de la información que obtuvieron de la exposición, posteriormente se integrarán a otros grupos de trabajo para expresar las conclusiones a las que llegaron en el grupo anterior regresarán a sus equipos iniciales para compartir lo tratado en los grupos anteriores y obtener conclusiones.		Rompecabezas 30 min.	
		Mapa conceptual	Individualmente realizarán un mapa conceptual plasmando información básica, sintetizando la información de la exposición y la del rompecabezas.		Mapa conceptual 30 min.	

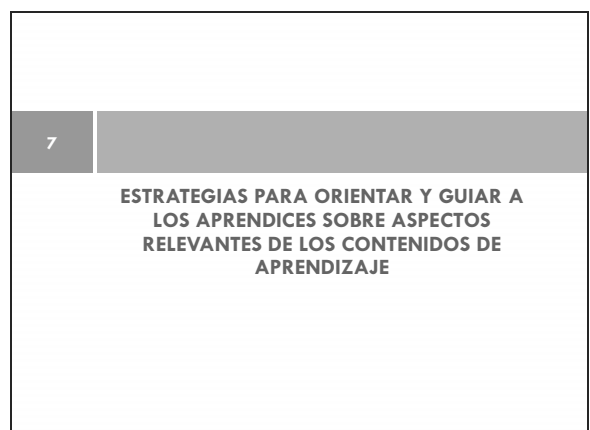
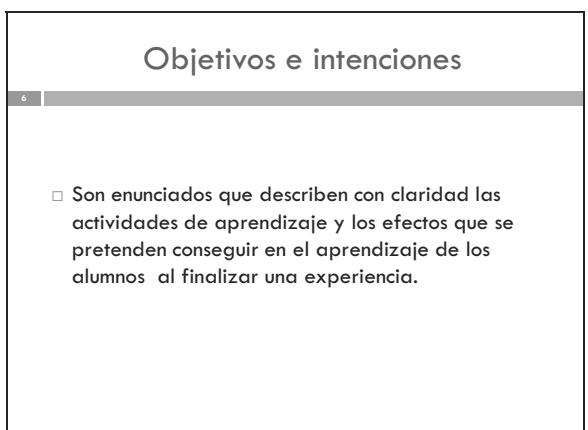
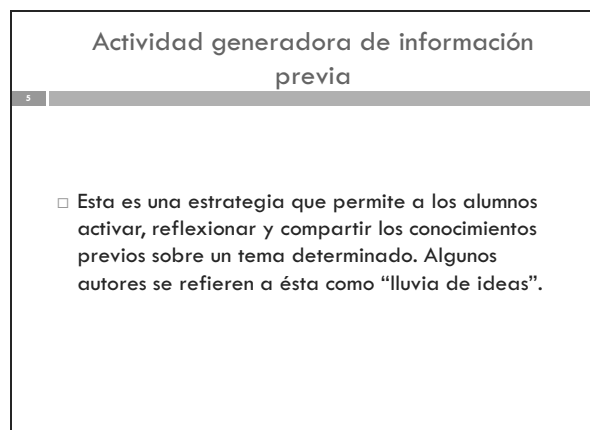
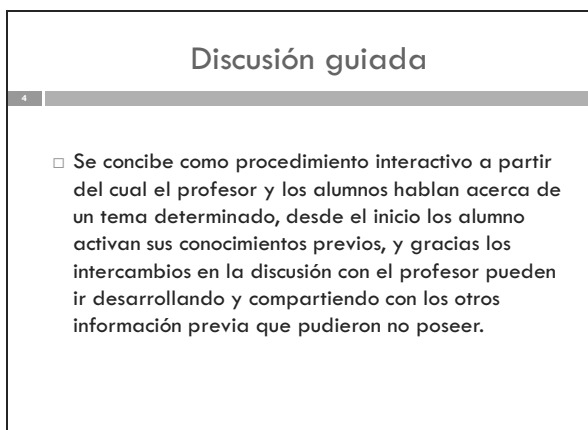
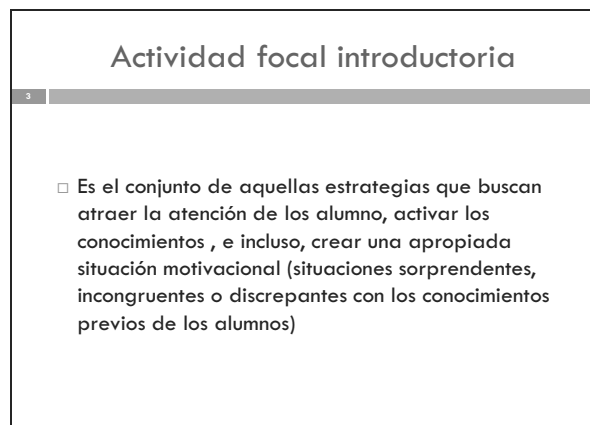
Continúa...

[40]

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas	Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación	
<p>RECESO 20 min.</p>						
<p>Identifiquen las formas en que se recomienda utilizar las estrategias de enseñanza constructivista y las contrasten con su desempeño en el aula.</p>	<p>Aplicación de las estrategias de enseñanza constructivista.</p>	<p>Exposición</p>	<p>El coordinador planteará los puntos básicos referidos al uso de cada estrategia de enseñanza.</p>	<p>Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas</p>	<p>Exposición 30 min.</p>	
		<p>Discusión (por área)</p>	<p>Los participantes se reunirán en equipos de 4 personas que compartan el área de enseñanza y discutirán acerca de las estrategias de enseñanza constructivista que resultan más pertinentes para el área.</p>		<p>Intercambio de ideas (por área) 40 min.</p>	<p>Conclusión del intercambio de ideas (trabajo 12 del portafolio)</p>
		<p>Análisis de caso</p>	<p>De manera individual se analizarán si las estrategias utilizadas por los participantes tendrían efectividad respecto a su perfil población y asignatura que imparten.</p>		<p>Análisis de casos 35 min.</p>	<p>Análisis de caso (trabajo 13 del portafolio)</p>
		<p>Resolución de dudas</p>	<p>El coordinador resolverá las dudas existentes respecto a la temática.</p>		<p>Resolución de dudas 10 min.</p>	

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Principales características de las estrategias de enseñanza constructivista



Señalizaciones

- Se refiere toda clase de “claves o avisos” estratégicos que se emplean a lo largo del discurso, para enfatizar u organizar ciertos contenidos que se desean compartir. Es decir, orientar al aprendiz para que éste reconozca qué es lo importante y qué no.

Ilustraciones

- Constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en los diversos contextos de enseñanza. Utilizados también para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo; el énfasis se ubica en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos. Clasificándolas en descriptivas, expresivas, constructorales, funcionales, algorítmicas.

Señalizaciones y otras estrategias de discurso.

- Son utilizadas para dirigir el aprendizaje del alumno dentro del contexto escolar, son formas de conversaciones utilizadas para construir una versión alterna de la información; para ayudar a los alumnos a que orienten su atención a diversos aspectos.

Gráficas

- Es un tipo de representación gráfica de la información, expresando relaciones entre diversos factores. Dentro de las gráficas lógico-matemática (muestra información matemática mediante curvas y pendientes) y las gráficas de arreglo de datos (ofrece comparaciones entre datos y cantidades). Todas teniendo como función comprender y reforzar el entendimiento de las relaciones cuantitativas.

10

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN POR APRENDER

Preguntas intercaladas

- Son preguntas que se plantean a lo largo de un texto en partes importantes, tratando de facilitar el aprendizaje y procurando que los lectores las vayan contestando a la par de la lectura; favorecen la atención hacia el texto, procuran la construcción de inferencias con respecto a la temática y su asociación con el conocimiento previo, orientan el estudio hacia los puntos importantes, favorece el aprendizaje significativo.

14

ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN NUEVA A APRENDER.

17

- Cuadros C-Q-A: plantean tres columnas referidas a tres temas básico, lo que se conoce acerca del tema a tratar, tratando de introducir al alumno a la temática; la siguiente columna se refiere a las expectativas ante el tema que se discutirá, que servirá para que alumno se plantee objetivo y todas sus funciones; y por último la sección referida a lo que se ha aprendió, que permitirá una evaluación del tema y una autoevaluación del desempeño de sí mismo.

Resumen

15

- Es una versión breve del contenido que se habrá de aprender, compuesta por los puntos más importantes de esta, teniendo que hacer una jerarquización de las ideas, para una posterior condensación, integración y construcción de información, donde es necesario darles un trabajo de redacción propio para darle mayor coherencia. Donde tiene que transmitir información de forma precisa y ágil. Sus funciones son la de ubicar al alumno en plano general de la temática, resaltar información importante, de la una introducción al alumno y los familiariza con la temática, después de presentada la información sirve para organizarla e integrarla a los conocimientos previos del tema.

18

- **Diagramas de llave:** Sirve como un organizador grafico de información de forma jerárquica de izquierda a derecha.
- **Diagramas de árbol:** Establece relaciones jerárquicas de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, principalmente de conceptos.
- **Circulo de conceptos:** Sirve básicamente para desglosar los componentes de un concepto muy amplio, mostrando características comunes de este, incluidas en un concepto global.

Organizadores gráficos

16

Son las representaciones visuales de la información, son útiles para resumir u organizar.

- Cuadro sinóptico: plantea una estructural coherente y global de la temática y sus relaciones, pueden ser empleados antes de la presentación de la información central o después, están estructurados por columnas o filas, cada fila debe tener una etiqueta, las columnas se cruzan, llenado las celdas con varios tipos de información. Los hay de causa / consecuencia, de gusto /disgusto, teoría / evidencia, problemas / solución, antes / después, acciones / resultados.

Mapas y redes conceptuales

19

- Mapa conceptual: Es una estructura jerarquizada y clasificada de información donde los conceptos se dividen en tres niveles: 1. conceptos supraordinados (cuando se encuentran sobre otros conceptos), 2. coordinados (que se encuentran toso al mismo nivel), y 3. subordinados (contenidos en otros conceptos). Donde dicho conceptos se vinculan por una o varias palabras que determinan la relación. Están constituidos por óvalos o nodos (donde contienen la información)y flechas o líneas que establecen las relaciones existentes. Se colocan los conceptos generales en la parte superior y en los niveles inferiores los conceptos subordinados.

20

- **Redes semánticas:** Son representaciones gráficas de relaciones entre conceptos, pero no precisamente jerárquicas; existen redes conceptuales de jerarquización (un concepto y varias ramificaciones); de encadenamiento (relacionados unidireccionalmente); y de racimo.

Organizadores previos

22

- Son recursos instruccionales compuesto por conceptos y proposiciones de mayor nivel de contenido informativo, para proponer un contexto adecuado para asimilar significativamente. Se debe proponer la actividad antes de presentar una información larga, difícil y muy técnica. Son eficaces para lograr conocimientos profundos. Existen organizadores expositivos (información nueva para los alumnos); y comparativos (relacionados con temas anteriores o posteriores). Teniendo como funciones el activar y crear conocimientos previos, crear un puente o asociación entre la información anterior y la información nueva, además de organizar información entre particular y general. Se elaboran en prosa.

21

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL ENLACE ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA NUEVA INFORMACIÓN QUE SE VA A APRENDER

Analogías

23

- Se refiere a la relación existente entre un conjunto de conocimientos y situaciones que ayudan a comprenderla. Plantea una semejanza entre un objeto y otro. Estructurada con base en el concepto que se va a aprender, el concepto vehículo (parecido al que se va a aprender), los términos que vinculan el concepto con el vehículo y la explicación (relación que existe entre ellos). Teniendo como funciones la activación y relación del conocimiento previo con el nuevo, proporcionar experiencias que fijen la información, además de fomentar el razonamiento lógico.

Recomendaciones para el uso de estrategias de enseñanza constructivista

1

RECOMENDACIONES PARA EL USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA.

2

ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS Y PARA GENERAR EXPECTATIVAS APROPIADAS

Actividad focal introductoria

3

- Esta puede ser utilizada como un foco de atención o como referente para discusiones posteriores; además de influir de manera poderosa en la atención y motivación de los alumnos.

Objetivos e intenciones

6

- Deben ser construidos en forma directa, clara y entendible utilizando una redacción y un vocabulario apropiados para el alumno, de igual manera es necesario dejar en claro en su enunciación las actividades, contenidos y resultado esperados que deseamos promover en la situación pedagógica.

Discusión guiada

4

- Es importante que para su utilización, se tenga claros los objetivos de la discusión; se inicie la discusión introduciendo de manera general la temática central; se elaboren preguntas abiertas que requieran mas que una respuesta; se participe y modele la forma de hacer preguntas y dar respuestas; maneje la discusión como un dialogo informal en un clima de respeto y apertura; debe ser breve y bien dirigida; entre otras.

7

ESTRATEGIAS PARA ORIENTAR Y GUIAR A LOS APRENDICES SOBRE ASPECTOS RELEVANTES DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Actividad generadora de información previa

5

- Se debe introducir una temática central, anotar todas las ideas que conozcan en relación con ella; pedir un listado de ideas y anotarlas en el pizarrón; discutir la información recabada, recuperar las ideas centrales y originar una breve discusión;

Señalizaciones

8

- Es importante en este caso no incluir muchas señalizaciones, ser consistente, de forma estructurada, uso racional y para información relevante, alternar señalizaciones intratextuales y extratextuales.

Señalizaciones y otras estrategias de discurso.

9

- Algunos son utilizados para obtener información de los alumnos, dentro de estas existe la *confirmación*, donde se reafirma y apoya lo planteado por el alumno; la *repetición* que es remarcar lo que el alumno ha dicho; *reformulación* sirve para dar una versión más ordenada de la información; *elaboración* que es la extensión y profundización de la información; *rechazar e ignorar* utilizadas cuando el alumno ha dicho algo incorrecto (utilización con mucho cuidado).

Gráficas

12

- Se recomienda colocar las gráficas cerca del contenido, vincular la gráfica con la información, presentar gráficas bien diseñada, con sus correspondientes explicaciones.

10

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN POR APRENDER

Preguntas intercaladas

13

- Es conveniente utilizarlas en textos extensos, cuando se desea mantener la atención y el nivel de participación; cuidar el número y ubicación de las preguntas, dejar espacios para las respuestas, proporcionar instrucciones adecuadas, retroalimentación para monitorear el aprendizaje.

Ilustraciones

11

- Es importante seleccionar imágenes adecuadas, colocarlas cerca del contenido, vincular las ilustraciones a la información, utilizar preferentemente imágenes a color, claras, realistas. No hay nada como los objetos auténticos. Existen estrategias parecidas como los modelos (representar artificialmente una porción de la realidad), las simulaciones (simbólicas; representación simbólica del universo y las experienciales; donde el alumno puede participar de la simulación).

14

ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN NUEVA A APRENDER.

Resumen

15

- Este debe ser utilizado cuando el material sea extenso y complejo, cuidado con la organización estructural y el vocabulario manejado.

Mapas y redes conceptuales

18

- Mapa conceptual: En la elaboración de mapas conceptuales es importante hacer una lista de los conceptos involucrados, clasificarlos en nivel de abstracción para establecer los tres niveles de conceptos, identificar el concepto central, intente organizar la información, trate de utilizar ejemplos, reelabore el mapa para crear nuevas relaciones, acompañe la presentación con una explicación simple y concisa.

Organizadores gráficos

16

- Cuadro sinóptico: Ayudan a los alumnos a analizar la distribución más conveniente para un mayor aprendizaje; identificar los temas clase; para distinguir variables, donde la información puede compararse, analizarse, etc. las variables desarrollaran las características del tema.

19

- Redes semánticas: Para la elaboración de redes conceptuales es necesario hacer una lista de los conceptos involucrados, establezca las relaciones existentes y el tipo de estas, entre los conceptos; construya las relaciones con base en los tres tipos existentes, vuelva a elaborar cuando menos una vez más. *Recomendaciones:* que los alumnos comprendan el sentido de las redes, involucrar solo conceptos principales, llevar redes ya preparadas a la clase (para orientar a los alumnos), acompañarlos de explicación y comentario, construir micromapas (por sesión), macromapas (por unidad) y mapas progresivos (por año escolar).

17

- Cuadros C-Q-A: Es importante alternarlos con otro tipo de organizador gráfico, enseñar a los alumnos a utilizarlos, realícelos con sus alumnos.

20

**ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL ENLACE
ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA
NUEVA INFORMACIÓN QUE SE VA A
APRENDER**

Organizadores previos	
21	
	<p>□ Para la elaboración de organizadores, se recomienda hacer una lista de concepto centrales, distinguir entre los conceptos centrales y los conocimientos subordinados por aprender, elaborar un mapa conceptual para complementar y sintetizar la información.</p>

Analogías	
22	
	<p>□ Se recomienda que se vigile la similitud del concepto vehículo con el concepto nuevo, que la analogía sea comprensible, vigile los límites de la analogía, explique los límites y diferencias de la analogía con el concepto nuevo, emplee analogías en contenido abstractos y difíciles.</p>

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para esta sección resultaría conveniente establecer claramente los objetivos que se van a perseguir en este caso los planteados en la página 38; preguntas intercaladas a manera de cierre de las temáticas por ejemplo: ¿Cuáles son las características de las estrategias para organizar nueva información?, ¿Cuáles son las características de las estrategias para mejorar la codificación de la información por aprender?, ¿Cuáles son las características de las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información?, entre otras. El coordinador puede apoyar la actividad con ejemplificaciones, experiencias y/o comentario que considere relevantes.
- **Rompecabezas:** En esta estrategia los integrantes del equipo trabajan un material académico que se divide en el número de miembros de éste, de modo que cada uno se encarga de partes diferentes (durante 10 min); posteriormente forman grupos de expertos para discutir sus secciones, después regresan a su equipo original, para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.
- **Mapa conceptual:** Para la realización de esta actividad se establecerán como categorías de análisis las siguientes: Estrategias para activar los conocimientos previos, estrategias para guiar a los aprendices sobre los aspectos relevantes en los contenidos, estrategias para organizar información nueva y estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información. Donde respecto a cada categoría se plantearán las subcategorías que la integran y una breve descripción de las estrategias.
- **Discusión (por área):** Esta estrategia puede ser sustituida (de ser necesario o conveniente) por otras estrategias como el cuchicheo, Phillips 6.6, corillos, el flash, los cuatro colores, las cuatro esquinas, rejillas, binas, triadas, entre otras. Siempre y cuando se respete la organización por área; donde la temática a tratar es la pertinencia de cada estrategia de enseñanza al área que el grupo imparte, planteando la pregunta ¿Agregarían alguna otra recomendación para el uso de las estrategias mencionadas?

- **Análisis de casos:** Esta estrategia, aunque básicamente se desarrolla de manera individual, se establecerán como categorías de análisis las siguientes: Nombre de la estrategia de enseñanza constructivista / ¿Resultaría eficaz en el ó los grupos en los que imparte clase? El coordinador la puede apoyar ejemplificándola a través de sus experiencias.
- **Resolución de dudas:** En esta sección de la clase es vital enfatizar la parte de la aplicación de las estrategias de enseñanza constructivista, ya que es la de mayor interés para los docentes; y donde cada uno de ellos tiene expectativas particulares que desea cubrir.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ La actividad **ROMPECABEZAS** será evaluada a través de la exposición ante el grupo de las conclusiones a las que se llegaron por equipo; las cuales se anotarán en el pizarrón y el coordinador complementará. Posteriormente se retomarán para el cierre de la sesión.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 11:** Un mapa conceptual donde se diferenciará, de manera general, las características de las estrategias de enseñanza constructivista.
- ✓ **Trabajo 12:** Conclusiones obtenidas de la actividad discusión (por área); donde manifestarán la pertinencia que cada una de las estrategias de enseñanza constructivista tienen, con respecto, a las áreas en que imparten clase.
- ✓ **Trabajo 13:** Un análisis de caso, donde evaluarán el tipo de estrategias de enseñanza que utilizan al impartir clase y su efectividad, comparándolas con las estrategias de enseñanza constructivista identificadas en la exposición.

5ª Sesión

TEMA II LAS COMPETENCIAS DOCENTES

II. 1 Definiciones y características de las competencias.

I. 2 Diversas clasificaciones de las competencias docentes.

Objetivo particular: *Que los participantes establezcan un ideal de desempeño, según las definiciones, características y clasificaciones de las competencias que el docente debería poseer.*

Objetivo específico	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Sinteticen las principales definiciones de competencias, enlistando sus características.	Definición y características de las competencias.	Exposición	El coordinador planteará las principales definiciones y características de las competencias básicas.	Papeles rota-folio Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 30 min.	
		El mantel de papel	El coordinador colocará un mantel de papel sobre una mesa central, donde cada integrante del grupo escribirá su opinión o comentario respecto al tema; con la intención final de llegar a conclusiones.		Intercambio de ideas 25 min.	Conclusión de manera oral.
		Mapa conceptual	De manera individual realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.		Mapa conceptual 25 min.	Mapa conceptual de la temática (trabajo 14 del portafolio)
		Reflexión individual	Identificarán con cuál de las definiciones que analizaron concuerdan con su ideal de desempeño docente.		Reflexión individual 15 min	Reflexión individual (trabajo 15 del portafolio)

Continúa...

Objetivo específico	Contenido temático	Estrategias didácticas	Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación	
RECESO 20 min.						
Identifiquen y ejemplifiquen las clasificaciones de las competencias docentes.	Clasificaciones de las competencias docentes.	Exposición	El coordinador planteará y las principales clasificaciones existentes de las competencias docentes; según diversos autores y las ejemplificará.	Pizarrón	Exposición 30 min.	
		Corrillos (5 personas)	Los participantes se reunirán en equipos de 5 personas y discutirán las clasificaciones y posturas que diversos autores plantean.	Marcadores Cañón para proyección	Corrillos 30 min	Conclusión de manera oral.
		Mapa conceptual	De manera individual realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.	Pantalla Computadora portátil.	Mapa conceptual 30 min.	Mapa conceptual de la temática (trabajo 16 del portafolio)
Reflexión individual		Identificarán con cuál de las clasificaciones que analizaron concuerdan con su ideal de desempeño docente.	Presentación con diapositivas digitalizadas	Reflexión individual 20 min.	Reflexión individual (trabajo 17 del portafolio)	
Establezcan las competencias docentes que les resultaría pertinente desarrollar.		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas existentes respecto a las temáticas analizadas.	Resolución de dudas 10 min.		

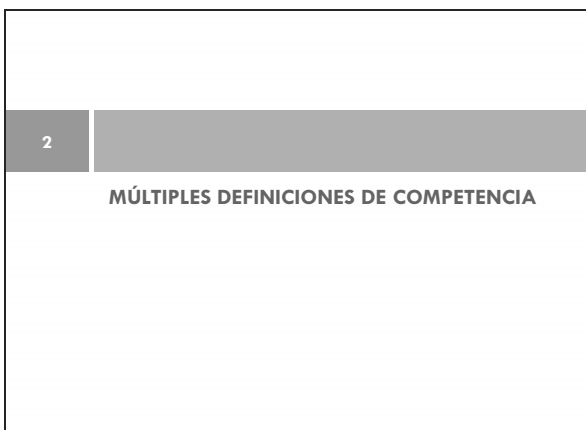
MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Definición y características de las competencias



Algunas definiciones a lo largo del tiempo de **COMPETENCIA**.

- *“Conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipo de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje” (Montmollin, 1984:122)*
- *“Posesión y el desarrollo de destrezas, conocimiento, actitudes adecuadas y experiencia suficiente para actuar con éxito” (FEU, 1984)*



Algunas definiciones más...

- *“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (Hayes, 1985)*
- *“La competencia profesional es la capacidad de realizar actividades correspondiente a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo, incluye también la capacidad de transferir las destrezas a nuevas situaciones dentro del área profesional (MSC, 1985)*

Análisis lexicológico del término **COMPETENCIA**

- Etimológicamente encontramos su origen en el verbo latino *“competere”* Que significa : ir al encuentro una cosa de otra.
- Desde el siglo XV nos encontramos dos verbos en castellano *“competir”* y *“competer”*.
 - *Competer*: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo *“apto, adecuado”*.
 - *Competir*: pugnar, rivalizar, dando lugar al sustantivo *“competitividad”* y al adjetivo *“competitivo”*.

- *“Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo”.* (Bunk, 1994)
- *Capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimiento, definidos y evaluados en unas condiciones específicas, a partir de un método de descomposición de funciones y tareas en niveles y unidades de comportamiento observables, adecuados de criterio precisos de rendimiento.* (Belisle y Linard, 1996)

7

- *“Competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional, para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación”. (Tejeda Fernández, 1999)*

10

CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

8

De manera mas actual....

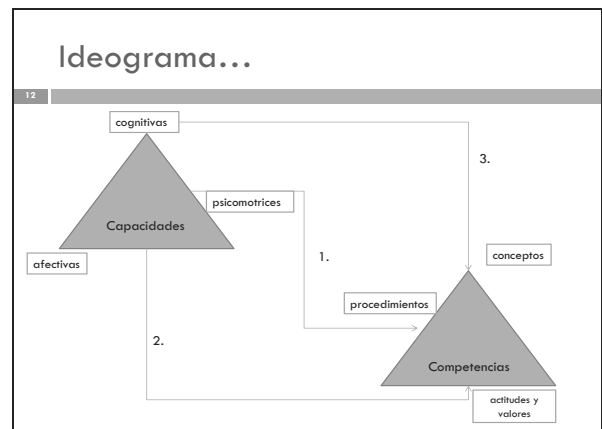
- *“Las competencias se definen como un conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (AQU,2002)*
- *“Es la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de recepción, de evaluación y de razonamiento.*

11

Según Tejeda Fernández (1999)...

Lo que caracteriza a las competencias es que...

- 1. Las competencias hacer “capaz” de actuar a un profesional con eficacia en diversas situaciones.
- 2. Las competencias sólo son definibles en la acción: ya que ésta no reside en los recursos sino en la capacidad de movilizarlos con un fin específico.
- 3. Las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa, constituyendo un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y empleos.



Mientras que Le Boterf (2000) menciona...

13

Que el profesional competente se caracteriza por...

- **Saber actuar y reaccionar con pertinencia**
 - Saber qué hay que hacer.
 - Saber ir más allá de lo prescrito.
 - Saber elegir en una urgencia.
 - Saber arbitrar, negociar, etc.
 - Saber encadenar las acciones según la finalidad.

15

- **Saber aprender y aprender a aprender**
 - Saber sacar lecciones de la experiencia, saber transformar su acción en experiencia.
 - Saber describir cómo se aprende.
- **Saber comprometerse**
 - Saber utilizar su subjetividad.
 - Saber correr riesgos.
 - Saber emprender, ética profesional.

14

- **Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto**
 - Saber construir competencias a partir de recursos-
 - Saber sacar partido de los recursos propios y de los recursos del entorno.
- **Saber transferir**
 - Saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo.
 - Saber tomar perspectiva.
 - Saber utilizar los metaconocimientos para modelar.
 - Saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos.
 - Saber crear las condiciones de posibilidad de transferencia con ayuda de esquemas transferibles.

Clasificación de las competencias

1

CLASIFICACIÓN DE LAS
COMPETENCIAS

(Generales y Docentes)

2

Competencias generales...

Las competencias pueden dividirse (Cano, 2007):

- **Básicas o transversales:** aquellas esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos. (AQU, 2002)
 - Intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico).
 - Interpersonal (trabajo en equipo, liderazgo).
 - De manejo y comunicación de la información.
 - De gestión (planificación, responsabilidad).
 - De los valores éticos/profesionales (respeto por el medio ambiente, confidencialidad)

Otra clasificación la realiza Ramírez Apaéz (2008):

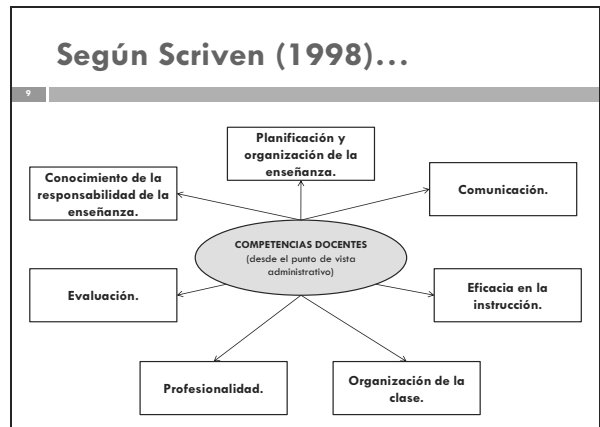
- **BÁSICAS:** Hacen referencia a las competencias que se desarrollan como producto de la educación básica.
- **PARA LA VIDA:** Son las que permiten a los sujetos integrarse a la vida en diferentes ámbitos. En México se menciona cuatro; para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia en sociedad.
- **DE ASIGNATURA:** Hace referencia al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan a partir de estudiar y trabajar en alguna asignatura.
- **PROFESIONALES:** Los conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de la profesión.
- **LABORALES:** son las que pueden compartir diferentes profesiones o trabajadores, porque son propias del área de estudio.

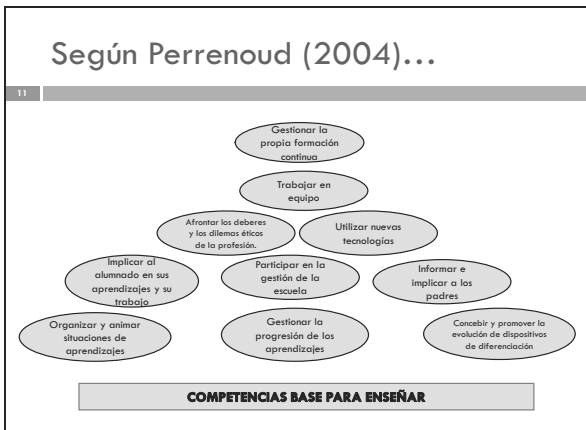
- **Específicas:** aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto.
 - De conocimientos, relativo a la adquisición de un corpus de conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión titulación.
 - Profesional, que incluye tanto las habilidades de comunicación e indagación como el know how*
 - Académico, con sus respectivos ámbitos de know how*, de comunicación y de investigación.

Competencias docentes...

Respecto a esto Bunk (1994) menciona...

<p>COMPETENCIAS TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Conocimientos, destrezas, aptitudes. <ul style="list-style-type: none"> □ Trasciende los límites de la profesión. □ Relacionada con la profesión □ Amplia la profesión □ Relacionada con la empresa. 	<p>COMPETENCIA METODOLÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Procedimientos. <ul style="list-style-type: none"> □ Procedimiento de trabajo variable □ Solución adaptada a la situación, resolución de problemas. □ Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos.
---	--





SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para esta parte de la sesión se recomienda comenzar planteando los objetivos que se desean cumplir al término de esta (desarrollados en la página 65); realizar preguntas para identificar los conocimientos previos de los participantes, por ejemplo: ¿Qué les induce pensar la palabra competencia?, ¿Qué competencias consideran que un docente debe poseer?, ¿las competencias se pueden clasificar? ¿De qué manera?, entre otras. El coordinador puede apoyarse de las respuestas a estas preguntas para inducir los subtemas.
- **El mantel de papel:** En esta actividad, si el espacio y las condiciones del aula lo permiten, los participantes pueden dar vueltas alrededor de la mesa, leyendo en silencio lo que los otros han escrito. Además, pueden responder, comentar o añadir alguna cosa, generando así nuevas aportaciones.
- **Mapa conceptual:** Para realizar esta estrategia se deben establecer claramente las categorías sobre las cuales se va a desarrollar, en la primera parte de la sesión desarrollarán una definición general del término competencia con la cual se identifiquen plenamente, así como, las características de las competencias según Tejada Fernández (1999) y Le Boterf (2000). Para la segunda parte de la sesión se describirán en otro mapa conceptual las clasificaciones que realizan 2 autores (que los participantes elijan).
- **Reflexión individual:** En esta estrategia se plantearán como temas los siguientes: ¿Qué definición es acorde a lo que yo realizó en clase?, ¿Por qué?, ¿Qué motiva mi forma de actuar en el aula?, ¿Lo puedo mejorar?, ¿Cómo?
- **Corrillos:** Esta estrategia puede ser sustituida (de ser necesario o conveniente) por otras estrategias como el cuchicheo, el flash, Philips 6.6, los cuatro colores, las cuatro esquinas, rejillas, binas, triadas, entre otras; siempre y cuando la temática gire en torno a las diferentes posturas que los autores plantean de las clasificaciones de las competencias docentes.

- **Resolución de dudas:** Para cumplir con esta actividad es importante que se enfatizen las diferentes definiciones y clasificaciones de las competencias, ya que este es un tema medular del curso, y la mayoría de los participantes tiene un especial interés en la temática debido su actualidad.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ Las actividades **EL MANTEL DE PAPEL Y CORRILLOS** serán evaluadas a través de la exposición de las conclusiones a las cuales se haya llegado en cada equipo, ante todo el grupo. Donde los demás participantes aportarán ideas para complementarlas.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 14:** Un mapa conceptual donde sintetizarán, de manera general, las principales definiciones y características de las competencias generales.
- ✓ **Trabajo 15:** Una conclusión de la actividad reflexión individual, donde valorarán que competencias generales son las que concuerdan con su ideal de desarrollo profesional.
- ✓ **Trabajo 15:** Un mapa conceptual donde identificarán las características principales, (que diversos autores plantean) con respecto a las competencias que los docentes deben poseer.
- ✓ **Trabajo 16:** Una conclusión de la actividad reflexión individual, donde identificarán las competencias docentes que resultaría pertinente en su ideal de desempeño docente.

6^a Sesión

TEMA II LAS COMPETENCIAS DOCENTES

II. 3 Las competencias básicas que el docente debe poseer.

Objetivo particular: *Que los participantes identifiquen y sinteticen de manera general las competencias básicas que el docente debe poseer; valorando a través de un instrumento básico la forma en que las utilizan en el aula; proponiendo algunas formas para mejorar.*

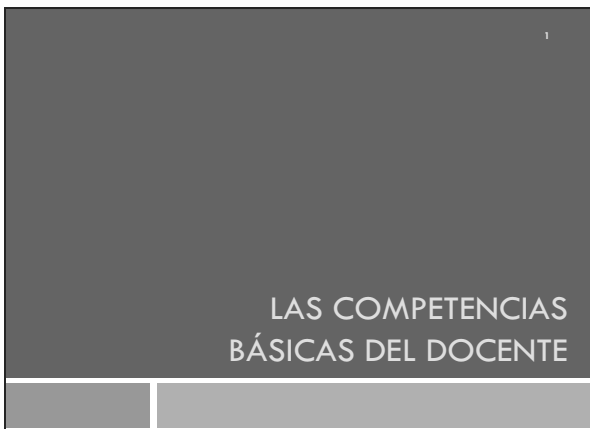
Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Enlisten las competencias básicas que el docente debe poseer y las describan.	Las competencias básicas del docente. (1ª parte)	Exposición	El coordinador planteará las principales competencias que el docente debe poseer.	Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 30 min.	
		Intercambio de ideas (por área)	Los participantes se reunirán en equipos de 4 personas que compartan área y discutirán respecto a cada competencia que el docente debe poseer-; y algunas ideas que tienen acerca de cómo desarrollarlas en el aula.		Intercambio de ideas 35 min.	Conclusión de manera oral.
		Mapa conceptual	De manera individual realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.		Mapa conceptual 25 min.	Mapa conceptual de la temática (trabajo 18 del portafolio)
		Análisis de caso	De manera individual realizarán una valoración de la forma en que realizan sus planeaciones, la impartición de su clase, la evaluación, y con ello, plantear ideas básicas para realizar mejoras.		Análisis de caso 30 min.	Análisis de caso (trabajo 19 del portafolio)

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas	Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación	
RECESO 20 min.						
Establezcan la forma en que utilizan las competencias docentes en el aula; identificando áreas de mejora.	Las competencias básicas del docente (2ª parte)	Aplicación del instrumento.	El coordinador, de manera general, impartirá instrucciones sobre la forma de contestar el instrumento.	Pizarrón Marcadores 25 copias de Instrumento de evaluación	Aplicación de instrumentos 30 min	
		Interpretación del instrumento.	Los participantes, de manera individual, realizarán una reflexión sobre los resultados que obtuvieron en la aplicación del instrumento.	Cañón para proyección	Interpretación de instrumentos 30 min.	Resultados del instrumento (trabajo 20 del portafolio)
		Cuadro: Áreas de mejora.	Los participantes, de manera individual, realizarán un cuadro con las categorías que el instrumento desarrolla y plantearán sugerencias de mejora.	Pantalla Computadora portátil.	Cuadro: Áreas de mejora. 30 min	Cuadro: Áreas de mejora (trabajo 21 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas existentes respecto a las temáticas analizadas.	Presentación con diapositivas digitalizadas (anexo 15)	Resolución de dudas 10 min	

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

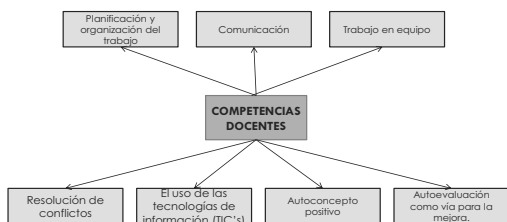
Las competencias básicas del docente



Comunicación:

- 4
- Buscar la congruencia entre los mensajes.
 - Cuidar los diversos tipos de estímulos.
 - Eliminar, en lo que sea posible, las barreras de comunicación.
 - Preparar cuidadosamente nuestras intervenciones orales.

Competencias reiterativas en los postulados expuestos..



Trabajo en equipo:

- 5
- Los beneficios del trabajo en equipo.
 - Dinamizar el trabajo en equipo.
 - Tener una actitud colaborativa.
 - Celebrar reuniones de trabajo "operativas".

Planificación y organización del trabajo:

- 3
- Tener una agenda "ajustada" y administrar el tiempo según sus prioridades.
 - Ser proactivo, superando el estilo "apagafuegos"
 - Sistematizar los criterios para la toma de decisiones.
 - Sistematizar los criterios para la toma de decisiones.
 - Tomarse tiempo para la evaluación y reflexión.

Resolución de conflictos:

- 6
- Tipos de conflictos.
 - La intervención en los conflictos.
 - El estilo de resolución de conflictos
 - Consecuencias de los conflictos.
 - La mediación en los conflictos.

El uso de las tecnologías de información (TIC's):

- El valor de las TIC's en la sociedad actual.
- La capacidad de manejo de las TIC's.
- ¿Se puede mejorar esta capacidad?

La autoevaluación como vía para la mejora:

- Utilizar diversas técnicas y estrategias de autoevaluación.
- Diarios.
- Textos paralelos.
- Escuchar a los demás.
- La necesidad de aprender constantemente.

Autoconcepto positivo:

- Conocernos.
- Confiar en nosotros mismos.
- Alimentar el autotestima.
- Superar los sentimientos negativos.
- Ajustar nuestras expectativas.
- Tomar en cuenta nuestras limitaciones y convertirlas en posibilidades.

[67]
Instrumento

Las competencias docentes

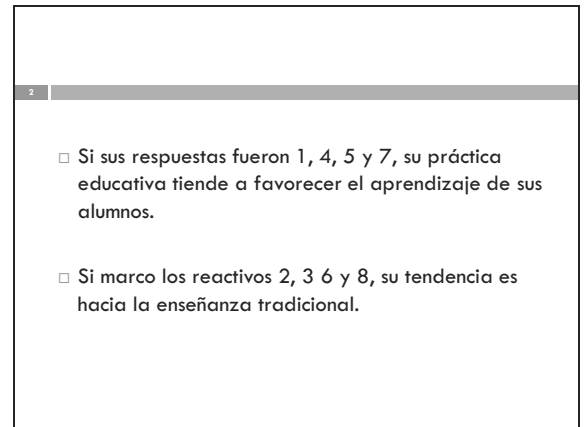
- Lea las afirmaciones y ponga una “X” en el paréntesis de las opciones que den cuenta de su labor docente antes, durante y después de impartir tu materia con alguno de sus grupos.

1. Reviso los contenidos de mi materia que trataré durante el curso	()
2. Elijo el libro que dé cuenta de los contenidos de la materia que trataré durante el curso.	()
3. Determino la secuencia de los contenidos que trataré, con base en el grado que atenderé.	()
4. Establezco una secuencia de contenidos que se define cuando conozco a mis alumnos.	()
5. Preparo mis clases diarias pensando en que los contenidos puedan aprovecharse en la vida cotidiana de mis alumnos.	()
6. Sigo la secuencia del libro haciendo hincapié en los contenidos de la materia.	()
7. Evaluo constantemente el aprendizaje de mis alumnos y considero los contenidos y las situaciones presentadas durante las clases.	()
8. Califico el aprendizaje de mis alumnos y considero el grado de apropiación de los contenidos.	()

- Reflexione sobre como realiza las siguientes acciones:

ASPECTOS	CÓMO LO REALIZÓ
Elección de contenidos	
Planeación de actividades	
Recursos utilizados	
Forma de enseñanza	
Actividades de evaluación	
Organización del grupo.	

Resultados del instrumento



SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para esta parte de la sesión se recomienda comenzar planteando los objetivos que se desean cumplir al término de esta (desarrollados en la página 68); realizar preguntas para identificar los conocimientos previos de los participantes, por ejemplo: ¿Qué competencias consideran que poseen ustedes respecto a la enseñanza?, en sus instituciones ¿Realizan planificaciones? ¿Con qué frecuencia?, ¿Trabajan en equipo? ¿De qué manera?, entre otras. Posteriormente el coordinador realizará preguntas intercaladas a lo largo de la exposición, con la finalidad de dar cierre a cada una de las competencias (planificación y organización del trabajo, comunicación, trabajo de equipo, resolución de conflictos, etc.).
- **Intercambio de ideas (por área):** para esta técnica se sugiere organizar a los participantes de acuerdo a las materias o áreas, las cuales se especializan (ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) en este caso identificar qué tipo de competencias debe poseer el docente “ideal” para impartir el área a la que pertenecen.
- **Mapa conceptual:** Para el desarrollo de estas estrategias se plantean los siguientes puntos a desarrollar: Características de cada competencia que el docente debe poseer (planificación y organización del trabajo, comunicación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, etc.).
- **Análisis de casos:** En esta actividad los aspectos sobre los cuales se realizará dicho análisis son los siguientes: Una breve descripción de la forma en la que realizan habitualmente la planificación, impartición y evaluación de sus clases y posteriormente plantear ideas para integrar las competencias docentes a sus actividades.
- **Aplicación del instrumento:** En esta estrategia es importante que el coordinador explique claramente la forma de contestar el instrumento así como su posterior interpretación, explicando puntualmente las dudas que surjan en los participantes.

[/0]

- **Interpretación del instrumento:** En esta actividad, el coordinador sólo se encargará de guiar a los participantes en las dudas que tengan con respecto a la interpretación del instrumento.
- **Cuadro (Áreas de mejora):** Para realizar este cuadro se establecerán como categorías de análisis las afirmaciones del instrumento aplicado, donde para cada afirmación se planteará una idea para mejorarla.
- **Resolución de dudas:** Para esta actividad surgirán dudas muy importante de las participantes donde la labor del coordinador es resolverlas de la manera más clara posible, enfatizando cada una de las competencias que docente debe poseer, de ser posible ejemplificándolas para una mayor asimilación.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ La actividad **INTERCAMBIO DE IDEAS (por área)** será evaluada a través de la exposición que se realice de las conclusiones obtenidas al grupo sonde los demás participantes aportarán ideas para complementar las ya expuestas.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 18:** Un mapa conceptual donde desarrollen las características principales de las competencias que un docente debe poseer.
- ✓ **Trabajo 19:** Un análisis de casos; donde se plasmará una valoración de las siguientes categorías: planeación, impartición de clase y evaluación; generando conclusiones básicas de mejoras.
- ✓ **Trabajo 20:** Una reflexión que partirá de los resultados obtenidos en el instrumento; donde se plasmen opiniones generales sobre su desempeño en el aula, en las categorías que el instrumento analiza.
- ✓ **Trabajo 21:** Un cuadro que contenga por un lado las categorías que el instrumento plantea, y por el otro, diversas sugerencias de mejora, en torno a su desempeño docente.

7^a Sesión

TEMA III EL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA**III. 1 La influencia del docente en el aprendizaje constructivista**

Objetivo particular: Que los participantes interpreten y valoren la influencia que el docente ejerce en el aprendizaje constructivista.

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Enlisten las funciones del docente en el aprendizaje constructivista.	El rol del docente en aprendizaje constructivista	Exposición	El coordinador planteará la influencia que el docente constructivista ejerce en aula, apoyado de diversas ejemplificaciones.	Pizarrón	Exposición 30 min.	
		Phillips 6.6	Los participantes se reúnen en equipos de 6 personas y debaten durante 6 minutos acerca de un tema sobre el que darán su opinión. Posteriormente un portavoz de cada equipo aporta al grupo la idea más relevante a la que han llegado.	Marcadores Cañón para proyección	Phillips 6.6 30 min.	Conclusión de manera oral.
Mapa conceptual		De manera individual realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.	Pantalla Computadora portátil.	Mapa conceptual 20 min.	Mapa conceptual de la temática (trabajo 22 del portafolio)	
Reflexión individual		Los participantes, de manera individual, identificarán los puntos principales que desearían desarrollar como docentes constructivistas.	Presentación con diapositivas digitalizadas	Reflexión individual 15 min	Reflexión individual (trabajo 23 del portafolio)	
Formulen sus propios conceptos respecto al docente constructivista.						
RECESO 20 min.						

Continúa...

[74]

TEMA III EL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA

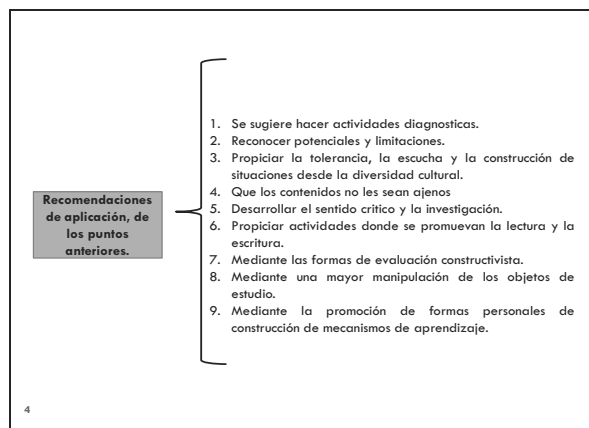
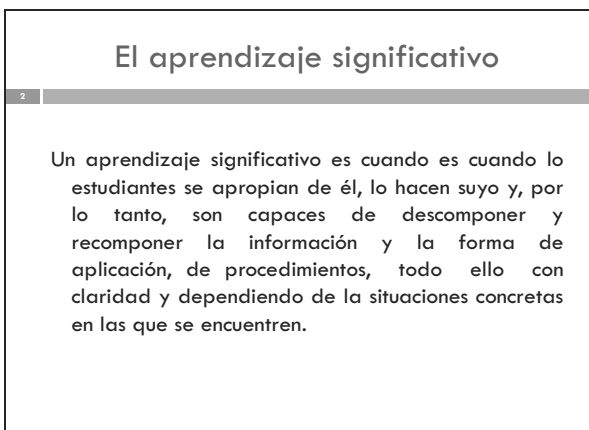
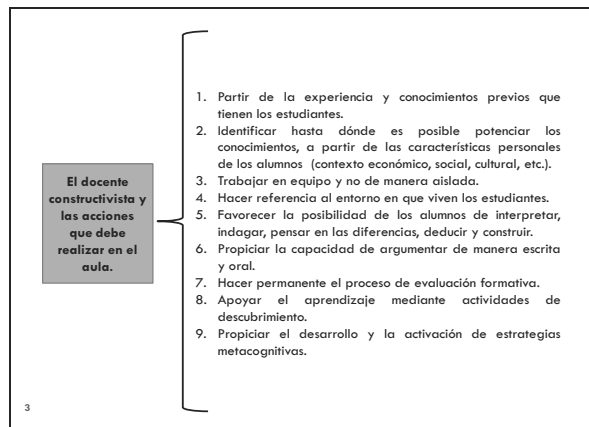
III. 2 Las características del docente constructivista; autónomo y reflexivo.

Objetivo particular: *Que los participantes comprendan las características básicas que el docente constructivista debe poseer y establecer las formas en que pueden integrarlas a su práctica docente.*

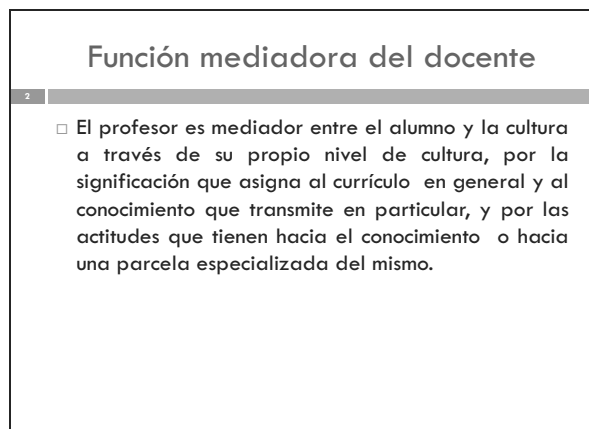
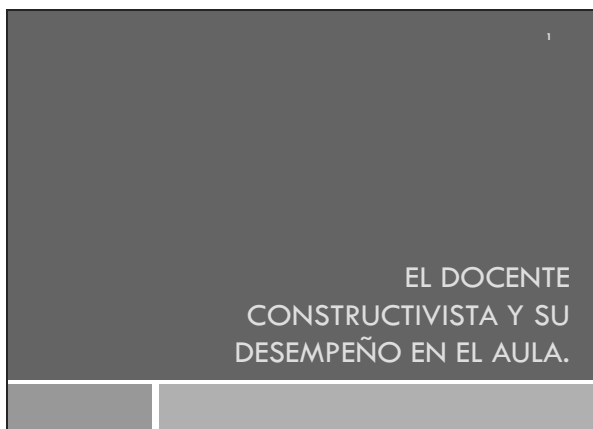
Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Enlisten las características del docente constructivista y su función dentro del aula	El docente constructivista y su desempeño en el aula	Exposición	El coordinador planteará los puntos centrales que el docente constructivista debe poseer y su función dentro del aula, ejemplificando las funciones.	Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 30 min.	
		Corrillos (4 personas)	Los participantes conversarán acerca de los puntos centrales de la exposición y los relacionará con sus casos particulares.		Corrillos (4 personas) 30 min.	Conclusión de la actividad "Corrillos" (trabajo 24 del portafolio)
		Mapa conceptual	Los participantes, de manera individual, realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.		Mapa conceptual 25 min.	Mapa conceptual de la temática (trabajo 25 del portafolio)
		Análisis de caso	Los participantes, de manera individual, realizarán un documento donde plasmen las áreas a las cuales pueden ser integradas dichas características docentes.		Análisis de caso 30 min.	Análisis de caso (trabajo 26 del portafolio)
Identifiquen las situaciones de aprendizaje donde pudieran integrar las características del docente constructivista.		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas existentes respecto a las temáticas analizadas.		Resolución de dudas 10 min.	

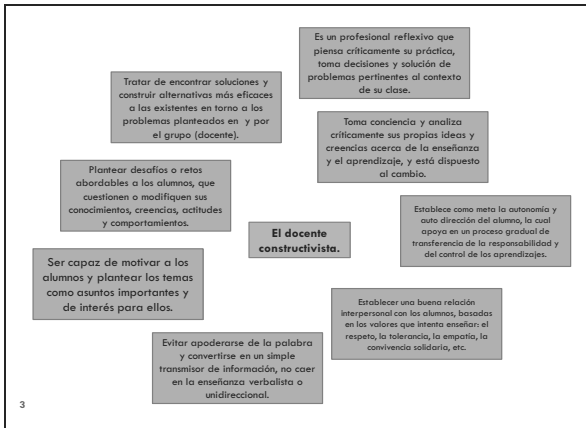
MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

El docente en el aprendizaje constructivista



El docente constructivista y su desempeño en el aula





SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para esta actividad se recomienda plantear en primera instancia los objetivos que se desean cumplir al término de la sesión (establecidos en las páginas 78 y 79); planteando algunas preguntas para identificar los conocimientos previos de la temática: ¿Qué características consideran que debe poseer el docente constructivista?, ¿Qué funciones creen que debe poseer el docente constructivista?, entre otras que el coordinador considere pertinentes. Posteriormente se plantearán preguntas para clarificar las ideas como: ¿Cuáles son las principales acciones que el docente constructivista debe realizar en el aula?, etc.
- **Phillips 6.6 y corrillos:** Esta estrategia puede ser sustituida (de ser necesario o conveniente) por otras estrategias como el cuchicheo, el flash, corrillos, los cuatro colores, las cuatro esquinas, rejillas, binas, triadas, entre otras, siempre y cuando se respete la temática a tratar; en este caso las funciones que docente constructivista debe desarrollar en aula.
- **Mapa conceptual:** Para la realización de esta actividad se sugiere que los participantes establezcan como categorías para la realización del mapa las acciones que el docente constructivista debe desarrollar en el aula.
- **Reflexión individual:** para desarrollar esta actividad se plantearán como categorías de reflexión las acciones concretas que desearían desarrollar como docentes constructivistas sin dejar de lado las especificaciones de la ó las materias que imparten.
- **Análisis de casos:** esta estrategias aunque básicamente se desarrollarán me manera individual, el coordinador establecerá como categorías de análisis los momentos del desarrollo de la clase en los que podría ser integrada la función mediadora del docente constructivista.
- **Resolución de dudas:** Para desarrollar esta estrategia resultaría conveniente que el coordinador enfatice y amplíe la información respecto a la temática o situaciones en que a los participantes les surjan dudas, en este caso las funciones del docente constructivista en el aula.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ Las actividades **PHILLIPS 6.6** y **LOS CORRILLOS** serán evaluadas a través de las aportaciones que el grupo realice a las conclusiones expuestas por alguno de los integrantes del equipo. El coordinador posteriormente las retomará para generar una idea central de los temas al finalizar la sesión.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 22:** Un mapa conceptual donde se planteará, de manera general, el papel que juega el docente en el aprendizaje constructivista.
- ✓ **Trabajo 23:** Una reflexión, donde identifiquen las principales características que les gustaría desarrollar, como docentes constructivistas.
- ✓ **Trabajo 24:** Un documento donde relacionen las acciones que el docente constructivista desarrolla con sus particularidades personales (gusto, perfil de la población a la que atienden, asignatura ó asignaturas que imparten).
- ✓ **Trabajo 25:** Un mapa conceptual, donde se plasmen en sus propias palabras, el rol desempeño del docente constructivista en el aula.
- ✓ **Trabajo 26:** Un análisis de casos, donde plasmen las áreas a las cuales pueden ser integradas las acciones y actitudes, en el aula, del docente constructivista.

8^a Sesión

TEMA IV LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA
IV. 1 Características de la evaluación constructivista.

Objetivo particular: *Que los participantes analicen las características de la evaluación constructivista y las técnicas con que se desarrolla. Además de comparar la evaluación que realizan con la evaluación constructivista, con la finalidad de mejorarla.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Describan las características de la evaluación constructivista.	Características de la evaluación constructivista (1ª parte)	Exposición	El coordinador planteará los puntos más importantes que caracteriza la evaluación constructivista.	Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 30 min.	Conclusión de manera oral.
		Rompecabezas	Los participantes se reunirán en equipos de 4 personas donde realizarán un análisis de la información que obtuvieron de la exposición, posteriormente se integrarán a otros grupos de trabajo para expresar las conclusiones a las que llegaron en el grupo anterior regresarán a sus equipos iniciales para compartir lo tratado en los grupos anteriores y obtener conclusiones.		Intercambio de ideas 40 min.	
		Mapa conceptual	Los participantes, de manera individual, realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.		Mapa conceptual 30 min.	Mapa conceptual de la temática (trabajo 27 del portafolio)

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Establezcan la similitud entre la evaluación que realizan y la evaluación constructivista.		Cuadro comparativo	De acuerdo a las características de la evaluación constructivista, de manera individual, generarán categorías de análisis en las cuales identificarán si la evaluación que realizan es similar a la constructivista.	Pizarrón Marcadores	Cuadro comparativo 20 min.	Cuadro comparativo (trabajo 28 del portafolio)
RECESO 20 min.						
Propongan mejoras a la evaluación que realizan con la finalidad de llevarla a una constructivista.	Características de la evaluación constructivista (2ª parte)	Análisis de casos	Los participantes, de manera individual realizarán un documento donde plasmen de que manera pueden integrar las características de la evaluación constructivista a su desempeño docentes.	Pizarrón Marcadores	Análisis de casos 15 min.	Análisis de casos (trabajo 29 del portafolio)
		Cuadro (áreas de mejora)	Los participantes, de manera individual, realizarán un cuadro con las categorías anteriores, donde desarrolle y planteen sugerencias de mejora.		Cuadro (áreas de mejora) 15 min.	Cuadro: aéreas de mejora (trabajo 30 del portafolio)
		Resolución de dudas.	El coordinador resolverá las dudas existentes respecto a las temáticas analizadas.		Resolución de dudas 10 min.	

Continúa...

TEMA IV LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA
IV. 2 Tipos y técnicas de evaluación constructivista (1ª parte)

Objetivo particular: *Comprendan los tipos de evaluación constructivista, las técnicas que utiliza; estableciendo cuales son las más pertinentes de acuerdo a su perfil poblacional y asignatura.*

Objetivo específico	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Enlisten y caractericen los tipos de evaluación constructivista.	Tipos de evaluación constructivista.	Exposición	El coordinador explicara los tipos de evaluación constructivista y las ejemplificara	Pizarrón Marcadores	Exposición 20 min.	
		Discusión	Los participantes se reunirán en equipos de 5 personas y discutirán respecto a los tipos de evaluación	Cañón para proyección Pantalla	Discusión 20 min.	Conclusión de manera oral.
		Mapa conceptual	De manera individual realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.	Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Mapa conceptual 20 min.	Mapa conceptual (trabajo 31 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Características de la evaluación constructivista

1

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

2

LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

- Le interesa la funcionalidad de los aprendizajes.
- Evaluación y regulación de la enseñanza.
- Énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje.
- La autoevaluación del alumno.
- Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje.
- Coherencia entre las situaciones de evaluación y el progreso de la enseñanza-aprendizaje.
- Busca que el alumno sea responsable y controle el proceso enseñanza – aprendizaje.

Tipos de evaluación constructivista

1

TIPOS DE EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

3

LA EVALUACIÓN DIAGNOSTICA PUEDE SER:

- EVALUACIÓN INICIAL**
Es la que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio.
- EVALUACIÓN PUNTUAL**
Es la que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso.

2

Evaluación diagnóstica

Es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo; también llamada “evaluación predictiva”

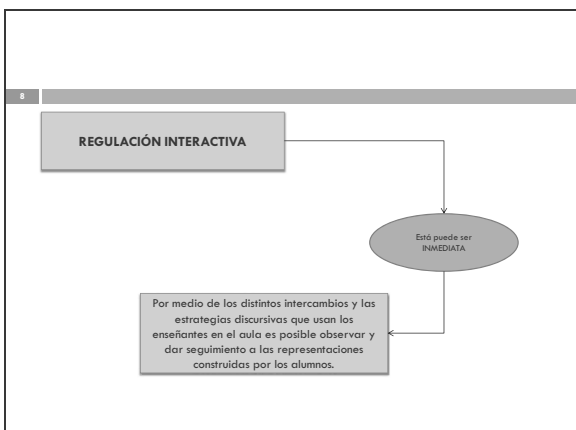
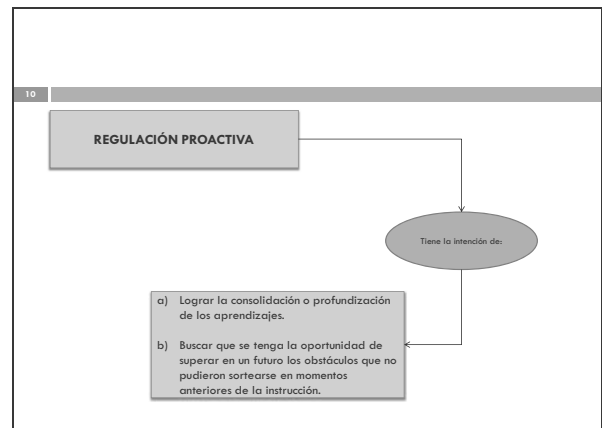
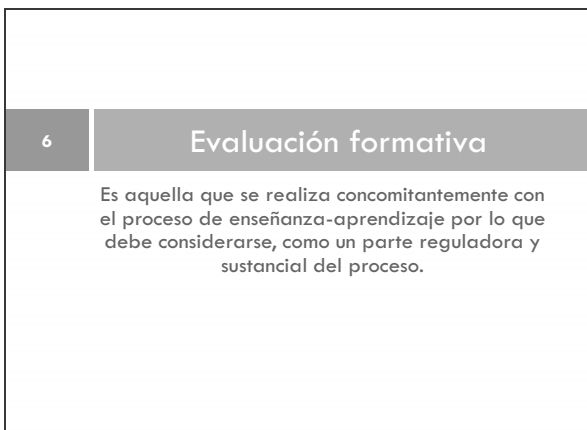
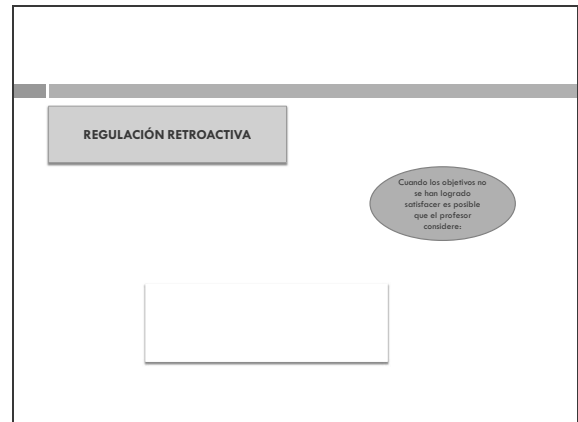
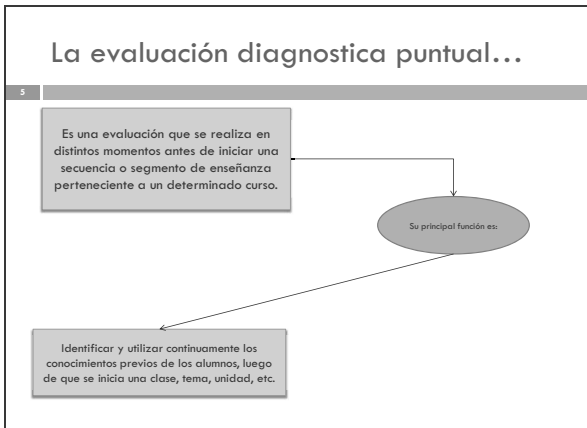
4

La evaluación diagnóstica inicial...

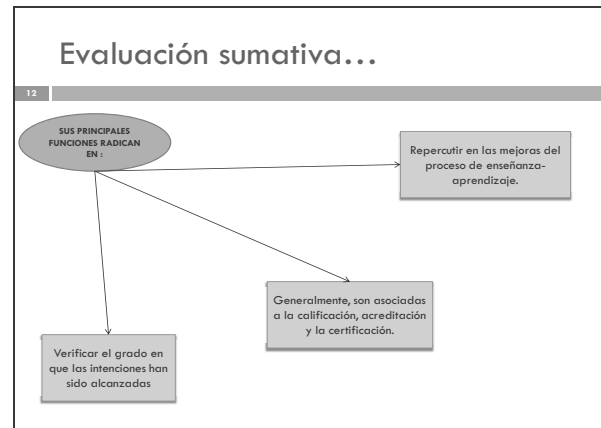
Te permite identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar.

al aplicar diversos instrumentos, ésta nos puede arrojar resultados como:

- Los que manifiestan que los alumnos son cognitivamente competentes, y que sin ningún problema pueden ingresar a determinados ciclo escolar
- Los que manifiestan que los alumnos poseen o no las aptitudes cognitivas mínimas para abordar el proceso con éxito.



11	Evaluación sumativa
<p>Es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera.</p>	



SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para esta sección se recomienda plantear en primer lugar los objetivos que se cumplirán al final de la sesión (establecidos en las páginas 86 y 88); además de realizar preguntas con la finalidad de identificar los conocimientos previos que los participantes poseen respecto a la evaluación constructivista, por ejemplo: ¿Usted habitualmente sigue un proceso de evaluación?, ¿Con qué características?, ¿Utiliza instrumentos para realizarla?, ¿Cuáles?, ¿Cómo los utiliza? Mientras que a lo largo de la sesión de plantearán preguntas para dar cierre a los subtemas por ejemplo: ¿Cuáles son los principales tipos de evaluación constructivista?, ¿Cuáles son las características de la evaluación constructivista, entre otras que el coordinador considere convenientes?
- **Rompecabezas:** En esta estrategia los integrantes del equipo trabajan un material académico que se divide en el número de miembros de éste, de modo que cada uno se encarga de partes diferentes (durante 10 min); posteriormente forman grupos de expertos para discutir sus secciones, después regresan a su equipo original, para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.
- **Mapa conceptual:** para el desarrollo de esta estrategia se establecerán en la primera parte, como categorías de análisis el desarrollo de cada una de las características que la evaluación constructivista posee. Mientras que para la segunda parte de la sesión se desarrollaran las características principales de cada tipo de evaluación constructivista.
- **Cuadro comparativo:** Para poner en funcionamiento esta estrategia en necesarios establecer categorías de comparación, en este caso utilizaremos por una parte los momentos de la evaluación constructivista, y por otra, la forma en que los participantes realizan sus evaluaciones en el aula.
- **Análisis de casos:** Esta estrategia, aunque básicamente se desarrolla de manera individual, el coordinador establecerá las particularidades que se analizarán, en este caso, basados en las características de la evaluación constructivista los participantes mencionarán se la evaluación que realizan habitualmente en el aula cumple ó no con ellas.

- **Cuadro (áreas de mejora):** En esta estrategia, se utilizarán las categorías establecidas en la estrategia anterior, y con ella se desarrollarán ideas básicas para integrar la evaluación constructivista a las acciones habituales en el aula que el participante realiza.
- **Resolución de dudas:** en esta actividad las dudas básicamente que pueden surgir radican en los tipos de evaluación constructivista y las particularidades en su uso, así que es muy importante clarificar todos los cuestionamientos de manera clara y sintetizada, ya que para los participantes este tema es uno de los más importantes en el programa.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ Las actividades **ROMPECABEZAS Y DISCUSIÓN** serán evaluadas a través de las conclusiones expuestas por cada representante de los equipos; donde el grupo en general y el coordinador aportarán ideas para complementar las conclusiones a lo largo de la sesión.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 27:** Un mapa conceptual que contenga las principales características de la evaluación constructivista.
- ✓ **Trabajo 28:** Un cuadro comparativo, donde por un lado se describan las características de la evaluación constructivista, y por otro lado se describa la forma en que cubren ó no dicha característica.
- ✓ **Trabajo 29:** Un análisis de caso donde plasmen las formas en que pudiesen integrar la evaluación constructivista a su desempeño en el aula.
- ✓ **Trabajo 30:** Un cuadro de áreas de mejora, en el que, con las categorías anteriormente utilizadas desarrollarán sugerencias para mejorar su práctica docente.
- ✓ **Trabajo 31:** Un mapa conceptual, donde describan detalladamente los tipos de evaluación constructivista.

9ª Sesión

TEMA IV LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA
IV. 2 Tipos y técnicas de evaluación constructivista (2ª parte)

Objetivo particular: *Que los participantes comprendan los tipos de evaluación constructivista, las técnicas que utiliza; estableciendo cuales son las más pertinentes de acuerdo a su perfil poblacional y asignatura.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen las diversas técnicas de evaluación constructivista y las características.	Técnicas de evaluación constructivista (1ª parte)	Exposición	El coordinador explicara las principales técnicas de evaluación constructivista y las ejemplificará.	Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla Computadora portátil. Presentación con diapositivas digitalizadas	Exposición 30 min.	
		Rompecabezas	Los participantes se reunirán en equipos de 4 personas donde realizarán un análisis de la información que obtuvieron de la exposición, posteriormente se integrarán a otros grupos de trabajo para expresar las conclusiones a las que llegaron en el grupo anterior regresarán a sus equipos iniciales para compartir lo tratado en los grupos anteriores y obtener conclusiones.		Rompecabezas 30 min.	Conclusión de manera oral.
		Mapa conceptual	De manera individual realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.		Mapa conceptual 20 min	Mapa conceptual (trabajo 32 del portafolio)

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Distingan las diversas técnicas de evaluación constructivista resultarían pertinentes en su propia práctica educativa.	Técnicas de evaluación constructivista (2ª parte)	Análisis de caso	De manera individual los participantes realizarán un documento donde plasmen la forma en que pueden integrar algunas técnicas de evaluación constructivista a su planeación diaria de clase.	Pizarrón Marcadores	Análisis de caso 20 min	Análisis de caso (trabajo 33 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas existentes respecto a las temáticas analizadas.		Resolución de dudas 10 min.	
RECESO 20 min.						

TEMA IV LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

IV. 3 Utilización de diversos instrumentos de evaluación constructivista (1ª parte)

Objetivo particular: Que los participantes analicen los principales instrumentos de evaluación constructivistas y sus características; empleándolas teóricamente en diversas situaciones de aprendizaje y valorando su aplicabilidad en su práctica educativa.

Objetivo específico	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen los principales instrumentos de evaluación constructivista y sus características.	Instrumentos de evaluación constructivista (1ª parte)	Exposición	El coordinador explicará las principales técnicas de evaluación constructivista y las ejemplificará.	Presentación con diapositivas digitalizadas Cañón para proyección Pantalla	Exposición 40 min.	

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
	Instrumentos de evaluación constructivista (2ª parte)	Discusión	Los participantes se reunirán en equipos de 4 personas y discutirán respecto a las características de cada instrumento de la evaluación.	Pizarrón Marcadores Computadora portátil.	Discusión 30 min.	Conclusión de manera oral.
		Mapa conceptual	De manera individual realizarán un mapa conceptual sintetizando las ideas que se plantearon en la exposición del tema.		Mapa conceptual 30 min.	Mapa conceptual (trabajo 34 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Técnicas de evaluación constructivista

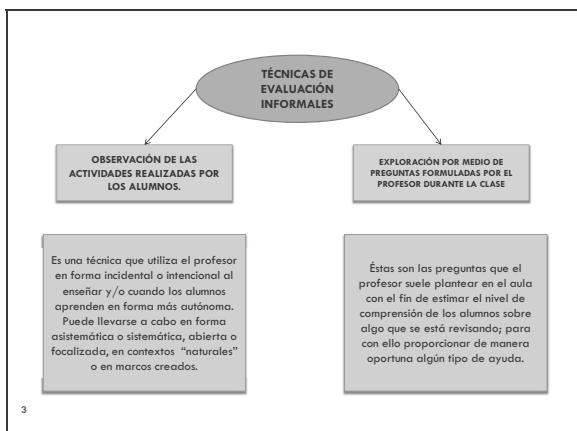
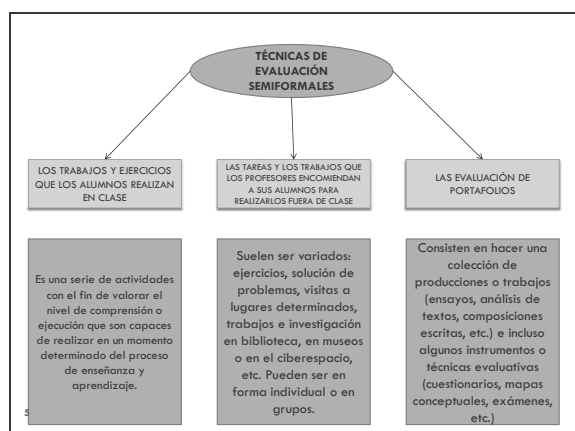


4 Técnicas de evaluación semiformal

Las cuales se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación que la informales, demandar mayor tiempo para su valoración y exigir a los alumnos respuestas mas duraderas.

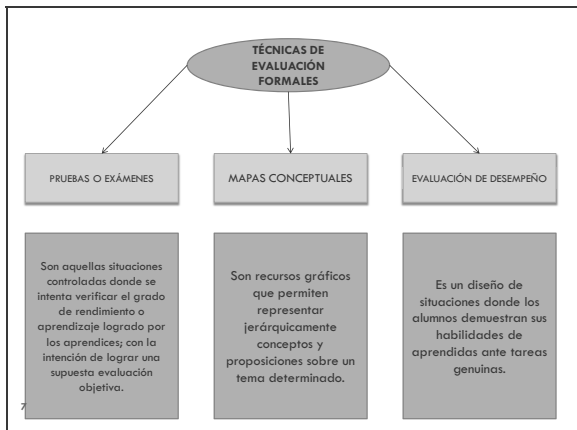
2 Técnicas de evaluación informal

Se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve; pueden utilizarse a discreción en la misma situación de enseñanza y aprendizaje.



6 Técnicas de evaluación formal

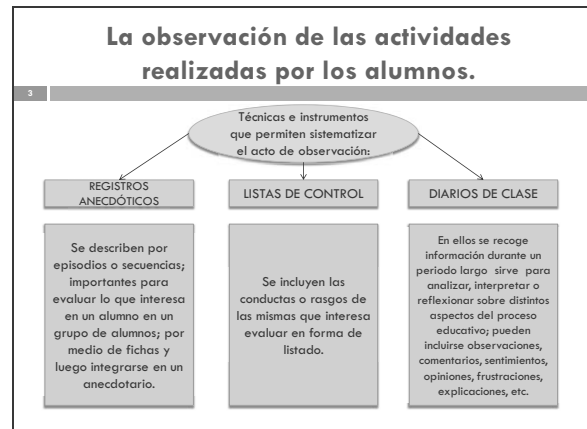
Exigen un proceso de planeación y elaboración mas sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor control; por esta razón, los alumnos las perciben como situaciones "verdaderas" de evaluación.



Instrumentos de evaluación constructivista

1

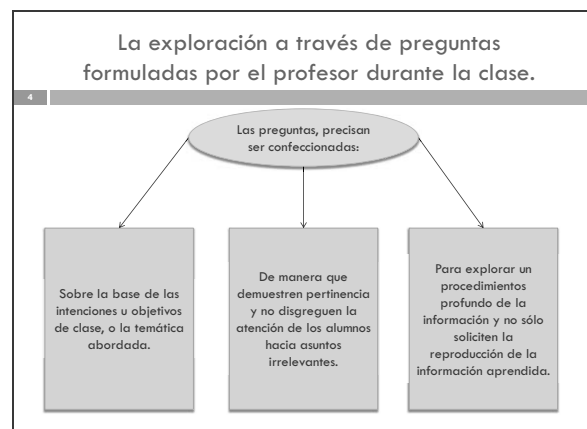
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA



2

Técnicas de evaluación informal

- La observación de las actividades realizadas por los alumnos.
- Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.



5 **Técnicas de evaluación semiformal**

- Los trabajos y los ejercicios que los alumnos realizan en clase.
- Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase.
- La evaluación de portafolios.

8 **La evaluación de portafolios**

Requiere:

- Que se definan con claridad los propósitos por los cuales se elabora; para saber exactamente qué se evaluará por medio del portafolio.
- Lo que se debe incluir en los portafolios; que características deben tener los trabajos que se incluyen; quien decide incluirlo; cuando debe incluirse; como debe organizarse el portafolio
- Definir los criterios para valorar los trabajos en forma individual y/o global; los criterios generales deberán ser predefinidos y conocidos por los alumnos; decidir si la evaluación se realizará cada vez que se hagan olas entradas y/o cuando se complete; que las valoraciones se realicen por coevaluación, evaluación mutua y autoevaluación; definirse con claridad las formas en que los criterios serán tomados como base para asignación de calificaciones.

6 **Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase.**

Lo más importante en el planteamientos de los trabajos es:

- Que estén alineados con los objetivos de aprendizaje.
- Que se deben plantear de modo que den oportunidad a los alumnos para que reflexionen, profundicen y practiquen sobre determinados conceptos o procedimientos que se estén enseñando y/o aprendiendo.
- Que le permiten al profesor valorar o estimar sobre la marcha en qué momento del aprendizaje se encuentran sus alumnos.

9 **Técnicas de evaluación formales**

- Pruebas o exámenes.
- Mapas conceptuales.
- Evaluación del desempeño

7 **Los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase.**

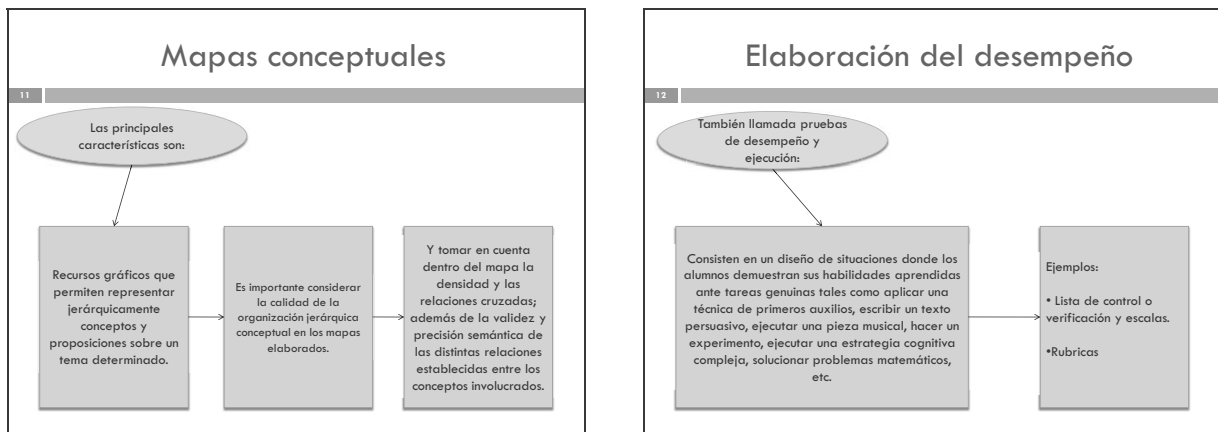
Los trabajos deben:

- Hacer practicar reflexivamente, pensar y aprender, a los alumnos.
- Plantearse de modo tal que los aprendices no solo puedan obtener información al respecto o si fue o no exitosa su resolución, sino que, en caso de hacerlos en forma incorrecta, les permitan obtener información relevante acerca de las razones que contribuyeron a su fracaso.
- De preferencia, ser revisados en clase para identificar las fallas, obtener una retroalimentación y clarificar las dudas; de ser revisados por el profesor, deben ser devueltos lo mas pronto posible.

10 **Pruebas o exámenes**

Las principales características son:

- Aquellas situaciones controladas, donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado.
- Tienen la intención de lograr una supuesta evaluación objetiva.
- Existe una supuesta posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje por medio de calificaciones consistentes en números.



SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Exposición:** Para el desarrollo de esta sesión sería recomendable comenzar estableciendo claramente los objetivos a cubrir (planteados en las páginas 96 y 97), posteriormente realizando algunas preguntas para identificar los conocimientos previos respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación constructivista, por ejemplo: ¿Qué tipo de técnicas utilizas para evaluar?, ¿Utilizan un instrumentos estandarizado?, ¿Les resultan útiles?, ¿Les realizarían mejora?, ¿De qué tipo?, entre otras. A lo largo de la sesión se puede intercalar preguntas para puntualizar y centrar la atención respecto a determinada información, en este caso podemos utilizar preguntas como: ¿Cuántos tipos de técnicas constructivistas para evaluar existen?, ¿Cuáles son sus características principales?, ¿Cuál es el instrumento que creen les resultaría más útil?, entre otras. Complementando con algunas ejemplificaciones o experiencias que el docente considere enriquecedoras a la temática.
- **Rompecabezas:** En esta estrategia los integrantes del equipo trabajan un material académico que se divide en el número de miembros de esté, de modo que cada uno se encarga de partes diferentes (durante 10 min); posteriormente forman grupos de expertos para discutir sus secciones, después regresan a su equipo original, para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.
- **Mapa conceptual:** Para esta estrategia es conveniente que se establezcan como categorías de análisis, la clasificación de las técnicas de evaluación constructivista y una descripción de cada una de estas, mencionando su función.
- **Análisis de casos:** En esta ocasión el análisis de casos girará en torno a una selección de las técnicas de evaluación constructivista que los participantes utilizarían en aula, tomando en cuenta la materia ó materias que imparten, las características de su población, los objetivos del curso, etc.
- **Discusión en equipos:** En esta actividad se establecerá como tema central de la actividad las características de cada instrumento de evaluación presentado, planteando su utilidad, pertinencia, facilidad de manejo, costo/beneficio (en cuanto a tiempo y esfuerzo), para con ello poder descubrir características no presentadas durante la exposición.

- **Resolución de dudas:** Para esta sesión la mayor cantidad de dudas puede surgir respecto a los instrumentos y la utilización de estos en aula, a lo cual el coordinador debe tratar en la medida de lo posible responder a los cuestionamientos con ejemplificaciones para calificar la situación y evitar el exceso de información, que puede llegar a saturar.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ Las actividades **ROMPECABEZAS Y DISCUSIÓN** serán evaluadas a través las conclusiones que de manera oral exponga ante el grupo el representante de cada equipo, serán escritas en el pizarrón y complementadas a lo largo de la sesión para tener un material de apoyo en la realización de los mapas conceptuales y en la síntesis de información que se requiere al final de la sesión.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 32:** Un mapa conceptual donde desarrolle las características de cada una de las técnicas de evaluación constructivista.
- ✓ **Trabajo 33:** Un análisis de caso donde describan la forma en que integrarían a su desarrollo profesional algunas técnicas de evaluación constructivista.
- ✓ **Trabajo 34:** Un mapa conceptual donde desarrolle las características de los instrumentos de evaluación constructivista.

10ª Sesión

TEMA IV LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA**IV. 3 Utilización de diversos instrumentos de evaluación constructivista (2ª parte)**

Objetivo particular: Identificar los principales instrumentos de evaluación constructivista y emplear (teóricamente) en algunas situaciones de aprendizaje.

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
<p>Que los participantes:</p> <p>Discriminen los diversos instrumentos de evaluación constructivista en las situaciones presentadas.</p>	Utilización de diversos instrumentos de evaluación constructivista (2ª parte)	Intercambio de ideas (grupal)	Que el docente presente mediante diapositivas mostrando una situación de aprendizaje; se solicitará opiniones de participantes acerca de los instrumentos con los que les resultaría propicio evaluarlas.	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>Cañón para proyección</p>	Intercambio de ideas (grupal) 40 min.	Conclusión de manera oral.
<p>Distingan los instrumentos que les resultarían útiles en su práctica docente.</p>		Cuadro de selección	Se reúnan en equipos de 5 personas que compartan área de estudio y realicen un cuadro donde valoren que instrumentos que resultaría adecuado utilizar de acuerdo a las particularidades de su área.	<p>Pantalla</p> <p>Computadora portátil.</p> <p>Presentación con diapositivas digitalizadas (anexo 22)</p>	Cuadro de selección 30 min	Cuadro de selección (trabajo 35 del portafolio)
		Análisis de caso	De manera individual los participantes realizarán un documento donde plasmen la manera en que pueden integrar diversos instrumentos de evaluación constructivista en su planeación diaria.		Análisis de caso 30 min.	Análisis de caso (trabajo 36 del portafolio)

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas existentes respecto a las temáticas analizadas.		Resolución de dudas 10 min.	
RECESO 20 min.						

TEMA: CIERRE Y EVALUACIÓN DEL CURSO

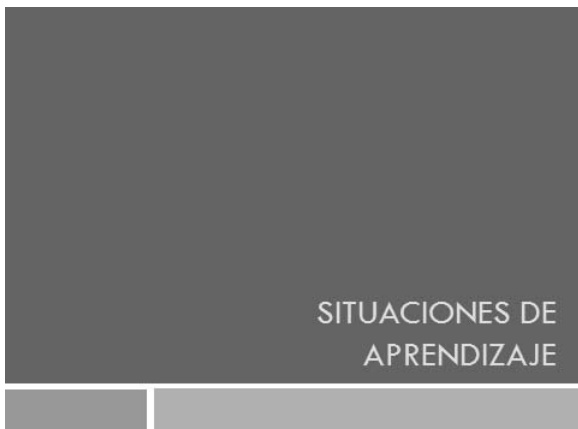
Objetivo particular: *Que los participantes evalúen el logro de objetivos apoyados de una autoevaluación y un examen general de conocimientos. Además de emitir sus opiniones respecto al curso.*

Objetivo específico	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Valoren de manera objetiva su desempeño durante el curso.	Evaluación final del alumno	Reflexión	El coordinador solicitará que realice una reflexión acerca de la temáticas tratadas durante el curso; básicamente en tres áreas: cognitiva, procedimental y actitudinal.	Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Pantalla	Reflexión 15 min	Reflexión (trabajo 37 del portafolio)
		Autoevaluación	El coordinador solicitará que realice una autoevaluación de su desempeño durante el curso; básicamente en tres áreas: cognitiva, procedimental y actitudinal.	Computadora portátil. 25 formatos de "Autoevaluación"	Autoevaluación 15 min.	Autoevaluación (trabajo 38 del portafolio)

Objetivo específico	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Identifiquen los conceptos básicos que se trataron en el curso.		Aplicación de examen general de conocimientos	El coordinador dará las instrucciones para contestar el examen, explicando cuando todas las particularidades.	Tabla de evaluación de los trabajos del portafolio 25 formatos de "Examen general de conocimientos"	Aplicación de examen general de conocimientos 60 min.	Aplicación de examen general de conocimientos (trabajo 39 del portafolio)
		Entrega del portafolio (carpeta)	El coordinador recogerá los portafolios que serán valorados para certificar el curso.		Entrega de portafolio (carpeta) 15 min.	Registro de las actividades en el formato (trabajo 40 del portafolio)
Formulen una opinión general respecto al curso.	Evaluación del curso	Aplicación del cuestionario	El coordinador dará las instrucciones para contestar el cuestionario explicando cuando todas las particularidades.	25 formatos de "Cuestionario de cierre"	Cuestionario 15 min.	

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Situaciones de aprendizaje



Situación 3...

¿Qué instrumento sería el mas apropiado para evaluar esta situación?

A black and white photograph of a classroom. Students are seated at their desks, facing forward. In the background, there is a whiteboard and a television mounted on the wall.

Situación 1...

¿Qué instrumento sería el mas apropiado para evaluar esta situación?

A black and white photograph showing a group of students around a table. They appear to be in a laboratory or workshop setting, with various materials and equipment on the table.

Situación 4...

¿Qué instrumento sería el mas apropiado para evaluar esta situación?

A black and white photograph of two students looking at a large digital screen. The screen displays a presentation with text and graphics.

Situación 2...

¿Qué instrumento sería el mas apropiado para evaluar esta situación?

A black and white photograph of a classroom. Students are seated at their desks. Some are looking towards the camera, while others are looking towards the front of the room.

Situación 5...

¿Qué instrumento sería el mas apropiado para evaluar esta situación?

A black and white photograph showing a group of students sitting around a table. They appear to be in a meeting or discussion, with papers and materials on the table.

Situación 6...

¿Qué instrumento sería el más apropiado para evaluar esta situación?



Situación 8...

¿Qué instrumento sería el más apropiado para evaluar esta situación?



Situación 7...

¿Qué instrumento sería el más apropiado para evaluar esta situación?



SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Intercambio de ideas:** Esta técnica puede ser sustituida por otras similares como el debate público, el debate dirigido, mesa redonda, lluvia de ideas, entre otras, siempre y cuando se establezca como temática central la identificación, a partir de las imágenes presentadas, de los instrumentos más convenientes para ser evaluadas.
- **Cuadro de selección:** Para el desarrollo de esta actividad es necesario que el coordinador establezca de manera clara y puntual que el cuadro debe constar de una valoración (de acuerdo a los instrumentos analizados y las particularidades de la materia ó materias que imparte) de los instrumentos que sería más pertinente utilizar.
- **Análisis de casos:** Esta estrategia tendrá como función básica la de desarrollar diversas sugerencias de aplicación en la planeación diaria de los instrumentos constructivistas. Donde el coordinador puede realizar una ejemplificación previa para guiar la realización.
- **Reflexión individual:** Para esta estrategia es importante que el coordinador, especifique puntos sobre los cuales basar la reflexión, para evitar confusiones que en este caso son el cumplimiento de los objetivos generales de curso en tres vertientes cognitiva, procedimental y actitudinal.

- **Autoevaluación:** En esta estrategia el coordinador se encargará de guiar las autoevaluaciones realizadas por los participantes, respetando los tres rubros que se asignaron previamente.
- **Aplicación del examen general de conocimientos:** En esta estrategia el coordinador debe ser muy cuidadoso en cuanto a las instrucciones para contestar el examen, con el fin de evitar cualquier problema respecto a la asignación de calificaciones.
- **Entrega de portafolio:** En esta estrategia es importante que el docente tenga un estricto control en la recepción de trabajo, sin olvidar firmar el formato de control de trabajos del portafolio de los alumnos, ya que este documento se queda en manos de los alumnos para comprobar su entrega. Así mismo, deberá cotejar los trabajos del portafolio con el formato de evaluación de los trabajos del portafolio del coordinador.
- **Aplicación del cuestionario de cierre:** En esta parte el coordinador se encargará de dar las indicaciones para contestar el cuestionario, de la manera más clara que sea posible para evitar cualquier tipo de contratiempo o falta de información.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 35:** Un cuadro de selección, donde valoren que instrumentos que resultaría adecuado utilizar de acuerdo a las particularidades de su área.
- ✓ **Trabajo 36:** Un análisis de caso, donde plasmen de que manera pueden integrar diversos instrumentos de evaluación constructivista en su planeación diaria.
- ✓ **Trabajo 37:** Una reflexión acerca de la temáticas tratadas durante el curso; básicamente en tres áreas: cognitiva, procedimental y actitudinal.
- ✓ **Trabajo 38:** Una autoevaluación una autoevaluación de su desempeño durante el curso; básicamente en tres áreas: cognitiva, procedimental y actitudinal, con el formato Autoevaluación (anexo 23)
- ✓ **Trabajo 39:** Los resultados del examen de conocimientos generales que posteriormente será integrado en la evaluación general (tomando en cuenta que dichos resultados se entregarán vía correo electrónico 2 semanas posteriores a la entrega)
- ✓ **Trabajo 40:** Cuestionario de cierre que será contestado con total libertad.

Evaluación general del curso (Instrumentos para realizarla)

Examen general de conocimientos

**EXAMEN DE CONOCIMIENTOS GENERALES DEL CURSO:
"APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAS DOCENTES"**

Nombre del alumno: _____

Fecha de aplicación: _____

Nombre del coordinador: _____

Instrucciones generales: Conteste de la manera que cada inciso le solicite.

1. Plantee por los menos tres postulados básicos del aprendizaje significativo.

2. Subraye la opción que coincida con los incisos que completen adecuadamente el enunciado.

El aprendizaje significativo...

- 1) Implica un proceso constructivo interno y estructurarte.
- 2) Se centra principalmente en la acumulación de información.
- 3) Requiere de trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente.
- 4) Implica un proceso de reorganización interna de conocimientos previos.
- 5) Pone énfasis en el profesor como transmisor de conocimientos.

Opciones:

- a) 1, 3, 5
- b) 4, 2, 1
- c) 1, 3, 4
- d) 3, 4, 5

3. Subraye la respuesta correcta. Según el aprendizaje significativo, la información se adquiere a través de:

- a) Lectura y memorización b) Exposición y reproducción c) Recepción y descubrimiento
d) Identificación y asociación

4. Subraye la opción que coincida con los incisos que completen adecuadamente el enunciado.

El aprendizaje repetitivo...

- 1) Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
- 2) Promueve la memorización de la información.
- 3) Toma en cuenta los conocimientos previos que el alumno posee.
- 4) Constituye entramados o redes conceptuales.
- 5) Establece relaciones arbitrarias con las estructuras cognitivas.

Opciones:

- a) 1, 2, 5
- b) 2, 4, 5
- c) 1, 3, 4
- d) 2, 3, 4

5. Mencione por lo menos 2 acciones que describan cada fase del aprendizaje significativo (inicial, intermedio y final)

6. Describa la función de las estrategias de enseñanza constructivista (preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales)

7. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que orientan y guían aspectos relevantes en los contenidos?

- a) Postinstruccionales b) Señalizaciones c) Mapas conceptuales d) Gráficas

8. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son las estrategias que mejoran la codificación de la información a aprender?

- | | |
|------------------------------|--|
| a) Gráficas e ilustraciones | b) Coinstruccionales y postinstruccionales |
| c) Analogías e ilustraciones | d) Señalizaciones y redes conceptuales |

9. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son las estrategias para organizar la información nueva?

- | | |
|----------------------------------|---|
| a) Gráficas e ilustraciones | b) Cuadros sinópticos y mapas conceptuales |
| c) Coinstruccionales y analogías | d) Organizadores previos y diagramas de árbol |

10. Desarrolle el concepto de competencia

11. Señale la opción que represente correctamente la relación entre cada autor y su postura respecto a las competencias docentes.

- | | |
|------------------|---|
| 1. Ramírez Apaéz | a) Planificación, comunicación, eficacia en la instrucción, profesionalidad, organización de clase, evaluación. |
| 2. Scriven | |
| 3. Perrenoud | b) Competencias básicas, para la vida, de asignatura, profesionales y laborales. |
| 4. ANECA | c) Competencias para gestionar, trabajar en equipo, utilización de nuevas tecnologías, organizar y animar situaciones de aprendizaje, afrontar dilemas y deberes de la profesión. |
- Opciones**
- | | |
|--------------------|---|
| 3-a, 4-b, 2-c, 1-d | d) Competencias sintéticas, instrumentales y profesionales. |
| 4-a, 2-b, 3-c, 4-d | |
| 2-a, 1-b, 3-c, 4-d | |
| 1-a, 3-b, a-c, 2-d | |

12. Mencione por lo menos 5 acciones que el docente constructivista debe realizar en el aula.

13. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuál es el proceso que se realiza de manera única antes de algún proceso educativo amplio?

- a) Evaluación puntual b) Examen c) Evaluación inicial d) Calificación

14. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son los tipos de evaluación formativa?

- a) Inicial y puntual b) Interactiva y retroactiva
c) Confiable y objetiva d) Interactiva y puntual

15. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuál es la función de la evaluación sumativa?

- a) Verificar el grado en que los objetivos se cumplieron b) Calificar y certificar
c) Realizar mejoras en el proceso de enseñanza d) Todas las anteriores

16. Mencione las características principales de las técnicas de evaluación constructivista (informal, semiformal y formal)

17. Los registros anecdóticos, las listas de control y el diario de clase pertenecen a los instrumentos de evaluación informal.

F () V ()

18. Las tareas y trabajos son instrumentos de evaluación formal.

F () V ()

19. Los mapas conceptuales y las pruebas son considerados instrumentos de evaluación formal.

F () V ()

20. La observación de las actividades realizadas por los alumnos es considerada un instrumento de evaluación semiformal.

F () V ()

Puntaje: _____

Clave de respuestas del examen general de conocimiento

EXAMEN DE CONOCIMIENTOS GENERALES DEL CURSO: “APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAS DOCENTES” (CLAVE)

Instrucciones: Califique el examen de conocimientos generales bajo los parámetros siguientes.

- ❖ Las preguntas abiertas (1, 5, 6, 10, 12 y 16) tendrán el valor de 1, 2 ó 3 puntos, según el desarrollo de los conceptos solicitados y la calidad de contenido.
- ❖ Las preguntas cerradas (2,3,4,7,8,9,11,13,14,15,17,18,19,20), tendrán el valor de 1 punto.
- ❖ La calificación final de examen se obtendrá a través de una regla de tres, de la siguiente forma:
de puntos X 10 / 32

1. Plantee por los menos tres postulados básicos del aprendizaje significativo.

Respuesta: Consultar página 23 del Manual del docente para el desarrollo del curso: “Aprendizaje significativo y competencias docentes.”

2. Subraye la opción que coincida con los incisos que completen adecuadamente el enunciado.

Respuesta: Inciso “C”

3. Subraye la respuesta correcta. Según el aprendizaje significativo, la información se adquiere a través de:

Respuesta: Inciso “C”

4. Subraye la opción que coincida con los incisos que completen adecuadamente el enunciado.

Respuesta: Inciso “A”

5. Mencione por lo menos 2 acciones que describan cada fase del aprendizaje significativo (inicial, intermedio y final)

Respuesta: Consultar página 25 del Manual del docente para el desarrollo del curso: “Aprendizaje significativo y competencias docentes.”

6. Describa la función de las estrategias de enseñanza constructivista (preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales)

Respuesta: Consultar página 33 del Manual del docente para el desarrollo del curso: “Aprendizaje significativo y competencias docentes.”

7. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que orientan y guían aspectos relevantes en los contenidos?

Respuesta: Inciso “B”

8. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son las estrategias que mejoran la codificación de la información a aprender?

Respuesta: Inciso “A”

9. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son las estrategias para organizar la información nueva?

Respuesta: Inciso “B”

10. Desarrolle el concepto de competencia

Respuesta: Consultar página 63 Y 64 del Manual del docente para el desarrollo del curso: “Aprendizaje significativo y competencias docentes.”

11. Señale la opción que represente correctamente la relación entre cada autor y su postura respecto a las competencias docentes.

Respuesta: Inciso “C”

12. Mencione por lo menos 5 acciones que el docente constructivista debe realizar en el aula.

Respuesta: Consultar página 88 del Manual del docente para el desarrollo del curso: “Aprendizaje significativo y competencias docentes.”

13. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuál es el proceso que se realiza de manera única antes de algún proceso educativo amplio?

Respuesta: Inciso "C"

14. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuáles son los tipos de evaluación formativa?

Respuesta: Inciso "B"

15. Subraye la respuesta correcta. ¿Cuál es la función de la evaluación sumativa?

Respuesta: Inciso "D"

16. Mencione las características principales de las técnicas de evaluación constructivista (informal, semiformal y formal)

Respuesta: Consultar página 108 y 109 del Manual del docente para el desarrollo del curso: "Aprendizaje significativo y competencias docentes."

17. Los registros anecdóticos, las listas de control y el diario de clase pertenecen a los instrumentos de evaluación informal.

Respuesta: "V"

18. Las tareas y trabajos son instrumentos de evaluación formal.

Respuesta: "F"

19. Los mapas conceptuales y las pruebas son considerados instrumentos de evaluación formal.

Respuesta: "V"

20. La observación de las actividades realizadas por los alumnos es considerada un instrumento de evaluación semiformal

Respuesta: "V"

[117]

Formato de evaluación de los trabajos del portafolio para el coordinador

TABLA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL MANUAL DEL PARTICIPANTE (ALUMNO)

Alumno:															
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD								CALIDAD Muy buena: 3 puntos Buena: 2 puntos Regular: 1 punto Mala: 0 puntos							
								AUTOEVALUACIÓN				EVALUACIÓN DEL COORDINADOR			
								MB	B	R	M	M B	B	R	M
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															

24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										
33										
34										
35										
36										
37										

CUADRO PARA CONDENSAR LA INFORMACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

COMENTARIOS GENERALES:	CALIDAD 120 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	_____ %
NÚMERO DE ACTIVIDADES REALIZADAS:	CANTIDAD 40 actividades = 25% de la calificación del Manual (utilizar escala)	_____ %
		TOTAL: _____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)

[119]

Autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN

Nombre del curso taller: _____

Nombre del alumno: _____

Nombre del coordinador: _____

- ✓ Describe tu desempeño a lo largo del curso taller, en las siguientes categorías:

NIVEL COGNITIVO	NIVEL PROCEDIMENTAL	NIVEL ACTITUDINAL

[120]

Cuestionario de cierre

EVALUACIÓN DEL TALLER

Nombre del curso-taller: _____

Nombre del coordinador: _____

Fecha en la que se impartió: _____

✓ Señala con una "x" la opción que consideres adecuada

<i>Desempeño del coordinador</i>		Muy buena	Buena	Regular	Mala
1.	Puntualidad				
2.	Habilidad para expresión oral				
3.	Actitud hacia el grupo				
4.	Apego al programa de trabajo				
5.	Experiencia en la actividad				
6.	Experiencia de conceptos y procedimientos				
7.	Experiencia en el manejo de grupos				
8.	Dominio sobre los contenidos del taller				
9.	Ofreció apoyos para realizar las tareas programadas (explicaciones, ejemplos)				
10	Atención a las necesidades de los participantes				
11	Atmósfera de trabajo que propició				
12	Dosificación de los contenidos				
13	Calidad del material escrito				
14	Calidad del material visual				
15	Las estrategias didácticas				
16	El curso-taller en general				
17	Utilidad del taller en la práctica docente				
18	Menciona los contenidos que te gustaría desarrollar en el próximo taller:				
19	Comentario final del taller				

ANEXO 2 SEGUNDA INTERVENCIÓN: CURSO-TALLER “DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL AULA”

Anexo 2.1 Programa sintético (descripción del curso)

**DESARROLLO DEL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
Y LAS
COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN EL AULA

(Curso-taller)**

PRESENTACIÓN

El tema de las competencias es amplio y vasto, se puede abordar desde distintas perspectivas en el ambiente académico: a partir de la institución, del docente y del alumnado universitario; o bien, desde el punto de vista de la escuela primaria o media-superior; así como desde los distintos ambientes laborales de de la sociedad moderna.

El mundo global y la sociedad del conocimiento en que vivimos; laboramos y desempeñamos nuestra labor académica universitaria; es cada vez más demandante, se presentan nuevos desafíos ya que cada día se busca que el docente. Asimismo se busca que desarrollen sus capacidades y destrezas más sofisticadas adaptándolas a su ó sus ambientes cualesquiera que estos sean.

En la actualidad la meta es que los profesores y las profesoras enseñen a sus estudiantes conocimientos y saberes; el “qué”, al poner en práctica lo que se sabe; el “cómo”, y el “saber ser” valores y actitudes que les permitan ser lo que buscan, y que lo aprendido sea una plataforma de despegue para el aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning*. Esta situación confronta a los académicos de la Escuela Nacional Preparatoria a múltiples retos a la hora de enfrentar la labor docente. Por un lado, el docente se encuentra inmerso en alguna institución, jefatura o departamento, en los cuerpos colegiados o de investigación, que en ocasiones si los hay, no guardan una estrecha relación entre sí; a los colegas, con quienes en ocasiones no hay trabajo colegiado; y al cuerpo estudiantil un tanto inquieto y que demanda a un profesor competente y sobresaliente.

El docente de las sociedades del conocimiento tiene sin duda alguna una ardua tarea que desempeñar, y es aún más ardua si tiene como meta llevar a cabo su labor docente con éxito, alta responsabilidad, ética, compromiso con sus estudiantes, con la institución y con la sociedad a la que pertenece.

OBJETIVOS GENERALES

COGNITIVOS

Al finalizar el curso-taller, los participantes lograrán:

- ✓ Identificar las particularidades de la asignatura que imparten, el perfil poblacional al cual se dirige las competencias generales a desarrollar en esté.
- ✓ Relacionar las especificaciones de asignatura, población y competencias generales, con las estrategias de aprendizaje, las competencias profesionales que el docente debe poseer; así como el tipo de evaluación pertinente.

PROCEDIMENTALES

Al finalizar el curso-taller, los participantes lograrán:

- ✓ Elegir y adaptar las estrategias de aprendizaje significativo, las competencias generales a desarrollar y los instrumentos de evaluación, de carácter constructivista adecuados a las características de su grupo y su asignatura.
- ✓ Planear su curso, integrando diversas estrategias de aprendizaje significativo, considerando las competencias que desea generar en el alumno; utilizando técnicas e instrumentos de evaluación constructivista.

ACTITUDINALES

Al finalizar el curso-taller, los participantes lograrán:

- ✓ Reflexionar sobre su desempeño como docente en el aula; identificando los momentos en los que su labor es desarrollada con un enfoque tradicional o constructivista, según sea el caso.
- ✓ Apreciar a la evaluación constructivista como parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

CONTENIDO TEMÁTICO
(Curso- Taller/40 hrs./10 sesiones de 4 hrs.)

TEMA I DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES

28 hrs.

- I. 1 Planificación y organización del propio trabajo
- I. 2 Competencias comunicativas
- I. 3 Trabajo en equipo
- I. 4 Resolución de conflictos.
- I. 5 Utilización de las tecnologías de la información (TIC's)
- I. 6 Formulación de un autoconcepto positivo
- I. 7 Autoevaluación constante

TEMA II DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA

12hrs.

- II. 1 El proceso de planeación de las sesiones
- II. 2 Fase de impartición de clase
- II. 3 La evaluación en el aula

ENFOQUE METODOLÓGICO

Este curso-taller estará desarrollado metodológicamente 50% teórico y 50% práctico; para ayudar a los participantes a cimentar los conocimientos adquiridos en el curso anterior utilizando como principal técnica el estudio de caso (asignatura que los docentes imparten y el perfil poblacional); sin dejar de utilizar técnicas de tipo participativo con estrategias de enseñanza colectiva y grupal como lo son: lluvia de ideas, reflexiones individuales y grupales, discusiones, entre otras. Donde el aprendizaje se propiciará mediante la exposición y regulación de las actividades por parte del docente y el intercambio de ideas entre los propios participantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

PORTAFOLIO DE ACTIVIDADES (EVIDENCIAS)

40%

- El 25 % de la calificación del portafolio constará de la cantidad de trabajos entregados, a través de la siguiente regla de tres:

CANTIDAD DE TRABAJOS	PORCENTAJE
40	25%
39	24.3%
38	23.7%
y así sucesivamente...	

- El 75 % de la calificación del portafolio constará de la calidad de los trabajos entregados, basados en las siguientes tablas:

CALIDAD DE LOS TRABAJOS
Mala: 0 puntos Regular: 1 punto Buena: 2 puntos Muy buena: 3 puntos

SUMA DE PUNTOS	PORCENTAJE
120	75%
119	74.3%
118	73.7%
y así sucesivamente...	

UTILIZACIÓN DEL MANUAL DEL ALUMNO

40%

AUTOEVALUACIÓN		EVALUACIÓN DEL COORDINADOR	
CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del portafolio (utilizar escala)	___%	CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del portafolio (utilizar escala)	___%
CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del portafolio (utilizar escala)	___%	CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del portafolio (utilizar escala)	___%
TOTAL: ___		+/2	TOTAL: ___
CALIFICACIÓN FINAL			

AUTOEVALUACIÓN

10%

- Desempeño a lo largo del curso.
- Instrumento

ASISTENCIA

10%

- Se requerirá de un 90% de asistencia al curso para optar por la acreditación.

CERTIFICACIÓN

Al concluir el curso se otorgará a cada uno de los asistentes un reconocimiento por su participación; avalado por Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Filosofía y Letras. Para la obtención de este es necesario:

- ✓ Obtener una calificación mínima de 9 en el curso.
- ✓ Tener por lo menos un 90% de asistencia.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

BÁSICA

- Cano, Elena. (2007) Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado. Barcelona: Graó.
- Cazares Aponte, Leslie y Cuevas de la Garza, J. F. (2008) Planeación y evaluación basada en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. México: Trillas.
- Coll, C. (1990) Aprendizaje escolar construcción del conocimiento. Barcelona: Paídos educador.
- Coll, C., Martín, M., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I y Zabala, A. (1993) El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Díaz Barriga, F (1998) El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2002) Estrategias de aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- Eggen, P. D y Kauchak, D. P. (1999) Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades del pensamiento. Buenos Aires: FCE.
- Elosúa, M. R. y García, E. (2000) Estrategias para enseñar aprender a pensar. Madrid: IEPS-Narcea.
- Frola, Patricia. (2008) Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje. Tipo PISA, ENLACE y CENEVAL. México: Trillas.
- Ramírez Apáez, Marissa y Rocha Jaime, M. P. (2008) Guía para el desarrollo de competencias docentes. México: Trillas.

COMPLEMENTARIA

Gago Huguet, Antonio (2005) Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso. México: Trillas.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). Aula de Innovación educativa.

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

Nisbert, J. D. y Schucksmith, J. (1987) Estrategias de aprendizaje. Madrid: Martínez Roca.

PERFIL DOCENTE

El docente **IDEAL** para la impartición de este curso contará con las siguientes características:

NIVEL COGNITIVO

- Amplio conocimiento del constructivismo, aprendizaje significativo y competencias docentes.
- Licenciado en Pedagogía, de ser posible con Maestría o Doctorado.
- Especializado en la formación docente.

NIVEL PROCEDIMENTAL

- Habilidad en el manejo de grupos y aplicación de estrategias acordes al enfoque manejado.
- Experiencia laboral en el área de formación o actualización docente.
- Destreza en la promoción de aprendizajes significativos.
- Proactivo y propositivo.
- Facilidad de palabra.

NIVEL ACTITUDINAL

- Entusiasta
- Comunicativo
- Con buena presentación
- Actitud de apertura
- Tolerancia
- Responsabilidad
- Compromiso con la formación de docentes.

PROGRAMA ANALÍTICO PARA EL CURSO-TALLER:

**“Desarrollo del aprendizaje
significativo y las competencias
profesionales en el aula”**

ÍNDICE

	pág. entre corchetes
Presentación de las sesiones	4
1ª sesión	5
2ª sesión	13
3ª sesión	23
4ª sesión	31
5ª sesión	39
6ª sesión	47
7ª sesión	55
8ª sesión	63
9ª sesión	71
10ª sesión	79
Evaluación general del curso	87

PRESENTACIÓN DE LAS SESIONES

El curso-taller “Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en aula” se desarrollará de la siguiente manera

SESIÓN	CONTENIDO
1 ^a	Tema I Desarrollo de las competencias docentes I. 1 Planificación y organización del propio trabajo
2 ^a	I. 2 Competencias comunicativas
3 ^a	I. 3 Competencias para el trabajo en equipo.
4 ^a	I. 4 Competencia para la resolución de conflictos.
5 ^a	I. 5 Competencias para el uso de Tecnologías de la Información (TIC's).
6 ^a	I. 6 Formulación de un autoconcepto positivo.
7 ^a	I. 7 Autoevaluación constante
8 ^a	Tema II Desarrollo del aprendizaje significativo en el aula. II. 1 El proceso de planeación.
9 ^a	II. 2 La impartición de clase
10 ^a	II. 3 La evaluación Cierre y evaluación del curso

1ª Sesión

[7]

TEMA I DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES**I. 1 Planificación y organización del propio trabajo**

Objetivo particular: Que los participantes interpreten la forma en que actualmente organizan su trabajo y su tiempo y desarrollen una forma de organización acorde a las responsabilidades por cumplir dentro y fuera del aula.

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen la distribución que hacen entre responsabilidades y tiempo.	Planificación y organización del propio trabajo. (1ª parte)	Lectura y reflexión	Se solicitará a los integrantes que de manera grupal lean el texto “¡Que día más estresante! y reflexionen sobre las preguntas que ahí se plantean.	Manual del participante: “Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula” Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación de diapositivas digitalizadas	Lectura y reflexión 30 min.	Conclusiones de manera oral
		Phillips 6.6	Los participantes se reúnen en equipos de 6 personas y debaten durante 6 minutos acerca de un tema sobre el que han de dar su opinión. Posteriormente un portavoz de cada equipo aporta al grupo la idea más relevante a la que han llegado.		Phillips 6.6 20 min.	
		Análisis del caso	De manera grupal realizarán un análisis del caso anterior, apoyado por las diapositivas correspondientes.		Análisis del caso 20 min.	
		Intervención del coordinador	Planteará algunas propuestas para mejorar la capacidad de organizar el propio tiempo (agenda ajustada y administración de tiempo, etc.) apoyado por las diapositivas correspondientes.		Intervención del coordinador 15 min.	
		Utilización del Manual del participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 1 del Manual del participante.		Resolución del Manual del participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual

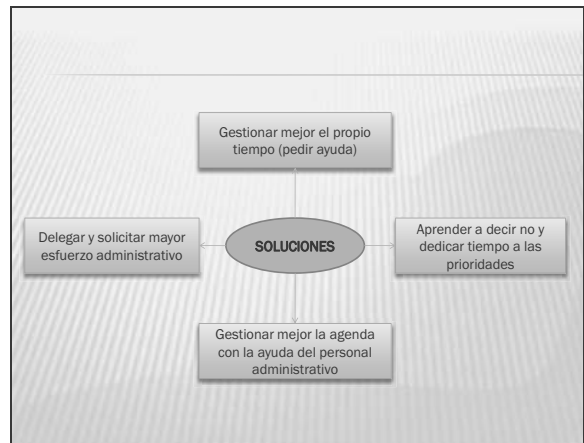
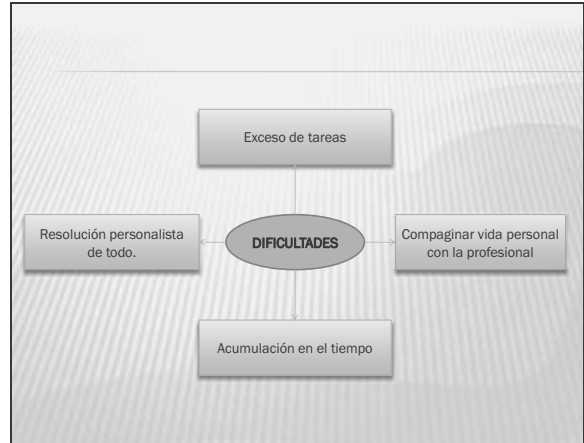
Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Cuadro de administración de tiempo	Se solicitará a los participantes que con base en la actividad anteriormente realizada y con categorías utilizadas, elaboren un cuadro donde planteen los nuevos tiempos que designarán a sus actividades.		Cuadro de administración de tiempo 25 min.	Cuadro de tiempo (trabajo 1 del portafolio)
RECESO 20 min.						
A través de la resolución de las actividades propuestas en el Manual del Participante, realicen acciones para mejorar la planificación y organización del trabajo.	Planificación y organización del propio trabajo. (2ª parte)	Intervención del coordinador	Planteará algunas propuestas para mejorar la capacidad de organizar el propio tiempo (ser proactivo y sintetizar los criterios para la toma de decisiones) apoyado por las diapositivas correspondientes.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Presentación de diapositivas digitalizadas 20 copias del Cuadro "Para acabar..."	Intervención del coordinador 15 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 2 del Manual del Participante.		Trabajo con el Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Cuadro de prioridades	Se solicitará a los participantes que desarrollen un cuadro similar con algunas decisiones a las que se enfrenten en el aula.		Cuadro de prioridades 25 min.	Cuadro de prioridades (trabajo 2 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 15 min.	
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contestar el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 25 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 3 del portafolio)

[9]

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Análisis de problemas y posibles soluciones



Propuestas para mejorar la capacidad de organizar el propio trabajo



TENER UNA AGENDA AJUSTADA Y ADMINISTRAR EL TIEMPO SEGÚN LAS PRIORIDADES

- ✗ La clave es no dar prioridad a la agenda, sino **ORDENAR** en la agenda **LAS PRIORIDADES**.
- ✗ Es necesaria una planificación diaria pero, sobre todo una **PLANIFICACIÓN A MEDIANO Y LARGO PLAZO** (pasando de la planificación diaria a la semanal o mensual)
- ✗ Gestionar el propio tiempo, siendo consciente de las responsabilidades por cubrir.
- ✗ Separar muy claramente lo **URGENTE DE LO IMPORTANTE**.

CUADRO PARA FACILITAR LA ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO

GRADO DE URGENCIA			
	URGENTES	NO URGENTES	
GRADO DE IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES	IMPORTANTES	Bloque I. Crisis, problemas apremiantes, proyectos cuyas fechas vencen, etc.	Bloque II. Prevención, construcción de relaciones, reconocimientos de nuevas oportunidades, planificación, etc.
	NO IMPORTANTES	Bloque III. Interrupciones, algunas llamadas, correo, informes, reuniones, etc.	Bloque IV. Trivialidades, ajeteo inútil, algunas llamadas telefónicas, algunos correos, actividades agradables, etc.

- ### SISTEMATIZAR LOS CRITERIOS PARA LA TOMA DE DECISIONES
- ✗ La rapidez en la toma de decisiones depende tanto de la estructura y los hábitos de trabajo del grupo como de las características de cada uno de los miembros.
 - ✗ Los procedimientos democráticos de toma de decisiones son los más importantes, ya que apoyan los consensos y mejoran la resolución de problemas.
 - ✗ Debemos tomar en cuenta siempre, la urgencia de la decisión, la importancia, la viabilidad.

- ✗ **Bloque I (urgente e importante):** No podemos centrarnos en esta área ya que tenderíamos a trabajar al borde de los plazos y nos desbordarían. Agota, consume mucho tiempo y esfuerzo.
- ✗ **Bloque III (urgente y no importante):** Es peor situarse en este cuadrante, ya que entendemos cosas urgentes que sólo parecen importantes.
- ✗ **Bloque IV (no urgente y no importante):** Supone una irresponsabilidad total, sugiere una administración basada en cuestiones apremiantes determinadas externamente y no conduce a nada.
- ✗ **Bloque II (no urgente e importante):** Supone tener una visión y una perspectiva, y la disciplina necesaria para avanzar hacia ella.

TOMARSE TIEMPO PARA LA EVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN

- ✗ Es trascendente establecer procesos de evaluación de la propia tarea, que nos permitirán conocer, cuales son las cosas que no han funcionado bien y poner solución.
- ✗ El siguiente cuadro puede ser de gran ayuda a la evaluación de tareas.

DECISIÓN TOMADA	SECUENCIA QUE HAY QUE DESARROLLAR	CALENDARIO	PERSONAS IMPLICADAS	RECURSOS (disponibles o que hay que conseguir)	PROCESO DE EVALUACIÓN

Cuadro “Para acabar...”

SER PROACTIVO (LENGUAJE REACTIVO Y PROACTIVO)

SER PROACTIVO, NO REACTIVO

LENGUAJE REACTIVO	LENGUAJE PROACTIVO
No puedo hacer nada.	Examinemos nuestras alternativas
Yo soy así.	Puedo optar por un enfoque distinto.
Me vuelve loco.	Controlo mis sentimientos.
No lo permitirán.	Puedo elaborar una exposición efectiva.
Tengo que hacer eso.	Elegiré una respuesta adecuada.
No puedo.	Elijo.
Debo.	Prefiero.

No reaccionar a medida que surgen imprevistos y dificultades.

- ### PARA ACABAR.....
- Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.
- ✗ Las ideas más importantes de esta sesión fueron:
 - ✗ Mi aprendizaje principal es:
 - ✗ Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Lectura y reflexión:** Para llevar a cabo esta estrategia se utilizará la lectura ¡Que día tan estresante! y las preguntas de reflexión del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*; donde se realizarán las actividades ahí mencionadas.
- **Phillips 6.6:** Para esta estrategia el coordinador dividirá al grupo en equipo de 6 personas estableciendo como temática central la reflexión sobre la lectura ¡Que día tan estresante! y las respuestas individuales que asignaron a la reflexión que la acompaña.
- **Análisis de caso:** En esta ocasión la estrategia girará en torno al caso que se presenta mediante la lectura ¡Qué día tan estresante! del Manual del Participante; identificando las dificultades a las que la profesora se enfrenta y las posibles soluciones que pueden existir.
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “Planificación y organización del propio trabajo” contenidas en las diapositivas correspondientes; 1ª parte (1- 4); 2ª parte (5-7).
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de verificar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante las realización de la Actividad 1: “Cómo distribuyo mi tiempo” y la Actividad 2 “Cómo priorizar las actividades” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Cuadro de administración de tiempo:** Para esta estrategia se utilizarán como categorías de análisis las planteadas en la Actividad 1 (“Cómo distribuyo mi tiempo”) del *Manual del Participante*, pero en esta ocasión, estableciendo una propuesta para mejorar la distribución de sus tiempos.
- **Cuadro de prioridades:** Al realizar esta actividad es recomendable sugerir a los participantes que establezcan situaciones a las que se enfrenten actualmente o en el pasado.
- **Resolución de dudas:** Para este momento de la sesión es importante enfatizar los puntos clave de la sesión; en este caso: tener una agenda ajustada y administrar el tiempo según las prioridades, ser proactivo, sistematizar criterios para la toma de decisiones, evaluación y reflexión constante.
- **Cuadro “Para acabar...”:** Para la resolución de este cuadro se plantean tres cuestionamientos básicos respecto a la sesión, la labor del coordinador es indicar claramente que debe ser resuelto conforme a la competencia de la planificación y organización del propio trabajo.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ La actividad **LECTURA Y REFLEXIÓN, PHILLIPS 6.6 y ANÁLISIS DE CASO**, se evaluarán a partir de las conclusiones del caso analizado expuestas ante el grupo, que posteriormente, serán complementadas con las conclusiones de las siguientes actividades. Donde al final de la sesión serán retomadas por el coordinador para generar una idea central para el cierre.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 1:** Un cuadro donde planteen la administración del tiempo que realizarán respecto a sus actividades diarias.
- ✓ **Trabajo 2:** Un cuadro donde evalúen la prioridad de algunas actividades que quisieran realizar en el aula.
- ✓ **Trabajo 3:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

2ª Sesión

TEMA I DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES**I. 2 Competencias comunicativas**

Objetivo particular: *Que los participantes identifiquen la importancia de la comunicación y evalúen la congruencia en los mensajes que emiten, mejorando sus capacidades comunicativas en el aula.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen los efectos que puede tener la forma en que se comunican en el aula.	Competencias comunicativas. (1ª parte)	Lectura y reflexión	Se solicitará a los integrantes que de manera grupal lean el texto "Entenderse es primordial" y reflexiones sobre las preguntas que ahí se plantean.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula"	Lectura y reflexión 15 min.	Conclusiones de manera oral
		Discusión	Integrados en equipos, uno por cada clasificación, discutirán acerca de las características y ejemplificarán la clasificación correspondiente.		Discusión 15 min.	
		Análisis de caso	De manera grupal realizarán un análisis del caso anterior, apoyado por las diapositivas correspondientes.	Pizarrón	Análisis de caso 15 min.	
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a la importancia que la comunicación y algunas propuestas para mejorar la congruencia de los mensajes apoyado por las diapositivas correspondientes. (1-5).	Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil.	Intervención del coordinador 15 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 3 del Manual del Participante.	Presentación de diapositivas digitalizadas	Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual

Continúa...

[16]

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Comprendan la importancia de la congruencia de los mensajes que se desean transmitir.	Competencias comunicativas. (2ª parte)	Cuadro comparativo.	Se solicitará a los participantes que respecto a la Actividad 3 del Manual, realicen un cuadro similar, describiendo la forma en que habitualmente realizan estas acciones. Identificando áreas de mejora.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula"	Cuadro comparativo. 15 min.	Cuadro comparativo (trabajo 4 del portafolio)
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 4 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Ejemplificaciones	Se solicitará que de manera individual se registren algunas otras ejemplificaciones basándose en la Actividad 4.		Comparativo de reacciones 15 min.	Comparativo (trabajo 5 del portafolio)
RECESO 20 min.						
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 5 del Manual del Participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula".	Utilización del Manual del Participante 10 min.	Formato de evaluación del Manual
		Dramatización	Se solicitará a los participantes formen equipos de 5 integrantes donde uno sea el "docente" y los otros 4 sean "alumnos". Intente emitir a sus "alumnos" un mismo mensaje (por ejemplo dar instrucciones para que dibujen una figura en forma geométrica)		Dramatización 20 min.	Conclusión de manera oral.

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Reflexionen sobre las mejoras que pueden realizar en la transmisión de mensajes en el aula.		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas para mejorar la congruencia de los mensajes apoyado por las diapositivas correspondientes. (6-10).	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula". Presentación de diapositivas digitalizadas 20 copias del Cuadro "Para acabar..."	Intervención del coordinador 15 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 6 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 10 min.	Formato de evaluación del Manual
		Sugerencias para su desempeño en el aula	Plantea algunas otras opciones para configurar los espacios de acuerdo a las necesidades de su asignatura.		Sugerencias para su desempeño en el aula 15 min.	Sugerencias (trabajo 6 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 10 min.	
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 20 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 7 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Competencias comunicativas

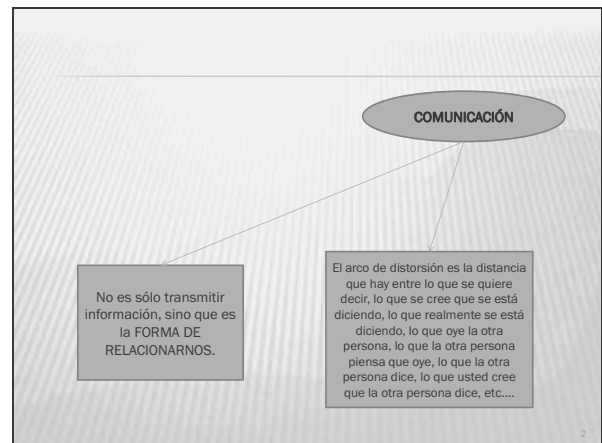
TERMINEMOS LA LISTA DE MANERA CONJUNTA....

- * La directora usa muchos el "hay que". Podría cambiarlo por "podríamos", "deberíamos", "¿Qué le parecería si...?". Decir que "hay que dejarse de estas cuestiones" puede interpretarse como algo despectivo.
- * La profesora 1 abusa de las subordinadas y puede perder el hilo de lo que desea decir y hacer perder el hilo a los demás, Además abusa del "yo".
- * La profesora 2 utiliza un lenguajes excesivamente técnico para el resto.
- * En general, el lenguaje que utilizan los protagonistas del caso es personal, puesto que se conocen, y coloquial, puesto que el ambiente no es formal. Si estuvieran ante personas desconocidas o si, por ejemplo, estuviesen en una entrevista de trabajo seguramente el lenguaje sería diferente.
- * ¿Qué proponen los participantes?

La importancia de la comunicación y propuestas para mejorar la comunicación oral

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN

1



PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN ORAL

CUIDAR LOS DIVERSOS TIPOS DE ESTÍMULOS...

- ❖ **Estímulos verbales.**
 - Controlar la velocidad al hablar.
 - Cuidar el vocabulario.
- ❖ **Estímulos verbales.**
 - Vigilar el tono de voz.
 - Vigilar el volumen de la voz.
- ❖ **Estímulos físicos.**
 - Tener presentes los mensajes que nos envía la audiencia con un lenguaje corporal.
 - Cuidar los mensajes corporales que transmitimos.
- ❖ **Estímulos situacionales.**
 - Utilizar el espacio como mecanismo para acercarnos a los demás.



CUIDAR LA APARIENCIA FÍSICA...



INCOHERENCIAS ENTRE LOS DISTINTOS TIPOS DE MENSAJES

MENSAJE VERBAL	MENSAJE VOCAL	MENSAJE FÍSICO	MENSAJE SITUACIONAL
Niños, hay que ser aseados	-	Físico descuidado	-
No, señor Pérez, no estoy enfadada.	Tono de voz denota irritación.	-	-
Deseo que arreglemos este malentendido y que colaboremos.	-	-	Ubicación tras una mesa, poniendo una barrera física con el interlocutor.
Aquí somos todos iguales y formamos un equipo, de modo que todos podemos expresarnos libremente.	-	Ademanos autoritarios, miradas severas cuando alguien discrepa.	-

LA IMPORTANCIA DE LOS ESPACIOS

- × **Es importante evaluar los espacio a través de las siguientes preguntas:**
 - + ¿Es un espacio funcional? ¿Podemos realizar en él diversas actividades? ¿Se comunica bien con otros espacios? ¿Es accesible?
 - + ¿Es un espacio flexible? ¿Posee un mobiliario que permite operar de manera versátil?
 - + ¿Es espacio es higiénico?
 - + ¿Es un espacio estético? ¿Es bonito? ¿Es agradable estar en él? ¿Está bien ambientado, sin estridencias pero con cierta ornamentación?

[20]

ELIMINAR LAS BARRERAS QUE DIFICULTAN LA COMUNICACIÓN

- ✗ Usar una terminología clara y precisa, buscando sinónimos.
- ✗ Apreciar las opiniones distintas a la propia.
- ✗ Evitar decir siempre “yo”.
- ✗ Escuchar, no sólo oír.
- ✗ Permanecer atento a los signos del lenguaje (mano alzada, movimiento ocular)
- ✗ Constatar los movimientos que denotan incomodidad o nerviosismo.

PREPARAR CUIDADOSAMENTE NUESTRAS INTERVENCIONES ORALES.

- ✗ La base de una buena comunicación oral es haber preparado/ guionizado qué se va a decir.
- ✗ Respirar a fondo, caminar un poco y buscar objetos o personas de referencia a los que mirar durante la charla.
- ✗ Es necesario disponer de un guión.
- ✗ Iniciar el discurso con una anécdota personal, un titular de diario o frase impactante.
- ✗ Exponer de qué se va a hablar e intentar atraer la atención del público.
- ✗ Finalizar, sin prisas, recordando las ideas principales.

Cuadro “Para acabar...”

PARA ACABAR.....

Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.

- ✗ Las ideas más importantes de esta sesión fueron:

- ✗ Mi aprendizaje principal es:

- ✗ Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Lectura y reflexión:** Esta estrategia se desarrollará a través de la Lectura 2 “*Entenderse es primordial*” y los temas de reflexión que se plantean en el *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*.
- **Discusión en equipos:** Para este segmento de la sesión se retomarán los temas de reflexión de la Lectura 2 del *Manual del Participante*; y se generarán ideas (integrados en los grupos que el coordinador designe) en torno a las múltiples respuestas que la directora puede tener ante las situaciones planteadas.
- **Análisis de caso:** Posteriormente de manera grupal y apoyados en la dispositiva titulada “*Terminemos la lista de manera conjunta*”, identificarán particularidades en la comunicación que ahí se establece (palabras claves, expresiones, tonos, etc.), para con ello, plantear algunas sugerencias que evite desviaciones en la comunicación establecida en el aula y la institución a la que pertenecen los participantes.

[21]

- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “Competencias comunicativas” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-5); 2ª parte (6-10). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de verificar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante las realización de la Actividad 3 “¿Cómo decírselo?”; Actividad 4 “Comunicas sólo con la entonación”; Actividad 5 “¿Se puede decir con las manos, con el cuerpo, con los ojos?”; y Actividad 6 “Configure un espacio” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Cuadro comparativo:** Basados en el formato de la Actividad 3 “¿Cómo decírselo?”; se establecerán situaciones a las que se han tenido que enfrentar, planteando respuestas alternativas con sugerencias puntuales para ser mejoradas.
- **Dramatización:** Esta estrategia puede complementarse al permitir, en unas ocasiones, que hagan preguntas aclaratorias, y en otras limitarse a transmitir el mensaje sin ningún tipo de explicación; para con ello, dejar muy claras las actitudes.
- **Sugerencias para su desempeño en el aula:** Para desarrollar esta actividad se establecerá como categoría de análisis las opciones para configurar los espacios de acuerdo a la materia ó materias que imparten en la institución a la que pertenecen.
- **Resolución de dudas:** Para esta sesión se enfatizarán las ideas principales en torno a la adecuada comunicación (comunicación oral, coherencia entre mensajes, la imagen, los espacios)
- **Cuadro “Para acabar...”:** Para la resolución de este cuadro se plantean tres cuestionamientos básicos respecto a la sesión, la labor del coordinador es indicar claramente que debe ser resuelto conforme a las competencias comunicativas.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de las estrategias didácticas

- ✓ La actividad **LECTURA Y REFLEXIÓN, DISCUSIÓN EN EQUIPOS y ANÁLISIS DE CASO**, se evaluarán a partir de las conclusiones del caso analizado (Lectura y reflexión “Entenderse es primordial”) expuestas ante el grupo, que posteriormente, serán complementadas con las conclusiones de las siguientes actividades. Donde al final de la sesión serán retomadas por el coordinador para generar una idea central para el cierre.

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 4:** Un cuadro comparativo donde describirán la forma en que habitualmente realizan estas acciones. Identificando áreas de mejora.
- ✓ **Trabajo 5:** Un cuadro donde elijan diversas situaciones de comunicación de ideas en el aula y ejemplifiquen diversas formas de transmitir dicha idea.
- ✓ **Trabajo 6:** Un texto donde realicen sugerencias de configuración de espacios, según las situaciones a las que se enfrenta el docente en el aula.
- ✓ **Trabajo 7:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

3ª Sesión

[25]

TEMA I DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES
I. 3 Competencias para el trabajo en equipo

Objetivo particular: *Que los participantes identifiquen y comprendan los beneficios e inconvenientes del trabajo en equipo, algunas técnicas que se pueden utilizar para dinamizarlo y con ello, logren mejorar su capacidad para tomar decisiones, individual y colectivamente.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen la forma en que participan dentro de un equipo de trabajo.	Competencias para el trabajo en equipo	Actividad inductora	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 7 del Manual del Participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación de diapositivas digitalizadas	Actividad inductora 15 min.	
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a los diversos componentes del trabajo en equipo; apoyado por las diapositivas correspondientes. (1-4)		Intervención del coordinador 15 min	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 8 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min	Formato de evaluación del Manual
		Cuadro de reflexión	Se solicitará a los participantes que realicen un cuadro, donde de acuerdo a los resultados de la Actividad 8, contesten las preguntas planteadas en las sugerencias didácticas.		Cuadro de reflexión 20 min.	Cuadro de reflexión (trabajo 8 del portafolio)
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a los diversos componentes del trabajo en equipo; apoyado por las diapositivas correspondientes. (4-11)		Intervención del coordinador 15 min.	

Continúa...

[26]

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 9 del Manual del Participante.	Manual del Participante: “Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula”	Utilización del Manual del Participante 25 min.	Formato de evaluación del Manual
		Cuadro de mejoras	Se solicitará a los participantes que basados en la Actividad 9, por cada categoría, planteen sugerencias básicas para mejorar su desempeño en el aula.		Cuadro de mejoras 25 min	Cuadro de mejoras (trabajo 9 del portafolio)
RECESO 20 min.						
A través de la comprensión del proceso de toma de decisiones, logren mejorar sus propios procesos.		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a la actitud colaborativa y reuniones de trabajo operativas, apoyado por las diapositivas correspondientes.(12 y 14)	Manual del Participante: “Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula” 20 copias del Cuadro “Para acabar...”	Intervención del coordinador 10 min	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 9 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Tabla de toma de decisiones	Se solicitará a los participantes que realicen una tabla similar a la de la Actividad 9, con la situación del entorno escolar que elijan.		Tabla de toma de decisiones 20 min.	Tabla de toma de decisiones (trabajo 10 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 15 min.	
		Cuadro “Para acabar...”	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro “Para acabar...” 25 min.	Cuadro “Para acabar...” (trabajo 11 del portafolio)

[27]

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Competencias para el trabajo en equipo



BENEFICIOS E INCONVENIENTES DEL TRABAJO EN EQUIPO

BENEFICIOS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> •Supone la conjunción de lo mejor de cada uno, de las diversas inteligencias. •Pueden abordar tareas de mayor complejidad, que un solo individuo. •Resultan más creativos y toman las decisiones con mayor base. •Suelen ser propuestas de trabajo más agradables que el trabajo en solitario. 	<ul style="list-style-type: none"> •El trabajo se hace mas lento y, en ocasiones más duro. •Algunos miembros se inhiben de participar, no asumiendo riesgos individuales, y dejan toda la responsabilidad en manos del equipo.

EL TRABAJO EN EQUIPO

- × El equipo puede concebirse como una reunión o conjunto de personas que persiguen fines similares o complementarios y que para lograrlos, interaccionan y poseen cierto tipo de vínculos, sean emocionales o laborales, podemos atribuirle diversos rasgos.

SUGERENCIAS PARA DINAMIZAR EL TRABAJO EN EQUIPO

- × Los objetivos del equipo: estos pueden ser informativos, de toma de decisiones, creativos, etc.
- × El tema o contenido que centra el trabajo: su dificultad, su ambigüedad, su grado de novedad para el equipo (utilizar técnicas para facilitararlo).
- × Madurez y entrenamiento del equipo: los grupos que ya poseen una trayectoria común no consumen tanto tiempo en tareas de presentación o toma de contacto inicial.



- × El tamaño del equipo: cuanto más grande es un grupo más se inhiben ciertos individuos de participar y es necesario fragmentarlo para facilitar la participación.
- × El ambiente: Ambientes agradables (clima institucional, ambiente físico) favorecen el trabajo en equipo.
- × Las características de todos y cada uno de sus miembros y en especial de la figura del moderador o conductor cuya función es guiar el trabajo y ayudar al grupo a resolver las tareas para las cuales se han constituido.

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS

TÉCNICAS DE GRUPO MEDIANO

TÉCNICA	FUNCIÓN
<i>Brainstorming</i> o lluvia de ideas	Grupos de menos de 12 personas, sentado alrededor de una mesa, generan ideas creativas sobre un tema.
<i>Training group</i> o grupo T	Pretende favorecer un cambio de actitudes, para establecer vínculos sólidos y aprendan de la experiencia grupal.
Seminario	Grupo de expertos centrados en una materia específica con el fin de lograr un conocimiento lo más exhaustivo posible.

TÉCNICAS DE GRAN GRUPO

TÉCNICA	FUNCIÓN
Debate dirigido.	Integrado por hasta 15 personas, donde el papel del moderador es orientar el tema, enunciar el problema, evaluar el proceso y el resultado.
Debate público	Dos expertos invitados conversan ante el auditorio sobre un tema, siguiendo un esquema previsto.
<i>Role-playing</i> .	Dramatizar o desempeñar papeles que se asignan a través de las propias vivencias.
Simulación	Es una representación, pero para conocer situaciones que en la práctica profesional suelen desarrollarse.
Foro	Sesión abierta donde todos pueden argumentar.
Mesa redonda	Entre 3 a 6 personas con puntos de vista diferentes exponen sus ideas frente a un grupo.

TÉCNICAS DE PEQUEÑOS GRUPOS

TÉCNICA	FUNCIÓN
Phillips 6.6	Grupos de 6 personas debaten durante 6 minutos sobre un tema acerca del que han de dar su opinión. Posteriormente un portavoz comparte la idea más recurrente del grupo.
2 a 2	Se agrupan por parejas y cada uno presenta al otro ante el resto del grupo.
Comisión	Un grupo de 4 o 5 personas estudian un tema para compartir las conclusiones con el grupo.
Cuchicheo	Discutir por parejas sin moverse de su lugar acerca de un tema, buscando dar un opinión.
Entrevista colectiva	Es una entrevista a una persona siguiendo unas preguntas previamente determinadas.

TÉCNICA	FUNCIÓN
Simposio	Un equipo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un mismo tema ante un grupo.
Panel o feedback	Un grupo compuesto por un delegado, trabaja un tema por separado, elevando las ideas del grupo a testimonio.
Conferencia	Un experto charla sobre un tema, mientras el grupo permanece pasivo

TENER UNA ACTITUD COLABORATIVA

✘ Una actitud colaborativa podría ayudarnos prevenir situaciones como la desestructuración familiar, el acoso escolar.

MOSAICO EN MOVIMIENTO (actitud colaborativa ideal)

Sería la forma de satisfacer las necesidades del la escuela y del mundo posmoderno.

Caracterizada por la flexibilidad del profesorado, que estaría comprometido de manera creativa en distintas tareas propias de la resolución del problemas.

Su orientación es la de un aprendizaje y mejora continua. Se caracteriza por la colaboración y la adaptabilidad, de forma que los miembros del grupo coinciden en parte y cambian de puesto a lo largo del tiempo.

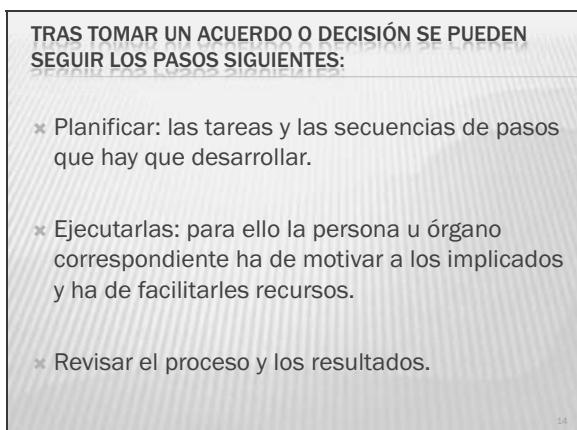


Cuadro "Para acabar..."

PARA ACABAR.....

Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.

- Las ideas más importantes de esta sesión fueron:
- Mi aprendizaje principal es:
- Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:



SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Actividad inductora:** Esta estrategia se desarrollará a través de la Actividad 7 titulada "A favor o en contra" del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*.
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática "Competencias comunicativas" contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-4), 2ª parte (5-11) y 3ª parte (12-14). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de coordinar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante las realización de la Actividad 8 "¿Qué apporto al trabajo en equipo y que me aporta el trabajo en equipo?"; Actividad 9 "¿Hasta qué punto soy colaborativo?"; y Actividad 10 "¿Cómo tomo las decisiones?" del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.

- **Cuadro de reflexión:** Las preguntas sobre las cuales se realizará serán las siguientes:
 - ¿Cuáles son los motivos que le han llevado a no realizar aportaciones?
 - Enliste algunas sugerencias para corregir esta conducta, con una actitud proactiva y participativa.
 - ¿Cuáles son las causas de sentir que el equipo no le ha aportado nada a su desempeño profesional?
 - Enliste algunas sugerencias para corregir esta conducta.

- **Tabla de toma de decisiones:** A partir del formato utilizado en la Actividad 10 “¿Cómo tomo las decisiones?” del *Manual de Participante*, se sugiere recomendar a los participantes que elijan una situación a las que se hayan enfrentado en el aula y sigan el mismo procedimiento que marca el formato.

- **Resolución de dudas:** Para esta parte de la sesión se enfatizará en los puntos principales de la temática con ideas claras y sintetizadas (el trabajo en equipo, los beneficios e inconvenientes de su utilización, técnicas de grupos grandes, medianos y pequeños).

- **Cuadro “Para acabar...”:** Para la realización de este cuadro es importante que el coordinador establezca que las tres preguntas planteadas giran en torno a la temática de las competencias para el trabajo en equipo.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 8:** Un cuadro donde escribirán una reflexión con las preguntas planteadas en la página anterior (cuadro de reflexión).

- ✓ **Trabajo 9:** Un cuadro donde planteen mejoras a las acciones que actualmente realizan, respecto a las categorías planteadas en la Actividad 9 “*Hasta que punto soy colaborativo*” del citado Manual.

- ✓ **Trabajo 10:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

4ª Sesión

TEMA I DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES**I. 4 Competencias para la resolución de conflictos**

Objetivo particular: *Que los participantes comprendan las características y fases de la resolución de un conflicto, y con ello desarrollen la capacidad de resolver conflictos de manera individual e integrados a equipos de trabajo.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen las características principales de los conflictos y sus pasos básicos para resolverlos.	Competencias para la resolución de conflictos	Actividad inductora	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 11 del Manual del Participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación de diapositivas digitalizadas	Utilización del Manual del Participante 20 min	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a los diversos componentes del trabajo en equipo; apoyado por las diapositivas correspondientes. (1-5)		Intervención del coordinador 15 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 12 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Simulación	Se solicitará a los participantes se reúnan en equipos de 5 personas, asignándoseles, un problema específico, el cual tendrán que solucionar en el equipo de trabajo.		Simulación 30 min.	Cuadro de conclusiones (trabajo 12 del portafolio)
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a los diversos componentes del trabajo en equipo; apoyado por las diapositivas correspondientes (6-9)		Intervención del coordinador 15 min	

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 13 del Manual del Participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula"	Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Ejemplificación de 3 situaciones	Se solicitará a los participantes que se reúnan en equipos de 4 personas y con ayuda del cuadro de la Actividad 13, resuelvan 3 situaciones conflictivas.		Ejemplificación de 3 situaciones 25 min.	Ejemplificación (trabajo 13 del portafolio)
RECESO 20 min.						
Desarrollen su capacidad de resolver conflictos en equipos de trabajo, a través, de la simulación.		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a la actitud colaborativa y reuniones de trabajo operativas, apoyado por las diapositivas correspondientes.(10 - 13)	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" 20 copias del Cuadro "Para acabar..."	Intervención del coordinador 10 min	
		Simulación de la resolución de un conflicto	Se solicitará a los participantes que se integren en equipos de 5 personas y basado en los pasos anteriormente planteados, se resuelva un conflicto (que será planteado por el coordinador) en sus equipos de trabajo, y posteriormente, de manera colectiva.		Tabla de toma de decisiones 30 min.	Tabla de toma de decisiones (trabajo 14 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 15 min.	
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 25 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 15 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Competencias para la resolución de conflictos



CLASIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS

TIPO	CARACTERÍSTICAS
POR PARTE DEL ALUMNADO	Incumplimiento de las normas. Problemas entre ellos.
POR PARTE DEL PROFESORADO	Relativismo e incluso oposición entre las normas que imponen diferentes profesores. Conflictos entre profesores (disputas ideológicas, diversidad de metas) Individualismo del profesorado, que implica aislamiento y no aceptación de las decisiones colectivas. Rigidez institucional. Barreras comunicativas.
POR PARTE DE LAS FAMILIAS	Desfase entre el modelo escolar y las expectativas de las familias. Distancia cultural entre el profesorado y alguna familia. Malos entendidos Recelos, enfrentamientos por la responsabilidad que han de asumir y no asumen unos y otros.



- ### PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN
- ✗ Intentar identificarlo bien: es un conflicto sustantivo o bien es la expresión de otro conflicto más elevado.
 - ✗ Captar la máxima información acerca del tema: escuchando a todas las parte implicadas, recuperando documentos y opiniones.
 - ✗ Abordarlo: a partir de la recogida de información, paralizándolo o incluso estimulándolo para obtener una situación optimizada.
 - ✗ Buscar y proponer soluciones: que nadie tenga sensación de que no se está haciendo nada al respecto.
 - ✗ Intentar que nadie salga herido personalmente de situaciones conflictivas.

- ### PARA ELLO PODEMOS:
- ✗ Ser conscientes de que no nos pueden ofender en contra de nuestra voluntad. Rechazar la ofensa.
 - ✗ Ver en la crítica que es una queja que no tiene connotaciones personales.
 - ✗ Tomar la posible ofensa con humor.
 - ✗ Devolver la ofensa, dando una lección moral a que no ha ofendido.

- ### CONSECUENCIAS DE LOS CONFLICTOS
- ✗ Nos da la posibilidad de revisar el funcionamiento de cosas que dábamos por sentadas.
 - ✗ El hecho de tener que movilizar, frente al conflicto, ciertas habilidades y capacidades.
 - ✗ La oportunidad de provocar una mayor cohesión entre los miembros del grupo al clarificar sus posiciones y restablecer el equilibrio entre las formas de poder.

FASES DE LOS CONFLICTOS

- ✖ **Escalada del conflicto:** donde cada parte trata de prevalecer y someter a la otra.
- ✖ **Estancamiento del conflicto:** Se ve al otro como socio en potencia más que como adversario.
- ✖ **Desescalada del conflicto:** para llegar a esta fase se puede
 - + tratar a cada persona, individualmente.
 - + Trabajar sobre la comunicación.
 - + Cimentar el impulso hacia la solución.
 - + Crear nuevos fines
 - + Mantener firmes los fines y flexibles los medios.
 - + Buscar acuerdos

- ✖ **Preguntas para obtener una solución.**
 - + ¿Qué podría ir bien?
 - + ¿Qué otras cosas podrían intentarse?
 - + ¿Por qué crees que esta idea podría funcionar?
- ✖ **Preguntas para obtener opciones y alternativas.**
 - + ¿Qué pasará si no sucede esto...?
 - + Si no llegamos a un acuerdo, ¿qué otras opciones tenemos?
- ✖ **Preguntas para verificar el acuerdo.**
 - + ¿Crees que el acuerdo es aceptable para todos?
 - + ¿Lo habremos tenido en cuenta todo?

LA MEDIACIÓN COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

✖ **Los elementos de la mediación son:**

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
VOLUNTARIEDAD	Parte de la decisión voluntaria de iniciar y continuar con el proceso de mediación.
CONFIDENCIALIDAD	No se puede difundir lo que se trate en el proceso de mediación.
IMPARCIALIDAD	El mediador no toma partido por ninguna de las partes.
FLEXIBILIDAD	Hay que dedicar los esfuerzos que se requieran.

PASOS PARA RESOLVER EL CONFLICTO

- ✖ **Suspender la reacción natural.** Utilizar estrategias de inmovilismo, de intimidación, de engaño, etc. El sentido es tomarse un respiro, contar hasta diez... y contestar con calma con el fin de lograr un acuerdo.
- ✖ **Evitar emociones negativas del otro.** Se trata de reconocer el punto de vista del otro y respetar sus sentimientos, practicando la escucha activa.
- ✖ **Replantear.** Tratar al otro como un socio más que como un oponente.

PARA MEDIAR ADECUADAMENTE RESULTA ESENCIAL HACER LAS PREGUNTAS CORRECTAS.

- ✖ **Preguntas abiertas:**
 - + Por favor, explica qué ha sucedido.
 - + Danos, por favor, tu punto de vista.
 - + ¿Cómo hemos llegado aquí?
- ✖ **Preguntas para obtener información.**
 - + ¿Me puedes poner un ejemplo?
 - + ¿Me lo podrías explicar?
 - + ¿Puedes describir qué pasó cuando...?
- ✖ **Preguntas para saber más sobre los intereses.**
 - + ¿Qué es lo importante para tí?
 - + ¿Cómo te afecta esta situación?
 - + ¿Hay algo de los otros que no entiendes?

- ✖ **Ayudar al otro a que supere los obstáculos que impiden llegar a un acuerdo.** Pidiendo concreciones y adaptando el ritmo al del interlocutor. “¿Podemos mejorar en algo la propuesta para que te beneficie más y a mí no me perjudique?”
- ✖ **Usar el poder para educar.** Si, pese a todo no llegamos a un acuerdo, es bueno que todos tomemos conciencia de los inconvenientes de una situación conflictiva.

Cuadro “Para acabar...”

<p>PARA ACABAR.....</p> <p>Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.</p> <p>✖ Las ideas más importantes de esta sesión fueron:</p> <p>✖ Mi aprendizaje principal es:</p> <p>✖ Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:</p>
--

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Actividad inductora:** Para esta actividad es recomendable que se indique a los participantes que se utilizará la Actividad 11 “*Actividad inductora*” del Manual del Participante, con la finalidad de activar los conocimientos previos en torno a la temática de la sesión.
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “Competencias comunicativas” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-5), 2ª parte (6-8) y 3ª parte (10-13). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de verificar el cumplimiento de los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante las realizaciones de la Actividad 12 “*¿Cómo me comporto en situaciones conflictivas?*” y la Actividad 13 “*Mi última situación conflictiva*” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Simulación:** En la utilización de esta estrategia el coordinador pondrá especial atención en el seguimiento de la actividad para que el objetivo (resolver un problema) sea logrado satisfactoriamente.
- **Ejemplificación de 3 situaciones:** En esta actividad el coordinador sugerirá que para llevarla a cabo se basen en el cuadro de la Actividad 13 “*Mi última situación conflictiva*”, elijan 3 situaciones conflictivas y las resuelvan de manera conjunta con los elementos que tengan disponibles.
- **Simulación de la resolución de conflicto (adecuada):** En este caso se solicitará a los participantes que se integren en los mismos equipos con los que trabajaron en la estrategia anterior y tomando en cuenta los pasos para la resolución de conflictos, que se plantearon en la última intervención del coordinador; resuelvan un conflicto de su elección.

- **Resolución de dudas:** Para el cierre de esta sesión se enfatizará de manera considerable la definición de un conflicto, las fases que lo integran la mediación y los pasos para resolverlo; retomando las conclusiones ideas generales que se anoten en el pizarrón a lo largo de la sesión.
- **Cuadro “Para acabar...”:** Es importante que el coordinador en esta actividad, establezca que la resolución del cuadro estará basada en la temática del día, que en este caso en la de competencias para la resolución de conflictos.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 12:** Un cuadro de conclusiones obtenidas de la simulación realizada por equipo.
- ✓ **Trabajo 13:** Un cuadro similar al de la Actividad 13 *“Mi última situación conflictiva”* de *Manual del Participante*, desarrollando 3 ejemplificaciones de resolución de conflictos.
- ✓ **Trabajo 14:** Un cuadro donde a través de los pasos para la resolución de conflictos, desarrollen la resolución del conflicto elegido.
- ✓ **Trabajo 15:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

Anexo 2.2.5

5ª Sesión

TEMA I DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES
I. 5 Competencias para el uso de las tecnologías de información (TIC's)

Objetivo particular: *Que los participantes comprendan la importancia del uso de las tecnologías de información en el contexto de las sociedades del conocimiento; evaluando las capacidades de desarrollo de las competencias pertinentes para su utilización.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifique las necesidades básicas de manejo de las TIC's, con respecto a las demandas de las sociedades del conocimiento	Competencias para el uso de las tecnologías de la información (TIC's)	Actividad inductora	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 14 del Manual del Participante.	Manual del Participante: “Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula”	Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a los argumentos a favor y en contra del uso de las tecnologías de información el contexto de las sociedades del conocimiento, apoyado por las diapositivas correspondientes (1-5)		Intervención del coordinador 15 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 15 del Manual del Participante.	Pizarrón Marcadores	Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Cuadro de reflexión.	Se solicitará a los participantes se reúnan en equipos de 5 personas, y discutan respecto los pros y los contras que ellos observan respecto a la utilización de las TIC's.	Cañón para proyección Computadora portátil.	Cuadro de reflexión 20 min.	Cuadro de reflexión (trabajo 16 del portafolio)
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a las variaciones del desempeño docente con la utilización de TIC's y los niveles de uso, apoyado por las diapositivas correspondientes.(6-8)	Presentación de diapositivas digitalizadas	Intervención del coordinador 15 min.	

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
RECESO 20 min.						
Valoren los niveles de conocimiento y utilización del las TIC's que poseen, generando propuestas para mejorarlos.		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 16 del Manual del Participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula"	Utilización del Manual del Participante 35 min.	Formato de evaluación del Manual
		Cuadro de mejoras	Se solicitará a los participantes que de manera individual, y basada en las categorías de análisis que la Actividad 16 plantea, se realice una reflexión y actividades concretas para desarrollar las competencias pertinentes.		Cuadro de mejoras 25 min.	
		Intercambio de ideas	Se solicitará a los participantes que se reúnan en equipos de 5 personas, y compartan sus propuestas de actividades, con el fin de enriquecer las propias.		Intercambio de ideas 15 min.	Conclusiones de manera oral
		Reestructuración del cuadro de mejoras	A partir del intercambio de ideas se enriquecerá el cuadro de mejoras que se realizó anteriormente.		Reestructuración del cuadro de mejoras 15 min.	Cuadro de mejoras (trabajo 17 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 15 min.	
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 25 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 18 del portafolio)

[43]

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Competencias para el uso de las tecnologías de información (TIC's)

COMPETENCIAS PARA EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC'S)

Marques, P . (2000), plantea los conocimientos básicos que configuran la "alfabetización digital":

- × Conocimiento básico del sistema informático: elemento del *hardware*, tipos de *software*, redes...
- × Gestión básica del equipo: administración de archivos y carpetas, antivirus.
- × Uso del procesador de textos: correctores...
- × Navegación en Internet: búsqueda y selección de información, telegestiones...

ARGUMENTOS EN CONTRA DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC'S)

- × Falta de formación.
- × Falta de habilidades o dificultades y limitaciones en el manejo de la tecnología.
- × Problemas con las actualizaciones del *software*.
- × Falta de habilidad en la discriminación y selección de información.
- × Pérdida de información (diversos motivos).
- × Excesiva dependencia de las nuevas tecnologías.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN PLANTEA QUE:

- × La información es el elemento clave, y especialmente el tratamiento de la misma.
- × Una aceleración progresiva del cambio de conocimientos y de tecnológicas, de forma que se produce una desmaterialización paulatina de nuestras vidas.

ARGUMENTOS A FAVOR DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC'S)

- × Se pueden integrar transversalmente en el currículo.
- × Aumentan la motivación.
- × Aumentan el rendimiento y la eficacia (ahorra tiempo y esfuerzo).
- × Favorecen diferentes formas de expresión y un pensamiento menos lineal.
- × Es un reto aprender a utilizar instrumentos y herramientas nuevas.

ES NECESARIO DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE:

- × Buscar información.
- × Seleccionar información.
- × Síntesis de información (con técnicas como resúmenes, mapas conceptuales, etc.).
- × Análisis de datos con diferentes instrumentos y metodologías.
- × Interrelación de informaciones

VARIACIONES EN NUESTRO DESEMPEÑO PROFESIONAL CON EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS.

- × La intranet donde colgar actas, documentos de uso interno, recursos...
- × Los estudios e investigaciones que hacemos a partir de la búsqueda de información en Internet.
- × Los modos de abordar los procesos de aprendizaje, usando las TIC's a modo de motivación respecto a un tema, de refuerzo de ciertos contenidos, de presentación de cierta información de formas diversas y dinámicas.
- × Los recursos didácticos: correo electrónico para facilitar el contacto entre alumnos de zonas diferentes.

Cuadro “para acabar”

PARA ACABAR.....

Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.

- × Las ideas más importantes de esta sesión fueron:
- × Mi aprendizaje principal es:
- × Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:

USO DE LAS TIC'S

TIPO	USO
USO BÁSICO	Alfabetización informática.
	Conocimientos básicos: familiarización con el equipo y manejo de programas básicos (Word, hojas de cálculo, uso de correo electrónico).
USO AVANZADO	Uso de las TIC's para resolver problemas cotidianos.
	Uso más sofisticado, relacionado con la resolución de problemas en el ámbito profesional.
USO COMPLETO	Mayor conocimiento de software.
	Redes de colaboración entre usuarios.
USO COMPLETO	Las TIC's resultan indispensables para la práctica cotidiana.
	Uso de tecnologías punteras, de gran precisión.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Actividad inductora:** Para esta sesión se utilizará la Actividad 14 “*Actividad inductora*” del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*, para mostrarle un panorama general al participante acerca de la temática que se analizará.
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “Competencias para el uso de las TIC's” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-5), 2ª parte (6-9). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de verificar el cumplimiento de los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante las realización de la Actividad 15 “*¿Qué cambia exactamente?*” y la Actividad 16 “*¿Seré capaz de desarrollar habilidades para mejorar el uso de las TIC's?*” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.

- **Cuadro de reflexión:** Para esta actividad el coordinador establecerá como temática central “Los pros y los contras de la utilización de las TIC’s en el aula; integrando al grupo en equipos de 5 personas de ser posible de la misma área (ciencias sociales, ciencias naturales, etc.)
- **Cuadro de mejoras:** Para la realización de esta actividad se sugiere realizar el cuadro basado en las siguientes categorías: conocimiento de los sistemas informáticos, búsqueda y selección de información a través de Internet, comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes, procesamiento de textos, tratamiento de la imagen, utilización de hoja de cálculo, uso de las bases de datos y actitudes generales ante las TIC’s. Donde a cada una se le establezcan mejorar a partir de la información obtenida en la resolución de la Actividad 16 “¿Seré capaz de desarrollar habilidades para mejorar el uso de las TIC’s?”
- **Reestructuración del cuadro de mejoras:** Esta estrategia es un complemento de la anterior (cuadro de mejoras) donde se añadirán sugerencias a partir del intercambio de ideas con otros compañeros del área, con la finalidad de establecer acciones concretas para realizarlas en el aula.
- **Resolución de dudas:** Para este momento de la sesión es recomendable que el coordinador enfatice los beneficios que tiene la utilización de las TIC’s en el aula apoyado de ejemplificaciones y experiencias que resulten relevantes.
- **Cuadro “Para acabar...”:** Es importantes que en esta sección el coordinador indique de manera clara que las respuestas al cuadro son sólo referentes a la temática de la sesión, en este caso, competencias para el uso de las tecnológicas de la información TIC’s

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 16:** Constará de un cuadro de reflexión, respecto a los pros y los contras que encuentran en la utilización de las TIC’s.
- ✓ **Trabajo 17:** Constará de un cuadro con las categorías planteadas en la Actividad 16 “¿Seré capaz de desarrollar habilidades para mejorar el uso de las TIC’s?”, donde planteará mejoras a las actividades que actualmente realizan.
- ✓ **Trabajo 18:** Constará de un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

6ª Sesión

[49]

TEMA I DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

I. 6 Formulación de un autoconcepto positivo

Objetivo particular: *Que los participantes comprendan la importancia de la autoestima para un adecuado desempeño de la profesión docente, potenciando ciertas actitudes para mejora el autoconcepto.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
<p>Que los participantes:</p> <p>Ubiquen la autoestima dentro del contexto docente y el papel que desempeña en el aula.</p>	<p>Formulación de un autoconcepto positivo (1ª parte)</p>	Actividad inductora	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 17 del Manual del participante.	<p>Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula"</p> <p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>Cañón para proyección</p> <p>Computadora portátil.</p> <p>Presentación de diapositivas digitalizadas</p>	Actividad inductora 20 min.	
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto al concepto de autoestima y la actitudes positivas, apoyado en las diapositivas correspondientes (1-4)		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 18 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Cuadro: Análisis de habilidades	Se solicitará a los participantes realicen el cuadro conforme al formato que se indica en las sugerencias didácticas de esta sesión.		Cuadro: Análisis de habilidades 20 min.	Cuadro (trabajo 19 del portafolio)
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a la actitud de "Confiar en nosotros mismos", apoyado en las diapositiva correspondiente (5).		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 19 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a la actitud de "Alimentar la autoestima", apoyado en las diapositiva correspondiente (6).		Intervención del coordinador 10 min.	

Continúa...

[50]

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 20 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
RECESO 20 min.						
Identifiquen las actitudes positivas y negativas de su desempeño como docentes y las modifiquen positivamente.	Formulación de un autoconcepto positivo (2ª parte)	Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a las "Actitudes negativas que hay que erradicar", apoyado por las diapositivas (7-8).	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Presentación de diapositivas digitalizadas 20 copias del Cuadro "Para acabar..."	Intervención del coordinador 10 min.	
		Cuadro: Revisión de actitudes negativas	Se solicitará a los participantes realicen el cuadro conforme al formato que se incida en las sugerencias didácticas de esta sesión.		Cuadro: Revisión de actitudes negativas 20 min.	Cuadro (trabajo 20 del portafolio)
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 21 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas propuestas respecto a las "Ajustar nuestras expectativas, reconocer limitaciones, desarrollar habilidades sociales", apoyado por las diapositivas (9-11)		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 22 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 15 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 21 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Formulación de un autoconcepto positivo

FORMULACIÓN DE UN AUTOCONCEPTO POSITIVO

1

CONOCERNOS

- × Conocernos: Es necesario saber cuales son nuestros puntos fuertes y débiles para poder mejorar profesionalmente.
- × Los profesionales de la formación tenemos que ser capaces de desarrollar habilidades diversas como:
 - + Analizar las necesidades de un colectivo
 - + Fijas objetivos
 - + Planificar un proceso de trabajo
 - + Distribuir el trabajo
 - + Motivar a las personas
 - + Gestionar los recursos disponibles
 - + Reorientar procesos
 - + Recoger, tratar e interpretar la información
 - + Resistir las presiones
 - + Aceptar los errores.

4

LA AUTOESTIMA

- × La autoestima es el sentido que cada uno tiene de su propia valía personal; es la percepción de uno mismo; es, pues, una autoevaluación.

2

CONFIAR EN NOSOTROS MISMOS. QUERERNOS...

- × Hay que evitar que el concepto que otro tiene de nosotros se proyecte sobre nuestra persona de tal manera que conduzca a que se cumplan las expectativas u opiniones del otro.

COMENTARIO	VALORACIÓN IMPLÍCITA	POSIBLE RESPUESTA
No, éste es el grupo que va a hacer la tarea más compleja. Si acaso, urete a ese otro.	Denota poca confianza en las posibilidades de esa persona.	No, prefiero trabajar en este grupo, aunque tenga que llevarme tareas a casa o me cueste seguir el ritmo. Creo que puedo aprender más y sentirme más interesado en el trabajo colectivo.
No, no hace falta que me entregue este documento que ha elaborado.	Denota falta de interés y poca convicción en que el contenido del documento puede resultar relevante para la organización. Desincentiva el trabajo.	De todos modos, ya que lo he elaborado, me gustaría que los revisaras porque creo que hay un par de ideas que pueden ser buenas. Si lo prefieres, yo mismo puedo hacer un resumen de su contenido y presentarlo al consejo.

5

LAS ACTITUDES POSITIVAS QUE HAY QUE POTENCIAR

3

ALIMENTAR LA AUTOESTIMA

- × Líneas generales de una persona con alta autoestima.
 - + Consideran que tiene habilidades que les van a proporcionar éxito en el trabajo (tienden a enfrentar riesgos).
 - + Se muestran menos vulnerables a las influencias externas, dependen menos de la evaluaciones de otros.
 - + Estás más satisfechos con su trabajo.

6

LAS ACTITUDES NEGATIVAS QUE HAY QUE ERRADICAR.

TOMAR CONCIENCIAS DE LAS LIMITACIONES Y TORNARLAS EN POSIBILIDADES

- × Analizar nuestros propios sentimientos en cada situación nos puede ayuar a buscar a las personas, recursos, habilidades, condiciones en que nos podemos sentir bien y remediar, paliar o modificar aquellas otras en las que no nos sentimos a gusto.

SUPERAR LOS SENTIMIENTOS NEGATIVOS

- × **Evitar pensamientos negativos y radicales:**
 - + “Yo soy así”, como si nada pudiera hacerse por modificar nuestra actuación.
 - + “No sirvo, soy incapaz de hacer algo así”, no hay que asumir la incapacidad tan ligeramente.
 - + “No puede hacer, es imposible”, parece que la dificultad es insalvable.
 - + “Tenemos que actuar así por fuerza”, parece que algo me fuerza a actuar en una línea y que no tengo la posibilidad de elegir.

DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES

- × **Las habilidades sociales se pueden aprender:**
 - + Identificación de la demanda: haya que reconocer y verbalizar la demanda social a la que nos enfrentamos.
 - + Planificación de la acción: es importante planificarla en función de nuestras expectativas y de la situación.
 - + Ejecución de la acción: pasa por la auto observación, autoevaluación y auto esfuerzo.
 - + Autorregulación posterior de la acción: resulta indispensable poseer mecanismos para autoevaluarnos a lo largo de la ejecución.

Cuadro “Para acabar...”

AJUSTAR NUESTRAS EXPECTATIVAS

- × No hay que tener niveles de auto exigencia excesivos.
- × Intentar tener expectativas realistas

		ÉXITO	
		BAJO	ALTO
PRETENSIONES	BAJAS	Equilibrio en la autoestima	Desajuste en la autoestima
	ALTAS	Desajuste en la autoestima	Equilibrio en la autoestima

PARA ACABAR.....

Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.

- × Las ideas más importantes de esta sesión fueron:

- × Mi aprendizaje principal es:

- × Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Actividad inductora:** Para esta sesión se utilizará la Actividad 17 “*Actividad inductora*” del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*, para generar una actitud adecuada, ante las temáticas que se tratarán en esta sesión (autoestima).
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “Competencias comunicativas” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-4), 2ª parte (5), 3ª parte (6), 4ª parte (7 y 8) y 5ª parte (9-11). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de coordinar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante la realización de la Actividad 18 “*¿Quién soy?*”, la Actividad 19 “*Quiérase mucho*”, la Actividad 20 “*¿Me quiero? ¿No me quiero?*”, la Actividad 21 “*¡Tender siempre al diez!*” y la Actividad 22 “*Sea sincero consigo mismo*” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Cuadro de análisis de habilidades:** Para el desarrollo de esta estrategia el coordinador planteará el siguiente formato como guía:

CREO QUE POSEO LA HABILIDAD SIGUIENTE	1 (nada)	2 (poco)	3 (regular)	4 (bastante)	5 (mucho)
CAPACIDAD DE TRABAJAR EN EQUIPO					
INICIATIVA					
CONSTANCIA EN EL TRABAJO					
LIDERAZGO					
PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO.					
RESPONSABILIDAD					
CAPACIDAD DE DECIDIR, GESTIONAR...					
AUTONOMÍA					
FLEXIBILIDAD, CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN.					
ESCUCHA ACTIVA Y EMPÁTICA.					

- **Cuadro de revisión de las actitudes negativas:** Para desarrollar este cuadro el coordinador utilizará el siguiente formato como base, donde lo único que puede modificar son el tipo de actitudes negativas, ejemplificando el desarrollo de una para dar mayor claridad:

ACTITUDES NEGATIVAS	CAUSAS	CONSECUENCIAS	REVISIÓN
Incomodidad al formar parte de grupos	No tomar decisiones por el enfrentamiento que supone con los demás	Bloque, dificultades en el trabajo de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a dialogar en grupo. • Reconocer la valía personal y asumir las responsabilidades • Reconocer los valores positivos de cada persona

Falta de compromiso			
Radicalizarse en las posturas			
No tener en cuenta al alumnado y sus necesidades.			

- **Cuadro “Para acabar...”:** Es importante que en esta sección el coordinador indique de manera clara que las respuestas al cuadro son sólo referentes a la temática de la sesión, en este caso, la formulación de un autoconcepto positivo.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 19:** Un cuadro de análisis de las habilidades, que cubra con el formato establecido en las sugerencias didácticas de la sesión.
- ✓ **Trabajo 20:** Un cuadro de revisión de las actitudes negativas, realizado con las especificaciones que plantean las sugerencias didácticas de la sesión para esta actividad.
- ✓ **Trabajo 21:** Constarán de un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

7ª Sesión

TEMA I DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES
I. 7 Autoevaluación constante

Objetivo particular: *Que los participantes conozcan el proceso de autoevaluación (desarrollo de técnicas y estrategias) y sistematización de la información comprendiendo la importancia de éstos en la toma de decisiones.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen los principales instrumentos y estrategias para recoger información que facilite la autoevaluación.	Autoevaluación constante (1ª Parte)	Lectura	Se solicitará a los integrantes que de manera grupal lean el texto "No puedo más... y ¿Cambiará esto algún día?"	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación de diapositivas digitalizadas	Lectura 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 23.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	Se plantearán algunas ideas para desarrollar técnicas y estrategias de autoevaluación, apoyado de las diapositivas correspondientes (1-7)		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 24.		Utilización del Manual del Participante 30 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	Se plantearán algunas ideas acerca de las fases de la autoevaluación y la opinión que nos pueden dar los demás, apoyado de las diapositivas correspondientes. (8 y 9)		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 25.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual

Continúa...

[58]

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Intervención del coordinador	Se plantearán algunas ideas acerca de las fases de la autoevaluación y la opinión que nos pueden dar los demás, apoyado de las diapositivas correspondientes. (10 y 11)		Intervención del coordinador 10 min.	
RECESO 20 min.						
Identifiquen la función de la sistematización de la información en el proceso de toma de decisiones.	Autoevaluación constante (2ª Parte)	Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 26	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula"	Utilización del Manual del Participante 20 min	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	Se plantearán algunas ideas acerca la necesidad de aprender constantemente, apoyado por la dispositiva. (12)		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 27		Utilización del Manual del Participante 20 min.	
		Autoevaluación	Se solicitará a los participantes que desarrollen una autoevaluación basada en lo que se plantea en las sugerencias didácticas.	Presentación de diapositivas digitalizadas	Autoevaluación 30 min	Autoevaluación (trabajo 22 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.	20 copias del Cuadro "Para acabar..."	Resolución de dudas 15 min.	
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 15 min	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 23)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Autoevaluación constante

DESARROLLAR TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN

OTROS INSTRUMENTOS

- ✖ La autoevaluación reconocida como:
 - + Reflexión sobre nuestro éxitos y fracasos
 - + Evaluación del profesorado, por él y para él.
 - + Herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de nuestra actuación en el aula.
 - + Instrumento para poder identificar cuáles son nuestras necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas.

DIARIOS

- ✖ Es un informe personal que se utiliza al recoger información sobre una base de cierta comunidad. Suele contener notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. Son un instrumento excelente para investigar en el aula y para facilitar el desarrollo profesional.
- ✖ Permiten la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimientos profesionales.
- ✖ Incorporan una descripción y una reflexión.
- ✖ Pueden adoptar formatos abiertos, encuadrados y semiestructurados, en función de cómo estén acotadas las entradas para registrar la información.

QUE EL DOCENTE VAYA ASUMIENDO UNA CULTURA AUTOEVALUATIVA...

- ✖ Reconocer la necesidad, que los docentes deseemos participar y cambiar.
- ✖ Cuestionar nuestra manera de enseñar, evaluar, etc.
- ✖ Ser consciente de nuestras creencias personales, nuestros conocimientos.
- ✖ Contar con la implicación y la participación del alumnado en la evaluación del docente.
- ✖ Identificar cuáles son los puntos débiles y fuertes de nuestra actuación.
- ✖ No intentar cambiar inmediatamente todos los aspectos.
- ✖ Tener una mente abierta a críticas.
- ✖ Disponer de un modelo que ayude a sistematizar la práctica evaluativa.

TEXTO PARALELO

- ✖ Es una especie de diario reflexivo, dividido en dos columnas, de modo que por un lado se describen los hechos, los sucesos, incidentes, actuaciones diarias; y por otro lado se van anotado en paralelo, reflexiones sobre lo descrito en la otra parte.

DISPONER DE INSTRUMENTOS QUE FACILITEN NUESTRA AUTOEVALUACIÓN...

- ✖ Aptitudes docentes previas, disposiciones y creencias que poseemos.
- ✖ Capacidad docente para enfrentar las situaciones de enseñanza.
- ✖ Actuación docente, en el aula.
- ✖ Satisfacción docente con la propia actuación, con los resultados del alumnado.

✘ **EL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS (CPR) y el EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOLÓGICA (EOEP) de Badajoz.** En el documento *Guía para la reflexión y evaluación de la propia práctica docente*, obedecen a las tres fases esenciales en el trabajo docente:

- + Preparación
- + Realización
- + Evaluación

RECOPILAR EVIDENCIAS Y SISTEMATIZAR LA EVALUACIÓN

ACCIÓN	Nuevo sistema de adscripción del profesorado a los grupos	Ampliación horario apertura biblioteca del centro.	Incorporación de los contratos didácticos en el trabajo con el alumnado.
INDICADOR DE EVALUACIÓN	Grado de satisfacción de los compañeros	Nivel de utilización de los servicios de la biblioteca: número de usuarios en el horario extendido y, si procede nivel de los mismos.	Nivel de compromiso del alumnado, grado de autonomía en el desarrollo de su aprendizaje.
INSTRUMENTO O FUENTE DE INFORMACIÓN	Cuestionario	Recuento (y anotación).	Grupo de discusión en una institución entre el profesorado sobre la base de sus observaciones.
AGENTE EVALUADOR	Un compañero	Bibliotecarios	Profesorado
ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORA	Si la satisfacción no sale alta o muy alta. Iniciar procesos de detección de la insatisfacción que nos permitan modificar la acción	Si el número de usuarios es inferior a X, volver al horario reducido. Si el perfil de los usuarios, aunque sean pocos, revela que se ofrece un servicio cualitativamente necesario mantenerlo.	Modificar la propuesta de contrato, adaptarlo a partir de una u otra edad, estructurarlo más o menos, acompañarlo de otras medidas complementarias, etc.

ESCUCHAR A LOS DEMÁS

✘ Hemos de aprovechar la visión de los colegas sobre nuestras acciones.

		CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS	
		ABIERTO	CERRADO
AUTOCONOCIMIENTO	ABIERTO	Lo que uno sabe de sí mismo y los demás también se conoce como: YO ABIERTO	Lo que uno sabe de sí mismo, pero los demás no conocen: YO PERSONAL O SECRETO
	CERRADO	Lo que uno no sabe de sí mismo pero los demás sí perciben: YO CIEGO	Lo que uno desconoce de sí mismo y los otros tampoco conocen: YO DESCONOCIDO

EVALUAR, ¿PARA QUÉ? LA NECESIDAD DE APRENDER CONSTANTEMENTE

✘ Éste se manifiesta en tres tipos de aprendizaje:

- + Aprendizaje instrumental: esta centrado en el trabajo y se realiza a través del desarrollo de destrezas y la mejora de la calidad de la enseñanza.
- + Aprendizaje dialógico: se refiere al aprendizaje sobre la institución y la relación que el profesor establece con ella a través del diálogo.
- + Aprendizaje colaborativo: incrementa la posibilidad del desarrollo y el crecimiento profesional dentro de un campo de experiencias o problemas.

Cuadro “Para acabar...”

NUESTRO PAPEL COMO COMPAÑEROS

- ✘ **ACTITUD CONFIRMATORIA:** que les diga que están en el camino adecuado, que han hecho bien su tarea.
- ✘ **ACTITUD CORRECTIVA:** que les ayude a recuperar la dirección adecuada cuando hay dificultades o las cosas salen mal.
- ✘ **ACTITUD MOTIVADORA:** que les haga comprender las consecuencias de su actuación.

PARA ACABAR.....

Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.

- ✘ Las ideas más importantes de esta sesión fueron:
- ✘ Mi aprendizaje principal es:
- ✘ Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Lectura:** Para esta actividad se utilizará como referente la Lectura 3 “No puedo más... ¿Cambiará esto algún día?” del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*, para generar una actitud adecuada, ante las temáticas que se tratarán en esta sesión (problemáticas que nos llevan a pesar en una autoevaluación y una reestructuración).
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “Autoevaluación constante” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-7), 2ª parte (8 y 9), 3ª parte (10-11), 4ª parte (12). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones. Además de solicitar a los participantes al cierre de cada parte una idea principal que será anotada en el pizarrón.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de coordinar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante la Actividad 23 “¿Yo que haría en su lugar?”, la Actividad 24 “Instrumento de evaluación de la práctica docente planteado por CPR-EOEP-SITE de Badajoz (1997)”, la Actividad 25 “Cómo soy y cómo me ven los demás”, la Actividad 26 “Formalicemos nuestros planes de acción” y la Actividad 27 “Mirando el futuro” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Autoevaluación:** Para el desarrollo de esta actividad se recomienda que coordinador utilice el siguiente formato, con la finalidad de identificar categorías sobre las cuales se tendrán que generar un análisis de la imagen que nosotros tenemos de nuestro desempeño en aula y la que nuestros compañeros tienen, donde, a partir de estos datos se generarán propuestas para mejorar las áreas con deficiencias.

OPINIONES	MOMENTOS		
	PLANEACIÓN	IMPARTICIÓN DE CLASE	EVALUACIÓN
OPINIÓN PERSONAL			
OPINIÓN DE LOS COMPAÑEROS			
PROPUESTAS PARA MEJORAR LAS DEFICIENCIAS			

- **Resolución de dudas:** Para cumplir con esta actividad es importante que el coordinador retome los puntos importantes que fueron anotados en el pizarrón al cierre de cada parte de las intervenciones del coordinador, para aclarar dudas al respecto.

- **Cuadro “Para acabar...”:** Es importante que en esta sección el coordinador indique de manera clara que las respuestas al cuadro son sólo referentes a la temática de la sesión, en este caso, la autoevaluación constante.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 22:** La autoevaluación, con el formato ya establecido en las sugerencias didácticas.
- ✓ **Trabajo 23:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

8ª Sesión

[65]

TEMA II DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA
II. 1 El proceso de planeación

Objetivo particular: *Que los participantes identifiquen las partes que integran el proceso de planificación de una clase y posteriormente pongan en práctica capacidades básicas para planificar la materia que imparten.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen la previsión de recursos y la planeación didáctica como parte del proceso de planificación.	El proceso de planeación (1ª parte)	Actividad inductora	Se solicitará a los integrantes contesten las preguntas que aparecen en la Actividad 28 del Manual del participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación de diapositivas digitalizadas	Actividad inductora 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas ideas básicas respecto a la previsión de los recursos, apoyado en las diapositivas correspondientes (1-4).		Intervención del coordinador 10 min.	
		Ejemplificación de previsión de recursos	Se solicitará a los participantes que se integren en equipos de 5 personas, donde realizará la previsión de los recursos propios de la materia que se les asignará.		Ejemplificación de previsión de recursos 25 min.	Ejemplificación (trabajo 24 del portafolio)
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que realicen la Actividad 29 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 25 min.	Formato de evaluación
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas ideas básicas respecto a la planeación didáctica, y la capacidad de planear clases (5-7).		Intervención del coordinador 10 min.	
		Lectura y reflexión	Se solicitará a los integrantes que de manera grupal lean el texto "¡Un buen ejemplo de planeación! (Lectura 4) y reflexiones sobre los puntos que ahí se plantean.		Lectura y reflexión 20 min.	

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que realicen las Actividad 30 del Manual del participante		Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
RECESO 20 min.						
Amplíen su práctica con respecto a la planeación de un curso, basado en el enfoque constructivista.	El proceso de planeación (1ª parte)	Escribir un texto	Se solicitará a los participantes que basado en las características de la Lectura 4; realicen un esbozo de un tema de la materia que impartan.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Presentación de diapositivas digitalizadas 20 copias del Cuadro "Para acabar..."	Escribir un texto 30 min.	Texto (trabajo 25 de portafolio)
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas ideas básicas respecto a la elaboración de una guía didáctica, apoyado con las diapositivas correspondientes (8-12).		Intervención del coordinador 15 min.	
		Realización de una guía didáctica	Se solicitará a los participantes que con los puntos anteriormente expuestos realicen una guía didáctica de la materia que impartan.		Realización de una guía didáctica 35 min.	Realización de guía didáctica (trabajo 26 de portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 15 min.	
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 20 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 27 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

El proceso de planeación

FASE DE PLANEACIÓN

- × Para evitar la omisión de algunos recursos necesarios, es recomendable hacer una lista de cotejo de todos los materiales relacionados con los temas que se tratarán.
- × La previsión permitirá resolver con anticipación las contingencias que pudieran presentarse.

EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- × La planeación considera dos elementos fundamentales:
 - + La previsión de **RECURSOS** necesarios.
 - + La planeación didáctica para la impartición de clase.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

- × Es recomendable elaborar un perfil del grupo o grupos que se entenderá, es decir delimitar las características de los alumnos. Entre otras:
 - + Cómo piensan.
 - + Cuáles son sus saberes previos.
 - + Qué esperan de su materia.
 - + Cuáles son sus gustos.
 - + Qué actividades les atraen más.
 - + Cuáles son sus intereses.

UN RECURSO

- × Es todo aquello que nos va servir para que nuestra clase se lleve a cabo de acuerdo con lo planeado. Los recursos pueden ser
 - + Instalaciones (laboratorio, aulas, salones de música y de inglés, patio, huerto, gimnasio, etc.)
 - + Equipo didáctico (retroproyector, computadoras, pantalla, pizarrón, etc.)
 - + Material didáctico (hojas de rota folio, gises, acuarelas, sustancias para experimentos en laboratorio o taller, etc.)
 - + Humanos (apoyo de padres de familia o la participación de expertos en un tema, etc.)

- × Durante la planeación tenga presente, que para favorecer el desarrollo de competencias, se debe buscar que los alumnos sean capaces de integrar conocimientos, experiencias, actitudes y valores en el desarrollo de las actividades.

RECOMENDACIONES PARA FAVORECER LA CAPACIDAD DE PLANEACIÓN DE SUS CLASES...

- ✖ Revisar el programa de estudios, y considerar las formas y procedimientos más adecuados a la temática o contenidos que se tratarán durante el curso.
- ✖ Establecer y definir las situaciones, ambientaciones, problematizaciones o simulaciones necesarias, para que el aprendizaje se relacione con la vida cotidiana de los alumnos.
- ✖ Asegurarse de que las temáticas estén al alcance de los conocimientos previos de los alumnos.
- ✖ Garantizar que las actividades impliquen un nivel de reto alcanzable, para que sean del interés de los alumnos.

- ✖ c) Considerar el tiempo aproximado para el desarrollo de los temas o las actividades previstas.
 - + La cantidad de tiempo que considere para realizar una actividad se verá modificado por la dinámica elegidas (solicitar opiniones, propuestas, trabajos en equipo, etc.)

ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DIDÁCTICA

- ✖ a) Definir con claridad los propósitos que pretende alcanzar con el tratamiento de los contenidos de la materia en cuestión.
 - ✖ Los propósitos describen intencionalidades más generales que posibilitan la transferencia de situaciones particulares; los objetivos, por su parte, están relacionados en conductas o situaciones específicas.

- ✖ d) Seleccionar las técnicas y recursos que utilizará en el desarrollo de las sesiones. Esto le ayudará para que la clase sea diferente y los alumnos se sientan interesados en la materia que imparte.
- ✖ e) Delimitar los productos que deberán entregar a los alumnos durante y al finalizar el curso.

PRODUCTOS →

- INVESTIGACIONES
- MAQUETAS
- RESÚMENES
- REPORTES
- PRESENTACIONES DE TRABAJOS EN EQUIPO
- PRÁCTICAS, ETC.

- ✖ b) Describir las actividades que realizarán en las sesiones o clases.
 - + Procure que sean atractivas e interesantes, que planeen un reto alcanzable y que sean divertidas (como juegos didáctico o actividades lúdicas)
 - + Las actividades involucran completamente al alumno, ya que favorece que éste reconozca lo que sabe o no sobre la temática tratada; con ellas profundizará en su conocimiento y reconocerá los distintos usos y aplicación en su vida cotidiana.

- ✖ f) Establecer situaciones de evaluación al inicio, durante y al final del curso, que permitan acompañar el proceso de aprendizaje.
 - + La evaluación es un proceso amplio , para el que se consideran tanto las características de los alumnos, el contexto y las situaciones en que se desarrolla el conocimiento, como los resultados de los aprendizajes.

Cuadro “Para acabar...”

<p>PARA ACABAR.....</p> <p>Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.</p> <p>✖ Las ideas más importantes de esta sesión fueron:</p> <p>✖ Mi aprendizaje principal es:</p> <p>✖ Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:</p>
--

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Actividad inductora:** Para esta parte se utilizará la Actividad 28 “*Actividad inductora*” del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*, para generar una actitud adecuada, sobre el proceso de planeación de las sesiones.
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “*El proceso de planificación*” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-4), 2ª parte (5 y 7), 3ª parte (8-12). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones. Además solicitar al cierre de cada parte que los participantes planteen una idea principal que será anotada en el pizarrón.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de coordinar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante el desarrollo de la Actividad 29 “*Prever los recursos que utilizaré...*”, la Actividad 30 “*Acciones que promueven el aprendizaje significativo*” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Ejemplificación de una previsión de recursos:** Para desarrollar esta estrategia el coordinador solicitará a los participantes que se integren en equipos de 5 personas, donde se les asignará una materia sobre la cual realizarán la previsión (Química, Español, Matemáticas, Filosofía); a continuación se muestra un ejemplo (el caso de Química) que se puede retomar para indicar el formato a los participantes.

[70]

MATERIALES	SÍ	NO
Guía para la práctica		
Apartado el tiempo para usar el laboratorio		
Sustancias requeridas		
Instrumentos que se utilizarán.		
Materiales solicitados a los alumnos		

- **Escribir un texto:** Basado en los puntos de la 2ª intervención del coordinador se realizará una guía en la que se destaquen las siguientes áreas: Aprovechamiento del interés, organización del grupo, consulta de diversas fuentes, compartir la información entre equipos de trabajo, elaboración de un reporte, autoevaluación.
- **Resolución de dudas:** Para cumplir con esta actividad se destacará de manera importante la temática de la elaboración de la guía didáctica, ya que es la parte medular de la planeación, resolviendo las dudas que surjan en el grupo de manera clara y sintética.
- **Cuadro “Para acabar...”:** Es importantes que en esta sección el coordinador indique de manera clara que las respuestas al cuadro son sólo referentes a la temática de la sesión, en este caso, el proceso de planeación.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 24:** Una ejemplificación de la previsión de los recursos utilizados en un tema de la materia que imparten.
- ✓ **Trabajo 25:** El texto escrito deberá contener las categorías planteadas en las sugerencias didácticas y referirse claramente a la materia que imparten.
- ✓ **Trabajo 26:** La guía didáctica estará integrada por el desarrollo de los incisos planteados en la exposición; asociados a la materia que imparten.
- ✓ **Trabajo 27:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

9ª Sesión

TEMA II DESARROLLO DEL APRENDIZAJES SIGNIFICATIVO EN EL AULA
II. 2 Fase de impartición de clase

Objetivo particular: *Que lo participantes analicen las principales acciones que integran la impartición de una clase con enfoque constructivista y con ello, seleccione estrategias adecuadas para llevar a cabo dichas acciones en el aula.*

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen la detección de necesidades, la comunicación de propósitos y contenidos, la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana y la organización adecuada; como parte de la impartición de una clase.	Fase de impartición de clase (1ª parte)	Actividad inductora	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 31 del Manual del participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación de diapositivas digitalizadas	Actividad inductora 20 min.	
		Intervención del coordinador	Planteará algunas ideas en torno a la detección de necesidades y la comunicación de los propósitos y los contenidos, apoyado en las dispositivas correspondientes (1-3).		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 32 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Discusión en equipos (por área)	Se solicitará se integren en equipos de 5 personas en los que se discutirá las temáticas desarrolladas en las sugerencias didácticas.		Discusión en equipos (por área) 20 min.	
		Propuestas	Se solicitará a los participantes realicen una propuesta para desarrollar las áreas planteadas en las sugerencias didácticas para esta actividad.		Propuestas 20 min.	Propuestas (trabajo 28 del portafolio)
		Intervención del coordinador	Planteará algunas ideas en torno a la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana y la organización adecuada del grupo, apoyado por las diapositivas correspondientes. (4-5)		Intervención del coordinador 10 min.	

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
RECESO 20 min.						
Desarrollen las estrategias adecuadas para realizar la planeación de una clase con enfoque constructivista.	Fase de impartición de clase (2ª parte)	Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 33 del Manual del Participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Presentación de diapositivas digitalizadas 20 copias del Cuadro "Para acabar..."	Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intercambio de ideas (por área)	Se solicitará a los participantes que realicen esta actividad basada en los planteamientos de las sugerencias didácticas.		Intercambio de ideas (por área) 20 min.	
		Intervención del coordinador	Planteará algunas ideas en torno a la utilización de las TIC's en el aula y la valoración de las actitudes de los alumnos, apoyado de las diapositivas correspondientes (6,7).		Intervención del coordinador 10 min.	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 34 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Intercambio de ideas (por área)	Se solicitará a los participantes que realicen esta actividad basada en los planteamientos de las sugerencias didácticas.		Intercambio de ideas (por área) 20 min.	
		Propuesta individual para trabajar	Se solicitará a los participantes que con la ayuda de las actividades realizadas en el Manual de Participante y el trabajo en equipo, realicen una propuesta, en torno a las temáticas planteadas en las sugerencias didácticas.		Propuesta individual para trabajar 30 min.	Propuesta individual para trabajar (trabajo 29 del portafolio)
		Resolución de dudas	El coordinador resolverá las dudas que surgieron de la temática.		Resolución de dudas 15 min.	
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 15 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 30 del portafolio)

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

Fase de impartición de clase

LA IMPARTICIÓN DE LAS CLASES

- × Iniciar las sesiones con actividades que permitan que tanto sus alumnos como usted reconozcan sus saberes previos.
- × Procurar que las actividades planteadas impliquen problematizaciones o simulaciones de hechos reales, que impliquen también las experiencias y actitudes de tus alumnos.

- × Es importante plantear una sesión para conocer las aptitudes, actitudes y conocimientos que tienen sus alumnos, y para integrarlos entre sí y con usted.
 - + Utilice una técnica que permita detectar estas situaciones; pídale que exprese sus intereses, deseos y experiencias de acuerdo con su materia de estudio.
 - + Escuche a todos sus alumnos. Seguramente pedirán algunos intereses y expectativas, pero esto puede propiciar que se establezcan expectativas grupales.
 - + Hágales notar que las expectativas grupales implican ciertos compromisos que deberá cumplir todo el grupo.

- × Organizar actividades individuales y grupales. El trabajo colaborativo favorece la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad al compartir el compromiso de cumplir las tareas comunes, también es el medio ideal para que los alumnos comenten y confronten sus ideas, opiniones y dudas.
- × Procurar que las relaciones interpersonales se den en un marco de respeto, tolerancia, empatía y convivencia solidaria.

- × Comunique los propósitos, los contenidos que se tratarán, las formas y procedimientos para el análisis de los contenidos, y los productos esperados.
 - + Solicitar propuestas para organizar los equipos de trabajo, y establecer algunos criterios para asegurar el cumplimiento de las actividades y la entrega de productos.

- × Prever actividades para utilizar las tecnología de información y comunicación.
- × Promover que la búsqueda de información no sea textual, a menos que lo considere indispensable.

Cuadro “Para acabar...”

- ✘ Organizar momentos grupales para que comenten tanto la información como la experiencia adquirida.
- ✘ Escuchar sus sentimientos, observe las actitudes de sus alumnos ante la tarea y promueva que registren sus impresiones.

PARA ACABAR.....

Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.

- ✘ Las ideas más importantes de esta sesión fueron:

- ✘ Mi aprendizaje principal es:

- ✘ Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Actividad inductora:** Esta estrategia se desarrollará a través de la Actividad 31 titulada “*Actividad inductora*” del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*.
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “Impartición de clase” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-3); 2ª parte (4,5); 3ª parte (6,7). Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de coordinar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante la Actividad 31 “*Actividad inductora*”; Actividad 32 “*¿Tomo en cuenta a mis alumnos?*”; Actividad 33 “*¿Cómo lo hago ahora y cómo podría mejorarlo? I*”; y Actividad 34 “*¿Cómo lo hago ahora y cómo podría mejorarlo? II*” del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Discusión:** Para desarrollar esta actividad se integrarán en equipos donde todas las personas pertenezcan a la misma área de conocimiento, para orientar adecuadamente la discusión, estableciendo como tema las estrategias que pueden ser utilizadas para desarrollar las siguientes áreas: Expectativas de los alumnos, Comunicación de los objetivos del curso, Comunicación de los contenidos, Integración del grupo.
- **Propuestas:** Para desarrollar esta estrategia es indispensable que los participantes se basen en la o las materias que imparten en sus instituciones, donde el coordinador sugerirá que los participantes utilicen el siguiente formato para la realización:

ÁREA POR DESARROLLAR	MOMENTO DIDÁCTICO EN EL QUE LA REALIZARÍA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA QUE UTILIZARÍA
Expectativas de los alumnos.		
Comunicación de los objetivos del curso.		
Comunicación de los contenidos.		
Integración del grupo.		

- **Intercambio de ideas (por área):** Para llevar a cabo esta actividad los participantes se integrarán en equipos que impartan materias de la misma área del conocimiento y basándose en lo realizado durante la Actividad 33 *¿Cómo lo hago ahora y cómo podría mejorarlo? I*, intercambien información y propuestas de mejora, seleccionando las que les parezcan más atractivas, con el objetivo de retomarlas al final de la sesión. Se realizará el mismo proceso con la Actividad 34 *¿Cómo lo hago ahora y cómo podría mejorarlo? II*.
- **Propuesta individual para trabajar:** Para esta actividad se planea que los docentes realicen debe estar basada en alguna materia que impartan, el coordinador sugerirá a los participantes se basen en los siguientes apartados:
 - Realización de un diagnóstico de necesidades (aptitudes, actitudes y conocimientos previos de los alumnos).
 - Comunicación de propósitos, objetivos, contenidos, etc.
 - Vinculación de los contenidos con la vida cotidiana.
 - Organización constructivista de los grupos de trabajo.
 - Utilización de las TIC's como medio de búsqueda de información.
 - Valoración de las actitudes y sentimientos de los alumnos.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 28:** Un cuadro con las características establecidas en las sugerencias didácticas de la sesión (Actividad "Propuesta").
- ✓ **Trabajo 29:** Un cuadro con las características establecidas en las sugerencias didácticas de la sesión (Actividad "Propuesta individual para trabajar").
- ✓ **Trabajo 30:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.

10ª Sesión

TEMA II DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA
II. 3 La evaluación en el aula

Objetivo particular: .Que los participantes identifiquen sugerencias específicas para la evaluación de una clase, contenida en un ciclo, además de evaluar las particularidades del portafolio de evidencias con un enfoque constructivista.

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Que los participantes: Identifiquen sugerencias de acuerdo con un momento específico de evaluación.	La evaluación en el aula	Actividad inductora	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 35 del Manual del participante.	Manual del Participante: "Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en el aula" Pizarrón Marcadores Cañón para proyección Computadora portátil. Presentación de diapositivas digitalizadas	Actividad inductora 15 min.	
		Intervención del coordinador	El coordinador planteará algunas sugerencias básicas para la evaluación inicial y formativa, apoyado por las diapositivas correspondientes (1-7)		Intervención del coordinador 15 min	
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 36 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual
		Phillips 6.6	Los participantes se reúnen en equipos de 6 personas y debaten durante 6 minutos acerca de un tema sobre el que han de dar su opinión. Posteriormente un portavoz de cada equipo aporta al grupo la idea más relevante a la que han llegado.		Phillips 6.6 20 min.	
Realicen un ensayo de integración del portafolio de evidencias a un proceso de evaluación.		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 36 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 15 min.	Formato de evaluación del Manual
		Utilización del Manual del Participante	Se solicitará a los participantes que desarrollen la Actividad 37 del Manual del Participante.		Utilización del Manual del Participante 20 min.	Formato de evaluación del Manual

Continúa...

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
		Cuadro "Para acabar..."	Se solicitará a los participantes contesten el cuadro que el coordinador les entregará y posteriormente lo integren a sus portafolios.		Cuadro "Para acabar..." 15 min.	Cuadro "Para acabar..." (trabajo 31 del portafolio)

TEMA: CIERRE Y EVALUACIÓN DEL CURSO

Objetivo particular: *Que los participantes evalúen el logro de objetivos apoyados de una serie de instrumentos, además de emitir sus opiniones respecto al curso*

Objetivo específico	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
RECESO 10 min.						
Que los participantes: Formulen una opinión respecto a sus logros en el curso.	Evaluación final del participante	Autoevaluación	El coordinador solicitará que realicen una autoevaluación de su desempeño durante el curso; básicamente en tres áreas: cognitiva, procedimental y actitudinal.	25 formatos de "Autoevaluación" Tabla de evaluación de los trabajos del portafolio	Autoevaluación 20 min.	Autoevaluación (trabajo 32 del portafolio)
Valoren su desempeño en el curso a través de la entrega de los productos logrados en el curso.		Instrumento de autoevaluación	El coordinador solicitará a los participantes realicen el instrumento conforme a las indicaciones que se plantean.		25 formatos de "Instrumento de autoevaluación" 25 formatos de "Cuestionario de cierre"	Instrumento de autoevaluación 20 min.
		Entrega del portafolio (carpeta)	El coordinador recogerá los portafolios que serán valorados para certificar el curso.	Entrega de portafolio (carpeta) 15 min.		Registro de las actividades en el formato (trabajo 34 del portafolio)
		Evaluación de las actividades del Manual del participante	El coordinador recogerá el cuadro de la calificación final del Manual del Participante	Evaluación de actividades 15 min.		Formato evaluación final del Manual del Participante (trabajo 35)

Continúa...

[83]

Objetivos específicos	Contenido temático	Estrategias didácticas		Recursos didácticos	Tiempo didáctico	Evaluación
Formulen una opinión general respecto al curso.	Evaluación del curso	Aplicación del cuestionario	El coordinador dará las instrucciones para contestar el cuestionario explicando todas las particularidades.		Cuestionario 20 min.	

MATERIALES DIDÁCTICOS DE APOYO

La evaluación

SUGERENCIAS PARA CADA TIPO DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN FORMATIVA

- ✖ Es importante:
 - + Expresar los criterios que conformarán el portafolio de evidencias.
 - + Al concluir temas o unidades de aprendizaje, elaborar instrumentos para la evaluación del aprendizaje.
 - + Realizar sesiones para comentar sobre los avances y los resultados.
 - + Analizar los registros que vaya levantando durante el proceso de aprendizaje, con el fin de evaluar tanto el desempeño de los alumnos como el tuyo propio.

EVALUACIÓN DIAGNOSTICA O INICIAL

- ✖ De ella depende la apropiación de conocimientos, el incremento de actividades, y el desarrollo y aptitudes y valores de los alumnos.
- ✖ Le recomendamos realice las siguientes actividades:
 - + Verifique los conocimientos previos que tiene sus alumnos en relación a su materia de estudio.
 - + Elabore un instrumento que permita diagnosticar los conocimientos de sus alumnos.
 - + Que los reactivos problematicen situaciones donde los alumnos puedan dar cuenta de su desempeño

Es sugerible que los alumnos hagan un listado de ellas y que vayan registrando tanto fechas en que incluyeron los productos como las observaciones que se deriven de su revisión.

Los portafolios de evidencias permiten a los alumnos que tanto ellos como usted, reflexiones individual y conjuntamente sobre los productos considerados y los aprendizajes logrados.

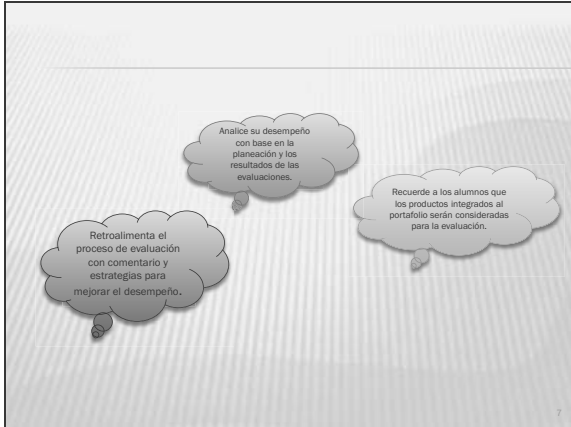
EVALUACIÓN SUMATIVA O FINAL

- ✖ Posibilita la acreditación de los alumnos:
 - + Elabore un instrumento con los que se evalué la capacidad para integrar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiante.
 - + Considere las situaciones en las que el desempeño de los alumnos se evidencié en un ambiente de tranquilidad y confianza.
 - + Realice una sesión para comprobar el cumplimiento de las expectativas y compromisos individuales..

Los resultados que obtenga de la aplicación de una técnicas le dan oportunidad de identificar el grado de conocimiento de sus alumnos
"ES MEJOR SABER CUÁL ES LA REALIDAD DE LOS ALUMNOS"

No es necesario hacer exámenes... es suficiente que plantees situaciones como pláticas, actividades lúdicas, análisis de imágenes...

Cuadro “Para acabar...”



PARA ACABAR.....
 Reflexione acerca de lo tratado en esta sesión.

- ✘ Las ideas más importantes de esta sesión fueron:

- ✘ Mi aprendizaje principal es:

- ✘ Lo que me propongo mejorar en relación a esta competencia es:

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- **Actividad inductora:** La actividad se desarrollará a través de la Actividad 35 titulada “*Actividad inductora*” del *Manual del Participante para el curso-taller: Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias profesionales en el aula*.
- **Intervención del coordinador:** En esta estrategia el coordinador encaminará la actividad para plantear las ideas básicas de la temática “*La evaluación*” contenidas en las diapositivas siguientes; 1ª parte (1-7).Respetando los tiempos establecidos y apoyando con algunas ejemplificaciones cada una de sus intervenciones.
- **Utilización del *Manual del Participante*:** Para desarrollar este momento de la sesión, el coordinador sólo se encargará de coordinar los tiempos de realización de las actividades y resolver las dudas que surjan, durante el desarrollo de la Actividad 35 “*Actividad inductora*”; Actividad 36 “*El portafolio de evidencias*”; Actividad 37 “*¡Integremos la evaluación!*”; del *Manual del Participante*, en las secuencias en las que marca la carta descriptiva.
- **Phillips 6.6:** En este caso se solicitará a los participantes que integrados en equipos de 6 personas y conforme lo marca a actividad, el tema de la estrategia gire en torno las formas de integrar las sugerencias planteadas en la intervención del coordinador a la evaluación que realizan en el aula.

SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Evaluación de los trabajos del portafolio

- ✓ **Trabajo 31:** Un cuadro previamente diseñado y entregado a cada participante, donde reflexionarán sobre los logros durante la sesión en las tres categorías establecidas.
- ✓ **Trabajo 32:** La autoevaluación referida a las áreas cognitiva, procedimental y actitudinal.
- ✓ **Trabajo 33:** El instrumento de autoevaluación previamente diseñado
- ✓ **Trabajo 34:** El formato de registro de las actividades del portafolio
- ✓ **Trabajo 35:** El formato de evaluación del Manual del Participantes

Evaluación general del curso (Instrumentos para realizarla)

[89]

Autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN

Nombre del curso taller: _____

Nombre del alumno: _____

Nombre del coordinador: _____

- ✓ Describe tu desempeño a lo largo del curso taller, en las siguientes categorías:

NIVEL COGNITIVO	NIVEL PROCEDIMENTAL	NIVEL ACTITUDINAL

Instrumento de autoevaluación

PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN	
Nombre:	
<i>Reflexione sobre tu desempeño y asígnese una calificación numérica de 0 a 3 en cada uno de los criterios siguientes. Al final realice la sumatoria.</i>	
1. Hice las lecturas correspondientes, reflexionando en torno a su contenido y sistematizando las ideas centrales.	
2. Dediqué tiempo a los avances de mis trabajos fuera del horario de clase.	
3. Escuché participaciones de mis compañeros	
4. Cuando no asistí, busque ponerme al corriente.	
5. Preparé mis trabajo intermedios con interés y dedicación	
6. Cuando participé, lo hice abonando al proceso del grupo y en función del tema	
7. Mi proyecto final lo llevé a cabo más para mi desarrollo que para cumplir.	
8. Participo en los ejercicios dentro de la clase, tanto en los sugeridos por el profesor como por mis compañeros.	
9. Fui más allá del contenido propuesto e investigue en otras fuentes	
10. Aprendí lo que yo esperaba aprender.	
Total cuantitativo:	
Describa enseguida su desempeño (análisis cuantitativo)	

[91]

Formato de evaluación de los trabajos del portafolio para el coordinador

TABLA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL MANUAL DEL PARTICIPANTE (ALUMNO)

Alumno:															
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD								CALIDAD Muy buena: 3 puntos Buena: 2 puntos Regular: 1 punto Mala: 0 puntos							
								AUTOEVALUACIÓN				EVALUACIÓN DEL COORDINADOR			
								MB	B	R	M	M B	B	R	M
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															

24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									
33									
34									
35									
36									
37									

CUADRO PARA CONDENSAR LA INFORMACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

COMENTARIOS GENERALES:	CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	_____ %
NÚMERO DE ACTIVIDADES REALIZADAS:	CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del Manual(utilizar escala)	_____ %
TOTAL: _____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)		

Formato de evaluación del Manual del Participante

CUADRO PARA OBTENER LA CALIFICACIÓN FINAL DEL MANUAL DEL PARTICIPANTE (integrando el 40% de la calificación final)

AUTOEVALUACIÓN		EVALUACIÓN DEL COORDINADOR		
CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %	CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %	
CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %	CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %	
TOTAL: ____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)		+	TOTAL: ____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)	
		CALIFICACIÓN FINAL		

FIRMA DEL COORDINADOR

FIRMA DEL PARTICIPANTE

[94]

Cuestionario de cierre

EVALUACIÓN DEL TALLER

Nombre del curso-taller: _____

Nombre del coordinador: _____

Fecha en la que se impartió: _____

✓ Señala con una "x" la opción que consideres adecuada

<i>Desempeño del coordinador</i>		Muy buena	Buena	Regular	Mala
1.	Puntualidad				
2.	Habilidad para expresión oral				
3.	Actitud hacia el grupo				
4.	Apego al programa de trabajo				
5.	Experiencia en la actividad				
6.	Experiencia de conceptos y procedimientos				
7.	Experiencia en el manejo de grupos				
8.	Dominio sobre los contenidos del taller				
9.	Ofreció apoyos para realizar las tareas programadas (explicaciones, ejemplos)				
10	Atención a las necesidades de los participantes				
11	Atmósfera de trabajo que propició				
12	Dosificación de los contenidos				
13	Calidad del material escrito				
14	Calidad del material visual				
15	Las estrategias didácticas				
16	El curso-taller en general				
17	Utilidad del taller en la práctica docente				
18	Menciona los contenidos que te gustaría desarrollar en el próximo taller:				
19	Comentario final del taller				

MANUAL DEL PARTICIPANTE PARA EL CURSO-TALLER:

**“Desarrollo del aprendizaje
significativo y las competencias
profesionales en el aula”**

ÍNDICE

	pág. entre corchetes
Presentación de las sesiones	4
1ª sesión	5
2ª sesión	13
3ª sesión	23
4ª sesión	31
5ª sesión	37
6ª sesión	45
7ª sesión	55
8ª sesión	67
9ª sesión	73
10ª sesión	81
Evaluación general del Manual	89

PRESENTACIÓN DE LAS SESIONES

El curso-taller “Desarrollo del aprendizaje significativo y competencias docentes en aula” se desarrollará de la siguiente manera.

SESIÓN	CONTENIDO
1 ^a	Tema I Desarrollo de las competencias docentes. I. 1 Planificación y organización del propio trabajo.
2 ^a	I. 2 Competencias comunicativas.
3 ^a	I. 3 Competencias para el trabajo en equipo.
4 ^a	I. 4 Competencia para la resolución de conflictos.
5 ^a	I. 5 Competencias para el uso de Tecnologías de la Información (TIC's).
6 ^a	I. 6 Formulación de un autoconcepto positivo.
7 ^a	I. 7 Autoevaluación constante.
8 ^a	Tema II Desarrollo del aprendizaje significativo en el aula. II. 1 El proceso de planeación.
9 ^a	II. 2 La impartición de clase.
10 ^a	II. 3 La evaluación. Cierre y evaluación del curso.

Anexo 2.3.1

1ª Sesión

[7]
LECTURA 1

¡QUÉ DÍA MÁS ESTRESANTE!

La directora del departamento de una institución de formación media superior llegó, después de clase, corriendo, cargada con sus múltiples carpetas. La esperaba la secretaria, algo nerviosa, para decirle que el jefe de estudios la había llamado y que era urgente contactar con él. Mientras abría el correo electrónico cogió el teléfono y llamó al jefe de estudios. Éste, que acostumbraba ser muy correcto, estaba especialmente tenso y, en un tono algo agrio, le dijo que últimamente su departamento no funcionaba del todo como debería, puesto que, de nuevo (y ya iban tres profesores en las últimas dos semanas), una profesora había faltado a clase y el grupo de alumnos había ido a protestar porque, además, tres semanas antes ya faltó sin aviso previo. La directora prometió informarse sobre qué había sucedido y dar una respuesta, para poder avisar al alumnado si al día siguiente iba a haber clase o no. Mientras tanto el correo electrónico avisaba que tenía 37 nuevos mensajes. Algunos de ellos parecían cosas importantes e incluso urgentes. Se disponía a abrirlos, pero ya era hora de la comisión académica del departamento. Llegaron los miembros de la misma. Hubo una fuerte discusión sobre los perfiles de las plazas que debían salir a concurso. No llegaban a ningún acuerdo y eso, creía ella, que la reunión había sido bien paneada.

La reunión se demoró tanto que el coordinador del área de ciencias, que había quedado en pasar hacia el final de la mañana, asomó la cabeza por la sala y reclamó la presencia de la directora. La buscaba, y ella ya lo sabía, para comentar un tema de extrema importancia respecto a unos talleres para los alumnos y alumnas de 3er grado cuyas fecha había que cerrar ya para agilizar la contratación de los ponentes. Necesitaba la directora que para inaugurar el taller, estuviese presente el día que se decidiera. La secretaria gritó desde el despacho que, por fin, había encontrado a la profesora que hoy no había ido a clase y que podía hablar de ella. Ya era la una, justo la hora en que la directora del departamento tenía tutorías de la una asignatura y al pasar del despacho de la dirección a un salón vio en el pasillo un grupo de alumnos que esperaban para ser atendidos. Entonces recordó que había llamado a su madre para que fuese a buscar al niño la guardería y ya era la hora de salir. ¡Cielos! El niño, los alumnos, los talleres, la comisión académica, la profesora ausentes... todo a la vez. “¿Quién me mandaría a mi a ceder a la presión de mis compañeros para postularme para directora?”.

TEMAS DE REFLEXIÓN

- × ¿Cómo se deber sentir la directora?
- × ¿Cuál es su principal problema?
- × ¿Cuáles podrían ser las posibles soluciones para evitar que se repita este tipo de situaciones?

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1 Cómo distribuyo mi tiempo

Para cada tarea, anote el tiempo que dedica a cada una de las situaciones siguientes en horas al día o, preferentemente en horas a la semana. En la columna siguiente anote el tiempo que cree que debería dedicar.

ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO	REAL	DESEABLE
Tiempo de docencia		
Preparación de clases		
Impartición de clases		
Coordinación docente (con otros departamentos)		
Tiempo de reuniones en equipos y órganos colegiados		
Con la Coordinación del Área		
Con el Consejo Escolar		
Tiempo de entrevistas		
Tutorías con estudiantes o con sus familias		
Tiempo de despacho		
Conversaciones telefónicas, revisión del correo electrónico, etc.		
Actividades administrativas		
Tiempo de relación con los demás		

Una vez que constate cuánto tiempo dedica a cada uno de estos bloques y cuanto sería deseable dedicar, pueden corregirse las desviaciones.

Reflexione:

- ¿Qué tipo de actividades presentan mayores desviaciones entre el tiempo real y el tiempo deseable? ¿A qué se debe esta discrepancia? ¿Cómo reducir estas diferencias?
- ¿Hay algo que hagamos diariamente y que podamos acumular en una o dos sesiones a la semana o que hagamos semanalmente y que podría desarrollarse quincenal o mensualmente?
- ¿Hay alguna tarea que, con más recursos, podría necesitar menos tiempo?

ACTIVIDAD 2 Cómo priorizar las alternativas

Supongamos que tiene que hacer el presupuesto de la Institución. Para ello debe optar entre diversas posibilidades, puesto que el presupuesto es escaso.

Piense en cómo valoraría las siguientes opciones; asignando el siguiente puntaje.

Poco: 1 punto

Regular: 2 puntos

Mucho: 3 puntos

OPCIONES	URGENCIA (¿Es urgente?)			IMPORTANCIA (¿Es importante?, ¿Es interesante?)			VIABILIDAD (¿Es viable?)			PUNTUACIÓN FINAL
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	
Comprar nuevos ordenadores.										
Reparar el aire acondicionado de la sala de actos.										
Iniciar las obras para construir el gimnasio nuevo.										
Contratar un asesor para implantar un sistema de gestión de calidad										

También puede valorarse la oportunidad de desarrollar una acción en un momento determinado, análisis como el que se realizó en la anterior actividad nos servirán como análisis previo de la adecuada planificación y desarrollo de ciertos proyectos.

2ª Sesión

LECTURA 2

ENTENDERSE ES PRIMORDIAL (TRANSCRIPCIÓN DE UNA REUNIÓN)

DIRECTORA: Bien, les recuerdo que este año tenemos que diseñar e implantar el plan de evaluación interna. Hay que pensar qué área curricular abordaremos. Matemáticas, por ejemplo. También hay que establecer un calendario, pensar en la instrumentación, seleccionar indicadores... En fin, que hay que trabajar duro y hay que...

PROFESORA 1: Yo, personalmente, creo que mi opinión, debe ser el sentir de la mayoría de mis compañeros, pienso que antes de abordar el área curricular, que por otra parte no creo que deba ser matemáticas, antes de pensar en el calendario, antes de programar una instrumentación, etc., deberíamos pensar cual es la finalidad de la evaluación interna y ver si nos sentimos preparados para hacerla. Tú (dirigiéndose a la directora) siempre eres muy operativa e intentas sacar el trabajo adelante, pero las cosas deben hacerse de otro modo.

DIRECTORA: No sé qué has querido decir exactamente con que soy operativa, pero es que discutir el sentido de la evaluación no procede porque ya viene en el decreto, que hay que leer, ¡claro! Hay que hacer la evaluación y lo que hay que decir ahora es cómo y cuándo.

PROFESORA 2: Yo estoy de acuerdo con no perder el tiempo en discusiones estériles, yo tomaría los documentos, los decretos y todo los demás, elaboraría los instrumentos que vamos a usar y me pondría ya manos a la obra.

PROFESORA 1: ¡Demonios! Yo, no sé si me he explicado bien, no quiero decir, y espero que el resto diga algo, que no se tenga que hacer la evaluación. Sólo que, es mi opinión fruto de la experiencia, siempre empezamos la casa por el tejado. Yo recuerdo bien que ya nos pasó con el proyecto curricular, y ustedes tienen también que recordarlo... Yo ya les advertí y...

DIRECTORA: Bueno, creo que esto no tiene lugar. Hay que dejarse de estas cuestiones y ponerse a trabajar.

PARA REFLEXIONAR....

CUESTIONES FORMALES

- × ¿Utiliza la directora un lenguaje excesivamente técnico?
- × El vocabulario, ¿resulta adecuado?
- × Las estructuras sintácticas, ¿son simples o complejas?
- × El tipo de frases, ¿son simples o compuestas?
- × ¿Existe una variedad de estructuras o se abusa de frases interrogativas o imperativas?

CUESTIONES DE FONDO O CONTENIDO

- × ¿Se ofrece la información pertinente o existe un exceso de datos que conducen a la confusión?
- × ¿Cómo es el estilo? ¿Muy impersonal, excesivamente formal o cercano y personalizado?

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 3 ¿Cómo decírselo?

Piense, ¿Cómo explicaría a una familia que su hijo necesita una adaptación curricular individualizada (curso de regularización o educación especial)? ¿Qué tipo de palabras usaría? En cambio, en la institución ¿con que términos abordaría el tema?

Intente pensar qué palabras diría a un alumno o cómo trataría el tema en una institución en relación con los siguientes cuatro mensajes:

MENSAJE	ALUMNO X	INSTITUCIÓN
El alumno x ha reprobado.		
El alumno x ha mostrado un comportamiento muy negativo.		
El alumno x ha copiado el proyecto final.		
El alumno x parece ser el cabecilla de bullying al que se está sometiendo a un compañero.		

ACTIVIDAD 4 Comunicar sólo con la entonación.

Intente decir un mismo mensaje verbal con diferentes mensajes vocales. Por ejemplo, intente decir “ven aquí” con los sentimientos siguientes:

- Autoritarismo

- Miedo

- Duda

- Ironía o sarcasmo

- Súplica

[20]

ACTIVIDAD 5 ¿Se puede decir con la manos, con el cuerpo, con los ojos...?

1. ¿Qué tipo de estímulos de lenguaje corporal cree que son más adecuados para decirle a una persona que no ha superado un curso por falta aptitudes personales?

2. ¿Qué tipo de estos gestos utilizaría para expresar las siguientes ideas?

- Esto es especialmente importante.

- Esto es opuesto a lo anterior.

- Esto es deseable

[21]

ACTIVIDAD 6 Configure un espacio.

1. ¿Cómo situaría las sillas y las mesas en una reunión de carácter informativo?

2. ¿Y en una reunión de toma de decisiones?

3. ¿Y en un examen?

3ª Sesión

[25]

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 7 A favor o en contra

Este cuestionamiento nos permitirá analizar qué es para usted el trabajar en equipo.

Señale con una (X) su posición.

AFIRMACIONES	A FAVOR	EN CONTRA
El trabajo en equipo siempre es más gratificante que el trabajo individual.		
La mayoría de tareas que hacemos en equipo en la institución educativa, si las hubiera hecho yo solo, las habría hecho más rápido y mejor.		
El trabajo en equipo conjuga lo mejor de cada uno de nosotros y llega a soluciones óptimas.		
El trabajo en equipo lleva a discusiones estériles que reducen la eficiencia del trabajo.		

ACTIVIDAD 8 ¿Qué apporto al trabajo en equipo y qué me aporta el trabajo en equipo?

Piense en la última ocasión que trabajó en equipo. Recuerde qué cree que usted apporto al equipo de trabajo, y qué cree que aprendió de los demás o que el equipo le aportó a usted. Complete el cuadro siguiente:

MIS APORTACIONES AL EQUIPO	LO QUE EL EQUIPO ME APORTÓ

¿Qué columna contiene más anotaciones? _____

¿Cuáles son los más relevantes? _____

- Si la primera columna tiene poca información quizá usted debe tomar un papel más activo y colaborativo en el trabajo en equipo.
- Si es la segunda columna la que apenas contiene anotaciones, piense qué tipo de crecimiento o de aportaciones cree que el trabajo en equipo podría haberle aportado

ACTIVIDAD 9 ¿Hasta qué punto soy colaborativo?

En la escala del 1 – 5, señala con una (X) el grado de colaboración en relación con cada uno de los ámbitos que se mencionan.

- 1 = Nada colaborativo
- 2 = Muy poco colaborativo
- 3 = Medianamente colaborativo
- 4 = Bastante colaborativo
- 5 = Muy colaborativo

COLABORACIÓN DEL PROFESORADO	1	2	3	4	5
La institución, ¿es un foro de coordinación institucional?, ¿intercambio mis pareceres con ella?					
El consejo escolar, ¿sirve realmente para resolver las cosas? ¿Muestro una actitud de diálogo, no corporativista en él?					
Las reuniones, ¿son eficaces? ¿Tengo un papel activo y constructivo, que ayuden a que lo sea?					
Cuando llega un profesor (a) nuevo (a), ¿se le acoge? ¿Mi actitud hacia él (ella) es de ayuda?					
Si hay que resolver un problema concreto o desarrollar un programa ¿se crean equipos ad hoc? ¿Me integro a estos equipos?					

COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS	1	2	3	4	5
¿Potenció las tutorías con las familias, no sólo para informar de sus hijos, sino para trabajar conjuntamente con los objetivos pedagógicos?					
¿Muestro interés por saber más acerca de cada alumno(a) (hábitos, relaciones personales, etc.) y por conocer las expectativas de la familia respecto a la institución?					
¿Soy proclive a aceptar la participación de las familias en actividades de enseñanza?					

COLABORACIÓN DEL ALUMNADO	1	2	3	4	5
¿Doy a conocer a mis alumnos y alumnos sus derechos y sus deberes?					
¿Ofrezco la oportunidad de que intervengan en reuniones donde se tratan temas que les afectan?					
¿Facilito canales para que el alumnado transmita sus opiniones?					
¿Practico en el aula la enseñanza participativa y doy oportunidades para que el alumnado colabore y se ayude?					
¿Negocio con los alumnos y alumnas las normas, la evaluación, etc.?					

COLABORACIÓN CON LA COMUNIDAD PRÓXIMA	1	2	3	4	5
¿Trabajo para que el centro pueda participar en campañas externas, en actividades educativas y culturales organizadas por grupos de la comunidad educativa o externos a la misma?					
¿Me esfuerzo por conocer y utilizar los recursos educativos del entorno?					
¿Me mantengo abierto a la cooperación con los servicios, con los centros de salud, con los grupos de voluntarios y asociaciones del territorio?					

COLABORACIÓN CON EL SISTEMA SOCIAL MAS AMPLIO	1	2	3	4	5
¿Facilito el intercambio de alumnos y alumnas con otras zonas o países?					
¿Contribuyo a la participación en proyectos educativos de ciudad o estado?					

ACTIVIDAD 10 ¿Cómo tomo las decisiones?

Piense en la última decisión que se tomó en su institución o en alguna decisión que usted haya tomado personalmente e intente la llenar la tabla siguiente:

Decisión tomada: _____

SECUENCIA DE PASOS DESARROLLADA	PERSONAS IMPLICADAS	CALENDARIO	RECURSOS NECESARIOS		PROCESOS DE EVALUACIÓN	
			Que ya estaban disponibles	Que se tuvieron que conseguir	Instrumento	Responsable
1.						
2.						
3.						
4.						

4^a Sesión

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 11 Actividad inductora

1. Intente definir qué es para usted un conflicto.

2. Haga un listado de los conflictos que se dan en su aula o en su institución. Marque con una (X) la frecuencia con que se producen y su importancia.

CONFLICTO		FRECUENCIA			IMPORTANCIA		
		Día	Semana	Me s	Leve	Grav e	Muy grave
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							

ACTIVIDAD 12 ¿Cómo me comporto en situaciones conflictivas?

Describe los tres conflictos más importantes que ha vivido en el aula y la manera como ha procurado resolverlos.

CONFLICTOS	CÓMO LOS HE RESUELTO
1.	En primer lugar... Después... Finalmente...
2.	En primer lugar... Después... Finalmente...

ACTIVIDAD 13 Mi última situación conflictiva

Piense en el conflicto que más le ha afectado últimamente...

- Describa qué hecho originó el conflicto, cuándo ocurrió y qué sucedió.

- Relacione las personas a las que afecta este proceso y grado de relación necesaria con ellas.

- Considere los beneficios de mediar y solucionar el conflicto.

- Valore la necesidad de cambiar algo, y plantee quién y cómo debe hacerlo.

5ª Sesión

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 14 Actividad inductora

Describa una situación en la que se sintió exitoso con relación a uso de las TIC's	Describa una situación en la que se sintió frustrado con relación a uso de las TIC's
Reflexiones sobre las variables o los aspectos que le llevan a esta valoración positiva	Reflexiones sobre las variables o los aspectos que le llevan a esta valoración negativa

ACTIVIDAD 15 ¿Qué cambia exactamente?

Al incorporar nuevas tecnológicas a nuestra vida, se producen cambios técnicos.

Aquellos que nos resultan realmente sustantivos nos llevan a cambios pedagógicos y a cambios en nuestro quehacer profesional.

Reflexione sobre uno y otro tipo de cambios.

ELEMENTO	CAMBIOS TÉCNICOS	CAMBIOS PROFESIONALES	CAMBIOS PEDAGÓGICOS
Computadora personal			
Multimedia			
Internet			

ACTIVIDAD 16 ¿Seré capaz de desarrollar habilidades para mejorar las TIC's?

Intente llenar la tabla siguiente, que contiene cuatro columnas, en las que respectivamente debe interrogarse acerca de:

- a) ¿Hasta qué punto poseo esta habilidad? Se puede puntuar del siguiente modo:
 1. No la poseo en absoluto, la desconozco.
 2. La poseo poco
 3. La poseo medianamente
 4. La poseo bastante
 5. La poseo totalmente, la domino
- b) ¿Es importante para mi trabajo? Podemos contestar simplemente sí o no, aunque también habría la posibilidad de valorar el grado de importancia.
- c) ¿Es posible que la aprenda? Se trata de valorar si existen recursos, canales, modalidades formativas, ayuda entre compañeros, facilidad para el aprendizaje.
- d) Finalmente, con todos estos datos, debería priorizar qué va a dedicarse a aprender para que el tiempo invertido ofrezca un rendimiento adecuado; a través de los resultados de esta actividad.

COMPETENCIA	(a) Grado de adquisición (de 1 a 5)	(b) Importanci a para mi trabajo (si/no)	(c) Posibilidad de aprenderla (si/no)	Priorizació n
Conocimiento de los sistemas informáticos (hardware, redes, software)				
Conocer los elementos básicos de la computadora y sus funciones.				
Conectar los accesorios básicos de la computadora (impresora, ratón...) y realizar su mantenimiento (papel y tinta de la impresora).				
Conocer el proceso correcto de inicio y apagado de una computadora.				
Instalar programas (siguiendo las instrucciones de la pantalla o del manual).				
Uso del sistema operativo				
Conocer la terminología básica del sistema operativo (archivo, carpeta, programa...)				
Guardar y recuperar la información en la computadora y en diferentes soportes (disco duro, CD, USB).				
Organizar adecuadamente la información mediante archivos y carpetas.				
Realizar actividades básicas de mantenimiento del sistema (antivirus, copias de seguridad, eliminar información innecesaria).				

Continúa...

[42]

COMPETENCIA	(a) Grado de adquisición (de 1 a 5)	(b) Importancia para mi trabajo (si/no)	(c) Posibilidad de aprenderla (si/no)	Priorización
Conocer distintos programas de utilidad (compresión de archivos, visualizadores de documentos)				
Saber utilizar recursos compartidos en una red (impresora, disco...).				
Búsqueda y selección de información a través de Internet				
Disponer de criterios para evaluar la fiabilidad de la información que se encuentra.				
Uso básico de los navegadores: navegar por Internet (almacenar, recuperar e imprimir información)				
Utilizar los buscadores para localizar información específica en Internet.				
Tener claro el objetivo de búsqueda y navegar en itinerarios relevantes para el trabajo que se desea realizar (no navegar sin rumbo)				
Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes				
Conocer las normas de cortesía y corrección en la comunicación por la red.				
Enviar y recibir mensajes de correo electrónico, organizar la libreta de direcciones y saber adjuntar archivos.				
Usar responsablemente las TIC's como medio de comunicación interpersonal en grupos (chats, foros...)				
Procesamiento de textos				
Conocer la terminología básica sobre editores de texto (formato de letra, párrafo, márgenes...)				
Utilizar las funciones básicas de un procesador de textos (redactar documentos, almacenarlos e imprimirlos)				
Estructurar internamente los documentos (copias, cortar y pegar)				
Dar formato a un texto (tipos de letras, márgenes)				
Insertar imágenes y otros elementos gráficos.				
Utilizar los correctores ortográficos para asegurar la corrección ortográfica.				
Conocer el uso del teclado.				

[43]

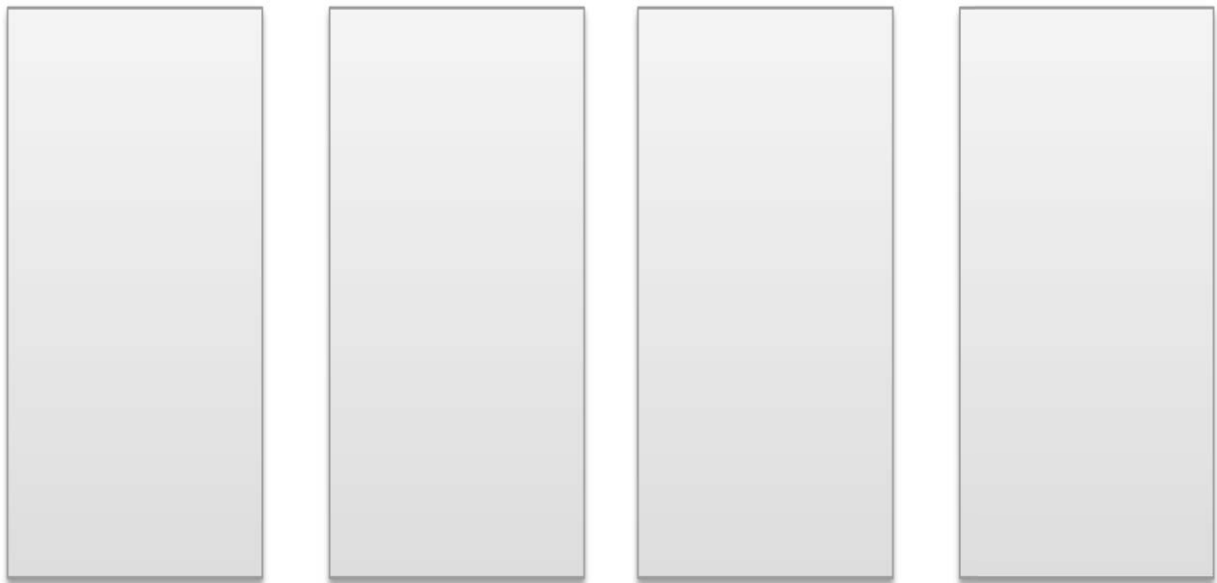
COMPETENCIA	(a) Grado de adquisición (de 1 a 5)	(b) Importanci a para mi trabajo (si/no)	(c) Posibilidad de aprenderla (si/no)	Priorizació n
Tratamiento de la imagen				
Utilizar las funciones básicas de un editor gráfico (hacer dibujos y gráficos sencillos, almacenar e imprimir el trabajo).				
Utilización de la hoja de cálculo				
Conocer la terminología básica sobre hojas de cálculo (filas, columnas, celdas, datos y formulas...).				
Utilizar las funciones básicas de una hoja de cálculo (hacer cálculos sencillos, ajustar el formato, almacenar e imprimir...)				
Uso de base de datos				
Saber qué es y para qué sirve una base de datos.				
Consultar bases de datos.				
Introducir nuevos datos en una base de datos a través de un formulario.				
Entretenimiento y aprendizaje con las TIC's				
Controlar el tiempo que se dedica al entretenimiento con las TIC's y su poder de adicción.				
Conocer las múltiples fuentes de formación e información que proporciona Internet (bibliotecas, cursos, materiales formativos, prensa...)				
Telegestiones				
Conocer las precauciones que se tiene que seguir al hacer telegestiones monetarias, dar o recibir información.				
Conocer la existencia de sistemas de protección para las telegestiones (firma electrónica, privacidad...).				
Actitudes generales antes las TIC's				
Desarrollar una actitud abierta y crítica ante las nuevas tecnologías (contenidos, entretenimiento...)				
Estar predispuesto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.				
Evitar el acceso a información conflictiva y/o ilegal.				

6ª Sesión

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 17 Actividad inductora

1. Escriba en los óvalos de la parte superior del esquema sus principales logros, cosas que le han llenado de satisfacción, orgullo y alegría.
2. Escriba en los rectángulos de la parte inferior sus principales cualidades.
3. Trace una línea entre unos y otros, de modo que establezcan cuál o cuáles de sus cualidades le han llevado a conseguir estos logros.



ACTIVIDAD 18 ¿Quién soy?

Una buena forma para identificar algunos rasgos de su personalidad es contestando el siguiente cuadro desde 1 para la afirmación “nada” hasta 5 para la afirmación “mucho”.

APTITUDES	PUNTUACIÓN				
	1	2	3	4	5
Poseo una amplia experiencia profesional.					
He asumido previamente tareas similares.					
Tengo formación teórica y práctica para desempeñar el cargo.					
Soy capaz de hacer un proyecto o programa para desarrollar este trabajo.					
Puedo integrar un equipo de personas que confíen en mi capacidad.					
Tengo las habilidades necesarias.					

- ¿Estoy satisfecho con lo que “soy”? ¿Por qué?

- ¿Qué motiva este sentimiento?

- ¿Lo modificaría? ¿De qué manera?

ACTIVIDAD 19 Quiérase mucho.

Vea la parte positiva de sí mismo. Complete las siguientes afirmaciones:

- Me quiero a mí mismo (a) porque soy capaz de...

- Me quiero a mí mismo (a) porque no temo...

- Me quiero a mí mismo (a) porque siempre procuro...

- Me quiero a mí mismo (a) porque sé...

- Me quiero a mí mismo (a) porque creo...

- Me quiero a mí mismo (a) porque valgo...

- Me quiero a mí mismo (a) porque...

ACTIVIDAD 20 ¿Me quiero? ¿No me quiero?

Intenta aplicarse el cuestionario de autoestima. Señale con una (x) la opción que más se adapte a usted.

CADA CUANTO...	Muy frecuentemente	Con cierta frecuencia	Algunas veces	Muy de cuando en cuando	Prácticamente nunca
1. Siente que no puede hacer nada bien.					
2. Se siente temeroso(a) o preocupado (a) cuando habla frente a una clase o grupo de personas de su misma edad.					
3. Siente que ha conducido bien en una reunión social.					
4. Siente que puede hacer todo bien.					
5. Se siente cómodo (a) cuando inicia una conversación con gente que no conoce.					
6. Se siente consciente de sí mismo.					
7. Siente que es una persona de éxito.					
8. Tiene problemas de timidez.					
9. Se siente inferior a la mayoría de la gente que conoce.					
10. Siente usted que es una persona sin valor					
11. Se siente usted confiado(a) en que tiene el éxito asegurado en su carrera profesional.					
12. Se siente seguro (a) de sí mismo cuando está entre extraños.					
13. Siente usted confianza en que algún día será tratado(a) por la gente con respeto y consideración.					
14. Siente confianza en sus habilidades.					
15. Se preocupa acerca de cómo se lleva con otras personas.					
16. Siente que no se gusta a sí mismo.					
17. Se siente tan desanimado (a) consigo mismo (a) que se pregunta si hay algo que realmente valga la pena.					
18. Se preocupa sí a otra gente le gusta estar con usted.					
19. Se siente usted bien con su propio desempeño.					
20. Se siente seguro (a) de sí mismo (a) cuando habla en una discusión de clase o en la institución.					

PUNTUACIÓN	
Reactivos 1,2,6,8,9,10,15,16,17 y 18	Reactivos 2,3,5,7,11,12,13,14,19 y 20
Muy frecuentemente :1 punto	Muy frecuentemente :5 puntos
Con cierta frecuencia: 2 puntos	Con cierta frecuencia: 4 puntos
Algunas veces: 3 puntos	Algunas veces: 3 puntos
Muy de cuando en cuando: 4 puntos	Muy de cuando en cuando: 2 puntos
Prácticamente nunca: 5 puntos	Prácticamente nunca: 1 puntos

- ❖ Cuanto mayor sea su calificación, mayor es su autoestima. Si la puntuación máxima es 100, saque sus propias conclusiones respecto a cuál es su situación.

ACTIVIDAD 21 ¡Tender siempre al diez!

Frente a las actitudes negativas que acabamos de comentar, sería bueno tender a una actitud positiva, que nos acerque al 10 en la siguiente tabla:

ACTITUD	NADA TOTALMENTE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Soy una persona valiosa.										
Soy una persona tan valiosa como cualquier otra.										
Poseo las cualidades que necesito para vivir bien.										
Cuando me miro a los ojos en el espejo, experimento una sensación placentera.										
No me considero un fracaso en general.										
Puedo reírme de mi mismo(a).										
Estoy contento (a) de ser yo.										
Me gusta, incluso cuando los demás me rechazan.										
Me quiero y me soporto pase lo que pase.										
Normalmente estoy satisfecho(a) del modo en que me desarrollo como persona.										
Me respeto.										
Preferiría ser yo a ser cualquier otro(a).										

ACTIVIDAD 22 Sea sincero consigo mismo(a)...

1. Intente responder:

- Me siento avergonzado (a) cuando...

- Me siento incómodo(a) o tenso(a) cuando...

- Me siento () cuando...

¿Qué características tiene las situaciones en que se siente mal: qué situación, qué condiciones, qué personas, qué lugar...? ¿Por qué cree que se siente así?

2. Frente a esto intente señalar:

- Me siento confiado (a) cuando...

- Me siento satisfecho(a) o tenso(a) cuando...

- Me siento () cuando...

[53]

¿Qué características tiene las situaciones en que se siente bien: qué situación, qué condiciones, qué personas, qué lugar...? ¿Por qué cree que se siente así?

3. Finalmente, intente recordar:

¿Ha habido situaciones en las que se sentía mal y luego ha pasado a sentirse bien?

¿Cuáles son los mejores cambios que ha experimentado?

¿Cómo se produjeron?

¿Intervino de forma activa?

¿Cómo podría haber logrado que fuesen aún mejores?

7ª Sesión

LECTURA 3

NO PUEDO MÁS... ¿CAMBIARÁ ESTO ALGÚN DÍA?

- × Una situación en el aula.

Jorge, el profesor de español, entra en el aula. Algunos chicos y chicas están sentados encima de las mesas, comiendo alguna chuchería. Otros han salido al pasillo y permanecen allí. Otros están en grupos hablando animadamente. El profesor deja su carpeta y libro encima de la mesa y se pone a borrar el pizarrón mientras espera que los muchachos se vayan sentando. No se mueven. Jorge empieza a ponerse nervioso y de mal humor. Es el profesor más joven de la institución y siempre ha querido tener un trato cordial con el alumnado, pero se pregunta si debería ser más autoritario. Al final, con una voz crispada, dice: “¿Me podrían hacer el favor de ir entrando y sentándose en sus lugares?”.

Los alumnos empiezan a moverse pesadamente y, con lentitud, ocupan sus asientos. Todos excepto Vanesa, una muchacha a la que Jorge tiene catalogada como algo conflictiva, bastante vaga y no muy brillante académicamente, su expediente lo confirma y la actitud de Vanesa es, a menudo, apática y muy desmotivada, o bien desafiante y burlona. De hecho, constantemente tiene que llamarle la atención. Ayer mismo tuvo un enfrentamiento verbal bastante agrio con ella y Jorge se marchó del aula sulfurando, después de recordarle por enésima vez que su actitud no le favorecía, que mientras estuviese en la institución tenía que acatar sus

normas, tenía que ir a clase y trabajar, cosa que no hacía, y que seguro que en la evaluación recogería los frutos de lo que estaba sembrando durante todo el semestre. Y encima hoy ni se sienta...

Vanesa sigue hablando en voz alta, apoyada en el quicio de la ventana, reteniendo con sus explicaciones a todo un grupito de alumnas que la escuchaban con embeleso. Poco a poco, y frente a la mirada severa de Jorge, las chicas se van sentando. Todas menos Vanesa, que la mira retadoramente.

JORGE: Siéntate en tu sitio, Vanesa por favor.

VANESA: No, siéntame tú, si puedes.

Grandes risotadas por parte de toda la clase.

JORGE: Esta bien, sal del aula.

VANESA: No, siéntame tú, si puedes.

Más risotadas.

VANESA: ¿No me dijiste ayer que mi obligación era venir a clase? Pues aquí estoy, pero no hay ninguna norma que siga que tengo que sentarme. Así que me quedaré en la ventana.

Jorge piensa para si: “Otra vez me dinamita la clase. Esto me ha pasado ya mil veces.”

JORGE: ¿Quieres dejar de molestar a la clase?. No empezamos hasta que no ocupes tu sitio. Estás perjudicando a tus compañeros.

Algunas voces: “No, si por nosotros no lo hagas.”

Risas y murmullos..

JORGE: ¿Ah sí? Pues muy bien...

ACTIVIDAD 23 ¿Yo que haría en su lugar...?

Jorge considera que puede actuar de diferentes maneras:

- Solución A: “El tema de hoy lo doy por explicado (y entra para examen). Lo tienen que preparar por su cuenta. Y a mí no me pregunten. Descansen. Hasta mañana”
- Solución B: “Vanesa estas castigada, vete al despacho de la dirección”.
- Solución C: “Pues yo no voy a ceder. O te sientas o no empezamos. Y te advierto que yo tengo más aguante que tú.

1. Reflexione sobre el caso expuesto y responda a las siguientes preguntas:

- ¿Son ésas todas las opciones que Jorge tenía?

- ¿Había sucedido antes algo similar? ¿Cómo se actuó en esa ocasión?

- ¿Hace bien aceptando el enfrentamiento? ¿Cómo hubiese afrontado usted la situación?

- ¿Existen alternativas?

2. Analice las posibles soluciones a la luz de los parámetros como los siguientes:

- Rol del profesor

[60]

- Clima del aula

- Conocimiento del alumnado (situación personal, trayectoria y otros aspectos de la alumna).

- Autoestima del profesor

- Necesidad de decisiones colectivas, no individuales.

3. Finalmente sugiera qué solución hubiese tomado usted:

ACTIVIDAD 24 Instrumento de evaluación de la práctica docente, planteado por CPR-EOEP-SITE de Badajoz, 1997.

Escriba en cada una de las casillas un número entre el 0 y el 10, teniendo en cuenta que el valor 0 se asignará cuando la propuesta que se contempla en el indicador objeto de valoración no se realice o se desarrolle en un nivel inaceptable tanto en cantidad como en calidad. El valor 10 se asignará cuando el enunciado del indicador se realice al máximo nivel tanto de cantidad como de calidad.

Indicadores para la fase de preparación.

1. Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el proyecto curricular de etapa y, en su caso, la programación de área.
2. Formulo los objetivos didácticos. Habilidades que mis alumnos deben conseguir.
3. Selecciono y secuencio los contenidos con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.
4. Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, tipos de contenidos, las características de los alumnos.
5. Planifico las clases de modo flexible ajustados al proyecto curricular.
6. Establezco los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del proceso de los alumnos.
7. Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado.

PREPARACIÓN	1	2	3	4	5	6	7
Valoración propia.							
Del departamento.							
Valoración de la institución.							

Indicadores para la fase de realización

Motivación inicial de los alumnos.

1. Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, ente cada unidad.
2. Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar.

Motivación a lo largo de todo el proceso.

3. Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.
4. Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real.
5. Doy información tanto de los progresos, siendo así, como de las dificultades encontradas.

Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

6. Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de los alumnos.

[62]

7. Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de tema.
8. Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aleatorias.

Actividades en el aula

9. Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades técnicas básicas.
10. Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).
11. En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajo en grupo.

Recursos y organización del aula.

12. Distribuyo el tiempo adecuadamente:(breve tiempo de exposición y el resto del mismo para actividades que los alumnos realizan en clase).
13. Adopto distintos agrupamientos en función del momento de la tarea, controlando siempre que el clima de trabajo sea adecuado.
14. Utilizo recursos didácticos variados, tanto en la presentación de contenidos como para la práctica.

Instrucciones aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos.

15. Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso, etc.
16. Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, etc.
17. Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, pistas, etc.

Clima del aula

18. Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas y fluidas.
19. Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.
20. Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de la clase como para las actividades.
21. Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.

Seguimiento/control del proceso de enseñanza-aprendizaje.

22. Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos actividades propuestas, adecuando los tiempos, agrupamientos y materiales didácticos.
23. Proporciono información al alumnado sobre la ejecución de tareas y cómo puede mejorarlas.
24. En caso de objetivos insuficientemente alcanzados proporciono nuevas actividades que faciliten su adquisición.

[63]

25. En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.

Diversidad

26. Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc.
 27. Me coordino con otros profesionales para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodologías, etc.

REALIZACIÓN	NÚMERO DE INDICADOR															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Valoración propia																
Del departamento																
Valoración de la institución																

REALIZACIÓN	NÚMERO DE INDICADOR																
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Valoración propia																	
Del departamento																	
Valoración de la institución																	

Indicadores para la fase de evaluación

1. Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación del aula.
2. Aplico criterios de evaluación en cada uno de los temas del Proyecto Curricular.
3. Realizo una evaluación inicial a principio del curso, para ajustar la programación.
4. Contemplo otros momentos de evaluación inicial: al comienzo de un tema, de una unidad didáctica, de nuevos bloques de contenidos.
5. Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos.
6. Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información.
7. Corrijo y explico los trabajos y actividades de los alumnos y, doy pautas para la mejora de aprendizajes.
8. Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.

EVALUACIÓN	NÚMERO DE INDICADOR									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valoración propia										
Del departamento										
Valoración de la institución										

ACTIVIDAD 25 **Cómo soy y cómo me ven los demás...**

Intente escribir en el primer recuadro una valoración sobre sí mismo y pida a sus compañeros que reafirmen, contrasten y añadan lo que deseen a la descripción y valoración que se ha hecho.

YO SOY...

Y TAMBIÉN...

ACTIVIDAD 26 Formalicemos nuestros planes de acción...

Identifique una acción que quiera o haya querido realizar y con la ayuda del siguiente cuadro establezca un plan de acción.

OBJETIVO		
ACCIONES		
DESTINATARIOS		
RECURSOS	Materiales	
	Personales	
EVALUACIÓN	Acción	
	Responsable	
COMENTARIOS		

ACTIVIDAD 27 Mirando al futuro

1. Escriba el principal reto u objetivo profesional que se plantea ante el curso:

2. ¿Qué necesita para lograr llevar adelante una propuesta?

3. ¿Qué ayuda necesitaría de los compañeros?

4. ¿Qué aprendizaje cree que sean necesarios?

8ª Sesión

ACTIVIDAD 28 Actividad inductora

¿Cómo realiza la planeación de su clase? Descríbalo

¿Qué elementos toma en cuenta para hacer la planeación del curso o de las sesiones?

[70]

ACTIVIDAD 29 Prever los recursos que utilizaré

De acuerdo con la materia que imparte, elija un tema y elabore una previsión de los recursos necesarios.

MATERIALES O RECURSOS	DESCRIPCIÓN	SÍ	NO
Instalaciones			
Equipo didáctico			
Material didáctico			
Humanos			

LECTURA 4

¡UN BUEN EJEMPLO DE PLANEACIÓN!

Para su clase de Geografía una maestra había planeado diferencias entre terremotos y maremotos . Cuando llego al salón, los alumnos conversaban acerca de la noticia televisiva sobre el aniversario del maremoto ocurrido en Asia, en diciembre 2004. Al escuchar los comentarios, la maestra decidió **aprovechar el interés** de los alumnos, por lo que modifico su planeación. Les propuso que por unos días fueran reporteros, para elaborar las noticias de año en relación con los terremotos y los maremotos. Les pidió que se **organizarán en equipos** y encomendó a cada uno las tareas por realizar: a dos de los equipos, que buscaran noticias que informaran acerca del maremoto; a otros dos equipos, que buscaran información sobre el terremoto ocurrido en México en 1985.

A todos los equipos les indicó que **consultaran varias fuentes** (periódicos, internet, etc.) y que preguntaran a especialistas, familiares y amigos. En la siguiente clase, pidió a los equipos que **compartieran entre sí la información recabada**, y que argumentaran sus puntos de vista personales.

Por último, organizó a los equipos para que **elaboraran un reporte** con los resultados de la investigación y la forma en que la llevaron a cabo. Les pidió que incluyeran una **autoevaluación de su desempeño como equipo y por cada integrante**.

¿Considera que hay una planeación didáctica previa? _____

Argumente su respuesta

ACTIVIDAD 30 Acciones que promueven el aprendizaje significativo

Identifique en la lectura anterior las acciones que promueven el aprendizaje significativo en cada momento didáctico.

MOMENTO DIDÁCTICO	ACCIONES
PLANEACIÓN	
IMPARTICIÓN	
EVALUACIÓN	

9ª Sesión

[76]

La actitud de mis alumnos.

ACTIVIDAD 32 ¿Tomo en cuenta a mis alumnos?

Conteste las siguientes preguntas con la mayor precisión posible, estas le resultarán de mucha utilidad en futuras planeaciones de clase.

1. ¿Realiza preguntas a los alumnos respecto, a lo que esperan aprender en la sesión?
¿Cuáles?

2. ¿Escucha las opiniones de sus alumnos, respecto a los contenidos que desean trabajar?
Ejemplifique.

3. ¿Utiliza algún tipo de técnicas para lograr una adecuada integración de su grupo?
¿Cuáles? ¿En qué momentos? Describalas.

[78]

ACTIVIDAD 33 ¿Cómo lo hago ahora y cómo podría mejorarlo? Parte 1

Describe, de la manera más precisa posible, por los menos 3 acciones de cada categoría del siguiente cuadro, y posteriormente basado en las ideas planteadas por el coordinador durante su intervención, proponga formas para mejorarla.

ACCIONES	¿CÓMO LAS REALIZO?	¿CÓMO LAS PODRÍA MEJORAR?
Vincular los contenidos con la vida cotidiana		
Organización constructivista de los grupos de clase.		

ACTIVIDAD 34 ¿Cómo lo hago ahora y cómo podría mejorarlo?**Parte 2**

Describe, de la manera más precisa posible, por los menos 3 acciones de cada categoría del siguiente cuadro, y posteriormente basado en las ideas planteadas por coordinador durante su intervención, proponga formas para mejorarla.

ACCIONES	¿CÓMO LAS REALIZO?	¿CÓMO LAS PODRÍA MEJORAR?
Utilización de las TIC's como forma de buscar información.		
Valoración de los sentimientos de los alumnos.		

10ª Sesión

- Evaluación final.

ACTIVIDAD 36 El portafolio de evidencias

Escriba lo que se le solicita en el siguiente cuadro

VENTAJAS DE UTILIZAR EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	DESVENTAJAS DE UTILIZAR EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Describa cómo integraría esta actividad a su práctica docente habitual.

ACTIVIDAD 37 ¡Integremos la evaluación!

Escriba las estrategias que a partir de la información y las actividades utilizará para cada momento de la evaluación; de considerar adecuado integrando el uso del portafolio de evidencias.

- Evaluación diagnóstica.

- Evaluación formativa

[87]

- Evaluación final.

Evaluación del curso-taller

[91]
**TABLA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES
 DEL MANUAL DEL PARTICIPANTE
 (ALUMNO)**

Alumno:															
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD								CALIDAD Muy buena: 3 puntos Buena: 2 puntos Regular: 1 punto Mala: 0 puntos							
								AUTOEVALUACIÓN				EVALUACIÓN DEL COORDINADOR			
								MB	B	R	M	M B	B	R	M
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															

24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									
33									
34									
35									
36									
37									

CUADRO PARA CONDENSAR LA INFORMACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

COMENTARIOS GENERALES:	CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	_____ %
NÚMERO DE ACTIVIDADES REALIZADAS:	CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del Manual(utilizar escala)	_____ %
		TOTAL: _____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)

[93]

CUADRO PARA CONDENSAR LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL COORDINADOR

COMENTARIOS GENERALES:	CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	_____ %
NÚMERO DE ACTIVIDADES REALIZADAS:	CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del Manual (utilizar escala)	_____ %
		TOTAL: _____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)

[94]

**CUADRO PARA OBTENER LA CALIFICACIÓN FINAL DEL
MANUAL DEL PARTICIPANTE
(integrando el 40% de la calificación final)**

AUTOEVALUACIÓN		EVALUACIÓN DEL COORDINADOR	
CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %	CALIDAD 110 puntos = 75% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %
CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %	CANTIDAD 35 actividades = 25% de la calificación del Manual (utilizar escala)	____ %
TOTAL: _____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)		+	TOTAL: _____ (utilizar escala, respecto a los criterios de evaluación generales)
		CALIFICACIÓN FINAL	

FIRMA DEL COORDINADOR

FIRMA DEL PARTICIPANTE