



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“HACIA UN DESEMPEÑO DOCENTE DE CORTE
SOCIOCULTURAL: UNA EXPERIENCIA CON TECNOLOGÍA
REVISITADA”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

HERNÁNDEZ GALLEGOS GUILLERMINA

DIRECTORA: DRA. GILDA TERESA ROJAS FERNÁNDEZ

REVISOR: LIC. FERNANDO GARCÍA CORTES



MÉXICO, D.F.

MAYO, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedico esta tesis

A la memoria de mis padres Rogelio y Martha,

A Guillel, Marcelino, Aida, Sofía, Luciana y Cesar por lo que
me dan y por lo que me han dado

A Marcelino por su apoyo y por los buenos tiempos

A CEDI DOTRENS, mi inspiración

A Rosa, Lia, Queta, Caro, Bertha y sus bellas familias

A mis amigos que me acompañaron en este proceso y
siempre creyeron en mi: Luigi, Pedro, Brenda,
Ana Laura, Dafne, Dany, Sara, Luis y Glorita

A la Dra. Gilda por haber hecho posible este sueño,
con su talento impresionante y paciencia.

Al Dr. Miguel por compartirme su sabiduría.

INDICE

	Páginas
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I ENCUADRE TEÓRICO	
1. Reflexiones acerca de la educación y la escuela	8
2. La educación básica en México	12
3. La formación docente de corte sociocultural	18
4. Técnicas revisitadas	24
5. El método de investigación-acción	37
CAPÍTULO II MÉTODO	
1. Antecedentes	43
2. Preguntas de investigación	43
3. Objetivo general	44
4. Tipo de estudio	44
5. Participantes	45
6. Escenario	45
7. Unidad de análisis	46
8. Instrumentos y técnicas	46
9. Recursos	48
10. Procedimiento	48

CAPÍTULO III RESULTADOS

1. De la fase preliminar	50
2. De la fase diagnóstica	50
3. De la fase de aplicación	52

CAPÍTULO IV DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

1. Discusión	62
2. Conclusiones	64
3. Limitaciones del estudio	65

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

67

ANEXOS

Anexo 1 Encuesta inicial abierta para profesores	73
Anexo 2 Encuesta final abierta para profesores	75
Anexo 3 Rúbrica para sesiones de autoobservación	76
Anexo 4 Unidades de autoenseñanza	78

RESUMEN

En este trabajo de investigación se aborda el problema de la práctica docente de corte sociocultural, la cual carece de una formación y actualización que repercuta en forma tangible dentro del aula. El enfoque sociocultural, se caracteriza por la participación del docente como un facilitador del aprendizaje, abordando en cada alumno su ZDP (zona de desarrollo próximo).

Para el desarrollo de este trabajo se implementó un programa de formación docente de corte sociocultural, a seis profesoras de una escuela primaria privada, ubicada en el Estado de México, a través de técnicas revisitadas

El método utilizado fue un diseño interpretativo de IA investigación-acción, se realizó en un periodo de sesenta días y se desarrolló en cuatro fases: fase preliminar, fase diagnóstica, fase de aplicación y fase de resultados.

El objetivo general de esta investigación fue identificar el cambio cualitativo en el desempeño docente en una escuela primaria privada con enfoque sociocultural, como resultado de la aplicación de técnicas como la autoobservación grabado de su práctica, un curso taller sobre diseño instruccional y unidades de autoenseñanza.

Los aspectos primordiales que dieron pie al desarrollo del objetivo, fueron la mejora en la práctica docente, la aplicación del enfoque sociocultural y la utilización de técnicas revisitadas.

Los resultados obtenidos en cada fase se fueron utilizando para la implementación de la siguiente; de este modo la fase preliminar contribuyo a identificar las características de la población, la fase diagnóstica para la identificación de las necesidades de capacitación de las profesoras, la fase de aplicación comprendió la implementación de las técnicas revisitadas y por último la fase resultados donde se identificaron los puntos de mejora logrados.

Los resultados principales mostraron que hubo un cambio cualitativo en las seis profesoras participantes que les permitió: atención a alumnos con variantes en conducta o académico, aplicar una evaluación real y autentica en el aula y elaborar su planeación didáctica accesible.

Esta investigación, pretende ser una inspiración para aquellos que desean una formación docente más práctica y apegada a las necesidades reales que los profesores viven día con día, ya que debemos recordar que cada profesor y cada alumno en un salón de clases son en sí mismos seres únicos, diferentes e irrepetibles.

“Hacia un desempeño docente de corte sociocultural: una experiencia con tecnología revisitada”

“EL profesor no enseña: ayuda al alumno a aprender” Lauro de Oliveira Lima

INTRODUCCIÓN

La educación es una de las grandes preocupaciones de nuestro país, pues el concepto mundial de desarrollo, está basado en la calidad educativa en todos los niveles escolares.

La educación básica cubre los niveles de preescolar, primaria y secundaria y es considerada como el punto de partida hacia niveles mayores. Los profesores, directivos y supervisores, están a cargo de doce niveles escolares para su culminación. (el ciclo es la educación básica).

En la escuela confluyen alumnos y profesores en un intercambio constante, dentro del marco de referencia establecido en cada institución; los alumnos acuden y desarrollan su aprendizaje en el enfoque educativo que aplique el profesor, por ello el foco de interés de esta investigación se centró en proveer de elementos importantes y prácticos a los docentes, de tal manera que ellos desarrollen las competencias docentes y los alumnos reciban una guía educativa clara y precisa, que promueva al menos, el desarrollo de las competencias marcadas en su grado escolar.

Acorde con uno de los propósitos de la Alianza por la Calidad de la Educación, que estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas (Plan de estudios 2011. Educación básica, 2012), y con la finalidad de transformar la práctica docente, teniendo como centro al alumno, se hace evidente la necesidad de dotar de herramientas al profesor, para lograr una mejora en sus competencias docentes y con ello contribuir al logro de las competencias en los alumnos, para transitar del énfasis de la enseñanza al énfasis en el aprendizaje.

La formación docente impartida por las autoridades educativas, con la finalidad de capacitar a los profesores en el manejo del plan de estudios y sus materiales, enfocados al desarrollo de competencias en los alumnos, se ha llevado a cabo a través de diplomados guiados por asesores pedagógicos, que laboran en las supervisiones escolares. Estos diplomados usualmente se llevan a cabo en días y horas hábiles, por lo que hay demasiadas suspensiones de clases para los alumnos.

En la realidad, los docentes han aprendido el método de enseñanza a través del curso básico de capacitación (CBC), masivo obligatorio, organizado por el gobierno estatal, basado en fundamentos científicos, impartido por los asesores metodológicos de cada supervisión, quienes a su vez, toman un curso de 30 horas acerca del manual de aplicación. Después de esto, los auxiliares imparten este curso a los docentes de diversos colegios, generalmente en las dos primeras semanas de cada ciclo escolar. Los resultados de estos cursos han sido mínimos, en cuanto a su repercusión en el aula.

Según el reporte oral de profesores, estos cursos presentan información teórica abundante, que al decir de los docentes no ayudan en su desempeño en el aula. Sólo se ha considerado valiosa la información para reflexionar sobre su práctica docente, pero no para mejorarla.

En la encuesta inicial aplicada para la presente investigación, algunos profesores reportan que cuando están en el aula, aún después de los cursos recibidos, carecen de los elementos para la solución de situaciones cotidianas, tales como enseñanza dinámica, atención de los alumnos, planeación educativa ordenada, evaluación auténtica, desarrollo de aprendizaje colaborativo versus aprendizaje competitivo, guía de proyectos, y resolución de casos de conducta inadecuada, problemas académicos y conflictos interpersonales entre alumnos.

Cada año o cada vez que la escuela contrata nuevo personal, recibe profesores formados en diversas teorías psicopedagógicas; por esta razón, esta institución se ve en la necesidad de capacitar al profesorado de nuevo ingreso en el enfoque sociocultural de la institución, que supone el desarrollo de habilidades específicas para poner en marcha actividades que hagan tangible el desarrollo de competencias docentes que a su vez repercutan directamente en el desarrollo de las competencias y desarrollo integral del alumno.

Con el ánimo de resolver esta problemática en la institución donde se trabajó la presente investigación, tuvo como objetivo:

Identificar el cambio cualitativo en el desempeño docente en una escuela primaria particular, con enfoque sociocultural, como resultado de la aplicación de técnicas como la autoobservación grabada de su práctica docente, un curso taller sobre diseño instruccional y unidades de autoenseñanza.

Es importante recalcar que la escuela donde se realizó esta investigación, basa su trabajo en la corriente filosófica de Robert Dottrens y de Lev Semiónovich Vygotsky. Lo anterior supone por parte de Dottrens, considerar la finalidad de la escuela primaria en una sociedad democrática, como el desarrollo progresivo de las fuerzas físicas, intelectuales y morales, que conllevan el uso de la energía vital del niño, con un método de trabajo adaptado a su tipo de inteligencia, para asegurar su propio desenvolvimiento; y elevar al niño al primer nivel de discernimiento de sus tendencias afectivas, mediante una disciplina educativa fundada más en los consejos y el apoyo del educador, que en la sumisión a la autoridad de este. Dottrens propone un trabajo a futuro, donde el alumno, pueda ser reconocido como un miembro útil y respetado de la comunidad. Vygotsky por su parte, propone un enfoque sociocultural de la educación, en el cual hay que considerar en la enseñanza procesos mentales inferiores, superiores y la zona de desarrollo próximo (ZDP) que promueven un apoyo constante al alumno.

En este trabajo se hace un recorrido teórico, que parte de reflexiones históricas acerca de la educación y de la escuela, el desarrollo y funcionamiento de la educación básica en México, la educación vista desde un enfoque sociocultural, la formación docente, una breve descripción del enfoque sociocultural de la educación y la descripción genérica de las técnicas utilizadas.

Más adelante se describe la investigación, los resultados obtenidos, su análisis y consideraciones.

CAPÍTULO I ENCUADRE TEÓRICO

1. Reflexiones acerca de la educación y la escuela

El tema de la educación ha sido objeto de múltiples controversias, pues ha habido muchas explicaciones y suposiciones en torno a ella, tal vez porque siempre ha estado presente, ya sea de manera formal o informal, en una institución o en el medio de convivencia. Es un tema que nos incluye a todos en general, es por esto que partimos de él para la presente investigación.

Como especie humana poseemos varias características, sin embargo, lo que nos distingue de otras es que muchas veces necesitamos de alguien más para aprender acerca de nuestro contexto, es decir, son otros los que nos transmiten el conocimiento (Delval, 1990).

Lo anterior nos hace depender en parte de esta educación ya que es la que nos formará y guiará en nuestra vida, es la base de lo que haremos y cómo lo haremos.

Negrete señala que la primera condición para aprender es la ignorancia, pero no en un modo despectivo sino más bien como una virtud, siempre y cuando la persona la admita y sea impulsada hacia el saber mediante la educación. (Negrete, 2008)

La educación puede ser uno de los mayores inventos que ha producido el hombre, gracias a ésta los seres humanos tienen la posibilidad de recibir un conocimiento acumulado de las generaciones anteriores, es decir, no se parte de cero; con esta idea se involucra un componente importante del hombre como ser social: la cultura. Esta última y la educación se encuentran ligadas profundamente, pues hay una coexistencia entre estos dos procesos y es por ello que son términos interdependientes (Delval, 2001, en García, 2012).

Cada cultura tiene una forma de educar, unos conocimientos propios que va a transmitir y además una manera muy peculiar de transmitirlos, de ahí que se diga que son interdependientes (Delval, 1990).

Por estas razones se considera que la educación es muy importante en el desarrollo de cualquier persona como ser integral. Hablar de educación es hablar acerca de un proceso que integra un gran número de componentes, ya que tiene el afán de ocupar el rol de servir de marco referencial siendo capaz de orientar hacia un desarrollo integral y abastecer las exigencias en un desenvolvimiento multilateral y polivalente en el alumno (García, 2012).

Decía Immanuel Kant en el curso de pedagogía que publicó su discípulo Rink, que la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre; además mencionaba que el hombre puede considerar como las dos invenciones más difíciles, por un lado el arte del gobierno y por el otro, la educación; es por ello que a la fecha aún se discute sobre estas ideas (Delval, 1990)..

Aun así hay mucha gente que todavía sigue considerando todo lo referente a la educación como asunto de poca importancia y muy secundario, comparado con los

grandes problemas que preocupan al ser humano como: la economía, la política, el arte o la ciencia, y lo más preocupante es que estas personas que siguen poniendo a la educación en segundo plano sean personas influyentes en su país o estado. Por desgracia algunas veces, son las encargadas de otorgar medios y herramientas para su pleno desarrollo, pero si no le dan la debida importancia será más bien en detrimento de ella. Estas personas deberían entender que ninguno de los otros campos tendría bases sin la menospreciada educación ya que antes de ejercer tuvo que haber alguna persona que les inculcara los principios de cada campo, lo cual, fue resultado de una educación; por tanto la economía, la política, el arte o la ciencia no son más que productos de una educación y si se quiere que sus problemas no sean más grandes, deben otorgar mayor importancia a la educación e invertir más recursos humanos, materiales y tiempo para que esta sea efectiva.

Al hablar de educación, es imprescindible considerar que hay diferentes concepciones de esta, que si bien se han ido transformando a lo largo de los años, más aún a medida de las necesidades y el contexto en que se desenvuelve cada uno de los autores que la toman por objeto de estudio. Esta variada conceptualización ha servido a la educación para enriquecer su estudio (García, 2012).

Émile Durkheim estableció formalmente la disciplina académica y señala que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto crear en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad política en su conjunto, y el medio social al cual está particularmente destinado

Por su parte José Martí menciona que educar es depositar en cada hombre toda obra humana que le ha antecedido, es hacer de cada hombre un resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida (Mialaret, 1985).

A su vez Antonio Gramsci afirma que desde el primer momento de su vida, se educa al niño para que se conforme a su entorno, y la escuela no es más que una pequeña fracción de su vida, por lo cual la educación es siempre una lucha contra los instintos relacionados con las funciones biológicas básicas, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear el ser humano efectivo (Plan y programas de estudios 1993. Educación básica primaria, 1993).

Otra manera de entender qué es la educación, es aquella que la define como un proceso de emancipación o liberación del ser humano. De esta misma definición se infiere, por lo tanto, el papel que la educación debería jugar dentro del contexto social (Soberanis & Hoyos, 2008).

La idea de la educación como proceso de liberación del ser humano no es nada nueva, ya Kant afirmaba que el hombre llega a ser hombre por medio de la educación. Es decir, la educación no sólo es, o debería ser, liberadora, sino que tal liberación también se debería entender como la posibilidad de "humanizar" al hombre.

A fin de cuentas, la educación es una expresión esencial y privativa del ser humano, por lo cual si observamos lo que ha sucedido a lo largo de la historia del hombre, vemos inmediatamente que distintas sociedades han tenido concepciones muy diferentes de la educación, y que los objetivos han cambiado de una época a otra y de un pueblo a otro.

Podemos decir que la palabra educación puede usarse como mínimo con cuatro sentidos diferentes:

- educación-institución;
La educación-institución se refiere al conjunto de estructuras, sea de un país, sea de un grupo de países, sea de una época que tiene por finalidad la educación de las personas (los educandos), que funciona según reglas más o menos precisas y presenta, en un momento dado de la historia, características con una cierta estabilidad.
- educación-acción;
La educación-acción corresponde al sentido más frecuentemente utilizado hasta aproximadamente el año 1950. Su definición está dominada por la dada a principios de 1911 por E. Durkheim, definición que influyó el pensamiento pedagógico de muchas generaciones de educadores.
- educación-contenido
La educación-contenido corresponde, en primera aproximación, a lo que ha sido llamado "el currículo" pero un análisis más fino hace resurgir los límites de este enfoque.
- educación-producto.
La educación-producto pone el acento sobre los resultados de la educación-acción aplicada a la educación contenido en el marco de la educación-institución. (Mialaret, 1985)

Ahora bien podemos establecer que la educación como tal no sólo se cierra en un significado, ni menos aún en una institución. La institución como tal no provee de conocimientos, simplemente es el vehículo por el cual los profesores les facilitan dichos conocimientos, sin embargo la educación no sólo es institucionalizada, no sólo la proveen profesores, sino más bien debemos considerar los dos diferentes tipos de educación formal y no formal .

La educación formal es la impartida en las escuelas, colegios e instituciones de formación y la educación no formal se encuentra vinculada a grupos y organizaciones comunitarias y de igual manera puede cubrir la interacción con amigos y familiares Aranega y Doménech (2001), afirman que la función educativa y, concretamente, la transmisión de conocimientos y cultura no se ha realizado de la misma forma a lo largo de la historia; primero la familia tenía la potestad sobre los hijos y la cultura se traspasaba a través de interacciones en el núcleo de parentesco, y de generación en generación se transferían los saberes; la especialización en algunas tareas y la acumulación de algunos conocimientos, hicieron necesaria la creación de un espacio en el cual un experto pudiese aportar los conocimientos que se habían recogido y que se valoraban socialmente como imprescindibles. Para que la transferencia fuese más creíble este espacio se institucionalizó y de esta manera nacía la escuela como una institución específica con la función de preparar a algunos ciudadanos, es decir, un medio creado expresamente para cumplir su función pedagógica (Trilla, y otros, 2010).

Si nos remontamos un poco en la historia, ubicándonos al término de la Segunda Guerra Mundial, fue notorio que las sociedades de nuestro entorno confiaron en la escuela y la

educación como una apuesta y una inversión de futuro; introdujeron variaciones en su estructura y organización, alargando y extendiendo los períodos obligatorios, intentando estructurar y organizar la formación postobligatoria, tanto académica como profesionalizadora, planteándose al mismo tiempo el debate sobre la calidad, tema que actualmente se discute a nivel nacional y mundial.

Para poder seguir confiando en la escuela como una institución que regule y se haga cargo de la educación formal y obligatoria, que dé respuesta a los retos sociales que se planteen, se deben aplicar mecanismos educativos innovadores que preparen de una manera efectiva a los alumnos, para en un futuro introducirlos en el campo laboral y más aún, en ese ámbito social del que una vez partió su educación.

Resulta cierta la afirmación de que la educación ha de tener un carácter permanente a lo largo de toda la vida, no sólo se educa en la escuela y no sólo se educa por cierto tiempo límite, aunque hasta hace poco tiempo sólo la escuela tenía ese papel y era la entidad encargada de vehicular, casi de forma exclusiva, los aprendizajes y la cultura social de su entorno más cercano; pero los aprendizajes se han incrementado y los entornos se han extendido de tal manera que la cultura abarca ya límites insospechados (Aranega & Domenech, 2001).

Para que se dé un cambio debe haber un factor detonante y ante el cambio anteriormente mencionado y no solo hubo uno, sino varios a nivel sociedad que permitieron dar pie al inicio de una nueva visión.

Entre los cambios sociales que contribuyeron se destacan:

1. la incorporación de la mujer al mundo del trabajo remunerado, cambios en las estructuras y modelos familiares, lo que provocó distintas consecuencias en el sistema educativo y más específicamente en la educación básica,
2. la delegación de funciones educativas que ejercía tradicionalmente la familia, en la escuela
3. el cambio en las funciones del profesorado o nuevo reparto de funciones,
4. el cambio de valores familiares que tiene una influencia directa en el comportamiento del alumnado en el aula.
5. otro cambio importante fue la creciente incorporación de los medios de comunicación de masas como difusores de conocimientos y de modelos de vida entre toda la población, lo cual provocó la pérdida de peso específico de los aprendizajes que se desarrollan en la escuela,
6. por último la incorporación de nuevos elementos a la cultura académica de las escuelas y la aparición de los nuevos lenguajes a través, fundamentalmente, de la televisión, la informática, internet y de la cultura de los videojuegos, de carácter fundamentalmente visual, entre otros.

Todos estos cambios permitieron que la educación se centrara más en las instituciones, en la educación formal, sin dejar de considerar la educación informal; Parcerisa (2007), señala algunas características que las hacen diferir entre ellas y aunque ambas incluyen los procesos educativos que responden a una intencionalidad y que se pueden llevar a cabo con una metodología sistemática, la educación informal incluye aquellos procesos no educativos y realizados asistemáticamente, por ejemplo:

- la educación familiar,
- la literatura infantil,
- los medios de comunicación de masas que sistemáticamente nos bombardean con información, tendencias y
- la publicidad conscientemente planificada, entre otras.

Sin embargo para puntualizar mejor las diferencias entre estas, se debe abordar desde los criterios metodológicos y estructurales que las diferencian por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado o estructura educativa jerarquizada que se orienta a la provisión de títulos académicos.

No obstante Imbernón et al. (2007), se inclinan más por la educación formal y destacan que su importancia se debe a la búsqueda de la apropiación significativa del saber, lo cual puede producir puntos importantes tales como: mantener y estimular desde las primeras experiencias de aprendizaje de materiales heredados, la libertad, la independencia personal y la autonomía de las personas, lo cual creará una actitud crítica para la reconstrucción de ideas en etapas más avanzadas de la escolarización.

Coincidiendo con Delval (1990), si nos fijamos en la forma de la educación, en las prácticas educativas, en los métodos pedagógicos, en las ideas que se inculcan a los educandos en diferentes culturas, nos encontramos con una variedad tal de prácticas que hacen difícil encontrar una definición única del importante concepto de educación.

La escuela sigue siendo la institución a partir de la cual las sociedades modernas y desarrolladas preparan, como ya se mencionó, a los ciudadanos para la incorporación al mundo laboral, que es un mundo inmerso de innovaciones constantes.

Se deja en claro que la educación institucionalizada no puede ser sustituida y que es necesaria e importante.

2. La educación básica en México

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública hace 83 años, la obra educativa adquirió continuidad, y como resultado de una prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real para una proporción creciente de la población.

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El programa para la Modernización Educativa 1989-1994, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado “Prueba Operativa” fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado “Nuevo Modelo Educativo”.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de la lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los contenidos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país. Entre las formulaciones que contribuyeron a formar los criterios para la reforma de contenidos se encuentran las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), presentadas a fines de 1991 y ratificadas en su congreso de febrero de 1992 (Plan y programas de estudios 1993. Educación básica primaria , 1993).

Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso, como objetivo fundamental, elevar la calidad de la educación con el fin de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, para lograr una mayor eficiencia en preescolar, primaria y secundaria (Plan de estudios 2011. Educación básica, 2012).

Las razones de una reforma educativa son connaturales al avance de la investigación educativa y la evolución de las diversas disciplinas científicas, pero también y sobre todo, busca hacer de esta reforma una gran oportunidad para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo nacional.

En el contexto del siglo XXI, la educación básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas hacia niveles de alta complejidad, al mismo tiempo que se les brinda una formación integral para la vida y el desarrollo humano. Ello implica formar en los niños las competencias para saber conocer, saber hacer y aplicar el conocimiento; saber convivir en una sociedad democrática y saber ser hacia la autorrealización personal (González J. , 2009).

Acorde con el programa sectorial 2007, la reforma integral de la educación primaria 2009 es parte de la política educativa nacional con la que culmina el proyecto de articulación curricular, orientada a elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (González, 2009).

Uno de los ejes fundamentales para el éxito de esta reforma, es la participación de todos los actores en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas comprometidas con el cambio y plantea como estrategia inicial, la formación académica a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos. (González, 2009).

La Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en las manos de maestras y maestros los programas de estudio 2011, educación básica.

La articulación de la educación básica se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal y uno de los pilares de esta articulación es su congruencia con las características, los fines y los propósitos de la educación y del sistema educativo nacional establecidos en los artículos primero, segundo y tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. Esto se expresa en el Plan de estudios, los programas y las guías para los maestros de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Por otro lado Ruíz (2012), menciona que la educación básica en México, integrada, como ya fue mencionado, por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo:

2004 reforma educativa de preescolar,
 2006-2009 reforma educativa de secundaria (res), en forma gradual
 2009-2011 reforma integral de educación básica (RIEB) en primaria, en forma gradual, cubriendo dos grados por ciclo escolar, comenzando en 2009, primero y sexto grados; en 2010 segundo y quinto grados y en 2011 tercero y cuarto grados. Cabe mencionar que en 2011, sufrieron ajustes los tres niveles educativos, generando un documento actualizado de los planes y programas de estudio, definiendo claramente el perfil de egreso de la educación básica.

A su vez la RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su primer objetivo: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (Plan de estudios etapa de prueba, 2009).

Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (Ruíz Cuellar, 2012).

Se resalta la segunda estrategia para la finalidad de esta investigación, en la que se considera la formación continua de los docentes, con carácter relevante para el logro de los objetivos.

Por su parte la educación primaria ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con

igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad.

Morelos, Gómez Farías y Juárez y las generaciones liberales del siglo pasado expresaron esta aspiración colectiva y contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia.

Los Programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo la pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia y en un mundo global e interdependiente.

La guía para maestras y maestros se constituye como un referente que permite apoyar su práctica en el aula, que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la educación básica.

Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la educación básica de nuestro país, durante la administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo de la currícula para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, el logro de los aprendizajes, los estándares curriculares establecidos por períodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que le permitirán alcanzar el perfil de egreso de la educación básica.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes, deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo, dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la educación básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.⁴⁰
- asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y el ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el plan de estudios 2011. educación básica. La escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo; el logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integra la educación básica, que se inició en 2004 con la reforma de la educación preescolar, continuó en 2006 con la educación secundaria y en 2009 con la de educación primaria, y consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

La acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. (Plan de estudios 2011. Educación básica, 2012).

La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció, el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación,

favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas (Plan de estudios 2011. Educación básica, 2012).

Desde el ámbito escolar, se definen las cinco competencias para la vida a desarrollar, que se mencionan a continuación:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos, y tecnológicos para comprender la realidad. Para su desarrollo se requiere habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de la información. Se relaciona con la evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales. Su desarrollo requiere, identificar lo que se necesita saber, aprender a buscar sistematizar información, apropiarse de la información de manera crítica y utilizar y compartir información con sentido ético.
- Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; empatía; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y el mundo.
- Competencias para la vida en sociedad: Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar, y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo, actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a sus cultura, a su país y al mundo.

Por lo tanto se debe señalar que todas las asignaturas del mapa curricular de educación básica comparten de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas que

están orientadas a brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias antes mencionadas para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística, elementos de suma importancia (Plan de estudios 2011. Educación básica, 2012). Se prevé subjetivamente una reforma educativa cercana, principalmente con ajustes, principalmente, en el apartado de contratación de docentes.

3. La formación docente de corte sociocultural

Para comprender la importancia de la formación docente, resulta importante abordar el concepto de instrucción, el cual se entiende como la interacción entre enseñanza y aprendizaje, es decir, la acción que resulta cuando un maestro enseña y un alumno aprende en actividad compartida. (Pla, 1993).

Según Zabalza (1991), la instrucción es la formación específica que proporciona la escuela, la aportación que la escuela realiza en la construcción de personas. (citado en Escribano, 2004).

El término instrucción viene del verbo latino *instruere*, que significa *construir dentro*. Se fomentó durante el siglo XIX por influencia de la pedagogía de Herbart como medio fundamental para la educación, como *construcción interior del espíritu*. Se adquiría mediante la transmisión de conocimientos, formación centrada en la lógica, donde el objeto a enseñar era más importante y por el desarrollo de las facultades intelectuales.

La instrucción siempre forma y ofrece al sujeto, medios para que se desenvuelva en todas sus capacidades humanas. (Escribano, 2004); La instrucción no es sino la formación específica que la escuela suministra, la aportación que la escuela hace al desarrollo del hombre como hombre. La instrucción como se vio anteriormente contiene claramente el sentido de construcción y orden.

Fernández, Sarramona y Tarín (1977) lo aplican en la enseñanza en esa acepción de mejorar el nivel de estructuración en el interior de la mente del alumno. Esa estructuración ha de corresponder, para ser congruente, con la idea formativa que orienta el proceso. Es, por tanto el resultado de la acción formativa del profesor y de la propia acción auto constructiva del sujeto.

Una instrucción sin formación se quedaría en un simple entrenamiento, en un simple ejercicio técnico despreocupado de sus efectos en el desarrollo general del sujeto. Una formación sin instrucción es puro ejercicio lingüístico o especulación sobre ideales. Ambas juntas, lo axiológico y lo técnico, constituyen la esencia del discurso didáctico y su expresión operativizada (Zabalza, 2003).

El término formación como tal denota el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal, la idea de formación puede aportar al discurso pedagógico una serie de condiciones axiológicas a tener en cuenta en y cualquiera de los ámbitos de intervención pedagógica.

La escuela como agencia formativa y los profesores como profesionales de la formación acotan institucional y operativamente el contenido de la formación el cual es complementario con el concepto de instrucción antes mencionado (Díaz, 2002).

García (1968), señala que ni la enseñanza, ni el aprendizaje, ni la instrucción son aislados al objeto de la didáctica y, sin embargo, todos ellos la constituyen. Se hace, pues,

necesario encontrar el lazo de unión entre estos tres fenómenos para que no sea una ciencia, tricéfala, fragmentada; para ello basta con que nos hagamos cargo que, dentro del proceso educativo, la enseñanza se realiza en función del aprendizaje y de la instrucción, lo cual vale tanto como decir que el trabajo y la actividad, es el lazo de unión entre la enseñanza y el aprendizaje (Carrasco, 2004).

Por otro lado, la formación docente necesariamente deberá considerar una capacitación integral, que promueva en los profesores los saberes necesarios para cubrir los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios vigente, los cuales son:

- Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Todos estos principios tienen que dar como resultado el desarrollo de las competencias para el logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos.

Ahora bien como se ha mencionado las competencias son básicas tanto para los estudiantes como para los docentes y es por eso que se considera necesario antes de seguir en este caso, las diez competencias para los docentes, a partir de la pregunta ¿qué es una competencia?.

Camacho, Fmacol y Marcano (2008), señalan que el término competencias deriva del latín *competens*, sin embargo estas han sido definidas por diversos autores entre ellos Levy-Leboyer(2003), quien considera que las competencias son características individuales que explican y justifican el comportamiento del individuo en diversas situaciones, derivadas de las experiencias profesionales y pueden ser a lo largo de toda la vida activa; las competencias se definen como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y momento particulares. (Cano, 2005)..

Núñez (2006), a su vez señala que es el conjunto de conocimientos, habilidades destrezas y actitudes, cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio (Camacho, Fmaco, & Marcano, 2008).

Mientras que Perrenoud señala que es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y a la vez de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias,

informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Cano, 2005).

Por lo cual si bien queda establecido un abanico de posibilidades en cuanto a que son las competencias, tener conocimientos o habilidades no implica ser competente, como bien se definió, una competencia debe contener o bien integrar recursos distintos como pueden ser: conocimientos, habilidades o actitudes, pero va más allá orquestándolos.

Por lo cual se podría decir que es el siguiente nivel. Los docentes pueden tener todos los conocimientos requeridos y ser bastante hábiles en su profesión, no obstante si no se integran estos dos aspectos y se comparten con sus alumnos, todos esos conocimientos, todas esas habilidades quedarán en el aire.

Y siguiendo esta línea Perrenoud señalaba que la experiencia de los profesores se podría explicar desde una postura de decidir entre la incertidumbre y actuar en la urgencia, pues como mencionaba Freud, estos realizan una de las tres profesiones que llamaba «imposibles», porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad (Perrenoud, 2004).

Es por esta razón que la profesión del docente si bien no es nada fácil es sumamente gratificante, sin embargo debido a su dificultad tiene que tener los requerimientos necesarios para cumplir eficaz y óptimamente el objetivo de su profesión y un poco más si es posible, entre estos requerimientos se encuentran las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente.

Lo que se busca proponiendo estas diez grandes familias de competencias es comprender el movimiento de la profesión, sin embargo no son definitivas ni inquisitivas, pero pueden ser un parteaguas para desarrollar e impulsar otras más; tomándolas como punto de partida:

- 1 Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2 Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3 Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4 Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- 5 Trabajar en equipo.
- 6 Participar en la gestión de la escuela.
- 7 Informar e implicar a los padres.
- 8 Utilizar las nuevas tecnologías.
- 9 Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- 10 Organizar la propia formación continua.

Estas diez competencias para enseñar pueden también llamarse competencias de referencia, las cuales son campos o dominios prioritarios en los programas de formación continua del profesor de Primaria.

La formulación de estas áreas de formación las realizó el equipo del Servicio de Perfeccionamiento de la ciudad de Ginebra durante el curso 1996-1997. (Carbajo, 2005).

Por lo tanto, estas competencias son indispensables en los docentes específicamente a nivel primaria. Además es interesante ver cómo la educación gira en torno al desarrollo de competencias tanto en docentes como se acaba de exponer, como en alumnos, lo cual se mencionó en el apartado de Educación Básica en México.

Ahora bien, podemos notar que la educación se puede guiar por medio de competencias, sin importar el nivel académico en el que se encuentre, más aún si se empiezan a fomentar estas competencias desde niveles básicos, en los niveles superiores podrán tener un gran repertorio de estas y desarrollarse mejor en cualquier ámbito.

El aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos que los profesores tratan de integrar en uno solo: el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, su función principal no sólo es enseñar sino propiciar que sus alumnos aprendan (González, 2003).

Para que el profesor pueda realizar mejor su trabajo debe detenerse a reflexionar no sólo en su desempeño como docente sino cómo aprende el alumno, en cuáles son los procesos internos que lo llevan a aprender de forma significativa y en qué puede hacer para propiciar este aprendizaje.

Ahora bien si abordamos a cada uno como partes separadas que al final se unen encontramos que el aprendizaje es el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad. En el aprendizaje influyen condiciones internas de tipo biológico y psicológico, así como de tipo externo. (González, 2003).

También puede definirse como un proceso integrado, en el que toda persona se moviliza de manera orgánica. En otras palabras, el aprendizaje es un proceso cualitativo, por el cual la persona queda mejor preparada para nuevos aprendizajes. No se trata de un aumento cuantitativo de conocimientos, sino de una transformación estructural de la inteligencia y de la emocionalidad de la persona.

Hasta ahora se ha hablado de la educación y los procesos que giran en torno a esta, sin embargo como ya se mencionó estos procesos no serían posible sin la supervisión ni guía de los docentes al menos en lo que se llamó la educación formal, no obstante aun así los docentes, los padres de familia y los alumnos son los 3 agentes activos en el proceso de formación de estos últimos y si bien los docentes no actúan directamente en la educación informal, si lo hacen de forma indirecta pues es aquí donde se pone en marcha el aprendizaje significativo, en el cual lo aprendido en la escuela puede transferirse y adaptarse a situaciones cotidianas fuera de este ambiente institucionalizado, por eso es de suma importancia la acción del docente sobre los alumnos, pues como se mencionó estos son el vehículo para que los alumnos desarrollen todas sus capacidades, sean competentes y estén listos para integrarse a la vida laboral y llevar una buena calidad de vida.

El papel del docente se ha transformado hasta convertirse en una pieza clave en la formación del hombre que requiere la sociedad actual. y es a través de la labor docente que es posible influir en la formación de muchos jóvenes que pasan por las aulas. los cuales requieren de ciertas habilidades y conocimientos que les permiten afrontar con éxito el mundo que les ha tocado vivir. (García, 2012).

El trabajo de los docentes nos permite renovar nuestra concepción, no sólo con respecto a su formación, sino también a sus identidades, aportaciones y funciones profesionales. (Tardif, 2004).

Lo anterior se ve muy claro si observamos que cada profesor tiene su “estilo” de enseñar, de impartir las clases, los materiales que ocupa, la forma en la que se expresa con sus

alumnos, todo esto es propio de cada profesor ya que en este “estilo” viene determinado como en todos los seres humanos por su cultura, por su formación académica, por su convivencia con las demás personas, por su educación familiar, por sus experiencias, por todo eso es que adquirió su forma tan peculiar y característica manera de desempeñar su función como docente.

Como bien menciona Tardif (2004) el saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinares, curriculares, profesionales, y experienciales.

Ahora bien como menciona Imbernón (2007) las nuevas alternativas a la formación permanente del profesorado pasan por hacerla más dialógica, participativa y ligada a los territorios o a las instituciones educativas y a proyectos de innovación, menos individualistas, estándar y funcionalista, más basada en el diálogo entre iguales y también entre todos los que tienen algo que decir y aportar a la persona que aprende. Una formación permanente basada en cinco grandes líneas o ejes de actuación:

- La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad educativa y social del territorio, y su comprensión, su interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico a través del análisis de la práctica educativa.
- El intercambio de experiencias (escolares, de vida...) y la reflexión entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
- La unión de la formación a un proyecto de trabajo y no al revés (primero formación y después realizar un proyecto de trabajo).
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus, etc., y a prácticas sociales como la exclusión y la intolerancia.
- El desarrollo profesional de la institución educativa mediante el trabajo colaborativo, reconociendo que la escuela está constituida por todos y todas y que coincidimos en la intencionalidad de transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia aislada y celular a la innovación institucional.

Sin embargo el significado de la formación docente no está únicamente en dotar a los profesores de “herramientas” para complementar un currículum, sino en capacitar para “leer” la realidad sociocultural en la que nos encontramos inmersos, para ser capaz de sintetizar el conjunto de información que nos asalta, para anticipar las necesidades de cambio, de adaptación y de transformación social, y para integrar todo ese conglomerado en propuestas para la acción y la transformación curricular cuando el análisis de la realidad así lo aconseje (Contreras, 2000).

Por otra parte se debe notar que hay diferentes modalidades para desempeñar dicha profesión partiendo de los avances tecnológicos y de las necesidades de las personas, así como las condiciones de estas, el contexto en el que se desenvuelven y las exigencias que tienen frente a la vida diaria.

El entorno en que se realizó la experiencia que se reporta, posee un sistema educativo con enfoque sociocultural, razón por la que revisaremos los elementos básicos de esta

teoría, mismos que son considerados como indispensables en la formación docente de esta institución.

A continuación se abordará la relación entre aprendizaje y desarrollo adoptando el enfoque de la psicología sociocultural, el cual tiene sus raíces en los estudios que se desarrollan en Rusia durante la primera mitad del siglo XX, de los cuales Vygotsky es su representante más conocido.

Este enfoque se puede resumir en una frase: “la mente humana y todos los procesos que a ella se atribuyen tienen sus raíces no sólo en los individuos, sino también en la cultura” (Trianes & Gallardo, 2005, p 99).

Por esta razón y desde este enfoque se dice que el aprendizaje no sólo tiene lugar en la escuela, sino también en la vida cotidiana.

Ahora bien, ya que se habla de aprendizaje y cultura se hizo una relación entre mente y cultura en la cual, la mente era considerada como un conjunto de habilidades cognitivas lógicas, científicas y abstractas, y aquello que se examina es el efecto de determinadas variables culturales. La cultura se describe como un conjunto de rasgos que varían de unos grupos a otros. Y las relaciones entre ambas se interpretan en términos de nexos causales entre variables dependientes (los procesos mentales) e independientes (el contexto cultural).

Además se considera que las diferencias en el conocimiento están estrechamente relacionadas con la situación en la que ese conocimiento se construye y que, a su vez, es inseparable de la práctica.

Sin embargo una cultura está constantemente en proceso de ser recreada cuando es interpretada y renegociada por sus miembros.

Las tesis generales de la escuela histórica cultural que plantea Vygotsky son las siguientes:

- El origen social de las funciones psicológicas superiores (pensamiento, lenguaje etc.)
- La mediación como factor fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores
- Ley genética fundamental del desarrollo
- La zona de desarrollo próximo

Vygotsky afirma que si bien nuestras capacidades cognitivas como el lenguaje, la memoria etc. se desarrollan de manera natural; llega un momento en que este desarrollo se estanca y toma su lugar la mediación social como proceso de desarrollo intelectual potencial (Cubero & Rubio, 2005).

Para explicar este paso de un nivel real a un nivel potencial, Vygotsky plantea el concepto de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo se define como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial de cada sujeto, es decir como la distancia que existe entre lo que el sujeto puede hacer solo y lo que podría hacer con el apoyo de otros.

Por otro lado, otro de los representantes de este enfoque es Barbara Rogoff quien afirma que lo que conocemos en la vida diaria puede ser objeto de estudio con interés por sí

mismo; por otra, señala en qué medida el conocimiento se construye en un contexto en el que adquiere su significado (Trianes & Gallardo, 2005).

Las reflexiones presentadas hasta el momento habrán permitido comprender, la importancia de las prácticas culturales en el desarrollo humano.

Los profesores de la escuela, donde se implementó esta investigación aplican el enfoque educativo sociocultural en diversas actividades, tales como:

- enseñanza teórica a través de aproximaciones hacia la zona de desarrollo próximo ZDP
- solución de problemas a través de la mediación
- la reflexión práctica-teórica sobre sus propias acciones
- el reconocimiento de su cultura y su influencia para su desempeño escolar
- desarrollo individual a través del trabajo colaborativo
- alternativa de solución de “casos especiales de alumnos en su aula”

La promoción de formación docente de corte sociocultural implica el aprendizaje, por parte de los docentes, de diversos contenidos, los cuales se han implementado a través de técnicas revisitadas.

4. *Técnicas revisitadas*

Autoenseñanza. La enseñanza individualizada con ayuda de fichas de aprendizaje en la formación docente.

Basadas en la enseñanza individualizada de Dottrens, las unidades de autoenseñanza, que respaldan la información brindada a los profesores sujetos a la presente investigación, se incluyeron temas muy importantes que a continuación se mencionan, aunados con su fundamento teórico.

La enseñanza individualizada comenzó con la escuela experimental de Mail, la cual era una escuela experimental en la que sus docentes no revestían carácter dogmático alguno; por el contrario, su formación era científica y liberal y su objetivo era que los aspirantes a docentes deberían adquirir en vez de un saber enciclopédico en el dominio de la educación y la enseñanza, sólidas cualidades de psicólogos, de observadores sagaces, de examinadores. Su objetivo: que tengan un espíritu abierto a los múltiples problemas que plantea la pedagogía, una actitud de educadores y no de funcionarios de ideas hechas y persuadidos de que sus concepciones sean definitivas.

La escuela experimental de Mail es una “escuela de barrio”, que agrupaba a niños de los medios sociales más variados: obreros de la industria y los transportes, empleados, pequeños comerciantes.

La escuela de Mail consideraba que uno de los grandes errores de la nueva pedagogía consistía en no tener suficientemente en cuenta las condiciones de trabajo de los

maestros y en proponer procedimientos o técnicas que no son aplicables en las escuelas públicas.

Por esta razón, la escuela se centró en dos direcciones:

- Hallar medios de enseñanza que permitieran a los niños adquirir con mayor provecho las técnicas fundamentales: lectura, escritura, cálculo.
- Hallar medios de enseñanza que permitieran unir a los alumnos no sólo de conocimientos precisos, sino también, y ante todo, de un método de trabajo que correspondiese a sus capacidades y temperamento.

Lo anterior dio paso a que se considerara la libertad del niño y el trabajo individual. Claparédey Ferrière han indicado que no se trata de dejar al niño en libertad de hacer lo que le plazca, sino de hacerle trabajar en condiciones tales, que pueda liberarse de todas sus trabas, desarrollarse, progresar a su ritmo. Trabajar lo suficientemente libre para que puedan manifestarse las características individuales de la observación, de las cuales el educador extraerá las enseñanzas precisas para cada estudiante. Por consiguiente se le tenía que dar a cada alumno la posibilidad de expresarse, de manifestar sus características individuales, y así poder tener una base sólida, sobre la cual será posible edificar un plan de educación.

Sin embargo aquí se debe hacer una distinción en cuanto al trabajo individual o personal y al trabajo individualizado.

El trabajo individual, es concebido como el trabajo que se da después de una lección colectiva, cuando cada niño ejecuta los ejercicios de aplicación por cuenta propia, e incluso con prohibición de que puedan ayudarlo, y más aún se trata de un trabajo impuesto: para todos la misma tarea, cualesquiera que sean el nivel de la inteligencia, el grado de comprensión, el desarrollo de las aptitudes y el ritmo del trabajo.

Mientras que el trabajo individualizado se trata de un trabajo adaptado a cada individuo, preparado para él, porque se juzga necesario hacérselo ejecutar desde ciertas condiciones precisas, es decir, escoger para cada uno el trabajo particular que le conviene. Además no se considera como un objetivo en sí mismo, sino como un medio utilizable, conjuntamente con otros, para asegurar al niño un desarrollo una mejor formación. Y de estas bases partieron la educación impartida por Froebel, Montessori y Decroly..

Solo la enseñanza individualizada puede tener en cuenta las diferencias de inteligencia en niños de una misma clase, las diferencias de aptitudes en un mismo individuo, su ritmo de trabajo y las variaciones de éste, sus reacciones afectivas, su fatigabilidad, y todos los factores personales que intervienen en su actividad y en su comportamiento escolar.

Sin embargo también es importante considerar la educación colectiva, pues en esta se da el intercambio de ideas, cultura de lenguaje, manifestación de los sentimientos colectivos, el contacto más directo de cada alumno con el maestro, un mejor conocimiento de los tipos de inteligencia y de las dificultades encontradas, y finalmente, la colaboración de los alumnos entre sí.

Y es así como la organización del trabajo individualizado en la clase y su enlace con la enseñanza colectiva o el trabajo por equipos constituyen, pues, la unión armoniosa de las técnicas del trabajo escolar. Pues el trabajo individualizado puede tomarse como un auxiliar de la enseñanza colectiva.

Por su parte y tomando en consideración todo lo antes mencionado Dottrens ocupó una técnica basada en fichas. Estas fichas básicamente contenían ilustraciones que permitían abreviar las explicaciones concernientes al trabajo a realizar por los niños. Y su valor iba a ser determinado en la medida en que correspondían a las necesidades de la enseñanza (fichas de recuperación), a intereses manifestados por los niños (fichas de ejercicios y de desarrollo), a las condiciones y circunstancias en las cuales se da la enseñanza; sean cuales fueren las fichas deben actualizarse lo más que sea posible. Cada ficha debía obedecer una regla absoluta: una ficha, una pregunta; una ficha, un ejercicio.

Siendo el objeto de la ficha y el fichero facilitar el continuo acrecentamiento de una documentación cualquiera, basada en un sistema de clasificación capaz de ser ampliado y susceptible de poder ser modificado rápidamente.

Estas fichas consideraban en primer orden la expresión, la elocución, composición, estudio del vocabulario, el estudio del idioma, del lenguaje cotidiano y en segundo orden las abstracciones de la gramática o la ortografía.

Ahora bien estas fichas se clasificaron para dos finalidades: ordenar, de acuerdo con un plan conocido, las series que se establecen, y favorecer el rápido y preciso control del trabajo de los alumnos.

Algunas de las fichas que se utilizaron son:

- Fichas de recuperación: permiten llenar vacíos, con la máxima economía de tiempo y el máximo rendimiento. Estas fichas sólo exigen de cada alumno el esfuerzo necesario para remediar la insuficiencia de cada alumno.
- Fichas de ampliación: permiten introducir la actualidad en la enseñanza, salir del marco tan estrecho del trabajo escolar, agudizar la sagacidad de los alumnos, y brindarles la oportunidad de adquirir conocimientos fuera de las clasificaciones escolares.
- Fichas de ejercicios: tomada de la idea de introducir el trabajo individualizado en la enseñanza de la lengua y aritmética, en forma de ejercicios graduados de aplicación y adaptados en lo posible a cada alumno.

*Lectura: Breves textos, relacionados con las lecciones de elocución y las conversaciones, preparados por los alumnos, correspondiente a sus capacidades, y después lo deben leer a su maestra.

*Composición: suministran a los niños un material de enriquecimiento, información sobre la técnica de la frase y le sugieren ideas o nuevos medios de expresión.

*Vocabulario: los maestros pueden preparar estas fichas ellos mismos, además

estas fichas tienen la posibilidad de convertir lo que es una respuesta en pregunta y las preguntas en respuestas.

*Aritmética: en estas fichas se debe contar, escribir y dibujar.

*Geografía: las fichas entregadas a los alumnos les obligan a observar todo cuanto éstos ven diariamente en tornos suyo, sin prestar atención, muchas veces, y a formularse preguntas acerca del medio en el cual se desenvuelve su existencia.

- Fichas de autoinstrucción: se trata de ejercicios que llevan a la observación, que obligan al niño a plantearse numerosos por qué, a los cuales puede él dar respuesta casi siempre y preparan la reflexión (Dottrens, 1959).

La autoobservación del desempeño docente

Bou (2009) considera que la autoobservación es la base de la consciencia ya que nos permite conocer nuestros puntos fuertes y débiles y seleccionar aquellas áreas y/o profesionales que pensamos que necesitamos mejorar.

Sin embargo tal como señalan Postic y Ketele (2000) el campo de la utilización de la observación en el marco de la formación inicial y continua de los enseñantes es bastante amplio, aunque se pueden enumerar distintos aspectos tales como:

- Aprender observando
- Aprender a observar
- Aprender a regular la aplicación de esquemas de acción concebidos por uno mismo
- Utilizar videos para tener una observación más analítica de lo que hacen los otros y de lo que uno mismo hace
- Evaluar y observar la formación, en el proceso que ésta introduce, tanto aplicada a un sujeto considerado individualmente como para un grupo de profesores en prácticas tomados bajo la propia responsabilidad, en función de los objetivos que se han enmarcado.

Por lo tanto no es más que una ayuda técnica, destinada a hacer adquirir una práctica, sino que permite una forma de irse apropiando personalmente de la función docente, mediante la observación de la instrucción del más experto, que se supone es el profesor con los alumnos, a quienes lleva a desarrollar sus capacidades potenciales. Esto hace consciente al profesor de la hipotética existencia de la zona de desarrollo próximo.

No obstante Torre (2002) afirma que si los alumnos tienen indicios o perciben que el profesor utiliza como estrategia sistemática la autoobservación para la mejora de sus práctica docente, es muy probable que se sientan más animados a ponerla en práctica para mejorar sus habilidades para estudiar. El ejercicio implícito y, a veces, explicitado de la autoobservación por el profesor puede servir de guía para la acción similar de los alumnos.

Es posible que la mera autoobservación de un comportamiento introduzca cambios y mejoras en él. Este fenómeno llamado reactividad, suele ser transitorio.

Por lo tanto enseñar a preguntarse, autovigilarse, a analizar el fallo en los hábitos comportamentales, a detenerse y a analizar qué es lo que se está haciendo, es el punto de partida para la consecución de la autorregulación.

Así que si se utiliza la autoobservación se puede ver cómo se gestiona la clase del maestro: qué metodología utiliza, qué relación mantiene con los alumnos, qué formas de comunicarse utiliza, como es el clima en el aula, entre otras cosas. Sin embargo para

observar aspectos como programación, relación con los padres, evaluación, calificación, etc., es necesario utilizar video o algún instrumento audiovisual (Díaz, 2007).

Y aunado a esto Postic y Ketele (2000) mencionan que la grabación en vídeo tiene una función reguladora ya que atiende a la acción mientras se realiza, y al dispositivo que se emplea, tanto para objetivos y tareas propuestos a los alumnos, como para objetivos y tareas que se proponen juntamente formadores y formados. Tiene también una función crítica porque remite a la preparación de la situación pedagógica y una función de teorización porque han sido sometidas a prueba las hipótesis de partida y por eso mismo su marco conceptual.

Ofrece la posibilidad de tener una dimensión reflexiva y de determinar las condiciones óptimas para las acciones que se van a emprender.

Es así como dicha observación o la grabación en video son considerados por (Díaz, 2007) instrumentos más objetivos, además menciona que si se habla de observación se necesitan de dos cosas: maestros dispuestos y entrenados en observar a sus compañeros y tiempo para llevar a cabo estas observaciones.

Es así que la autoobservación es una excelente manera de que los docentes se autoevalúen.

Como se ha visto anteriormente la docencia es un trabajo que requiere responsabilidad y compromiso, además de que como bien se ha señalado el proceso de enseñanza aprendizaje y con esto la educación avanza como avanza la sociedad. Por lo tanto el docente también está sujeto a cambios y un constante proceso reeducativo.

Para este propósito se ha ideado una manera en la que se puede hacer esta reeducación sobre la marcha y sin perder la experiencia de años de labor. Esta es la microenseñanza, que de hecho, se considera como una autoobservación grabada.

La microenseñanza como bien señalan Allen y Ryan (1978) se inventó para proporcionar a los docentes un marco seguro dentro del cual adquirir las técnicas y habilidades de su profesión. La idea de elaboró en 1963, en la Universidad de Stanford.

Los maestros participantes del Programa de Educación Pedagógica de Stanford necesitaban una situación de aprendizaje realista dentro de la cual les fuera posible practicar antes de asumir las responsabilidades del aula.

La microenseñanza como tal es un concepto de aprendizaje aplicable en varias etapas de la capacitación profesional de los docentes, antes o durante el ejercicio del magisterio. La microenseñanza proporciona a los maestros un escenario en el que las complejidades normales del aula aparecen reducidas y en donde pueden recibir considerable retroalimentación sobre su desempeño. En la microenseñanza, el docente enseña a pocos alumnos, y se reduce la duración de la clase.

Coincidiendo con lo anterior, Luna (2006) señala que la microenseñanza descompone el proceso de enseñanza con base en la simulación en pequeñas unidades fáciles de entender y susceptibles de ser practicadas en una situación simulada lo más cercana posible a la realidad de un salón de clases, lo cual facilita una sensación de seguridad para el profesor que práctica.

A su vez Allen y Ryan (1978) afirman que la microenseñanza está basada en 5 propuestas fundamentalmente:

- Es verdadera enseñanza: Aun cuando la situación de enseñanza esté previamente armada, sin embargo se produce verdadera instrucción.
- Disminuye las complejidades de la enseñanza normal en el aula, es decir en ella se reducen el número de alumnos, el alcance del contenido y la duración de la clase.
- Se ocupa especialmente en capacitar en determinadas tareas como puede ser la práctica de habilidades para instruir, la práctica de técnicas de enseñanza, la especialización de determinados materiales de los programas o la exposición de métodos de enseñanza.
- Permite un mayor control de la práctica, en el escenario para esa práctica, los rituales de tiempo, los alumnos, los métodos de retroalimentación y supervisión y muchos otros factores son susceptibles de manipulación. Ello permite dotar de un alto grado de control al programa de capacitación.
- Aumenta enormemente el conocimiento normal de resultados o retroalimentación. Inmediatamente después de dictar una breve microclase, el practicante hace crítica de su actuación. Para proporcionarle una mejor comprensión de ella se cuenta con varias fuentes de retroalimentación, entre ellas la orientación de un supervisor o colega y una grabación acerca de su práctica. El practicante y el supervisor estudian las respuestas contenidas en formularios destinados a producir la reacción de los alumnos con referencia a aspectos específicos de la enseñanza. Cuando el supervisor tiene la grabación a su disposición, puede proyectarla para que ayude al alumno-maestro a observar su desempeño y así mejorarlo. Toda esta retroalimentación puede trasladarse inmediatamente a la práctica cuando el practicante vuelve a dictar su clase después de la conferencia crítica.

La microenseñanza sirve para capacitar al docente y mantener después la preparación profesional a través de su vida como docente, sin embargo esta solo es un recurso para proporcionar esta capacitación, no es el único, pero sí es uno de los más completos.

El objetivo de todo esto es que el docente afronta la responsabilidad de enseñar a toda su clase y, para hacerlo bien, debe utilizar varias habilidades y técnicas, y si no las conoce o no las tiene desarrolladas es su deber adquirirlas y desarrollarlas y es aquí donde entra la microenseñanza.

Sin embargo la práctica en el aula normal, efectuada por un alumno-maestro o por un docente experimentado, acarrea ciertas restricciones, una de ellas es que los alumnos están ahí para que les enseñe quien sepa hacerlo y no para que se practique con ellos, es por esta razón que la práctica debe realizarse durante un lapso más prolongado e integrarse dentro de una clase más larga.

Uno de los principios clave de la microenseñanza consiste en concentrarse en una determinada habilidad pedagógica o en algún objetivo definido.

No obstante otro de los obstáculos que podría enfrentar la aplicación de la microenseñanza es que los profesores pueden estar renuentes a tener un supervisor, y esto podría ser porque se confunde la palabra supervisión con la de evaluación, pero en vez de tomarla negativamente, se le debe explicar al profesor que es positiva, ya que el supervisor, más que evaluar la actuación del maestro, trata de ayudarlo en áreas que se

han coordinado previamente. Y que estas observaciones o críticas que se den van a ser de manera constructiva y no por el contrario de manera destructiva.

Ahora bien, las habilidades a practicar son componentes de la enseñanza. El enfoque habilidades-componentes de la microenseñanza se utiliza básicamente para que como bien se señalaba el practicante posea una idea clara de la habilidad que aprenderá; debe de saber que tiene que hacer antes de tratar de hacerlo. Necesita cierta instrucción antes de la práctica de retroalimentación; dicha instrucción puede ofrecerse de varias maneras oralmente, por medio de indicaciones escritas, a través de grabaciones y demostraciones o utilizando una combinación de todos estos medios.

Lo anterior también es destacado por Sacristán y Pérez (2008) pues señalan que una de las mayores contribuciones de la microenseñanza al proceso de formación del profesorado fue el énfasis en conductas precisas y observables. Las diversas destrezas técnicas que se practicaron en la metodología de microenseñanza, estaban claramente definidas y los componentes conductuales identificados. Ambos el instructor y el profesor en formación, sabían lo que se esperaba de ellos, si las destrezas eran adecuadamente realizadas. El uso de modelos filmados de las destrezas ayudaban a clarificar estas expectativas.

Por otro lado como ya se señaló la microenseñanza es un recurso excelente para mejorar las habilidades docentes, no obstante para implementar la microenseñanza a las instituciones primero se deben tomar en cuenta algunas consideraciones propuestas por Allen y Ryan (1978), tales como:

Establecer los propósitos y los objetivos específicos, las obligaciones que la enseñanza impone a los alumnos-maestros, otras obligaciones y problemas de horario de los supervisores, disponibilidad de alumnos y de operadores si es que se utilizan grabaciones, la necesidad de dejar libres los salones utilizados para microenseñanza por ser requeridos para otros fines, de acuerdo con los horarios vigentes para la institución.

Además se debe tomar en cuenta el factor humano, es decir, se debe ser sensible con las debilidades y falencias humanas, como el cansancio, enfermedades, olvido, entre otras. A su vez no es suficiente considerar estos dos factores, sino también es de suma importancia contar con estrategias que solucionen los problemas cotidianos.

Después de tener todos estos elementos es importante poner atención en la capacitación y la práctica y tomando como referencia al origen de la microenseñanza 3 son las pautas elaboradas en Stanford (las cuáles se pueden completar en 8 semanas) para conseguirlo estas son las siguientes:

- la microlección: clase corta, de 5 minutos de duración, utilizada primordialmente en la enseñanza de habilidades individuales.
- La microclase: clase más larga, de 20 minutos, que forma parte de una unidad de enseñanza y se planifica y ejecuta de manera grupal.
- Las sesiones clínicas de investigación son sesiones de capacitación autosuficientes utilizadas para probar nuevos métodos de enseñanza y aumentar nuestros conocimientos sobre habilidades pedagógicas.

La tecnología educativa en la formación docente

La tecnología educativa tal como hoy la entendemos, ha venido sufriendo cambios. Sin duda estas modificaciones obedecieron a las distintas perspectivas teóricas que la enmarcaron y dieron variantes conceptuales.

La Educación no se escapa y no debe hacerlo, al impacto de las tecnologías, para alcanzar los más altos objetivos educativos y las más altas costas de efectividad.

Para determinar el objeto de la tecnología educativa Sancho (1994) define que para que un tecnología obtenga la categoría de educativa, ha de ser un saber que facilite la organización de los entornos de aprendizajes y que posicione al profesorado y al alumnado en equidad de condiciones para conseguir aquellas metas educativas de ámbito social y personal. Y es por ello, que los docentes no deben quedar ajenos a la complejidad de la sociedad tecnológica además de conocer, una vez evaluado y seleccionado las posibles tecnologías, cuál sería la idónea o las idóneas para llevar a cabo la práctica educativa (Amar, 2006).

La tecnología, por su variedad de campos de aplicación, modifica en cuanto impacta, a las diversas Ciencias de la Educación, configurándose así diversas tecnologías como la Tecnología de la Didáctica, Tecnología de la Organización, Tecnología del control y la Evaluación, etc., conformando todas ellas un todo sistémico bajo la denominación de Tecnología Educativa (tejedor & Valcárcel, 1996).

Los niños del siglo XXI, se han gestado en un contexto tecnológico que se inicia en lo cotidiano y familiar y se extiende hacia todos los ámbitos. De los innumerables artefactos con los que conviven, la computadora es el atractivo mayor, sin desmerecer el valor de la televisión como medio transmisor de información, cultura y entretenimiento.

La computadora junto con las telecomunicaciones y la microelectrónica, hace posible la producción masiva y sistemática de información, tecnológica y conocimientos; su función principal es la sustitución y amplificación del trabajo mental del hombre.

Digamos que el siglo XX puede ser considerado como el contenedor de los mayores avances tecnológicos en todas las ciencias, y el siglo XXI como la puesta en marcha de los mayores desafíos tecnológicos.

Debido a esto se habla mucho de las Nuevas Tecnologías como herramientas que posibilitan la creación de nuevos contextos educativos. Se suman también los nuevos discursos sobre aulas virtuales, tutorías y videoconferencias. La videoconferencia en particular es un sistema de comunicación diseñado para llevar a cabo encuentros a distancia. Permite la interacción visual, auditiva y verbal con personas que están en cualquier parte del mundo. Con todas estas herramientas, la Educación a Distancia toma relevancia y se desarrolla.

Las tecnologías son usadas para mejorar la calidad, esta calidad en los docentes está en la tendencia de mejorar excelentemente el “producto final”, que es la capacitación por medio del aprendizaje del alumno.

La mejora del aprendizaje depende de todos y cada uno de los agentes intervinientes: los actores y el contexto.

Esta excelencia se determina básicamente por dos elementos:

- Una nueva metodología que debe conseguir la construcción del

conocimiento por parte de los aprendices.

- Unos nuevos recursos que deben plasmar en la correcta utilización de las TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación).

Ahora bien otra parte es la llamada tecnología de la enseñanza o tecnología de la instrucción, considerada está, como el empleo de los instrumentos para el aprendizaje; es decir, los materiales y dispositivos que se utilizan en la educación (Guiñazú, 2003)..

La utilización de la tecnología de la enseñanza en el aprendizaje, se vincula, en primer lugar, con los objetivos previstos, y depende en segundo lugar, de la predisposición del docente, conjuntamente con las reales posibilidades de elección de medios y materiales.

Esto mismo ocasiona una polémica entre quienes conciben a la Tecnología de la Enseñanza como complementaria de la función del docente y quienes la consideran un reemplazante del maestro tradicional.

Por esta razón es importante mantener cierto rigor y especificidad en este ámbito y preguntarse cuáles son las pretensiones del docente o del sistema educativo en general, al utilizar determinadas tecnologías en el aula. Frente a esto se puede concluir que se puede pretender desde mejorar la calidad de la educación y trabajar con el proceso mismo de aprendizaje reformando la currícula, hasta llevar la educación, a espacios mayores, atendiendo a las heterogeneidades. (Guiñazú, 2003).

El enfoque de proyectos en la enseñanza y el aprendizaje, ha sido considerado como elemento importante en la tecnología educativa, se basa en la teorización y los referentes de las perspectivas experiencial y situada. Ya que en ella cobra especial importancia la posibilidad de reflexión y el trabajo cooperativo mediante el trabajo con proyectos.

Así, el foco de una enseñanza centrada en proyectos situados se ubica en el “mundo real”, no en los contenidos de las asignaturas tradicionales per se. Se destaca la dimensión social del conocimiento y realización de actividades propositivas y de relevancia para la comunidad, al mismo tiempo se apela a un abordaje sistemático de solución de problemas, fundamentado de manera amplia en el conocimiento y métodos científicos (Herrada, Vázquez, Pérez, & Ramos, 2010).

El enfoque de proyectos asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos, por supuesto en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa. En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante.

Kilpatrick (1921), consideraba que por medio de un proyecto o actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive.

El proyecto se refiere a cualquier tipo o variedad de experiencia de vida que se hace por un propósito dominante e identificaba cuatro tipos de proyectos:

- Las experiencias en que el propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material,

- El proyecto consiste en la apropiación propositiva y placentera de una experiencia.
- El propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desentrañar un acertijo o una dificultad intelectual.
- Experiencias muy variadas en las que el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación

La enseñanza mediante proyectos así planteada implica ir más allá del ejercicio de una técnica docente; requiere un cambio de actitud y de forma de trabajo en los actores de la educación, no sólo de profesores y alumnos, sino directamente de padres y directivos. Implica un cambio en nuestra representación del qué y el cómo de la educación, y sobre todo, como veremos más adelante, en la capacidad de trabajar colaborativamente en un esquema de interdependencia positiva (Díaz Barriga, 2005).

Perrenoud (2001), por su parte señala lo que las estrategias de proyectos implican:

- Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente).
- Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: experiencia científica, texto, exposición, creación artística o artesanal, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual, manifestación deportiva, etcétera).
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio.
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación.
- Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

De acuerdo con Posner (1998) el enfoque de proyectos puede abarcar al currículo y a la enseñanza de manera conjunta, pero lo importante es que esté organizado alrededor de actividades desde una perspectiva experiencial, donde el alumno aprende a través de la experiencia personal, activa y directa con el fin de iluminar, reforzar y asimilar el aprendizaje cognitivo (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Como rasgos centrales, este autor plantea:

- Tipos de conocimiento para preparar a los alumnos: conocimiento social,
- conocimiento propio (actitudes) y habilidades cada vez más complejas. Por consiguiente, implica un enfoque desarrollista, de currículo en espiral.
- Énfasis: en asuntos del mundo real de interés práctico para los estudiantes.
- Se focaliza en preparar a los alumnos para la ciudadanía.
- Particularmente exitoso en poblaciones de alto riesgo (baja motivación,
- abandono escolar).

Selma Wassermann (1994), del trabajo escolar mediante proyectos señala que: “el trabajo en proyectos incluye tareas formales asignadas a individuos o grupos pequeños de alumnos vinculadas con un área de estudio determinada. Los proyectos abarcan estudios que pueden requerir que los estudiantes investiguen, creen y analicen información que coincida con los objetivos específicos de las tareas”. (Díaz Barriga, 2005, p. 190)

Un proyecto enfrenta problemas auténticos, que no son ejercicios escolares rutinarios sino verdaderos problemas por resolver, y conduce a la adquisición de competencias.

Otro aspecto importante es que el trabajo escolar mediante proyectos no es privativo de ninguna disciplina en particular, pero asume particularidades de dominio en relación con el ámbito disciplinario donde se realiza y con el contexto educativo donde se sitúa.

Es por eso que los proyectos situados son una excelente estrategia para abordar temas del currículum y hacerlos motivantes por sí mismos, alentando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación auténtica es otro de los conceptos que el docente debe implementar en su aula, es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los estudiantes en el marco de una pedagogía diferenciada: propiciar que todos dominen ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

La premisa central de la evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja (Díaz Barriga, Bustos, Hernández, & Rigo, 2007)..

Condemarin y Medina (2000), consideran que la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases (Elías, 2010).

De acuerdo con Ahumada (2005), la evaluación auténtica no es sólo una nueva forma de concebir la evaluación, sino también la enseñanza y el aprendizaje, puesto que trata de recuperar vivencias y evidencias de procesos de aprendizaje más que de resultados estáticos, y por ello pone un énfasis especial en la autoevaluación mediante la participación del propio estudiante en la reflexión y autorregulación continua de su proceso formativo (Díaz Barriga, Bustos, Hernández, & Rigo, 2007, p. 52)

La evaluación auténtica constituye un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa. El nuevo enfoque curricular tiene por centro la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre (Elías, 2010).

Como señalan Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) la evaluación auténtica debe estar en estrecha relación con una enseñanza auténtica o situada a fin de influir positivamente

en el aprendizaje de estudiante de modo que éste se vuelva auténtico (Díaz Barriga, Bustos, Hernández, & Rigo, 2007, p.60).

Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo (Elías, 2010).

Al evaluar de manera auténtica puede considerarse también el empleo funcional de recursos y artefactos relevantes en el entorno inmediato (como por ejemplo las TIC) cuando esto sea necesario. Así, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye de manera integrada una diversidad de estrategias de enseñanza-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas (Díaz Barriga, Bustos, Hernández, & Rigo, 2007); también implica reorientar el trabajo pedagógico desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, tanto individual como colaborativo.

La evaluación auténtica se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. La Evaluación alternativa y auténtica se sustenta teóricamente en los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza.

Condemarín y Medina (2000), plantean los siguientes principios de la evaluación auténtica:

- La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Constituye una parte integral de la enseñanza.
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos.
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas.
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes.
- Constituye un proceso colaborativo
- Diferencia evaluación de calificación.
- Constituye un proceso multidimensional
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje (Elias, 2010).

Postic y Ketele (Rodríguez, 2005)(2000) consideran que la observación y la evaluación se ofrecen como los medios para asegurar la regulación de la puesta en práctica de cualquier proyecto de formación.

La evaluación de los comportamientos pedagógicos es frecuentemente objeto de crítica de parte de los que la padecen, profesores en formación o en juicio, acusan a los evaluadores de fundamentar su juicio sobre impresiones difusas y globales, de relacionarlo demasiado con sus propias concepciones pedagógicas y, en especial de examinar la situación en función de lo que ellos, evaluadores, hubieran hecho en su lugar.

Es cierto que toda evaluación hace siempre referencia a un sistema de valores y que esté debe ser explicitado. También es cierto que no se observa bien más de lo que se espera encontrar.

Pero la evaluación es indispensable, sobre todo durante el período de formación, porque únicamente ella permite guiar el aprendizaje de los formados, reorientándolos según sus

necesidades y recapacitar de una forma general sobre las modalidades de acción pedagógica.

Por lo tanto aquí es donde entra en acción la autoevaluación en los docentes ya que como señala Rodríguez (s/f) la autoevaluación se relaciona más directamente con el desarrollo del profesorado, ya que si bien la presencia del prefijo “auto” no significa individualismo sino más bien identidad y unidad, y se toma a la escuela como unidad de cambio y de participación, ya que ahí será donde los docentes los que impliquen en la construcción, análisis y evaluación de las situaciones educativas.

Esta autoevaluación es una cuestión presente en el campo de la evaluación y la mejora docente desde hace varias décadas. Esta consiste en la realización de juicios acerca de la propia enseñanza, donde se consideran algunos requisitos teórico prácticos para la autoevaluación escolar:

- Una concepción del docente como investigador de su práctica.
- Una concepción de la escuela como organización colaborativa.

Sin embargo pueden hacerse dos distinciones entre la autoevaluación institucional y la autoevaluación del profesor. La autoevaluación institucional es una actividad de la totalidad de un centro, aunque no implique necesariamente a todo el personal ni a todas las áreas del currículo; mientras que la autoevaluación del profesor es una actividad conducida principalmente por el profesor que tiene la responsabilidad de la clase sobre la cual se enfoca la evaluación (Tejedor & Rodríguez, 1996).

La autoevaluación del profesor puede llevarse a cabo mediante varios modelos y técnicas, una posible clasificación de técnicas es la que ofrecen Iwanicki y McEachern (1984), que distinguen tres tipos generales de estrategias: autoevaluaciones individuales, las cuales no precisan forzosamente de la colaboración de otra persona; la autoevaluación de feedback; y autoevaluaciones interactivas, con procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.

Ahora bien se distinguen dos modelos de autoevaluación los que consisten en grabaciones y los que consisten en cuestionarios.

El modelo de autoevaluación basado en grabaciones parte de la creencia de que la autoevaluación ha de servir para mejorar el conocimiento que el profesor tiene de su propia actuación. En estos casos se trata de que el profesor contraste su punto de vista con informaciones más objetivas, provenientes de grabaciones de su actuación.

Mientras que el modelo de autoevaluación basado en cuestionarios se puede ejemplificar con el propuesto por Moyles (1988), el cual se trata de un modelo de autoevaluación que puede ser utilizado individualmente o en equipos.

De manera individual consiste en un ciclo de autoevaluación de 3 años, en el cual en el primer año se lleva a cabo la autoevaluación y en los dos años siguientes se llevarán a cabo actividades adecuadas de formación continua. Posteriormente se inicia de nuevo el ciclo; aprovechando esta circunstancia para hacer una comparación con las autoevaluaciones previas.

Otra posibilidad consiste en reuniones sucesivas de un equipo de profesores basada en el modelo de autoevaluación. En ellas se podría comenzar a tratar el tema de la evaluación del profesor de un modo no amenazador, fijar un núcleo de ideas sobre lo que significa una enseñanza eficaz, establecer una base común en cuanto a la terminología empleada,

personalizar el documento en relación al centro como un todo, y fijar un procedimiento para el uso individual o colectivo del instrumento (Tejedor & Rodríguez, 1996).

Por lo tanto se afirma que la autoevaluación escolar constituye un proceso reflexivo y colaborativo orientado a la mejora de las escuelas desde dentro. En ella intervienen los docentes de manera activa favoreciendo su desarrollo personal y profesional.

5. *El método de investigación-acción IA*

La IA ha demostrado sus bondades en investigaciones educativas de igual manera es útil como orientación metodológica para convertir a los docentes en investigadores de su propia aula. El método utilizado en esta investigación es el de investigación-acción IA.

EL término investigación-acción se atribuye generalmente a John Collier entre 1933 y 1945. Collier usó el término para aludir a la tarea cooperativa de investigación realizada por administradores, científicos e indios destinada a mejorar las prácticas agrícolas de estos últimos (Olson, La investigación-acción entra al aula, 1991).

Entre los primeros promotores de la investigación acción, el más reconocido es Stephen Corey y argumentaba que los maestros tenían que estudiar científicamente sus problemas para orientar, modificar y evaluar mejor sus acciones en el aula. Además identificó junto con sus colaboradores las condiciones necesarias para la investigación acción:

- Libertad y voluntad para tratar los problemas.
- Oportunidades para desarrollar modalidades creativas en el aprendizaje y los materiales.
- Conocimiento acerca de procesos grupales cooperativos.
- Preocupación por la recopilación de evidencias.
- Tiempo y recursos para la investigación.

La investigación acción se inserta en el paradigma cualitativo, como estrategia didáctica y método de investigación, posibilita la revisión del sujeto como su propio objeto de investigación y transformación.

Enmarcada en el paradigma cualitativo- constructivista, sus características son:

- Lo que se investiga surge de las necesidades.
- El rescate de la experiencia es fundamental como principio generador.
- Es dialógica y conscientizante.
- Es pluridimensional, la realidad no se aborda de manera lineal, propicia una visión holística de la realidad.
- Las hipótesis que surgen en el proceso son de carácter imperativo, y son puentes entre la experiencia y la teoría. Son momentos de producción de ideas.
- El sujeto es su propio objeto de investigación y transformación.

En la investigación acción son las propias experiencias las que se analizan con la finalidad de investigar el mismo proceso en el espacio y formación docente.

El conocimiento se construye y es de carácter interpretativo, haciendo a un lado la antigua mirada de que el aprendizaje sólo era resultado. Cualquier observación lejos de ser externa es autorreferencial (Ulloa & Martínez, 2000).

Por lo cual se dice que la IA en el área educativa presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes.

En muchas partes, se ha aplicado con formatos metodológicos casi idénticos, pero sin darle expresamente el nombre de “investigación-acción”, sino otros parecidos que hacen énfasis en la “participación” de los sujetos investigados.

Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa más que privada y un enfoque del análisis conjunto de medios y fines los modos de intervención, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la currícula y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas.

Por esta razón una reflexión y autocrítica serena, pausada y prolongada sobre el propio desempeño docente, sobre el ejercicio y desarrollo de su actuación, como el que propicia la IA en el aula, generará un auténtico autodiagnóstico que, poco a poco, muy probablemente, irá consolidando una actitud de mayor autonomía personal y profesional, y terminará también en un mayor autoaprendizaje y en una visión futura optimista de un autopronóstico confiable, no sólo en campo personal sino también en el institucional.

Martínez (2000) señala que este proceso se puede resumir en 9 etapas las cuales son las siguientes:

Etapas 1: Diseño General del Proyecto: es necesaria una primera fase de acercamiento e inserción en la problemática investigativa. Esto ayudará a definir un esquema de la investigación, el área de estudio, la selección y el posible requerimiento de medios y recursos.

Etapas 2: Identificación de un Problema Importante: Esta fase debe tratar de identificar los problemas más importantes que el docente desea enfrentar y solucionar. La identificación acuciosa y esmerada de un problema importante es la clave del éxito de todo el proyecto; por esto, necesita una atención especial. El problema debe ser muy significativo para el docente, vivido y sentido muy práctica y concretamente, y de cuya solución depende la eficacia de su docencia.

Etapas 3: Análisis del Problema: Esta fase es importante en el sentido de que puede revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada. Las actividades de esta fase están relacionadas con el análisis sistemático de la naturaleza, supuestos, causas y consecuencias del problema. Para esto se pueden distinguir 3 fases: patentizar la

percepción que se tiene del problema, cuestionamiento de la representación del problema y replanteamiento del problema.

Etapa 4: Formulación de Hipótesis: en la medida en que haya sido bien realizado, se estrechará confluyendo hacia alguna como la mejor hipótesis, la que tiene más probabilidad de explicar y solucionar el problema, y en la cual hay que concentrar el estudio.

Etapa 5: Recolección de la Información Necesaria: En la IA no existe un tipo único de técnicas de búsqueda y recolección de la información. La información que sea necesaria o conveniente en cada caso, la determinan el tipo de problema que se está investigando y la clase de hipótesis que guían el estudio en este momento.

Etapa 6: Categorización de la Información: consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto, un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama “categoría” y constituye el auténtico “dato cualitativo”, que conviene aclararlo bien no es algo “dado” desde afuera, sino “algo interpretado” por el investigador, ya que él es el que interpreta “lo que ocurre” al ubicar mentalmente la información en diferentes y posibles escenarios.

Etapa 7: Estructuración de las Categorías: La estructuración debe integrar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red de relaciones que presente capacidad persuasiva, genere credibilidad y produzca aceptación en un posible evaluador. El fin de la estructuración es crear una imagen representativa, un guion o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado.

Etapa 8: Diseño y Ejecución de un Plan de Acción: debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implementado, cómo y dónde, los pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desean lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado.

Etapa 9: Evaluación de la Acción Ejecutada: El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción. Y su clave evaluativa estribará en fijarse en los cambios logrados como resultado de la acción.

En conclusión como menciona Sanchiz (2009) la investigación-acción tiene el propósito de concienciar a los profesionales para que se impliquen y lleven a cabo una reflexión crítica sobre la propia práctica orientadora que favorezca el diagnóstico, la detección de necesidades, la planificación de acciones de mejora y su aplicación o implantación.

En 1987, la oficina de investigación y mejoramiento educativo del departamento de educación de los Estados Unidos (DOE), llamó a presentar propuestas para un programa de docencia investigación, sumándose de este modo al creciente número de educadores que creen que un componente necesario e imprescindible del mejoramiento de la educación es el aumento del status profesional de los maestros (Sánchez, 2009).

En 1926 Buckingham escribió **Research for Teachers** (Investigación para maestros) con dos propósitos: primero, quería explicar cómo podían los maestros utilizar las técnicas y resultados de la experimentación; segundo, deseaba mostrar que el maestro tiene oportunidades de investigación que, si las aprovecha, no sólo desarrollarán rápida y poderosamente las técnicas de enseñanza sino también que revitalizarán y dignificarán el trabajo del propio maestro (Olson, 1991).

En torno a este papel, muchos consideraban que los docentes debían también ser investigadores de sus propias problemáticas en el aula, para así poder comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje; se crearon diferentes puntos que el rol del investigador de un maestro consideraría:

- Aplicar en sus clases los resultados de las investigaciones de otros.
- Colaborar con el investigador universitario en la recopilación de datos que pudieran incorporarse y sustentar el desarrollo teórico de aquéllos.
- Entrenarse y entrenar a otros maestros en técnicas de resolución de problemas.

La idea del maestro como investigador surgió nuevamente en 1940 y años subsecuentes con la aparición del término *investigación-acción* en la literatura educativa.

El proceso habitualmente involucraba los siguientes pasos:

- Identificaban un área problemática.
- Se formulaban un problema específico con una hipótesis que sugería los procedimientos para su verificación.
- Se recogían y analizaban los datos.
- Se sacaban conclusiones referidas a las hipótesis sobre la base de datos acumulados y su análisis.
- Las conclusiones se verificaban nuevamente en otros contextos.

Los propósitos fundamentales para alentar la investigación realizada por los docentes eran: acortar la brecha entre las prácticas escolares y la investigación, mejorar las decisiones y las prácticas de los maestros y ayudar a los maestros a desarrollar un enfoque de problema-solución para la problemática del aula.

Cuando los maestros investigan, su propósito es profundizar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en sus aulas, y no necesariamente obtener respuestas que puedan ser generalizadas a otras aulas.

Además es claro que los cambios necesarios en la política y la educativa se originan en las aulas, y no en los círculos administrativos.

Se obtienen 6 ventajas de la investigación docente:

- Reduce la brecha entre hallazgos teóricos y práctica de aula.

- Genera una mentalidad inclinada a la resolución de problemas, lo que ayuda a los maestros cuando ellos hacen frente a otros dilemas del aula.
- Mejora los procesos de toma de decisiones de los maestros.
- Incrementa su status profesional.
- Otorga a los maestros mayor poder de influencia sobre su propia actividad profesional en los niveles de aula, de distrito, de Estado y de Nación.
- Ofrece la posibilidad de estar en mejores condiciones para mejorar el proceso educativo de los alumnos.

Los maestros investigadores documentan sus modos de enseñar y aprendizaje que ocurren en sus clases mediante la observación y la descripción de lo que ven. También examinan su propio impacto en el aprendizaje infantil. En esta investigación los maestros aprenden acerca de sus alumnos y descubren información sobre la enseñanza y el aprendizaje. La investigación de aula surge de la preocupación por los alumnos y el deseo de enseñar más eficazmente. Los componentes de la investigación de aula son los siguientes:

- Preguntas: se necesita definir la pregunta central y en base a esta, las subpreguntas.
- Observar y escuchar: Observar significa esperar, viendo qué surge, y permitiendo a los alumnos explorar sus propias soluciones. Y al escuchar se puede descubrir la capacidad de los alumnos que tienen de articular sus conocimientos y sus intenciones.
- Conversar: esto permite entrar en el mundo de los estudiantes y vislumbrar algunas de sus ideas y procesos de pensamiento.
- Escribir: acerca de las observaciones de la clase para después estas ser reflexionadas.
- Leer: se debe leer sobre el tema que se está investigando (Olson, 1991).

La Investigación acción es una alternativa de investigación educativa y de formación y profesionalización de profesores, de hecho, en el aula es posible (con la participación de un investigador como acompañante en una investigación de primer momento), lograr que el profesor se apropie de conocimientos, marcos teóricos, habilidades y capacidades técnico metodológicas que le permitan transformar su práctica y realizar una investigación de segundo momento, de manera responsable informada e independiente.

La Investigación Acción siempre ha estado presente, se redescubre y reaparece renovada, como una opción de profesionalización docente ante las necesidades que plantean a los profesores los enfoques de desarrollo curricular por competencias.

Ahora bien la investigación de segundo momento inicia con las “espiral introspectiva”, que de acuerdo a Kemmis y McTaggart (1988), constituye la Investigación acción particularizada al mejoramiento de la práctica en el aula, la reflexión por parte de los profesores es fundamental para iniciar el ciclo de: planificación, acción, observación sistemática, reflexión y replanificación.

Por su parte Espinoza y Martínez (2006) señalan que la investigación educativa en la perspectiva cualitativa tiene como una de sus demandas epistemológicas, construir sus datos como parte de la construcción del objeto de investigación y en que los registros cuantitativos institucionales (concentrado de calificaciones, cantidad de exámenes, número de reprobados) así como las valoraciones implicadas, no son los datos de análisis sino materiales para construir corpus propios, a fin de problematizar y configurar mejor el escenario de interrogantes e intervenciones.

Para comprender el significado de la acción educativa realizada por el profesor en el aula, a través del estudio de su discurso y del dato escrito elaborado por él en su relación con el investigador acompañante, se está hablando de investigación cualitativa. Y existen distintos métodos para recoger la información necesaria, como la videograbación de la actuación del profesor en el aula, los relatos, las entrevistas y las observaciones, estos producen datos diversos pero susceptibles de ser inscribibles y transformados en textos escritos a través de la transcripción literal y de la transcripción de su interpretación. (Ulloa y Martínez, 2012).

CAPÍTULO II MÉTODO

1. *Antecedentes*

La formación docente ha sido una preocupación importante desde hace tiempo. En la década de los noventa, debido a los cambios políticos, económicos y sociales que se generaron en México, sucedió el episodio más notable que fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que provocaba una modificación en el rumbo de las políticas educativas, resaltando en materia de formación docente, los libros para maestros y programas de capacitación dirigidos a ellos y el programa de carrera magisterial.

Al nivel que se le brindó mayor atención, fue el de la educación básica, que en el ANMEB, ya incluía la educación secundaria (Martínez Rizo, 2011); desde entonces se ha impulsado la investigación educativa, a continuación se citaran algunas de ellas, que apuntan de manera insistente hacia la formación docente.

Flores Talavera (2007), en su tesis doctoral *“Formación de Educadores Holistas, el Desarrollo de las Habilidades Docentes y sus Procesos de Transferencia”*, derrota la premisa de que hay un reconocido fracaso en los maestros a la hora de transferir a la práctica de la clase, los conocimientos, las técnicas y los métodos, o cualquier tipo de innovación revisada durante la formación,; de acuerdo con su investigación determina que en México, la problemática directa radica en la calidad de los procesos formativos de los profesores.

Esta investigación que consistió en la aplicación de un programa de formación docente que garantizará la transferencia, rescata las descripciones acerca de cómo se puede generalizar lo aprendido al ámbito de la práctica profesional, estableciendo que las transferencias de los profesores después del proceso de formación, son el motor principal de las transformaciones de la práctica docente, además de conocer cuáles son las actitudes que impulsan y las conductas que detienen las transferencias al aula.

Otra interesante investigación realizada en Baja California acerca de la influencia de las características del profesor realizada por Aramburo y Luna (2013), desarrollada en Baja California, nos muestra que la experiencia mayor a 6 años y la preparación profesional de licenciatura y maestría, nos brindan mayores posibilidades de asimilación de la formación docente.

2. *Preguntas de investigación*

Las preguntas a las que se pretendió dar respuesta con esta investigación fueron:

¿Cuáles son las necesidades reales de formación docente de las profesoras de esta institución?

¿Qué técnicas y metodologías pueden proporcionar al docente los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus competencias en el aula?

¿Qué cambios en la actuación docente es posible lograr mediante un curso sistemático de diseño instruccional, un curso autodidacta de unidades de autoenseñanza y la autoobservación grabada de la práctica docente de los participantes?

3. *Objetivo general*

El objetivo general de esta investigación fue:

Identificar el cambio cualitativo en el desempeño docente en una escuela primaria particular con enfoque sociocultural, como resultado de la aplicación de técnicas como la autoobservación grabada de su práctica, un curso taller sobre diseño instruccional y unidades de autoenseñanza.

4. *Tipo de estudio*

El estudio se llevó a cabo, con un diseño interpretativo de investigación-acción, caracterizado como tal por las siguientes razones (Hernández S. y otros, 2010):

- a) la investigación debe ser útil para mejorar la forma como viven los individuos, aplicada totalmente a su medio real
- b) el periodo aproximado de recolección de datos es relativo, esto es, depende de las actividades normales del grupo estudiado. El método o los métodos de recolección de los datos pueden ser subjetivos: encuestas, entrevistas, cuestionarios, videograbaciones, notas, audiograbaciones y bitácoras.
- c) Aunque los resultados carecen de tratamiento estadístico, los hallazgos de la investigación son valiosos para la mayoría de los docentes de este nivel en cualquier escuela.

El método de investigación-acción se eligió porque:

- Analiza acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), y que requieren respuestas (prescriptivas).

- Su propósito es descriptivo – exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico).
- La investigación–acción valora la subjetividad y cómo ésta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico.
- La investigación–acción tiene una raíz epistemológica, globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de algunos estudios generados.
- La investigación–acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de aquí se infiere que habría que facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas.

5. Participantes

Seis docentes de primaria, en un contexto escolar específico, con las siguientes características:

PARTICIPANTES	EDAD	SEXO	ESCOLARIDAD	EXPERIENCIA
Profesora 1	24	fem	Licenciatura en Pedagogía	4 años
Profesora 2	28	fem	Licenciatura en Psicología	0 años
Profesora 3	26	fem	Licenciatura en Ciencias de la Educación	4 años
Profesora 4	35	fem	Licenciatura en Psicología	8 años
Profesora 5	23	fem	Licenciatura en Psicología	1 año
Profesora 6	31	fem	Licenciatura en Ciencias de la Educación	2 años

Figura 1 características de las profesoras participantes

6. Escenario

La intervención se aplicó en una escuela primaria particular incorporada a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, ubicada en el Municipio de Tultitlán, Estado de México. Esta institución se encuentra ubicada en un fraccionamiento de nivel económico medio-bajo. La población de esta escuela es de 120 alumnos.

El edificio escolar fue construido ex-profeso y cada grupo ocupa su salón de clases. El escenario de esta investigación es el lugar donde se trabaja en forma cotidiana.

7. Unidad de análisis

La unidad de análisis la conceptualizan Hernández, Fernández, y Baptista (2010), como los casos y elementos de la investigación, y por el objeto específico de estudio de una investigación cualitativa sería la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado. Esta realidad no está en los elementos sino que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos, por ello la unidad de análisis de esta investigación es la práctica docente de cada una de las seis profesoras expuestas a un programa de formación docente de corte sociocultural, con tecnología revisitada, grabada en un lapso de tiempo.

8. Instrumentos y técnicas

Los instrumentos y técnicas usados, fueron:

8.1 Encuesta inicial aplicada a cada docente (anexo 1)

Contiene una serie de preguntas acerca de su capacitación docente y la opinión personal acerca de sus necesidades de formación docente.

8.2 Rúbrica del desempeño docente (anexo 2)

Esta rúbrica se desarrolló con base en cinco competencias docentes, descritas por Perrenoud (2004)

8.3 Unidades de autoenseñanza (anexo 3)

Contiene para cada tema un insumo teórico (breve), práctica y retroalimentación.

Los temas que incluye son:

Diseño instruccional

- Conceptos básicos
- Modelo de sistematización de la enseñanza

Enseñanza Situada Y Sus Teorías

- Estrategia de proyectos escolares
- Tipos de estructuras de aprendizaje
- Rubrica: una evaluación autentica

Objetivos Instruccionales

- Definición
- Criterios de elaboración
- Recomendaciones

Métodos/ Modalidades de Enseñanza

- Definición
- Método expositivo
- Método taller
- Método de Investigación
- Método de trabajo en grupo

Investigación-Acción En El Aula

- Definición
- Condiciones
- Beneficios
- Procedimientos

8.4 Registros grabados de desempeño docente

Se grabaron sesiones de autoobservación y varias miniclasas.

8.5 Curso-taller “Desarrollo de habilidades Docentes”

Se llevó a cabo la instrucción por parte de la investigadora, fue un curso de cinco sesiones de cinco horas cada una, con un total de 25 horas, donde se revisaron los siguientes temas:

- Enfoque Sociocultural
Revisaron las bases del paradigma sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky
- Competencias Docentes
Se comentaron las competencias docentes según Perrenoud (2004) y se realizó una descripción personal de los pasos a seguir para lograrlas.
- Se revisó el Plan De Estudios 2011 (Articulación).
El perfil de egreso de educación básica fue analizado a través de mapas conceptuales
- Estrategias De Aprendizaje
Se identificaron los elementos presentes en las estrategias de aprendizaje de sus alumnos y propusieron una guía de motivación de los alumnos hacia mejores estrategias de aprendizaje
- Estrategias De Enseñanza
Se representaron técnicas, con materiales didácticos en temas asignados al azar.
- Evaluación Auténtica
Desarrollaron rúbrica acerca del desarrollo de proyectos.

8.6 Encuesta final aplicada a cada docente (anexo 5)

Cuestionario, en el que los docentes expresaron su opinión con respecto a los cambios y beneficios que perciben después de la aplicación de esta investigación.

9. Recursos

Los Recursos utilizados fueron:

- cámara digital para grabar
- computadora
- pantalla de 50 pulgadas
- salones de clase reales
- salón de audiovisual
- unidades de autoenseñanza
- libros de texto de primaria para todos los grados.

10. Procedimiento

El procedimiento empleado en esta investigación, se dividió en cuatro fases: fase preliminar; fase de diagnóstico; fase de aplicación y fase de evaluación.

10.1 De la fase preliminar

10.1.1 Se obtuvieron los siguientes datos personales de cada participante:

- Nombre
- Sexo
- Fecha de nacimiento
- Lugar de nacimiento
- Escolaridad máxima
- Grado que atiende
- Número de alumnos en su grupo

10.1.2 Se realizó una sesión explicativa para los participantes acerca de la investigación y sus propósitos

10.2 De la fase diagnóstica

10.2.1 Se aplicó encuesta inicial de capacitación docente a cada profesor (anexo 1).

10.2.2..Se grabó una microclase a cada participante con duración de 15 minutos

10.3 De la fase de aplicación

10.3.1 Se grabaron sesiones de autoobservación y varias miniclases, al término de cada una, juntas, la investigadora y la profesora, comentaban los conceptos

aplicados, procediendo a una autoevaluación, usando como base la rúbrica de cinco competencias docentes (anexo 3), al concluir se comentaban entre las involucradas los resultados positivos y negativos.

10.3.2 Los docentes participaron en un curso-taller llamado “Desarrollo de habilidades docentes”, que les impartió la investigadora, con una duración de cinco sesiones, con la temática antes mencionada. Este curso transcurrió en el mismo tiempo para todas las participantes.

10.3.3 Las participantes revisaron unidades de autoenseñanza (anexo 4), con contenidos de sistematización de la enseñanza, antes descritos. Esta actividad se realizó en forma individual y en horarios acordes con la disponibilidad personal.

10.3.4 Se les aplicó una encuesta final (anexo 2), acerca de sus impresiones particulares de la formación docente proporcionada.

10.4 De la fase de Evaluación

10.4.1 Análisis de resultados.

Para realizar este análisis de forma visual, se hicieron comparaciones visuales acerca de la presentación del tiempo utilizado en la capacitación por participante y por evento; tabla de frecuencias de respuestas a la encuesta final individual y gráfica respectiva y gráficas de resultados de las rúbricas Iniciales y finales.

CAPÍTULO III RESULTADOS

Los resultados obtenidos, se analizaron de manera cualitativa principalmente y por realizar una representación de los datos a través de tablas de frecuencia y gráficas se podría considerar a nivel muy básico cuantitativa. Se menciona así debido a que carece de tratamiento estadístico.

1. De la fase preliminar

En los estudios cualitativos, es muy importante precisar las características de la población, debido a que las diferencias individuales también juegan un papel muy importante en el análisis de resultados y las conclusiones que podríamos obtener.

Esta investigación se aplicó a toda la población de la escuela; las características de las profesoras se presentan a continuación, para ubicar claramente los rasgos de su perfil.

Todas las profesoras responsables de grupo en esta escuela son mujeres, la mayor parte de las profesoras, se encuentran entre 24 y 31 años, y todas se encuentran en el centro de la edad productiva, que es de 15 a 64 años; Según determinación del Consejo Nacional de la Población (2010), las profesoras poseen nivel de licenciatura terminada, una en Pedagogía, tres en Psicología y 2 en Ciencias de la educación; se trabaja con grupos pequeños, que no rebasan los treinta alumnos.

2. De la fase diagnóstica

En esta fase, se aplicó una encuesta a cada profesora, para poder determinar sus necesidades de capacitación. A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada pregunta.

PARTICIPANTES	EXPERIENCIA	CURSOS INICIALES DE LA SUPERVISIÓN	DURACION PROMEDIO DE CADA CURSO	DIPLOMADO RIEB CURSADO
profesora 1	4 años	4 cursos	30 horas	si
profesora 2	0 años	1 curso	24 horas	no
profesora 3	4 años	4 cursos	30 horas	si
profesora 4	8 años	8 cursos	24 horas	si
profesora 5	1 año	1 curso	24 horas	no
profesora 6	2 años	2 cursos	24 horas	incompleto

figura 2 cursos oficiales recibidos

Los aprendizajes logrados en los cursos iniciales de la supervisión escolar que mencionaron las profesoras fueron:

- Reflexión sobre su práctica docente (seis menciones)
- Desarrollo de cartas descriptivas (6 menciones)
- Paradigmas educativos (2 menciones)
- La educación en México (4 menciones)

La Utilidad en el aula de los contenidos de estos cursos que mencionaron las profesoras fue identificada como aplicable a la planeación didáctica.

La utilidad de estos cursos en la solución de problemas de convivencia y aprendizaje mencionada fue la identificación de problemas de aprendizaje.

Las profesoras identificaron los principales problemas a los que se enfrentan día con día en su aula.

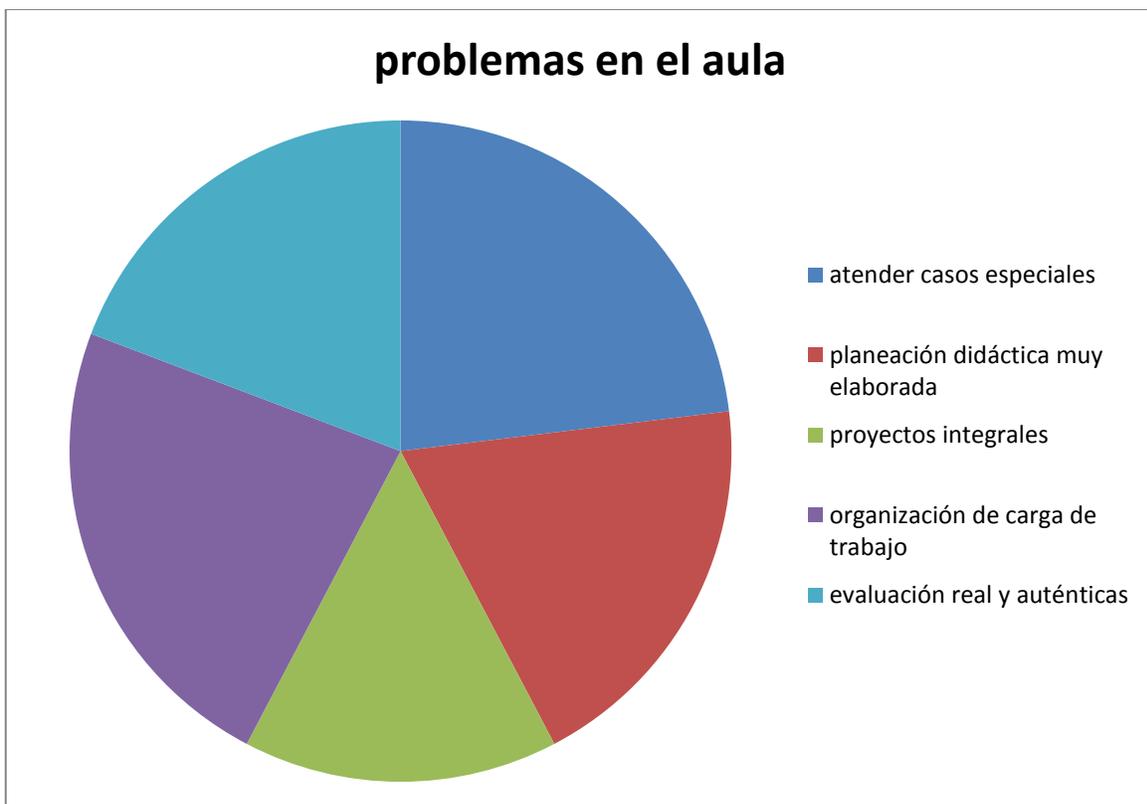


figura 3 problemas en el aula

Las necesidades de formación docente para un mejor desempeño en el aula mencionadas fueron:



figura 4 necesidades de formación docente

La disposición a la capacitación de las profesoras fue completa, pues todas mencionaron disponibilidad para participar en el programa de formación docente.

En esta fase diagnóstica también se realizó una grabación de una clase real ante sus alumnos y se valoró de acuerdo a la rúbrica desarrollada; los resultados se exponen en la fase de aplicación.

3. De la fase de aplicación

En la fase de aplicación se implementó el programa de formación docente. Se presentan los tiempos invertidos en horas, por cada profesora en su formación docente, distinguiendo el tiempo usado para cada elemento.

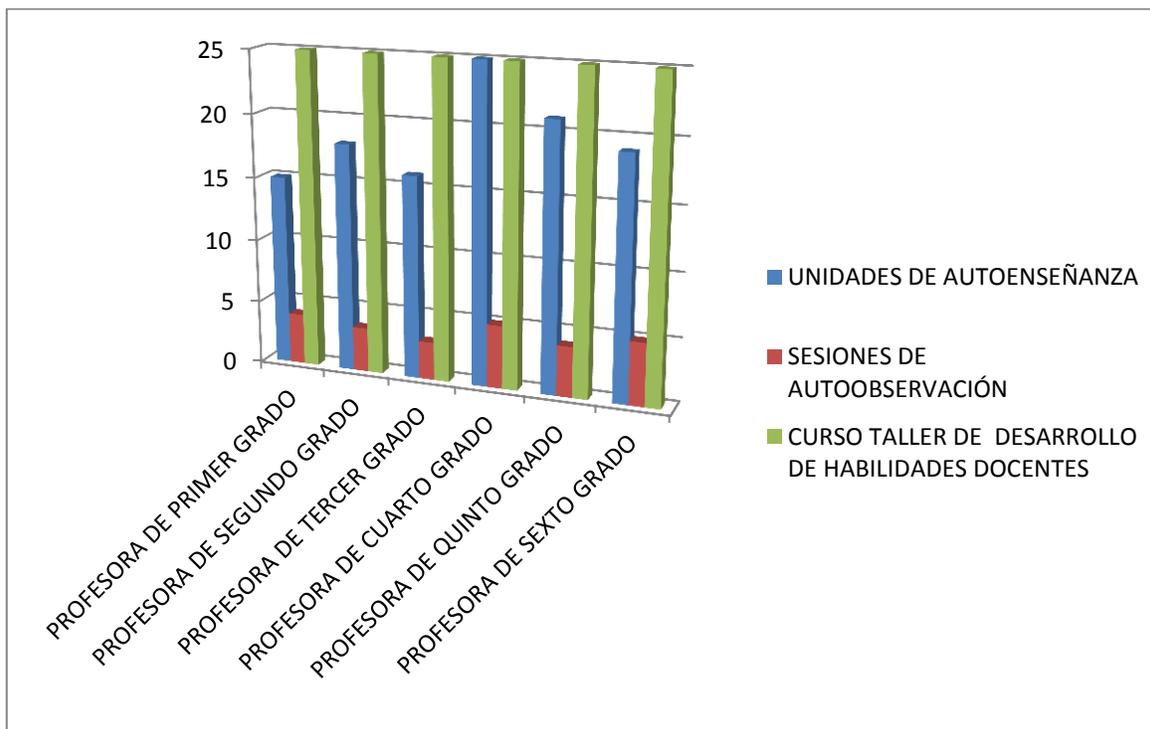


Figura 5 tiempo invertido en capacitación

Las respuestas proporcionadas en la encuesta abierta final para profesores, se presentan en el orden que se preguntaron.

Las profesoras mencionaron:

- haber percibido algún beneficio en su aula, después del programa de formación docente. (6 profesoras)
- haber percibido cambios en su planeación didáctica (5 menciones positivas y 1 mención negativa)
- haber realizado cambios en su evaluación (4 menciones positivas y 2 negativas)
- haber usado evaluación auténtica (4 menciones positivas y 2 menciones negativas)
- haber mejorado el desempeño de los proyectos escolares (6 menciones)
- haber cubierto sus necesidades en el aula (4 menciones “bastante” y 2 menciones “totalmente”)

Los beneficios de este programa en el aula fueron:

- Investigación-acción de casos (5 menciones)
- Desarrollo de proyectos (2 menciones)

- Evaluación real y auténtica (4 menciones)
- Planeación didáctica sencilla (2 menciones)
- Convivencia sana de alumnos (2 menciones)
- Trabajo en equipo (3 menciones)

Acerca de los elementos del programa aplicado, les pareció más importante la autoobservación con cuatro menciones, y con una mención están las unidades de autoenseñanza y el curso taller.

Los resultados que se observan, muestran la percepción subjetiva de agrado hacia este proyecto, con aparente repercusión en el aula.

Se menciona por parte del profesorado la importancia en la reflexión sobre su práctica docente, sobre su desempeño y sobre la planeación; un aspecto que resalta es la atención a casos especiales, el cual se menciona como importante para la resolución de los mismos. El elemento de la investigación que, en opinión del profesorado tuvo mayor impacto fue la autoobservación grabada de microclases con sus alumnos, así como sesiones grabadas de miniclases ante sus compañeras.

Comparación de resultados apreciados en las sesiones de autoobservación de cada profesora en la rúbrica en dos momentos del programa.

Competencia 1: organizar y animar situaciones de aprendizaje

Acción 1.1 : presenta plan de Trabajo

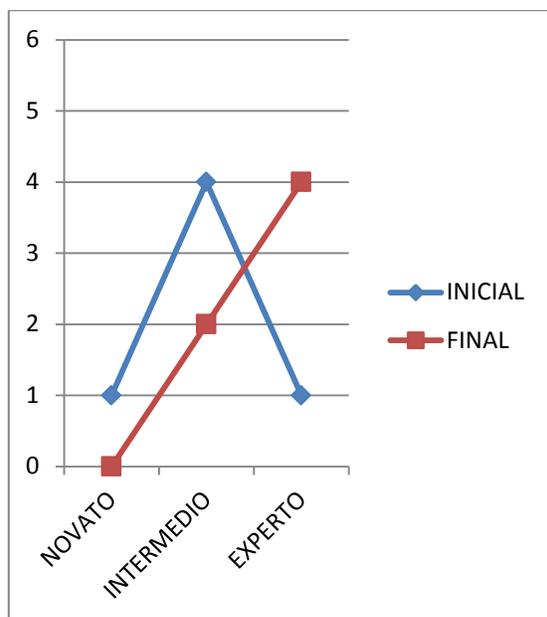


Figura 6 plan de trabajo

Acción 1.2 : saluda a los alumnos con entusiasmo

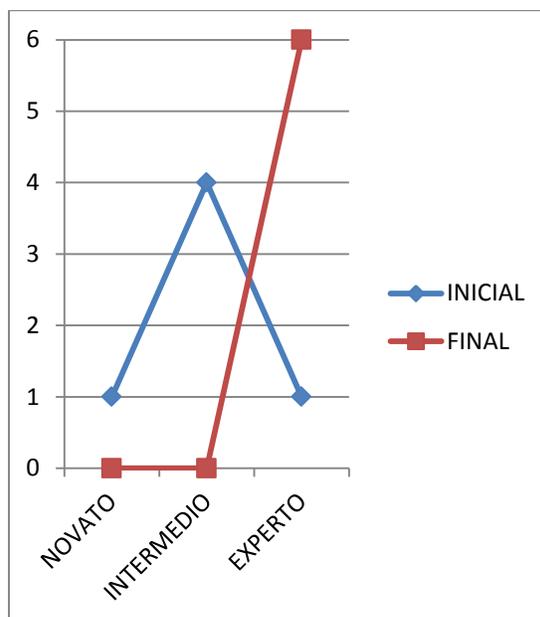


Figura 7 saludo a los alumnos

Acción 1.3 : diseña situaciones de aprendizaje proactivas y colaborativas

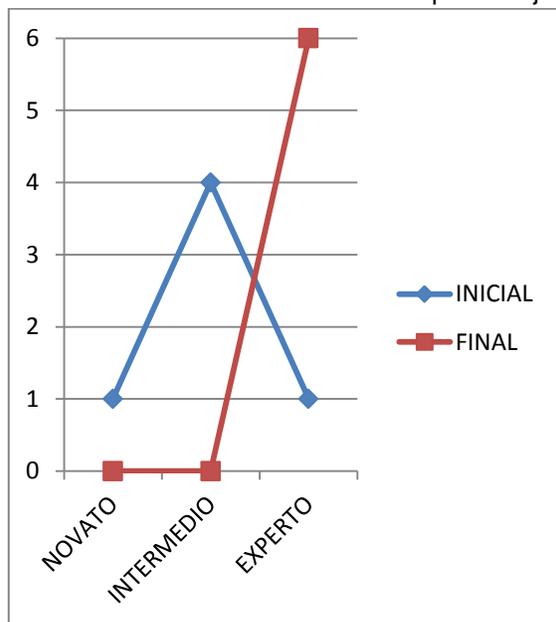


Figura 8 situaciones de aprendizaje proactivas

En esta competencia que consiste en organizar y animar situaciones de aprendizaje. Se observa en el nivel de inicio bajos puntajes, lo que implica que como efecto de la capacitación docente, hubo una mejora en el desarrollo de sus cartas descriptivas y en la relación social con sus alumnos, a través de cortesía y amabilidad, así como la inclusión de situaciones de aprendizaje que promueven conductas proactivas en sus estudiantes, para que ellos puedan tener aprendizaje significativo y mayor colaboración en el grupo, lo cual reduce actitudes y participación competitiva individual dentro del aula. Lograr que ellos puedan tener aprendizaje significativo y mayor colaboración en el grupo, lo cual reduce actitudes y participación competitiva individual a través de cortesía y amabilidad, así dentro del aula.

Competencia 2 gestionar la progresión de los aprendizajes

Acción 2.1 diseña las evaluaciones auténticas

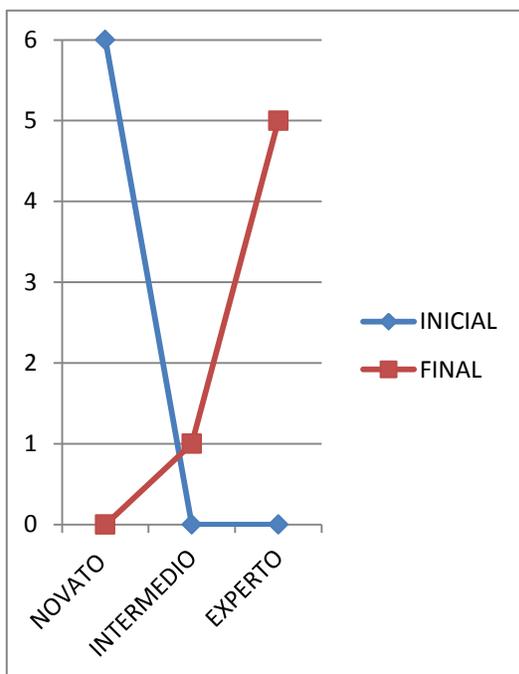


figura 9 evaluaciones auténticas

Acción 2.2 realiza evaluación diagnóstica

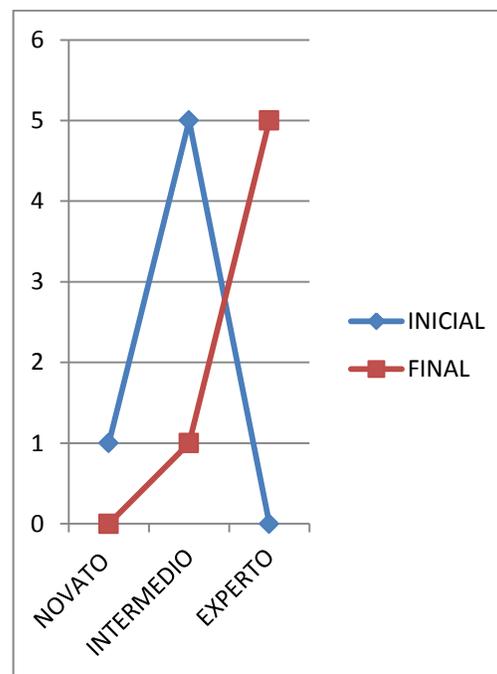


figura 10 evaluación diagnóstica

Acción 2.3 realiza evaluaciones formativas

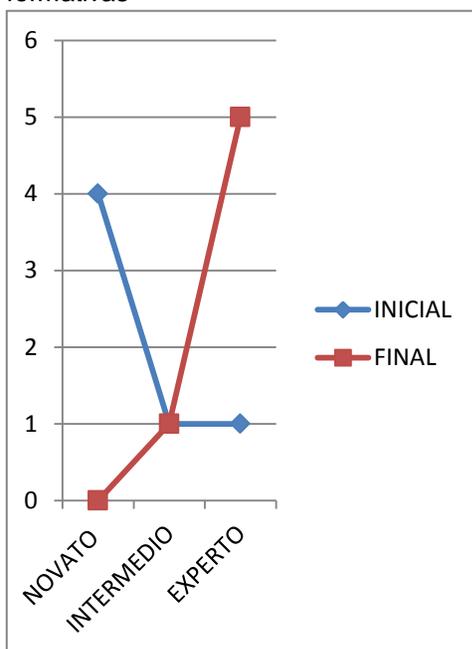


figura 11 evaluaciones formativas

Acción 2.4 realiza evaluación sumaria

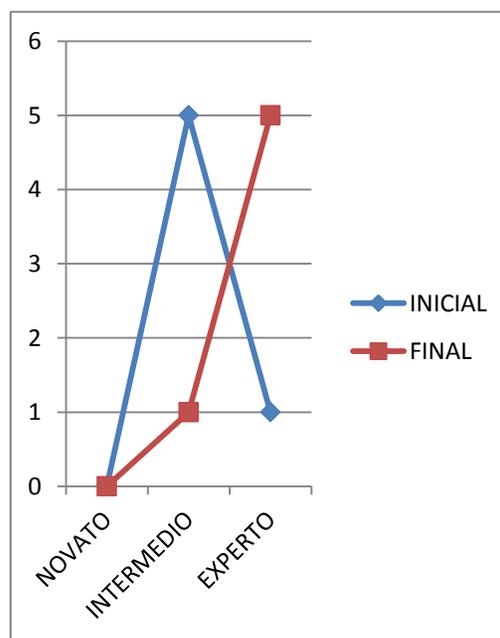


figura 12 evaluación sumaria

Acción 2.5 presenta actitud favorable hacia la evaluación auténtica

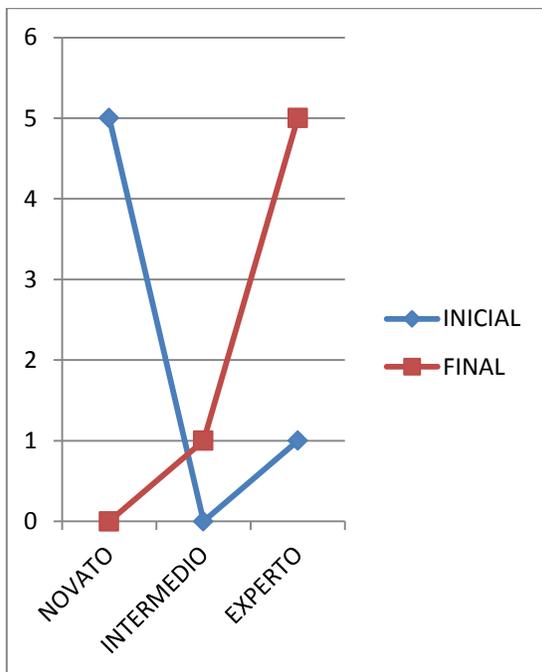


Figura 13 actitud hacia la evaluación auténtica

En esta competencia docente, que consiste en gestionar el progreso de los aprendizajes, se observó el diseño de evaluaciones auténticas y reales, en diferentes momentos: diagnóstica, formativa, sumaria y autoevaluación de los alumnos, así como una evaluación crítica y reflexiva en todo el proceso de enseñanza, aunado a una actitud que favorece la evaluación y como consecuencia la mejora.

Se puede observar en las gráficas, un cambio favorable en la dirección de los resultados y un conocimiento de los elementos de una evaluación auténtica, lo que promueve una mejora continua en el proceso, con repercusión importante en el aprendizaje de los alumnos.

Competencia 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad

acción 3.1. . Diseña su plan de clase, buscando dispositivos de atención a la diversidad

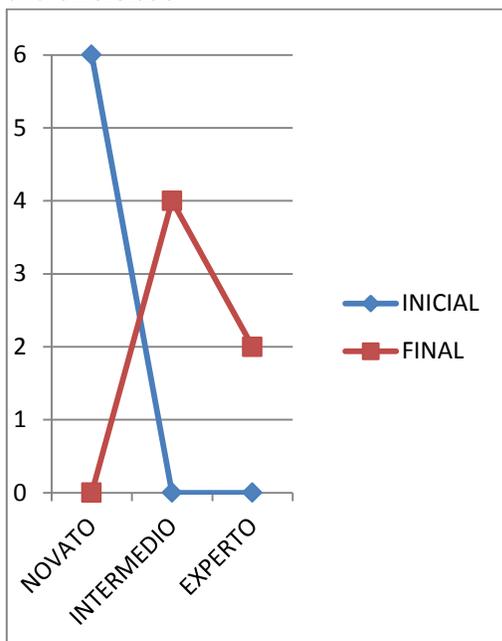


Figura 14 búsqueda de dispositivos de atención a la diversidad

acción 3.2 usa estrategias de enseñanza variada

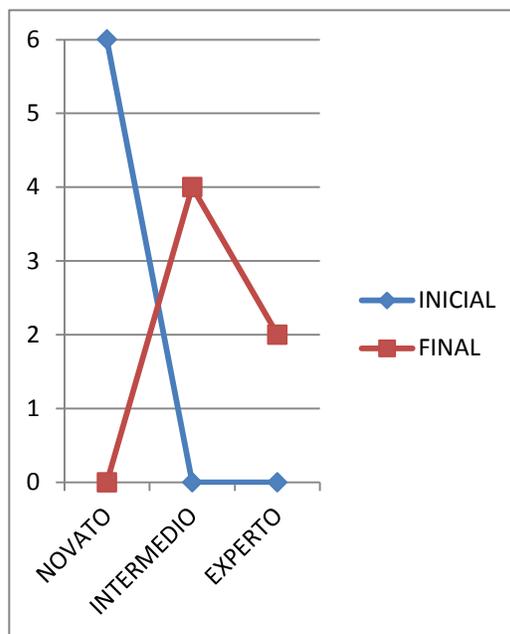


Figura 15 estrategias de enseñanza variada

acción 3.3 maneja materiales vistosos para motivar a sus alumnos

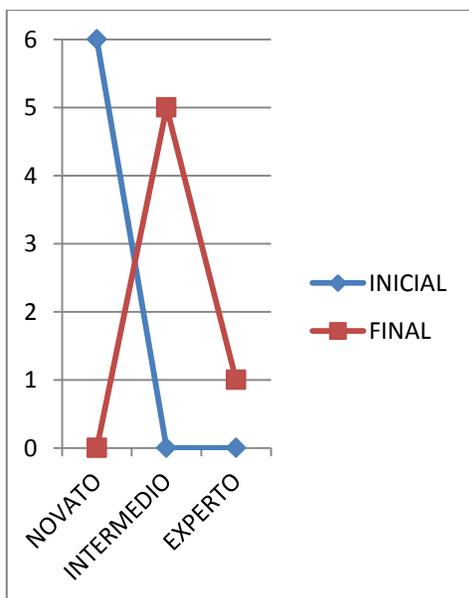


Figura 16 materiales vistosos

acción 3.4 se comunica con todos los alumnos fácilmente, a pesar de sus diferencias

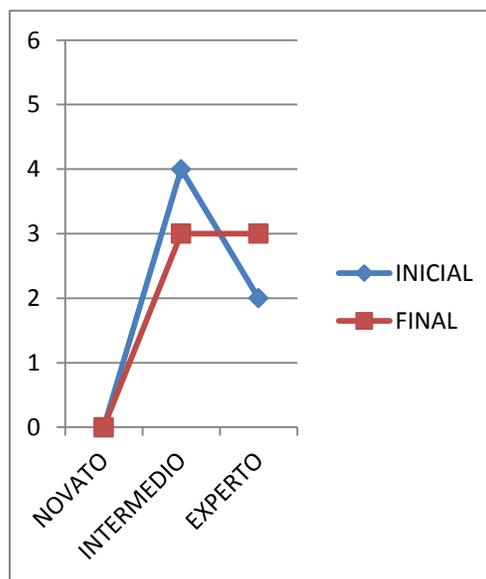


Figura 17 comunicación con los alumnos

acción 3.5 conduce los casos especiales con una actitud interesada

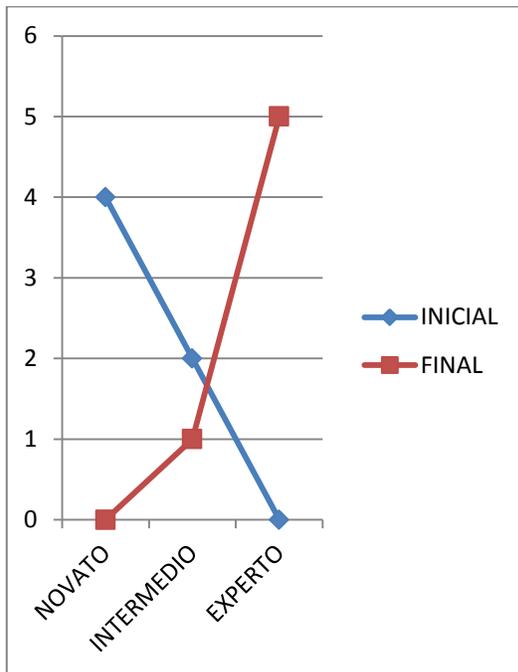


Figura 18 conducción de casos especiales

En esta competencia docente que consiste en elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad, que implica planes de clase más dinámicos, que utilicen materiales vistosos y motivantes, con estrategias variadas y una comunicación eficiente, que a su vez promueva una buena conducción de sus casos especiales, atendiendo siempre la diversidad, fue notoria la mejoría en el desempeño docente. Y por ello la seguridad con la que cada docente aborda su enseñanza aumento a juicio de las profesoras involucradas y en una observación directa en aula.

Competencia 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje

acción 4.1 funciona como facilitador para que los alumnos construyan su conocimiento.

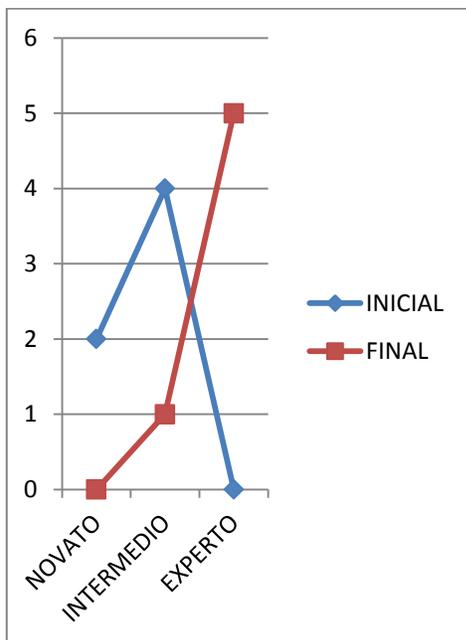


figura 19 funcionar como facilitador

acción 4.2 promueve que los alumnos participen cooperativamente en la búsqueda de logros cognitivos comunes.

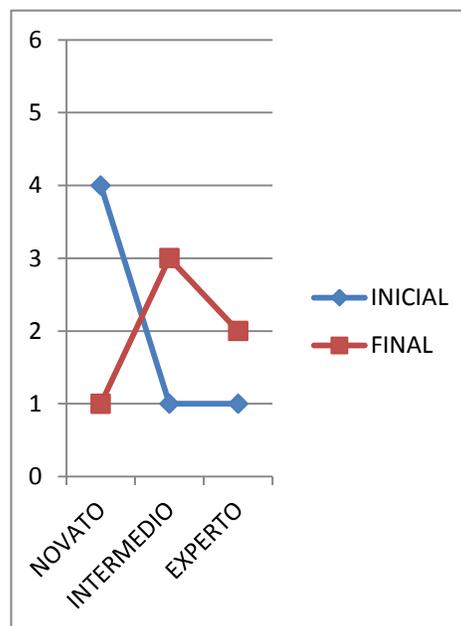


figura 20 promoción de participación activa de alumnos

acción 4.3 retroalimenta a los alumnos sobre su avance

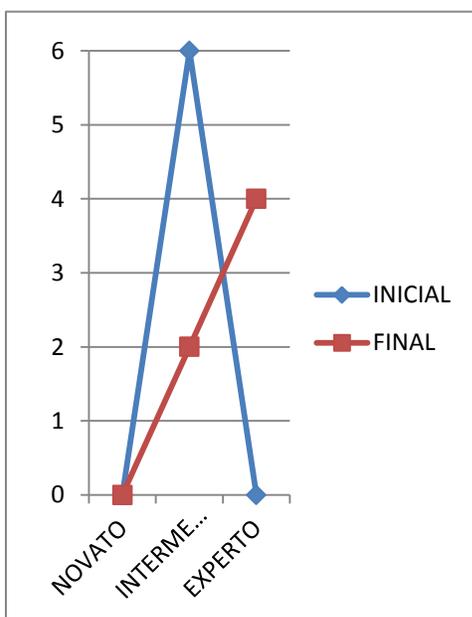


figura 21 retroalimentar sobre avances

En esta competencia que consiste en implicar a los alumnos en su aprendizaje, el docente debe funcionar como facilitador para que los alumnos construyan su conocimiento, promover que los alumnos participen cooperativamente en la búsqueda de logros cognitivos comunes y retroalimentar a los alumnos sobre su avance las profesoras realizaron cambios favorables e importantes en su enseñanza funcionando más como facilitadoras, que guían el aprendizaje de los alumnos y que promueven alumnos más activos en su aprendizaje.

Competencia 5. Trabajar en equipo

acción 5.1 se integra con sus alumnos como un equipo

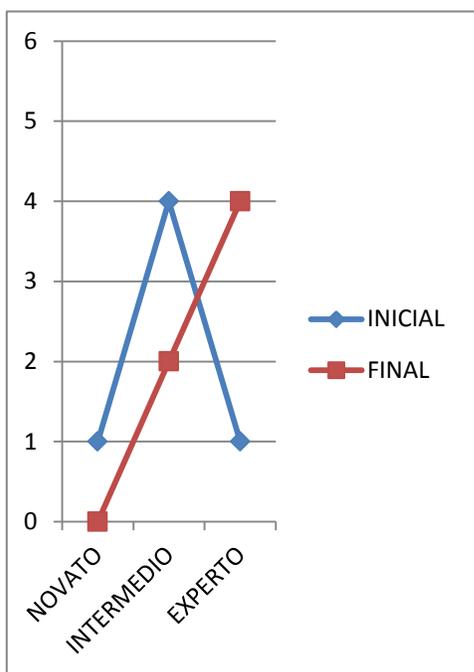


figura 22 integración con los alumnos

acción 5.2 promueve la colaboración en sus alumnos y padres de familia

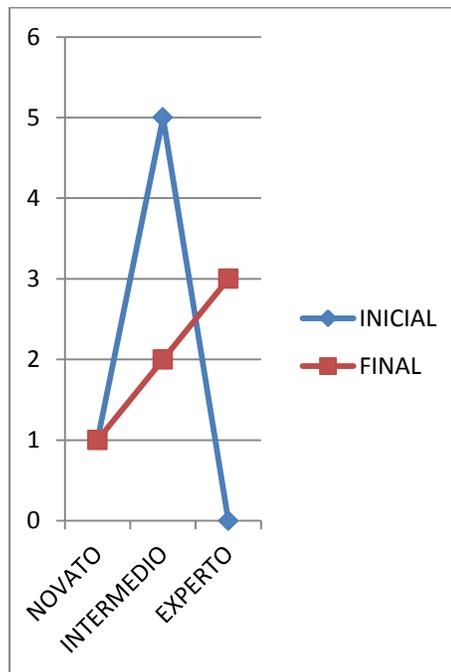


figura 23 promover colaboración

acción 5.3 promueve en sus alumnos respeto entre ellos

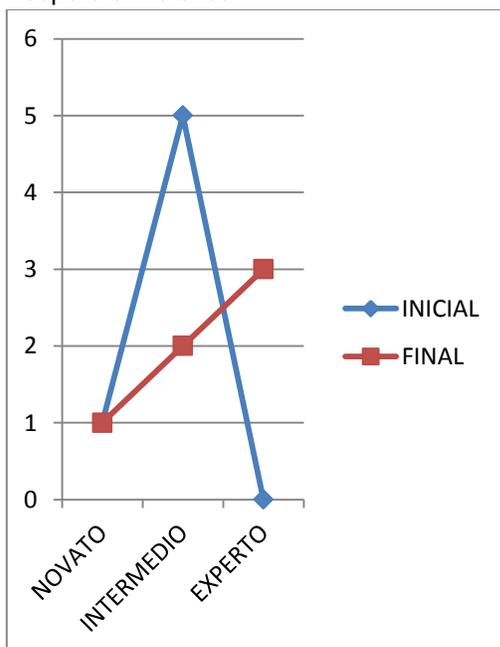


figura 24 promocionar el respeto

En esta competencia que implica trabajar en equipo, donde el docente se integra con sus alumnos como un equipo, promueve la colaboración en sus alumnos y padres de familia y respeto entre todos los integrantes, las profesoras tuvieron mejora favorable, que redundo en un ambiente del aula más confortable para todos los alumnos.

CAPITULO IV DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

1. Discusión

En el presente estudio se usó la metodología cualitativa de investigación-acción por considerar que era necesaria una aproximación apegada al contexto donde se desenvuelven las profesoras, acorde con las necesidades particulares de la institución.

La Investigación-Acción (IA), es uno de los caminos que diversos estudiosos del campo consideran como una estrategia viable no sólo de superación profesional, sino también de mejoramiento curricular (Martinez Rodriguez, 2012).

Acorde con la aportación de Flores Osorio, quien incluye un elemento intermedio de reflexión a la IA, transformándola en la Investigación-Reflexión-Acción (IRA), también podría ser importante para la formación docente. IRA implica reflexionar la experiencia comunitaria que hemos vivenciado, y la revisión de diversas estrategias de investigación utilizadas en América Latina en las décadas de los sesenta y setenta, las cuales abren la opción para que organicemos una dinámica para investigar transformando y en la cual, la reflexión y la acción transformadora son parte fundamental para generar conocimientos (Flores Osorio Jorge Mario, 2012). Un punto de partida para el análisis de los vínculos posibles entre investigación y docencia es considerar el hecho de que en la mayor parte de las instituciones de educación adquiere particular importancia la relación entre teoría y práctica, entre la generación y la aplicación de conocimientos, entre lo que significa investigar para “conocer” e investigar para “actuar”, pues la educación se plantea siempre problemas que requieren juicios y acciones prácticas (Castañeda, 2001).

Cada docente se enfrenta cada día a las necesidades del aula, no sólo a la enseñanza y el aprendizaje, sino también a las necesidades de los alumnos en el aspecto emocional y en la convivencia, puntos en los cuales inciden variables de peso, que pueden obstaculizar los resultados esperados; es aquí donde la formación docente focalizada hacia estas necesidades, cobra vital importancia.

La autoobservación a través de una grabación de un segmento de clase sin previo aviso durante quince minutos, tuvo un impacto importante en las participantes, desde varios puntos de vista. Primero al dar la clase, la mayoría se notaban tranquilas, y los alumnos rápidamente se olvidaron de la cámara, luego al ver su grabación en forma compartida, lo primero que comentaron fue acerca de su aspecto personal físico y su voz, llegando a mencionar que tal vez la cámara había distorsionado algo, pues la autoobservación ayuda a conocer aspectos de nosotros mismos de los cuales no somos conscientes, esto ayuda al crecimiento personal, ya que se concientizan aspectos importantes, que pueden ser modificados. La autoobservación permite controlar tales aspectos y así mejorar el comportamiento en el aula.

Aplicar la autoobservación provocó, en primera instancia, algunos cambios en las docentes, en forma inmediata. Esta sesión se valoró a través de una rúbrica acerca de las cinco competencias seleccionadas. Se siguió grabando a las profesoras frente a grupo y sin él, pero frente a sus compañeras y a la investigadora. En estas sesiones las profesoras mostraron gran interés, ya que tal vez, supusieron un desafío mayor.

Las unidades de autoenseñanza, también llamadas fichas de autoinstrucción basadas principalmente en el enfoque educativo de Dottrens (1969), fueron incluidas en temáticas importantes y vigentes, que aumentaron las capacidades de las profesoras. En esta etapa, la ejercitación y refuerzo de cada concepto, promovió una actualización y refuerzo de conceptos básicos.

La enseñanza situada sentó las bases de grupos colaborativos y la evaluación auténtica, así como el establecimiento y la comunicación de objetivos a los alumnos; a las profesoras se les brindaron nociones del método de Investigación-Acción, como una herramienta indispensable, para la resolución de problemas cotidianos en el aula y para iniciarse como docentes-investigadoras. Se observó que algunas profesoras realizaron su avance de las unidades de autoenseñanza, en tiempos variables, pero todas a narrativa personal de la investigadora, participaron activamente.

En el curso-taller se abordaron diversos temas, todos de utilidad directa al aula, pero hubo algunos que vale la pena mencionar, ya que para nosotros no basta una capacitación genérica, pues debe estar en concordancia al corte sociocultural de esta escuela.

Siendo profesoras de reciente ingreso a la institución, hubo amplia participación e interés en el enfoque sociocultural de Vygotsky, el cual se puede resumir en una frase la cual es: la mente humana y todos los procesos que a ella se atribuyen tienen sus raíces no sólo en los individuos, sino también en la cultura. (Trianes & Gallardo, 2005); por esta razón y desde este enfoque se dice que el aprendizaje no sólo tiene lugar en la escuela, sino también en la vida cotidiana.

Un punto importantísimo fue la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que como sabemos se define como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial de cada sujeto, La intervención de un docente para trabajar esta ZDP es pieza fundamental. (Trianes & Gallardo, 2005). El profesor no puede obligar al alumno a aprender pero si facilitarle los medios necesarios para que este aprenda. Estos conceptos aunque las participantes los habían revisado teóricamente en sus universidades de origen o en otras escuelas donde laboraron con anterioridad, tomaron relevancia en esta escuela, que vive y respira en este enfoque sociocultural, desde la dirección hasta el personal de intendencia, donde todos intentamos ser facilitadores del aprendizaje de los alumnos y de su formación integral.

Dentro del curso-taller, todos los temas fueron importantes, notoriamente hubo mayor participación ante los temas que menos conocían, como fue la manera de lograr las competencias docentes en la práctica y la evaluación auténtica y real, donde lo más relevante fue cambiar los conceptos de calificación generalmente numérica a una evaluación significativa cualitativa y sobre todo a la implementación de la autoevaluación del alumno acerca de su propio aprendizaje

Se tomó la decisión de graficar los resultados, con la finalidad de que las profesoras observaran sus cambios y podemos notar que el factor detonante para la mejora docente fue la autoobservación, lo que a su vez promovió interés en las participantes hacia los contenidos y una actitud participativa hacia la institución, respetando el enfoque sociocultural que la rige.

Esta investigación en la institución donde se aplicó, ha sentado el precedente hacia una formación docente permanente de corte sociocultural, con técnicas revisitadas de conocida utilidad,

Considero personalmente que debe fortalecerse la investigación-acción en las instituciones educativas y formar cada día más docentes-investigadores, que realicen en su quehacer diario una labor combinada, que logre en cada escuela, mejores niveles de aprendizaje significativo y una convivencia sana y respetuosa, fomentada por docentes profesionales y no sólo profesionistas.

Cabe mencionar que la investigadora, era parte de esta institución en una función directiva, lo que facilitó el acceso a la institución y la disponibilidad de cada una de las profesoras, quienes desde el principio mostraron interés para participar en este intensivo programa. Ha sido una oportunidad extraordinaria para sistematizar años de experiencia en beneficio de la formación de profesores.

2. Conclusiones

Una de las preguntas que dio origen a esta investigación, aborda el conocimiento de las necesidades reales de formación docente específicamente en esta escuela que trabaja con un corte sociocultural y como resultado se concluye que las necesidades reales de formación docente en esta institución, fueron en primera instancia, contar con elementos prácticos que les permitan a las docentes atender casos de alumnos que presentan variantes muy notorias en el aula en alguna de las áreas: motriz, intelectual, conductual y actitudinal, otra necesidad real es que las profesoras instrumenten una evaluación real y auténtica; En tercera instancia, está la elaboración de una planeación didáctica completa, de aplicación accesible, para desarrollar proyectos significativos para los alumnos y mejorar los métodos de enseñanza. Como vimos, con menor número de menciones están el control de grupo, las estrategias de aprendizaje y las rutinas de mejora en la convivencia. Con esto es posible mencionar que la investigación dio respuesta a su primera pregunta, arrojando datos sobre las necesidades reales de formación docente.

Respondiendo a la segunda pregunta de investigación acerca de las técnicas y metodologías que pueden proporcionar los conocimientos necesarios para la mejora docente en el aula, la que resultó tener mayor impacto en la mejora fue la autoobservación a través de registros grabados ya que las profesoras se sorprendieron al ver su imagen y la forma como se desenvolvían en su aula, lo que provocó comentarios de intención de mejora y en grabaciones posteriores, se observó un cambio favorable.

Otro interrogante era identificar qué cambios en la actuación docente era posible lograr, después de la realización del curso de diseño instruccional, la resolución

de las unidades de autoenseñanza de tecnología educativa y la autoobservación en sesiones grabadas. Se concluye que los cambios obtenidos fueron: mejoramiento de sus semanario (cartas descriptivas), haciéndolas más accesibles para ellas mismas; cambió favorablemente la relación social con sus alumnos (cortesía y amabilidad); cambiaron en la propuesta de situaciones de enseñanza, promoviendo alumnos proactivos e independientes; desarrollaron grupos colaborativos; diseñaron evaluaciones cuantitativas y cualitativas auténticas y reales, que incluyen la autoevaluación; desarrollaron materiales de enseñanza vistosos y motivantes. Por consiguiente mejoró su funcionamiento en el aula como facilitadoras de aprendizaje.

La Investigación-Acción es una metodología básica e indispensable en el ámbito escolar, tanto para realizar investigaciones como la que se presenta, como para los docentes en la posibilidad de transformarse de docentes a docentes investigadores de aula.

La investigación cualitativa permitió la posibilidad de intervenir en medios reales para la solución de problemas escolares.

Se pudo explicar que las técnicas revisitadas, son todavía útiles en el ámbito educativo, para acercar a los docentes los conocimientos actuales, nuevas teorías y metodologías, hacerlos más hábiles en su desempeño.

El logro del objetivo general de esta investigación, dio cuenta del cambio cualitativo en el desempeño docente, como resultado de la autoobservación, un curso-taller sobre diseño instruccional y la revisión de las unidades de autoenseñanza. En forma subjetiva las profesoras participantes mencionaron un estado personal que les brinda mayor seguridad al desempeñar sus labores docentes.

Una consideración personal es la posibilidad de difundir estas metodologías y aplicarlas en otras instituciones educativas, para contribuir en la búsqueda de la calidad en la enseñanza, con su respectiva repercusión en los alumnos.

3. Limitaciones del estudio e investigación futura

Una limitación es el tiempo útil de los resultados de esta investigación, en la institución que le dio origen, debido a que en las escuelas particulares los docentes pueden cambiar de empleo al término del ciclo escolar y para esta capacitación se requiere una inversión de al menos dos meses.

Cada uno de los estudios e investigaciones cualitativos, contribuyen al acercamiento a métodos y técnicas para la mejora docente. En el caso particular de esta investigación, brindó gran utilidad, ya que las seis docentes eran de nuevo ingreso en el plantel y algunas recién egresadas de la licenciatura. Su actitud fue muy positiva y la aplicación de los conceptos, inmediata. Precisamente esto puede ser una limitación para futuras investigaciones, ya que en algunos colegios las actitudes de los docentes pueden variar.

La segunda limitación pueden ser las condiciones para investigación futura, que en este caso, fueron muy favorables y esta condición, no necesariamente estará presente en otros colegios, ya que esta investigación se hizo en condiciones tales como grupos reducidos, instalaciones apropiadas, autorizaciones inmediatas para el acceso y disponibilidad del personal.

La tercera limitación es que los docentes de otros colegios, algunas veces se niegan a capacitarse fuera de su horario laboral; en caso de que alguna de estas técnicas y metodologías se aplicara en otro colegio, se afectaría a los alumnos en sus clases.

Cabe mencionar que se trabajó en una escuela de ciento veinte alumnos, teniendo un 85% de permanencia en el plantel desde grados iniciales y que son pocos los que se integran año con año, por ello los padres de familia son informados y se entusiasman con la aplicación de programas de mejora docente. Esta condición de grupos reducidos, puede, a la vez, ser una limitación, pues no ocurre en la mayoría de las instituciones escolares.

La investigación educativa es prolifera, pero aún se requiere más y un aspecto siempre importante es la formación docente, que sea como una constante, que promueva una mejora en la calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D., & Ryan, K. (1978). *Microenseñanza: una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docente*. Argentina: Gráfica.
- Amar, V. (2006). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: UCA.
- ANUIES. (2004). La educación superior en América latina y el Caribe. *memorias ANUIES* (págs. 39-52). México: ANUIES.
- Aranega, S., & Domenech, J. (2001). Sociedad, educación y escuela en los inicios del siglo XXI. En S. & Aranega, *La educación primaria: retos, dilemas y propuestas*. (págs. 13-20). Barcelona, España: Grao.
- Audirac, C. (2011). *"Sistematización de la práctica docente"*. México: Trillas.
- Ayala, M. (2009). *El éxito en la enseñanza*. México: Trillas.
- Bartolome, L., Flecha, R., Sacristan, J., Giroux, H., Macedo, D., McLaren, P., . . . Tortajada, I. (2005). *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.
- Bou, J. (2009). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. España: Club universitario.
- Camacho, H., Fmaco, M. F., & Marcano, N. (2008). Competencias del docente de educación básica. *Omnia*, 72-94.
- Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. España: Graó.
- Carbajo, C. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio*, 223-229.
- Carrasco, J. B. (2004). La didáctica como ciencia de la educación. En J. B. Carrasco, *Una didáctica para hoy: como enseñar mejor*. (págs. 18-20). España: Rialp.
- Cobo, J. (2001). Educación ética y nueva sociedad mundial. *Revista de educación*, 289-315.
- Contreras, O. (2000). *La formación integral y permanente del profesor de educación física*. España: Colección estudios.
- Cubero, M., & Rubio, D. (2005). Psicología historico cultural y naturaleza del psiquismo. En M. Cubero, & J. Ramírez, *Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto* (págs. 21-43). Madrid, España: Miño y Dávila.
- Delval, J. (1990). La educación como institución social. En J. Delval, *Los fines de la educación* (págs. 1-8). Siglo XXI: España editores.

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2-11.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F., Bustos, A., Hernández, G., & Rigo, M. (2007). *Evaluación auténtica de competencias docentes: una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual*. México: GIDDET. Facultad de psicología, UNAM.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: Universidad de Castilla, La Mancha.
- Díaz, F., & Blázquez, P. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España: Wolters Kluwer educación.
- Díaz, J., & Martins, A. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: orientaciones didácticas para la docencia universitaria*. Costa Rica: IICA.
- Dottrens, R. (1959). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, S.A.
- Dottrens, R. (1959). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Elias, L. (2010). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Obtenido de Biblioteca digital. blog del área de formación inicial docente: <http://www2minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/>
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar fundamentos de didáctica general*. España: Colección humanidades.
- Fernández, J., Sarramona, M., & Tarín, L. (1977). *Tecnología didáctica*. Barcelona, España: CEAC.
- Fernández, M. (2003). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento. Investigación en el aula*. España: Siglo XXI.
- Flores, J. (2012). Una visión contra-hegemonica de la investigación Psicosocial. En M. A. Martínez, & N. Ulloa *Investigación-acción. propuestas y aproximaciones* (págs. 1-36). México: PAPIME, UNAM.
- García, A. (2012). *Mejorar la enseñanza: el desarrollo de habilidades docentes basado en la microenseñanza. Tesis de licenciatura*. Michoacan, México: Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.
- Gómez, M. (2003). El modelo de la pedagogía diferencial. *revista UTP de la universidad tecnológica de Pereira*, 4-8.
- González, J. (2009). *Reforma integral de la educación básica 2009: diplomado para maestros de primaria. Módulo 1*. México: SEP.
- González, V. (2003). *Qué es el aprendizaje y qué es la enseñanza*. México: Pax.
- Gramsci. (1993). *perspectivas*. París, Francia: Unesco.
- Guiñazú, I. (2003). *Tecnología y Educación*. Argentina: Instituto superior de formación del profesorado de la universidad nacional de Rio Cuarto.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrada, B., Vázquez, N., Pérez, A., & Ramos, F. (2010). *Estrategias docentes en la escuela primaria pública y los proyectos situados*. México: tesis maestría en pedagogía en la universidad popular autónoma del estado de Puebla.
- Imbernon, F., Bartolome, L., & Flecha, R. S. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España: Graó.
- (2008). La educación básica en el contexto internacional y nacional. En E. b. primaria, *Plan de estudios 2009* (págs. 9-13). México: SEP.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Luna, E. (2006). *El docente presencial: técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño académico*. México: Plaza y Valdés.
- Luna, G. (2002). *El docente presencial*. México: Plaza y Valdés.
- Martinez , M.. (2012). El relato en la investigación-acción. En M. Martinez & N. Ulloa, *Investigación-Acción propuestas y aproximaciones* (págs. 67-86). México: PAPIME, UNAM.
- Martinez, M., & Ulloa, N. (2007). *Experiencias en investigación-acción en el campo de la formación de profesores*. México: FESI, Unam.
- Martínez-Salanova, E. (18 de 04 de 2010). *Revista digital de educocomunicación*. Obtenido de Aula creativa: www.uhu.es/cine.educación/didactica/0074autoobservacion.htm
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Barcelona, España: OIE UNESCO.
- Negrete, J. (2008). Aprender a aprender. En J. Negrete, *Estrategias para el aprendizaje* (págs. 63-75). México: Limusa.
- Olson, M. (1991). Aprende como se investiga, investiga como se aprende. En M. Olson, *La investigación. acción entra al aula* (págs. 43-54). Argentina: AIQUE.
- Olson, M. (1991). El docente como investigador: una perspectiva histórica. En M. Olson, *La investigación-acción entra al aula* (págs. 15-30). Argentina: AIQUE.
- Olson, M. (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Argentina: AIQUE.
- Osorio, J. M. (2012). Una visión contra-hegemónica de la investigación psicosocial. En M. A. Norma Yolanda Ulloa Lugo, *Investigación- Acción. Propuestas y aproximaciones* (págs. 3-35). México: PAPIME, UNAM.
- Panamericana, U. (2010). *Apuntes de la clase de microenseñanza*. Obtenido de www.youtube.com/playlist=PL998EA3452A72D6F9
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona, España: Graó.

- Patterson, C. (1982). Carl Rogers y la educación humanística. En C. Patterson, *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación* (págs. 296-351). México: El manual moderno.
- Peleberg, A. (1970). *Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores*. Obtenido de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res002/txt4.htm#0
- Perrenoud, P. (1996). *Lu pedagogie a lecole des differences*. París, Francia: ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pla, M. (1993). *Curriculum y educación: campo semántico de la didáctica*. Barcelona, España: universidad de Barcelona.
- Plan de estudios etapa de prueba*. (2009). México: SEP.
- Plan de estudios 2011. Educación básica*. (2012). México: SEP.
- Plan y programas de estudios 1993. Educación básica primaria*. (1993). México: SEP.
- Postic, M., & Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas*. España: Narcea.
- Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. sexto grado*. (2012). México: SEP.
- Rodríguez, F. (2005). *Bases pedagógicas de la atención temprana: la atención a la primera infancia desde un contexto educativo; diseño curricular de la educación infantil. La escuela infantil*. Madrid, España: Complutense.
- Rodriguez, J. (s.f.). *Autoevaluación y formación del profesorado*. Obtenido de Universidad de la Laguna: www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista11/11_13.pdf
- Ruiz Cuellar, G. (2002). La educación secundaria: perspectiva de su demanda. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14.
- Ruiz Cuellar, G. (2012). La reforma integral de la educación básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 51-60.
- Sacristan, J., & Pérez, A. (2008). La microenseñanza: la precursora de la de la formación del profesorado basada en competencias. En J. Sacristan, & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 364-369). Madrid, España: Akal.
- Sánchez, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castellon, España: Universitat Jaume.
- Serrano, A., & Vazquez, M. (1987). *Formación docente con microenseñanza*. México: Universidad Iberoamericana.
- Soberanis, H., & Hoyos, V. (2008). La educación como proceso de liberación. Madrid, España: Enciclopedia Iberoamericana de filosofía:Trotta.

- Taller: *La investigación en educación*. (18 de 08 de 2005). Obtenido de Instituto superior de formación docente Sagrado corazón: [www.docentes del sagrado.edu.ar/La%20Investigacion%20en%20educación](http://www.docentesdel.sagrado.edu.ar/La%20Investigacion%20en%20educación)
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Tejedor, F., & Rodríguez, J. (1996). *Evaluación educativa II. Evaluación institucional: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España: IUCE.
- tejedor, F., & Valcárcel, F. (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Torre, J. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid, España: Narcea.
- Torsa, F., & Civera, C. (2006). Tercera fuerza: la psicología humanística. En F. Torsa, & C. Civera, *Historia de la psicología* (págs. 419-429). Madrid: McGraw Hill.
- trianes, T., & Gallardo, J. (2005). Aprendizaje y desarrollo humano desde el enfoque sociocultural. En T. Trianes, & Gallardo, *psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (págs. 420-439). Ediciones pirámide. Grupo Anaya.
- Trianes, T., & Gallardo, J. (2005). el procesamiento de la información. En T. Trianes, & J. Gallardo, *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (págs. 99-122). España : Ediciones Pirámide; Grupo Anaya.
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J., . . . Vila, I. (2010). La teoría de Piaget y la explicación del desarrollo y el aprendizaje. En *El legado pedagógico del siglo XX, para la escuria del siglo XXI* (págs. 181-185). México: Graó.
- Tuckman, B., & Monetti, D. (2011). Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. En B. y. Tuckman, *Psicología Educativa* (págs. 51-65). México: CENGAJE learning.
- Ulloa, N., & Martínez, M. (2000). *Investigación-acción*. México: CIMIE Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Ulloa, N., & Martínez, M. (2012). El acto del habla , fuente del dato en investigación-acción propuesta de interpretación con nociones de P. ricocur. En N. Ulloa, & M. Martínez, *Investigación-Acción* (págs. 37-44). México: CIMIE FESI UNAM.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado*. Madrid, España: Narcea.

APARTADO DE ANEXOS

Anexo 1

Encuesta inicial abierta para profesores

Nombre del(a) profesor(a): _____

1.- ¿ Cuántos años de experiencia frente a grupo tiene?

- a) 0-1 año
- b) más de 1 año y menos de 3
- c) más de 3 años y menos de 6
- d) más de 6 años

2.- ¿Cuántos cursos de inicio de ciclo escolar, impartidos por la supervisión escolar del Gobierno del Estado de México ha tomado?

- a) 1 a 2 cursos
- b) 3 a 4 cursos
- c) 5 a 6 cursos
- d) 7 o más cursos

3.- ¿Cuál es la duración promedio en horas de cada curso que ha tomado?

- a) 1 a 7 horas
- b) 8 a 15 horas
- c) 16 a 22 horas
- d) 23 o más horas

4.- ¿Ha cursado el diplomado de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica)?

- a) Sí
- b) No
- c) Incompleto
- d) En curso

5.- Describa los aprendizajes que ha logrado en los cursos iniciales oficiales

6.-Mencione la utilidad en el aula de los contenidos de los cursos que ha tomado

7.-Describa la utilidad de los cursos que ha tomado en la solución de problemas de convivencia y aprendizaje

8.- Describa los principales problemas a los que te enfrenta día con día en su aula

9.- Describa sus necesidades de formación docente en el aula

10.- ¿Está dispuesta a participar en un curso que le dé soluciones aplicables en su aula?

Sí _____ No _____

Anexo 2 capacitación docente

Encuesta final abierta para profesores

Nombre del(a) profesor(a): _____

1.- ¿Ha percibido algún beneficio en su aula, después de tomar este programa de formación docente?

Sí _____ pase a la pregunta 2 No _____ pase a la pregunta 3

2.- Mencione tres beneficios de este programa de capacitación

3.- ¿Hubo cambios en su planeación didáctica, después de la aplicación del programa de formación docente?

Si _____ No _____

4.- ¿Hubo cambios en su evaluación?

Si _____ No _____

5.- ¿Uso evaluación auténtica?

Si _____ No _____

6.- ¿Mejoró el desempeño de los proyectos escolares?

Si _____ No _____

7.- ¿En qué porcentaje el programa cubrió tus necesidades en el aula?

a) nada

b) un poco

c) bastante

d) totalmente

8.- ¿Cuál de los elementos revisados le pareció más importante?

_____ Manual de unidades de autoenseñanza

_____ Sesiones de Autoobservación grabadas digitalmente

_____ Curso-Taller “Desarrollo de habilidades Docentes”

Anexo 3

Rúbrica sesiones de autoobservación

NOMBRE: _____ FECHA: _____

COMPETENCIAS DOCENTES	CRITERIOS	DEFICIENTE	INCIPIENTE INTERMEDIO	SOBRESALIENTE
	ACCIONES	NOVATO		EXPERTO
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	1.1 Presenta un plan de trabajo	No lo presenta	El plan cubre objetivos, y organización académica	El plan cubre objetivos, secuencia didáctica, organización académica y evaluaciones
	1.2 Saluda a los alumnos con entusiasmo	No los saluda o los saluda con rapidez	Los saluda educadamente	Los saluda detenidamente, con entusiasmo.
	1.3 Explica el objetivo	No lo explica o lo menciona brevemente	Lo menciona y explica	Lo explica para que cada alumno sepa claramente el objetivo
	1.4 Diseña situaciones de aprendizaje proactivas y colaborativas	Promueve clase dependiente y hace competir a los alumnos	Presenta situaciones y permite a los alumnos que realicen sus acciones	Presenta situaciones para que los alumnos lo resuelven y razonen, en un grupo colaborativo
2. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	2.1 Diseña las evaluaciones auténticas	No lo hace	Diseña la evaluación inicial, formativa y sumaria	Diseña la evaluación inicial, formativa, sumaria y autoevaluación y la explica desde el inicio a sus alumnos
	2.2 Realiza evaluación diagnóstica	No la aplica	Tiene estructurada una guía de evaluación	Explica y presenta una guía de evaluación estructurada
	2.3 Realiza evaluaciones formativas	No las aplica	Define productos y aplica ejercicios para conocer avance	Define productos y hace con los estudiantes un recuento de los aprendizajes
	2.4 Realiza evaluación sumaria	No la aplica	Aplica ejercicio del tema y hace algunas preguntas al azar	Presenta evidencia de la asimilación del contenido y aplica autoevaluación
	2.5 Presenta actitud favorable hacia la evaluación auténtica	No la presenta	Está de acuerdo en aplicar evaluaciones en los alumnos	Promueve en su alumnos y padres de familia una actitud favorable hacia la evaluación auténtica de los alumnos, del docente y condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad	3.1 Diseña su plan de clase, buscando dispositivos de atención a la diversidad	No lo hace	Incluye en su plan de clase al menos 3 variantes de dispositivos de atención a la diversidad	Incluye en su plan de clase todos los dispositivos de atención, acorde con la diversidad de sus alumnos.

	3.2 Usa estrategias de enseñanza variadas	Se limita a la técnica expositiva.	Usa varias estrategias de enseñanza	Según la situación usa la estrategia apropiada, con sus componentes
	3.3. Maneja materiales vistosos, para motivar a sus alumnos	No los usa	Usa varios materiales para apoyar	Usa varios materiales que gustan a los alumnos y motivan al aprendizaje
	3.4 Se comunica con todos los alumnos fácilmente, a pesar de sus diferencias	No se comunica	Comunica con claridad con los alumnos.	Se comunica con claridad con los alumnos, con retroalimentación
	3.5 Conduce los casos especiales, con una actitud interesada	Ignora los casos especiales	Realiza una investigación para ubicar el caso	Realiza una investigación-acción y aplica procedimientos para la mejora
4. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje	4.1 Funciona como facilitador para que los alumnos construyan su conocimiento	Domina la enseñanza a través de cátedra	promueve que los alumnos construyan su conocimiento, con libertad restringida	Promueve la construcción del conocimiento a través de puntos de arranque y supervisión de avances en cada alumno
	4.2 Promueve que los alumnos participen cooperativamente en la búsqueda de logros cognitivos comunes	Permite la individualidad en los alumnos	Promueve un clima saludable de trabajo con respeto y orden	Promueve colaboración, ayuda, respeto en la convivencia del aula, en todo momento
	4.3 Retroalimenta a los alumnos sobre su avance	Solo califica, no evalúa, ni retroalimenta a los alumnos	Revisa. Asigna calificación y explica avance	Indica a los alumnos el porcentaje de logro en el objetivo, sugiriendo áreas de mejora y el alumno se autoevalúa.
5. 5. Trabajar en equipo	5.1 Se integra con sus alumnos como un equipo	Se mantiene en un nivel más alto que sus alumnos	Se involucra en las metas del grupo y las conoce	Junto con los alumnos guía el establecimiento de metas, donde cada quien aporta, apoya y desarrolla para el logro
	5.2 Promueve la colaboración en sus alumnos y padres de familia	Permite la libertad en las relaciones inadecuadas	Realiza acciones en equipos	Realiza acciones para que cada quien aporte y colabore para lograr la meta
	5.3 Promueve en sus alumnos respeto entre ellos.	Permite burlas, falta de respeto y falta de aprecio entre ellos	Interviene cuando hay burlas, regañando a los alumnos, sin análisis de cada situación.	Realiza cada acción respetando a cada integrante, con intervención profunda ante una falta de respeto, haciendo participar a los alumnos involucrados,

Esta selección de competencias docentes es de Perrenoud , (2004)

UNIDADES DE AUTOENSEÑANZA

Índice

I	SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	4
1	Conceptos Básicos	
2	Modelo de Sistematización de la Enseñanza	
II	ENSEÑANZA SITUADA Y SUS TEORIAS	17
1	Estrategia de proyectos escolares	
2	Tipos de estructuras de aprendizaje	
3	Rubrica: una evaluación autentica	
III	OBJETIVOS INSTRUCCIONALES	43
1	Definición	
2	Criterios de Elaboración	
3	Recomendaciones	
IV	MÉTODOS/MODALIDADES DE ENSEÑANZA	53
1	Definición	
2	Método expositivo	
3	Método Taller	
3	Método de Investigación	
4	Método trabajo en grupo	
V	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA	122
1	Definición	
2	Condiciones	
3	Beneficios	
4	Procedimientos	

PRESENTACIÓN

En los últimos años, la psicología de la educación ha realizado varios descubrimientos dentro de los cuales está el hecho de que en el proceso educativo, una orientación bancaria de la educación solo conlleva a reforzar los comportamientos de sumisión, conformismo y dependencia de los alumnos. En las nuevas orientaciones educativas, la relación entre educador y educandos debe ser horizontal, una relación en donde se busca el dialogo, la comunicación mutua de ideas y conocimientos y la participación de los integrantes de grupo.

Los Profesores ya no podemos seguir utilizando métodos obsoletos de enseñanza, necesitamos trabajar con métodos que permitan y exijan el dialogo entre educadores y educandos, un dialogo que puede ser establecido solamente entre personas que se sienten iguales y son iguales, ya que no puede haber dialogo entre manipuladores y manipulados, del mismo modo que no puede haberlo entre superiores e Inferiores.

En este sentido, el material que se presenta en este curso, aporta de manera positiva elementos que pueden contribuir a que los profesores hagan de la mejor manera su digna y enaltecedora labor de enseñar a sus alumnos a aprender.

Este material esta exclusivamente elaborado para ti compañera Profesora, pues no pretendo pasar por alto tu experiencia docente o tus conocimientos pedagógicos y teóricos, sino aprovechar todo el cumulo de información que tienes y ordenarlo dentro de los lineamientos de la Psicología Educativa y del enfoque sociocultural.

Las unidades están diseñadas con base en la técnica de AUTO ENSEÑANZA, esto quiere decir que es un material autoadministrable, en donde cada persona avanza a su propio ritmo de aprendizaje y tiene la oportunidad de consultar con su asesor las dudas o comentarios que se le presenten. Las unidades traen los objetivos generales y específicos que deberán leer para saber lo que se espera de ti una vez concluido tu estudio; también trae un contenido muy concreto de los temas a tratar, una práctica o prueba y la retroalimentación a la misma, esto es, las respuestas concretas para que las compares con tus respuestas y autocalifiques. Por ultimo cada unidad trae una prueba final, la cual resolverás para saber si puedes pasar a la siguiente. El final se presenta un examen final de todas las unidades, que deberás resolver.

Se utiliza esta técnica, ya que en numerosos estudios realizados en actualización docente, ha demostrado ser eficaz y adecuada. El uso de esta técnica, proporciona un medio de estudio individualizado, en el que el participante puede usar el tiempo propio de aprendizaje, repetir el estudio cuantas veces quiera y pedir asesoría cuando sea necesario. Es un material que proporciona pasos pequeños, práctica frecuente y retroalimentación.

La técnica se desarrolla basándose en los siguientes principios:

- 1.- PASOS PEQUEÑOS, de acuerdo con la complejidad o dificultad del contenido.
- 2.- Sucesión graduada de objetivos, es decir, de lo más fácil a lo más difícil.
- 3.- Ciclo de Práctica para cada objetivo. Cada ciclo tiene tres elementos: INSUMO, PRÁCTICA y RETROALIMENTACIÓN.

En el INSUMO se presenta la información, diagramas o cualquier estímulo visual que se deba aprender; En la PRÁCTICA, se da oportunidad de ensayar lo leído; En la RETROALIMENTACIÓN, se da información sobre qué tan bien se ha hecho la práctica, se darán los criterios para que califiques tus respuestas y evalúes tu propia práctica.

Es posible que con esta información te quede claro sobre qué bases está diseñado tu material y espero que todo el contenido sea útil para mejorar tu práctica docente, de igual manera serán bien recibidas tus críticas y sugerencias para mejorar este material, no dudes en hacerme llegar tu opinión. Sera indispensable que mantengas una actitud positiva y abierta hacia los contenidos que se te presentan, pues piensa que mi propósito solo es enriquecer tu valiosa experiencia docente, recuerda la sabia frase de RENOVARSE O MORIR

SUERTE Y ADELANTE.
A T E N T A M E N T E
LA INVESTIGADORA

OBJETIVO GENERAL

LOS PARTICIPANTES, AL FINALIZAR LAS UNIDADES DE AUTOENSEÑANZA, APLICARÁN LOS CONCEPTOS REVISADOS EN SU PRÁCTICA DOCENTE.

UNIDAD I SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

BOSQUEJO DE LA UNIDAD I

Para iniciar bien esta unidad nos ubicamos en el ambiente educativo, pues es preciso recordar que la escuela es una institución social encargada de responder a las necesidades de los Alumnos, de los Padres, de la Comunidad y de la sociedad en general. Para satisfacer esas necesidades debe contar con Profesores capacitados para ello. El docente debe conocer los fines de la educación en su enfoque más amplio que consiste en:

- Preparar las generaciones para recibir, conservar y enriquecer la herencia cultural del grupo.
- Preparar procesos de subsistencia y organización de los grupos humanos
- Promover el desarrollo económico y social
- Proporcionar una adecuada atención a cada individuo tanto intelectual como técnica, favoreciendo al pleno desarrollo de su personalidad.
- Promover en los Alumnos sentimientos de solidaridad.
- Llevar a los Alumnos a la reflexión y solución de problemas.

De esta manera ubicamos a la ESCUELA como un lugar que genera educación y a ésta como la interacción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero ahora preguntamos ¿Cómo se da el proceso de enseñanza?, tal vez en desorden al puro buen cálculo, según el humor que tenga el Profesor, o “como dios le da a entender”; a pesar de ello no dudamos que haya Profesores usando la didáctica, que está representada por el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza, reuniendo para ello la práctica y los resultados de las ciencias relacionadas con la educación a fin de que dicha enseñanza resulte más eficaz. Aun así sabemos que son más los Maestros que “enseñan” en desorden, que los que lo hacen bajo un sistema.

La sistematización de la enseñanza es una alternativa para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que esto ubica al docente y le permite realizar su planeación didáctica.

OBJETIVO GENERAL UNIDAD I SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Los participantes al finalizar la unidad ubicarán y escribirán con sus propias palabras el significado de todos los elementos del modelo de sistematización de la enseñanza propuesto, con ayuda del diagrama correspondiente.

INSUMO 1 SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

Objetivo específico

Al finalizar la lectura, el participante escribirá la definición de sistema de acuerdo con el material revisado.

Para poder entender el modelo de sistematización de la enseñanza, empezaremos por ver qué es un sistema, primeramente podemos decir que un sistema es.

Un organismo deliberadamente planeado, compuesto de elementos relacionados e interactuantes que son empleados para funcionar de manera integrada a fin de lograr propósitos predeterminados, también un sistema puede definirse como un

Conjunto de elementos que mantienen entre sí una serie de relaciones de interdependencia conformando una totalidad estructurada. En todo sistema se produce un proceso de transformación, mediante el cual un objeto experimenta una transición de un estado inicial a un estado distinto del inicial.

Un sistema tiene tres aspectos principales: propósitos, procesos y componentes, un sistema posee características propias, como son:

- 1) Existe en el tiempo y espacio o sea que tiene una ubicación histórica definida.
- 2) Tiene límites que pueden resultar relativamente claros.
- 3) Posee un ambiente que es el conjunto de sistemas que lo rodean e interactúan con él (económico, político, religioso, etc.)
- 4) Recibe la influencia de factores que afectan su funcionamiento, que pueden ser pertenecientes al sistema.
- 5) Tiende a mantenerse en estado de equilibrio, en una situación estable.
- 6) Se autoalimenta, utilizando una parte o la totalidad de su producto como información para mantener su estabilidad.

INSUMO 1 SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

PRÁCTICA DEL INSUMO N° 1

Escribe la definición de sistema, de acuerdo con el material revisado.

INSUMO 1 SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

RETROALIMENTACIÓN A LA PRACTICA N° 1

La respuesta que diste a la pregunta anterior, seguramente contiene los elementos de la definición que verás a continuación: Un sistema es un conjunto de elementos que mantienen entre sí una serie de relaciones de interdependencia, conformando una totalidad estructurada, también puede ser así: Es un organismo deliberadamente planeado, compuesto de elementos relacionados e interactuantes que son empleados para funcionar de manera integrada a fin de lograr propósitos predeterminados.

Si tu respuesta contiene esa información, EXCELENTE, prosigamos, si no, regresa con más concentración a leer tu material.

INSUMO 2 DEFINICIÓN SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Objetivo específico

El participante al finalizar la lectura, definirá por escrito el concepto de sistematización de la enseñanza, mencionando los aspectos dados en su material.

INSUMO 2 SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La sistematización de la enseñanza es parte de la tecnología educativa desarrollada a partir de los avances de la investigación científica en la psicología y otras disciplinas.

La sistematización de la enseñanza es la acción de ordenar las actividades que implica el proceso enseñanza-aprendizaje, de modo que esté sujeto a principios, reciba la organización adecuada y elimine el azar hasta donde sea posible.

Esto implica la consideración ordenada de los aspectos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuidando las implicaciones que cada parte tiene para asegurar la efectividad del proceso como un todo. La sistematización de la enseñanza es un método que implica la interrelación de un conjunto de elementos o funciones cuya amplitud, al abarcar más alternativas, ofrece mayores posibilidades de éxito.

Sistematizar la enseñanza es planificar las actividades del Maestro para que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza estén dirigidos al aprendizaje efectivo del Alumno y puedan analizarse los resultados, causas y consecuencias de su aplicación.

Así pues, introduciendo sistematización en el proceso enseñanza-aprendizaje, tendremos orden en esto, evitando incoherencias y desajustes en el desempeño de la actividad docente.

INSUMO 2 SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

PRACTICA

ESCRIBE EN LAS SIGUIENTES LÍNEAS, tu respuesta a la pregunta:

¿ Qué es la sistematización de la enseñanza ?

INSUMO 2 SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

RETROALIMENTACIÓN

Revisa cuidadosamente tus respuestas y si contiene los elementos que se presentan es CORRECTA. ADELANTE.

SISTEMATIZAR LA ENSEÑANZA ES:

Planificar las actividades del maestro para que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza estén dirigidos al aprendizaje efectivo del Alumno y puedan analizarse los resultados, causas y consecuencias de su aplicación.

TAMBIÉN PUEDES HABER CONTESTADO ASÍ:

Es la acción de ordenar las actividades que implica el proceso enseñanza-aprendizaje de modo que esté sujeto a principios, reciba la organización adecuada y elimine el azar hasta donde sea posible.

Si no contiene los elementos anteriormente citados, vuelve a dar lectura a tu material.

INSUMO 3 MODELO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

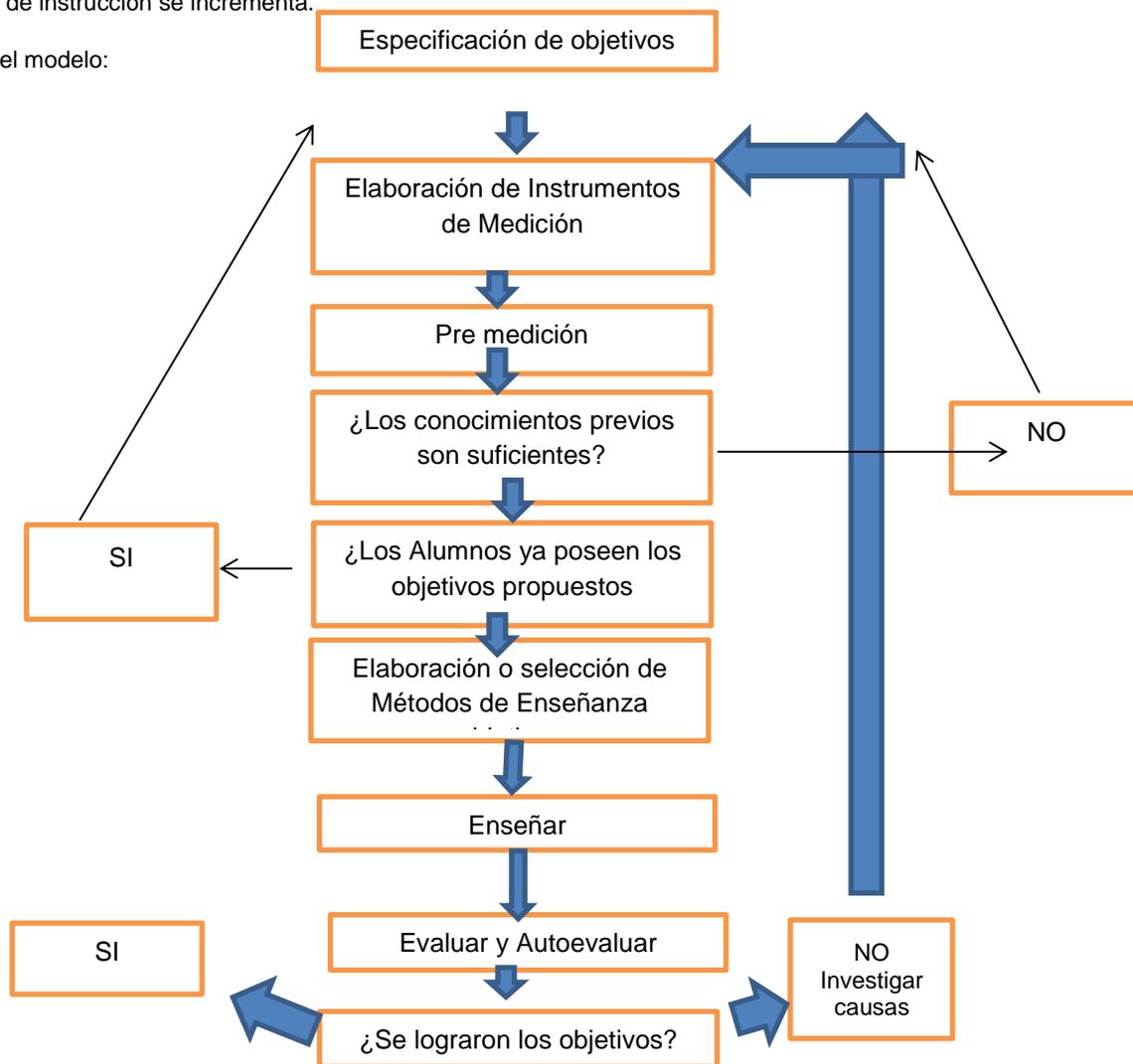
Objetivo específico

El participante al finalizar la lectura de su material, escribirá sin error, cada uno de los elementos del modelo de sistematización propuesto, con ayuda de un diagrama del modelo vacío

INSUMO N° 3 MODELO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El esquema que se presentará se define como “un modelo de instrucción referido a metas” pues hay muchos Profesores que comienzan por preguntarse lo que harán en el salón de clases y eso es erróneo, ya que lo que deberían plantarse es: “¿Qué es lo que quiero que mis Alumnos lleguen a hacer “ pues la razón de existir un Profesor en el aula es modificar la conducta de sus Alumnos. Este modelo de instrucción orientado hacia las metas, atiende inicialmente a la cuestión de los comportamientos observables que el Alumno debería mostrar al término, de su instrucción; después de esto, la selección de medios es más fácil, así mismo la calidad de la secuencia de instrucción se incrementa.

Veamos el modelo:



INSUMO 3 MODELO DE SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Escribe en cada espacio la fase de la sistematización de la enseñanza, acorde con el diagrama revisado y las flechas gruesas y delgadas correspondientes

The diagram consists of a central vertical column of ten empty rectangular boxes. To the left of this column, there are three empty boxes: one at the top, one in the middle, and one at the bottom. To the right of the central column, there are two empty boxes: one in the middle and one at the bottom. The boxes are intended for students to write the phases of the teaching systematization process, following a diagram and arrows that are not visible in this image.

RETROALIMENTACIÓN PRÁCTICA N° 3 SISTEMATIZACION DE LA ENSEÑANZA

Revisa cada uno de tus contenidos, deben coincidir con el modelo revisado, si es igual, PUEDES SEGUIR ADELANTE, de lo contrario revisa nuevamente el insumo.

INSUMO 4 SIGNIFICADO DE LOS COMPONENTES DEL MODELO

Objetivo específico

Al finalizar la lectura, el participante escribirá el significado de cada uno de los componentes del modelo de sistematización propuesto, lo hará con ayuda de un diagrama y de acuerdo con la información presentada en el material.

INSUMO N° 4 SIGNIFICADO DE LOS COMPONENTES DEL MODELO

Ahora es posible nombrar, reconocer los componentes del modelo que se ha presentado, pero aquí se trata de entender el significado de cada uno de sus elementos, para lo cual revisaremos las explicaciones que se presentan a continuación:

1.- El primer paso en la planeación de una materia es la especificación de los objetivos. Se refiere a la descripción clara y precisa de los objetivos que se pretenden alcanzar en un tiempo dado; es decir, los propósitos específicos que se desean lograr. Los objetivos son el puntal que marcarán el camino para determinar qué se va a enseñar y cómo debe desarrollarse el proceso enseñanza-aprendizaje con el propósito de que el Estudiante alcance la meta final del curso. Un objetivo es una proposición que indica cuál será la conducta del Estudiante una vez concluido el ciclo de instrucción.

2.- La elaboración de los instrumentos de medición se refiere al diseño de los medios que se emplearán para determinar la medida en que el Estudiante alcanza los objetivos propuestos. Estos instrumentos son los indicadores que nos permitirán cuantificar el aprendizaje.

3.- La pre medición se refiere a la evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes del Alumno antes de la enseñanza. Nos permite averiguar el repertorio conductual del Estudiante al inicio de una asignatura.

4.- ¿Los conocimientos previos son suficientes?. Este paso hace mención a las decisiones que se tomarán con respecto al resultado obtenido de la pre medición. Si los Alumnos NO alcanzan los requisitos previos, se deben especificar otros objetivos probablemente más elementales, si los alcanzan, adelante.

5.- ¿Los Alumnos ya poseen los objetivos propuestos?. Esta pregunta condicional permitirá tomar decisiones con base en los resultados de la pre medición. Si los Alumnos han alcanzado los objetivos propuestos en el curso, deberán especificarse otros más complejos. Esta pregunta y la del paso 4 proporcionan la retroalimentación para el ajuste de la primera fase del diagrama.

6.- Elaboración o selección de métodos de enseñanza, estos permitirán la adquisición de los objetivos en el tiempo señalado para ello. Los métodos de enseñanza comprenden estrategias de enseñanza, técnicas de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación que deberán practicarse en la impartición de la clase y de ésta manera facilitar el logro de los objetivos. Lo importante es organizar el curso antes de impartirlo, evitando las improvisaciones. En esta secuencia el Maestro elige cómo enseñar.

7.- Enseñar. Este paso es el acto mismo de la enseñanza, el Maestro enseña y pone en práctica la planificación hecha.

8.- Evaluar. Se refiere a la aplicación de los instrumentos de evaluación, para comprobar si los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos. Una vez finalizado un ciclo, el maestro medirá el resultado del aprendizaje en correspondencia con los propósitos especificados al inicio del curso. Esta medición también evaluará al Profesor como seleccionador y organizador de las experiencias de aprendizaje.

9.- ¿Se lograron los objetivos?. La respuesta a esta pregunta permitirá tomar decisiones con base a los resultados de la evaluación.

10.- Investigar causas. Si la evaluación demuestra que no se lograron los objetivos, se deberá investigar la causa y procurar el mejoramiento de la materia, ya sea en la selección de los métodos de enseñanza o en la acción de enseñar.

11.- Alto. Si los resultados demuestran que sí se alcanzaron los objetivos, se suspende la secuencia. El resultado de estas decisiones es la retroalimentación de la segunda fase. Si el resultado de estas decisiones es la retroalimentación de la segunda fase. Si el resultado de la evaluación nos muestra el logro de los objetivos, quiere decir que su planificación e impartición fue la indicada.

INSUMO N° 4 SIGNIFICADO DE LOS ELEMENTOS DEL MODELO
PRACTICA

Escribe el significado de cada uno de los elementos del modelo de sistematización de la enseñanza, te puedes ayudar con el diagrama que se presenta a continuación, tus respuestas las debes escribir en la hoja siguiente.

1.- ESPECIFICACIÓN DE OBJETIVOS

2.- ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

3.- PRE MEDICIÓN

4.- ¿LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS SON SUFICIENTES?

5.-¿LOS ALUMNOS YA POSEEN LOS OBJETIVOS PROPUESTOS?

6.- ELABORACIÓN O SELECCIÓN DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA

7.- ENSEÑAR

8.- EVALUAR Y AUTOEVALUAR

9.- ¿SE LOGRARON LOS OBJETIVOS?

10.- INVESTIGAR CAUSAS

11.- ALTO

INSUMO N° 4 SIGNIFICADO DE LOS ELEMENTOS DEL MODELO

RETROALIMENTACIÓN

Seguramente estarás inquieto por ver si tus respuestas fueron correctas, para lo cual tendrás que revisar si en ellas están contenidas al menos los elementos que se mencionan a continuación:

- 1.- Especificación de objetivos.- Describir claro y preciso cuál será la conducta del Estudiante una vez concluido el ciclo de instrucción.
- 2.- Elaboración de instrumentos de medición.- Diseñar los medios para cuantificar el aprendizaje.
- 3.- Pre medición.- Evaluar los conocimientos o habilidades antes de la enseñanza.
- 4.- ¿Los conocimientos previos son suficientes?.- Son las decisiones que se tomarán con respecto al resultado de la pre medición. No quiere decir volver a elaborar los objetivos. Si quiere decir adelante.
- 5.- ¿Los Alumnos poseen los objetivos propuestos?.- También es la decisión que se tomara con base en los resultados de la pre medición y nos indica especificar objetivos más complejos o seguir.
- 6.- Elaboración o selección de métodos de enseñanza.- El Maestro elige como enseñar con métodos, técnicas, experiencias y medios, evitando improvisar.
- 7.- Enseñar.- Poner en práctica lo planeado
- 8.- Evaluar y Autoevaluar.- Aplicar los instrumentos hechos en el paso 2, se evaluara el aprendizaje y al Profesor (la enseñanza).
- 9.- ¿Se lograron los objetivos?.- Respondiendo a esta pregunta se tomaran decisiones basándose en los resultados de la evaluación.
- 10.- Investigar causas.- cuando no se logran los objetivos, se investiga y se mejora el curso.
- 11.- Alto.- Cuando los resultados indican que los objetivos se alcanzaron, suspendemos la secuencia.

Si mencionaste los elementos básicos arriba señalados, EXCELENTE, con esta base tan sólida no te costara trabajo seguir adelante.

Con este ejercicio terminamos el contenido de la unidad, solo falta que leas atentamente tu resumen y hagas tu examen final de esta unidad.

I SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

RESUMEN DE LA UNIDAD

- 1.- Un sistema es un conjunto de elementos que mantienen entre si relaciones de interdependencia, conformando una totalidad estructurada.
- 2.- Sistematizar la enseñanza es planificar las actividades del Maestro para que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza estén dirigidos al aprendizaje del Alumno así se elimine el azar hasta donde sea posible.
- 3.- Componentes el modelo de sistematización de la enseñanza.
 - A) Especificación de objetivos.- Describir claramente cuál será la conducta del Alumno, al concluir la instrucción.
 - B) Elaboración de instrumentos de medición.- diseñar los medios para cuantificar el aprendizaje.
 - C) Pre medición.- Evaluar antes de la enseñanza los conocimientos del Alumno.
 - D) ¿Los conocimientos previos son suficientes?.- Aquí se decidirá si se vuelven a elaborar los objetivos o se sigue adelante, tomando como base el resultado de la pre medición.
 - E) ¿Los Alumnos poseen los objetivos propuestos?.- Se toma como base el resultado de la pre medición cuando nos indica especificar objetivos más complejos o continuar.
 - F) Elaboración o selección de métodos de enseñanza.- El Maestro elige como enseñar, sin improvisar.
 - G) Enseñar.- Poner en práctica lo planeado.
 - H) Evaluar y Autoevaluar.- Aplicación de los instrumentos para evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza.
 - I) ¿Se lograron los objetivos?.- Al responder esta pregunta se tomaran decisiones con base en los resultados de la evaluación.
 - J) Investigar causas.- Cuando no se lograron los objetivos se deben saber las causas y superarlas.
 - K) Alto.- Cuando la evaluación indica que alcanzaron los objetivos se suspende la secuencia.

UNIDAD 1 SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

AUTOVALORACIÓN GLOBAL

NOMBRE _____

CALIFICACIÓN _____

Antes de cada pregunta encontraras las indicaciones, deberás seguirlas para contestar. Lee cuidadosamente cada pregunta antes de responder.

I.- Escribe una "X" en el paréntesis que contenga tu respuesta a la siguiente pregunta:
¿Qué es un Sistema?

- () a.- Es un enunciado que debe contener información básica acerca de La totalidad y comunica brevemente algo sobre su ambiente y las Circunstancias en que va a operar.
- () b.- Consiste en ejecutar una serie de experiencias que nos permitan Identificar si los componentes son idóneos para desempeñar las Funciones asignadas, por lo que debemos probar el sistema para Ver si es capaz de producir resultados acordes con los grados de Calidad establecidos.
- () c.- Conjunto de elementos que mantienen entre si una serie de Relaciones de interdependencia conformando una totalidad Estructurada.

Clave 1/1 _____

II.- Escribe una "X" en el paréntesis ya sea de falso (F) o verdadero (V), según lo consideres conveniente.

- 1.- Sistematizar la enseñanza es planificar las actividades del Alumno y los Medios que se usaran. (F) (V)
- 2.- Especificar objetivos, elaborar instrumentos de evaluación y seleccionar O diseñar métodos de enseñanza son los componentes fundamentales y Esenciales en la sistematización. (F) (V)
- 3.- Con sistematización, el proceso enseñanza-aprendizaje se organizara y Se eliminara el azar totalmente. (F) (V)

Clave 3/3 _____

III.- Jerarquiza por orden de aparición, los componentes del modelo de sistematización de la enseñanza, escribiendo el N° 1 al que deba ser primero, el 2 al segundo y así sucesivamente.

___ Enseñar

___ Investigar causas

___ ¿Los conocimientos previos son suficientes?

___ Pre medición

___ Especificación de objetivos

___ ¿Se lograron los objetivos?

___ ¿Los Alumnos ya poseen los objetivos propuestos?

___ Elaboración o selección de métodos de enseñanza

___ Elaboración de instrumentos de evaluación

___ Alto

___ Evaluar

Clave 11/11

IV.- Escribe brevemente lo que significa cada componente del modelo anterior

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

6.- _____

7.- _____

8.- _____

9.- _____

10.- _____

11.- _____

UNIDAD I I ENSEÑANZA SITUADA Y BASES TEORICAS

BOSQUEJO DE LA UNIDAD

En esta unidad tendremos la oportunidad de revisar detenidamente la enseñanza situada, como la describe Díaz Barriga (2006), que es la enseñanza significativa y constructiva, como un vínculo entre la escuela y la vida y confluye una gran cantidad de enfoques vinculados con las tesis del constructivismo sociocultural, y las perspectivas conocidas como cognición y enseñanza situada, aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva.

Iniciamos con la estrategia de proyectos, detallando sus fundamentos teóricos y el procedimiento correcto de aplicación, continuaremos con un análisis de los tipos de estructuras de aprendizaje, proporcionando los elementos necesarios para tu como docente reflexiones acerca de la estructura de aprendizaje que hay en tu aula.

Deseo tengas una lectura profunda y que estos contenidos logren un cambio importante en el ambiente de aprendizaje de tu aula.

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD I I I

Los alumnos al finalizar la unidad, presentaran la planeación de un proyecto escolar del grado que imparten, acompañado de una estrategia de aprendizaje cooperativa definida y especial para su grupo, cubriendo los requisitos teóricos explícitos en el contenido.

INSUMO 1 ESTRATEGIA DE PROYECTOS

Objetivo específico

Los alumnos al finalizar la revisión de este insumo, describirán al menos tres elementos de la estrategia de proyectos según Perrenoud.

INSUMO 1 ESTRATEGIA DE PROYECTOS

Un proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada.

Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas interrelacionadas y coordinadas entre si, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad

Perrenoud (2000), describe la estrategia de proyectos de la siguiente manera:

- a) Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente)
- b) Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: experiencia científicamente, texto, exposición, creación artística o artesanal, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual, manifestación deportiva, etcétera).
- c) Induce un conjunto de tareas en la que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos y de las facilidades y restricciones del medio.
- d) Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir,, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación.
- e) Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

INSUMO 1 ESTRATEGIA DE PROYECTOS

PRÁCTICA

Describe al menos tres elementos de la estrategia de proyectos según Perrenoud.

- a) _____

- b) _____

- c) _____

INSUMO 1 ESTRATEGIA DE PROYECTOS**RETROALIMENTACION**

Tu respuesta debe contener al menos tres de los siguientes elementos, según Perrenoud

Perrenoud (2000), describe la estrategia de proyectos de la siguiente manera:

- a) Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente)
- b) Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: experiencia científicamente, texto, exposición, creación artística o artesanal, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual, manifestación deportiva, etcétera).
- c) Induce un conjunto de tareas en la que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos y de las facilidades y restricciones del medio.
- d) Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir,, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación.
- e) Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

Si tu respuesta esta correcta, FELICIDADES, SIGUE ADELANTE AL INSUMO 2 , de lo contrario, te solicito que revises nuevamente el insumo 1

INSUMO 2 BENEFICIOS Y OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA DE PROYECTOS

OBJETIVOS ESPECÍFICO

Los alumnos al finalizar la lectura del insumo escribirán al menos cinco objetivos del trabajo por proyectos, según Perrenoud.

INSUMO 2 BENEFICIOS Y OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA DE PROYECTOS Hay dos beneficios importantes que mencionar:

- a) Implicar a un grupo en una experiencia “auténtica”, fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica, y lograr nuevos saberes
- b) Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes.

Los objetivos de la estrategia de proyectos son:

- a) Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias
- b) Dejar ver prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares
- c) Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”
- d) Plantear obstáculos que no pueden salvarse, sino a partir de nuevos aprendizajes que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- e) Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto
- f) Permitir la identificación de logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final
- g) Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- h) Ayudar a cada alumno a confiar en sí mismo, a resolver la identidad personal y colectiva a través de una forma de facultamiento o empoderamiento
- i) Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas
- j) Formar para la concepción y la conducción de proyectos

INSUMO 2 BENEFICIOS Y OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA DE PROYECTOS

PRÁCTICA

Escribe al menos 5 objetivos de la estrategia de proyectos

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

INSUMO 2 BENEFICIOS Y OBJETIVOS DE LA ESTRATEGIA DE PROYECTOS

RETROALIMENTACIÓN

Tu respuesta debe contener al menos 5 de los siguientes objetivos de la estrategia de proyectos

Los objetivos de la estrategia de proyectos son:

- a) Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias
- a) Dejar ver prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares
- b) Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”
- c) Plantear obstáculos que no pueden salvarse, sino a partir de nuevos aprendizajes que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- d) Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto
- e) Permitir la identificación de logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final
- f) Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- g) Ayudar a cada alumno a confiar en sí mismo, a resolver la identidad personal y colectiva a través de una forma de facultamiento o empoderamiento
- h) Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas
- i) Formar para la concepción y la conducción de proyectos

Revisa cuidadosamente tus respuestas, si esta correcta continua al insumo 3, de lo contrario debes regresar al insumo 2., gracias

INSUMO 3 PASOS PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS ESCOLARES

OBJETIVO ESPECÍFICO

Los alumnos al finalizar el tema, ordenaran los 8 pasos del desarrollo de proyectos, sin error.

INSUMO 3 PASOS PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS ESCOLARES Para realizar ordenadamente un proyecto escolar se deben seguir los siguientes pasos:

- 1) Observación y documentación (libros, revistas, internet, personas, organizaciones) de un asunto o tópico de interés.
- 2) Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver
- 3) Planteamiento de una hipótesis o conjetura susceptible de ponerse a prueba.
- 4) Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta
- 5) Obtención y análisis de observaciones y resultados a través de la conducción de un experimento controlado.
- 6) Redacción de conclusiones
- 7) Elaboración de un reporte del proyecto (escrito, audiovisual, multimedia)
- 8) Presentación y socialización del proyecto y de los productos generados en él.

INSUMO 3 PASOS PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS ESCOLARES

PRÁCTICA

Ordena los pasos para el desarrollo de proyectos escolares, poniendo el número 1 al primero y así sucesivamente hasta llegar al último

-----Redacción de conclusiones

-----Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver

-----Obtención y análisis de observaciones y resultados a través de la conducción de un experimento controlado.

-----Observación y documentación (libros, revistas, internet, personas, organizaciones) de un asunto o tópico de interés.

-----Elaboración de un reporte del proyecto (escrito, audiovisual, multimedia)

-----Presentación y socialización del proyecto y de los productos generados en él.

-----Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta

-----Planteamiento de una hipótesis o conjetura susceptible de ponerse a prueba.

INSUMO 3 PASOS PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS ESCOLARES

RETROALIMENTACIÓN

- 6---Redacción de conclusiones
- 2---Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver
- 5---Obtención y análisis de observaciones y resultados a través de la conducción de un experimento controlado.
- 1--Observación y documentación (libros, revistas, internet, personas, organizaciones) de un asunto o tópico de interés.

- 7---Elaboración de un reporte del proyecto (escrito, audiovisual, multimedia)
- 8---Presentación y socialización del proyecto y de los productos generados en él.

- 4---Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta

- 3---Planteamiento de una hipótesis o conjetura susceptible de ponerse a prueba.

Revisa que tus respuestas coincidan totalmente con esta clave de calificación, si es así, continua, de lo contrario debes regresar a este insumo. Suerte...

INSUMO 4 ELEMENTOS ESENCIALES DE UN PROYECTO

Objetivos específicos

Los alumnos al finalizar el tema describirán los diez elementos esenciales de un proyecto escolar, según Ander-EGG y Aguilar, (1998).

INSUMO 4 ELEMENTOS ESENCIALES DE UN PROYECTO

Un proyecto posee elementos esenciales que los profesores deben considerar antes del inicio del proyecto. La elaboración de un proyecto supone la capacidad de traducir las ideas en acción. A la vez hay que pensarlos teniendo en cuenta los objetivos a alcanzar, junto con la capacidad para integrar la información recibida y la información elaborada.

Un profesor o una profesora “profesional”, debe realizar un proyecto escolar cubriendo siempre los diez elementos.

Para ello hay que organizar la mente; Ander-Egg y Aguilar, nos proponen que nos formulemos diez preguntas:

Preguntas	Elementos Del Proyecto
¿Qué se quiere hacer?	<p>Naturaleza Del Proyecto.</p> <p>Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.</p>
¿Por qué se quiere hacer?	<p>Origen Y Fundamentación.</p> <p>Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar porque el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.</p>
¿Para qué se quiere hacer?	<p>Objetivos, Propósitos.</p> <p>Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.</p>
¿Cuánto se quiere hacer?	<p>Metas.</p> <p>Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuanto se quiere hacer, que servicios se prestaran, que necesidades concretas se cubrirán, etc.</p>
¿Dónde se quiere hacer?	<p>Ubicación En El Espacio.</p> <p>Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.</p>
¿Cómo se va a hacer?	<p>Procedimiento.</p> <p>Métodos y técnicas Actividades y tareas contempladas.</p>
¿Cuándo se va a hacer?	<p>Ubicación En El Tiempo.</p> <p>Calendarización o cronograma previsto</p>

¿A quiénes va dirigido?	Destinatarios, beneficiarios. Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y definir los beneficios concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha su necesidad concreta.
¿Quiénes lo van a hacer?	Recursos Humanos. En proyectos escolares, usualmente hace referencia al equipo de alumnos responsables y a su profesor-tutor, pero es posible el apoyo o asesoría de otros actores, e inclusive la coparticipación de los mismos beneficiarios, de sus familias o de su comunidad.
¿Con qué se va a hacer /costear?	Recursos Materiales Y Financieros Es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc., para la realización de este proyecto.

INSUMO 4 ELEMENTOS ESENCIALES DE UN PROYECTO

PRÁCTICA

Une las dos columnas, escribiendo en el paréntesis donde corresponda la respuesta correcta

	Preguntas	Elementos Del Proyecto
()	¿Qué se quiere hacer?	1.-Objetivos, Propósitos. Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.
()	¿Por qué se quiere hacer?	2.-Ubicación En El Espacio. Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
()	¿Para qué se quiere hacer?	3.-Recursos Humanos. En proyectos escolares, usualmente hace referencia al equipo de alumnos responsables y a su profesor-tutor, pero es posible el apoyo o asesoría de otros actores, e inclusive la coparticipación de los mismos beneficiarios, de sus familias o de su comunidad.
()	¿Cuánto se quiere hacer?	4.-Recursos Materiales Y Financieros Es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc., para la realización de este proyecto.
()	¿Dónde se	5.-Naturaleza Del Proyecto.

	quiere hacer?	Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.
()	¿Cómo se va a hacer?	6.-Ubicación En El Tiempo. Calendarización o cronograma previsto
()	¿Cuándo se va a hacer?	7.-Destinatarios, beneficiarios. Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y definir los beneficios concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha su necesidad concreta
()	¿A quiénes va dirigido?	8.-Procedimiento. Métodos y técnicas Actividades y tareas contempladas. .
()	¿Quiénes lo van a hacer?	9.-Origen Y Fundamentación. Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar porque el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.
()	¿Con qué se va a hacer /costear?	10.-Metas. Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuanto se quiere hacer, que servicios se prestaran, que necesidades concretas se cubrirán, etc.

INSUMO 4 ELEMENTOS ESENCIALES DE UN PROYECTO

RETROALIMENTACIÓN

Verifica que tus respuestas correspondan a las que se te presentan a continuación

	Preguntas	Elementos Del Proyecto
(5)	¿Qué se quiere hacer?	1.-Objetivos, Propósitos. Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.
(9)	¿Por qué se quiere hacer?	2.-Ubicación En El Espacio. Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
(1)	¿Para qué se quiere hacer?	3.-Recursos Humanos. En proyectos escolares, usualmente hace referencia al equipo de alumnos responsables y a su profesor-tutor, pero es posible el apoyo o asesoría de otros actores, e inclusive la coparticipación de los mismos beneficiarios, de sus familias o de su comunidad.
(10)	¿Cuánto se quiere hacer?	4.-Recursos Materiales Y Financieros Es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc., para la realización de este proyecto.
(2)	¿Dónde se quiere hacer?	5.-Naturaleza Del Proyecto. Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.
(8)	¿Cómo se va a hacer?	6 .-Ubicación En El Tiempo. Calendarización o cronograma previsto
(6)	¿Cuándo se va a hacer?	7.-Destinatarios, beneficiarios. Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y definir los beneficios concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha su necesidad concreta
(7)	¿A quiénes va dirigido?	8.-Procedimiento. Métodos y técnicas Actividades y tareas contempladas.

(3)	¿Quiénes lo van a hacer?	9.-Origen Y Fundamentación. Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar porque el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.
(4)	¿Con qué se va a hacer /costear?	10.-Metas. Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuanto se quiere hacer, que servicios se prestaran, que necesidades concretas se cubrirán, etc.

INSUMO 5 TIPOS DE ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE

Objetivos específicos

Los alumnos al finalizar el tema, describirán la organización social dentro de su aula, acorde con el cuadro proporcionado por Díaz Barriga (2006).

Los alumnos enumerarán al menos 5 acciones en su aula, para lograr una estructura de aprendizaje cooperativo

INSUMO 5 TIPOS DE ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE

Una metodología que facilita la enseñanza y el aprendizaje, es la organización social de las actividades en el aula, lo cual es absolutamente responsabilidad del profesor o de la profesora y no se refiere en forma alguna a la selección de técnicas de trabajo en equipos pequeños o dinámicas para el trabajo grupal, las cuales generalmente son una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los integrantes.

Revisa el cuadro siguiente, acerca de los tipos de estructuras de aprendizaje

Estructura de aprendizaje	Características	Tipos de Interacción
INDIVIDUALISTA	Las metas de los alumnos son independientes entre si El logro de los objetivos de aprendizaje depende del trabajo, esfuerzo y capacidad de cada quien. No hay en realidad actividades que conjunten Se resalta y reconoce el logro y desarrollo personal.	INTERDEPENDENCIA AUSENTE El equipo o grupo trabaja con personas aisladas, cada quien buscando su logro, sin interés en los demás, hay desconocimiento de la meta grupal y desinterés del docente, quien promueve esta actitud.
COMPETITIVA	Los objetivos de cada alumno, depende de lo que consigan sus compañeros Los alumnos se comparan y ordenan entre si El alumno obtiene una mejor calificación si los demás rinden poco Son importantes los privilegios alcanzados y el prestigio, principalmente otorgados por el profesor y la profesora	INTERDEPENDENCIA OPOSITORA El equipo o grupo trabaja para ganar, disfrutando que otro pierda, la profesora o profesor motiva a los ganadores, permitiéndoles opinión, posición, dominio y consideraciones especiales. Hay humillación psicológica y escolar al perdedor, el docente lo aplica inconscientemente, hay rivalidad, agresión, burla y desintegración . hay peso de otras figuras sociales
COOPERATIVA	Las metas de los alumnos son compartidas Los alumnos trabajan para maximizar su aprendizaje tanto como el de sus compañeros EL EQUIPO TRABAJA HASTA QUE TODOS ALCANZAN SU OBJETIVO Son importantes el desarrollo de las competencias sociales, el desarrollo analítica, el intercambio de ideas, el control de los impulsos, la diversidad y el dialogo La profesora o profesor demuestra alta capacidad de dirección colaborativa Se rebasan las metas esperadas El grupo obtiene niveles de desarrollo altos	INTERDEPENDENCIA POSITIVA El equipo o grupo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo entendieron y completaron la actividad con éxito , de forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea asignada, así como los beneficios, son válidos para cada individuo y para todos los demás integrantes. El éxito solo se consigue como grupo.

INSUMO 5 TIPOS DE ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE

RETROALIMENTACIÓN

Debes revisar tus respuestas y comentarlas con el investigador para verificar lo apropiado de estas y la viabilidad que presentan.

INSUMO 6 DEFINICION DE RÚBRICA

Objetivo específico:

Los alumnos al finalizar el tema, explicarán la importancia de las rúbricas

INSUMO 6 DEFINICION DE RÚBRICA

- Las RÚBRICAS son guías o escalas de evaluación, donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.
- Las rúbricas integran un alto rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.
- De acuerdo con Airasian (2001) las rúbricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación, como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes.
- Son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizajes in situ.
- Las rúbricas son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas e incorrectas, sino más bien aquellas donde es importante decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño de los alumnos.
- Ahumada (2003) emplea el término matrices de valoración, para denominar a las rúbricas, pues están construidas por la intersección de dos dimensiones:
 - Los criterios o indicadores de calidad, que se enlistan en la columna de la izquierda y
 - La definición cualitativa y progresiva de los mismos en la columna de la derecha
- Generalmente se asigna un adjetivo a cada cuadro evaluativo que va desde novato o básico hasta experto, en cualquier equivalencia. Es claro que estos criterios se consideran expectativas, que varían de acuerdo con el nivel de desarrollo competente y las habilidades de cada uno de los estudiantes. Es de esperarse que el nivel de desempeño de un novato sea inferior al de un experto, por lo que deberá reflejarse en estándares de habilidades diferentes y graduadas para cada nivel de ejecución. Una rúbrica integra una guía del trabajo o actividad a realizar, tanto para los alumnos como para los maestros; por lo que debe darse a conocer antes de que se asigne esa tarea o actividad.
- Una vez que se ha integrado una rúbrica, ésta puede ser utilizada para una gran variedad de actividades.
- La revisión, reconceptualización y reestructuración de los mismos conceptos incorporados en la herramienta, pero desde diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, puede conducir a una mejora en la comprensión de los temas de un curso por los estudiantes y en el desarrollo de sus habilidades cognitivas.
- Una rúbrica definida puede ser utilizada con diversas modificaciones para aplicarse al diseño de múltiples y diversas actividades de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, debemos recordar que los desempeños establecidos en una rúbrica particular, que indican los diversos grados de desempeño (desde *insuficiente* a *sobresaliente*), permanecen constantes a todo lo largo del curso; lo que realmente cambia son las capacidades de desempeño de los alumnos al realizar las actividades de aprendizaje y, por supuesto, las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor para lograr esos cambios en el dominio de las habilidades por sus estudiantes. Debido a que lo esencial, en la graduación de los desempeños manifiestos de los alumnos, permanece constante, no es necesario elaborar completamente una nueva rúbrica para cada nueva actividad que diseñemos.
- Una rúbrica definida puede ser utilizada con diversas modificaciones para aplicarse al diseño de múltiples y diversas actividades de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, debemos recordar que los desempeños establecidos en una rúbrica particular, que indican los diversos grados de desempeño (desde *insuficiente* a *sobresaliente*), permanecen constantes a todo lo largo del curso; lo que realmente cambia son las capacidades de desempeño de los alumnos al realizar las actividades de aprendizaje y, por supuesto, las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor para lograr esos cambios en el dominio de las habilidades por sus estudiantes.

INSUMO 6 DEFINICION DE RÚBRICA PRÁCTICA

Escribe la definición de Rúbrica, acorde con el contenido revisado

INSUMO 6 DEFINICION DE RÚBRICA

RETROALIMENTACIÓN

Tu respuesta debe contener al menos los conceptos de:

- a) Guías de evaluación
- b) Niveles progresivos de dominio
- c) Desempeño

Para ser considerada como CORRECTA, ayúdate con la definición siguiente, si estás bien, sigue adelante, De lo contrario regresa a revisar el insumo.

Las RÚBRICAS son guías o escalas de evaluación, donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.

INSUMO 7 CONSTRUCCION DE NIVELES DE UNA RÚBRICA

Objetivo específico:

Los alumnos al finalizar el tema, describirán las reglas técnicas para la construcción de los niveles en una rúbrica

INSUMO 7 CONSTRUCCION DE NIVELES DE UNA RÚBRICA

Las reglas técnicas para la construcción de los niveles en una rúbrica, deben atender los siguientes criterios:

- a. *Continuidad*: el cambio entre un nivel y otro debe guardar el mismo grado de dificultad; esto es, la diferencia que se establezca entre el nivel de desempeño más alto y el inmediato anterior, debe mantenerse en toda la rúbrica, para marcar la diferencia entre cada uno de los niveles especificados.
- b. *Paralelismo*: se debe utilizar el mismo tipo de términos para describir todos los niveles que sirven para valorar un desempeño específico.
- c. *Coherencia*: la rúbrica debe mantener un solo enfoque al valorar el desempeño esperado, especificando los diferentes grados de comportamiento y habilidades manifiestas en los diferentes niveles de ejecución.
- d. *Descripción*: el lenguaje utilizado en la descripción de los niveles de desempeño debe clarificar el nivel de ejecución esperado para cada uno de los niveles, con el propósito de ayudar a los estudiantes y profesores a reconocer las características distintivas manifiestas en los comportamientos y habilidades esperados para cada uno de ellos.
- e. *Validez*: la rúbrica debe permitir realizar inferencias válidas sobre la apreciación de los diferentes niveles alcanzados de desempeño, con base en las características de los productos –informes, escritos, reportes, exposiciones, etcétera- desarrollados por los estudiantes al realizar una tarea o actividad; lo que permite establecer niveles diferenciales de habilidades y comportamientos definidos y graduados para cada estudiante; por ello, las diferencias establecidas en los niveles de desempeño deben reflejar los componentes clave de los desempeños esperados de los alumnos; Describir diferencias cualitativas, y no cuantitativas, en el desempeño de los estudiantes; No confundir la descripción de supuestos comportamientos prototípicos, con indicadores concretos de desempeño manifestados por los alumnos al realizar las tareas y actividades
- f. *Confiable*: se establece en relación con el hecho de que diferentes evaluadores asignen el mismo nivel de desempeño en la ejecución realizada por un estudiante; incluso, en la realización de diferentes tareas o actividades, por el mismo estudiante, utilizando la misma rúbrica.

De esta forma, las rúbricas reducen el sesgo en la emisión de juicios sobre la valoración del desempeño de los estudiantes, evitando que existan desviaciones en la evaluación debido a apreciaciones de elementos ajenos a los comportamientos y habilidades mostradas por los alumnos, al realizar sus actividades de aprendizaje.

INSUMO 7 CONSTRUCCION DE NIVELES DE UNA RÚBRICA PRÁCTICA

Describe las reglas técnicas para la construcción de los niveles en una rúbrica

INSUMO 7 CONSTRUCCION DE NIVELES DE UNA RÚBRICA RETROALIMENTACIÓN

Tu respuesta debe estar contenida en la siguiente explicación, cubriendo al menos la parte subrayada

Las reglas técnicas para la construcción de los niveles en una rúbrica, deben atender los siguientes criterios:

- a. *Continuidad*: el cambio entre un nivel y otro debe guardar el mismo grado de dificultad; esto es, la diferencia
 - i. que se establezca entre el nivel de desempeño más alto y el inmediato anterior, debe mantenerse en toda la rúbrica, para marcar la diferencia entre cada uno de los niveles especificados.
- b. *Paralelismo*: se debe utilizar el mismo tipo de términos para describir todos los niveles que sirven para valorar
 - i. un desempeño específico.
- c. *Coherencia*: la rúbrica debe mantener un solo enfoque al valorar el desempeño esperado, especificando los diferentes grados de comportamiento y habilidades manifiestas en los diferentes niveles de ejecución.
- d. *Descripción*: el lenguaje utilizado en la descripción de los niveles de desempeño debe clarificar el nivel de
 - i. ejecución esperado para cada uno de los niveles, con el propósito de ayudar a los estudiantes y profesores a reconocer las características distintivas manifiestas en los comportamientos y habilidades esperados para cada uno de ellos.
- e. *Validez*: la rúbrica debe permitir realizar inferencias válidas sobre la apreciación de los diferentes niveles alcanzados de desempeño, con base en las características de los productos –informes, escritos, reportes, exposiciones, etcétera- desarrollados por los estudiantes al realizar una tarea o actividad; lo que permite
 - ii. establecer niveles diferenciales de habilidades y comportamientos definidos y graduados para cada estudiante;
 - iii. por ello, las diferencias establecidas en los niveles de desempeño deben Reflejar los componentes clave de los desempeños esperados de los alumnos; Describir diferencias cualitativas, y no cuantitativas, en el desempeño de los estudiantes; No confundir la descripción de supuestos comportamientos prototípicos, con indicadores concretos de desempeño manifestados por los alumnos al realizar las tareas y actividades
- f. *Confiable*: se establece en relación con el hecho de que diferentes evaluadores asignen el mismo nivel de desempeño en la ejecución realizada por un estudiante; incluso, en la realización de diferentes tareas o actividades, por el mismo estudiante, utilizando la misma rúbrica.

LO LOGRASTE, TE FELICITO, SIGUE ADELANTE; SI HAS FALLADO, ES MUY IMPORTANTE PARA TU DESEMPEÑO DOCENTE QUE REVISES CUIDADOSAMENTE LA INFORMACIÓN DEL INSUMO, TE HARA FALTA EN TU AULA....

INSUMO 8 DESARROLLO DE UNA RÚBRICA

Objetivo específico:

Los alumnos al finalizar la revisión de los ejemplos desarrollaran una rúbrica para valorar el desarrollo de un proyecto escolar, incluyendo al menos la selección de la información, la organización del trabajo en equipo, la creatividad de los materiales para la presentación y la presentación oral ante público.

INSUMO 8 DESARROLLO DE UNA RÚBRICA

A continuación se muestran algunos ejemplos de rúbrica.

Rúbrica para valorar la utilización del conocimiento histórico en una tarea/actividad genérica de investigación

Criterios/ Desempeño	Deficiente	Incipiente	Suficiente	Sobresaliente
Organización	El trabajo se presenta <i>completamente desorganizado</i>	El trabajo presenta <i>alguna organización</i> de la información	El trabajo <i>presenta una completa organización</i> de la información	El trabajo <i>presenta creativamente</i> la organización de la información
Presentación	La presentación es <i>totalmente incoherente</i>	La presentación contiene <i>múltiples incoherencias</i>	La presentación contiene <i>algunas incoherencias</i>	La presentación es <i>completamente coherente</i>
Utilización de fuentes de información	<i>Sin referencias</i> a ninguna fuente de información	El trabajo se basa en <i>una sola</i> fuente de información	El trabajo se basa en <i>al menos dos</i> fuentes de información	El trabajo se basa en <i>múltiples Fuentes de información</i>
Interpretación/ Empatía	<i>Sin interpretación</i> de los eventos históricos	<i>Alguna</i> interpretación de los eventos históricos, pero <i>sin tomar en cuenta</i> la perspectiva de la comunidad estudiada	<i>Alguna</i> interpretación de los eventos históricos, <i>tomando en cuenta</i> la perspectiva de la comunidad estudiada	<i>Excelente interpretación</i> de los eventos históricos, <i>tomando en cuenta</i> la perspectiva de la comunidad estudiada
Evaluación de asuntos De interés público del período estudiado	<i>No toma en cuenta, ni considera</i> , los asuntos importantes de interés público	<i>Trata</i> de tomar en cuenta los asuntos importantes de interés público, <i>sin lograr</i> llegar a definirlos	Considera y evalúa, <i>al menos</i> , un asunto importante de interés público	Considera y evalúa <i>diversos asuntos</i> importantes de interés público
Manejo del lenguaje	Muestra un <i>manejo deficiente del lenguaje</i>	<i>Presenta deficiencias</i> en el dominio del idioma	<i>Muestra dominio</i> en el manejo del lenguaje	<i>El dominio</i> mostrado en el manejo del lenguaje <i>realza</i> la presentación

EJEMPLO DE RÚBRICA PARA EVALUAR LA PRESENTACIÓN ORAL DE UN TEMA

Atributos/ Desempeño	Requiere instrucción adicional (No aprobado)	Requiere de Supervisión (Bajo desempeño)	Satisfactorio (Desempeño regular)	Excelente (Desempeño sobresaliente)
Contenido	La tesis <i>no es clara</i> ; la información incluida <i>no apoya</i> la tesis en forma alguna	Se presenta una gran cantidad de información que <i>no se encuentra claramente relacionada</i> con la tesis	Presenta <i>abundante información</i> que se relaciona con la tesis; se hacen muchas observaciones, pero sin un manejo totalmente adecuado y presentando <i>repeticiones</i>	El trabajo <i>presenta creativamente</i> la organización de la información
Coherencia y organización	Integra una presentación <i>desordenada, sin fluidez</i> ; con un <i>vago desarrollo</i> de la tesis y <i>sin un orden lógico</i> aparente en la presentación	Los conceptos e ideas se encuentran <i>vagamente conectados</i> ; <i>carece de transiciones claras en la información y la fluidez y la organización son desordenadas</i>	La presentación contiene <i>algunas incoherencias</i>	La presentación es <i>completamente coherente</i>
Creatividad	La presentación es <i>repetitiva</i> y con poca o ninguna variedad; con <i>insuficiente</i> utilización de los medios	Presentación con <i>poca o ninguna variedad</i> ; el material se presenta en una <i>forma poco original y con limitada interpretación</i>	Es aparente la existencia de <i>originalidad</i> en la presentación; presenta una <i>variedad y armonía</i> de los materiales y los medios	Presentación <i>muy original</i> ; utiliza <i>recursos diferentes</i> , para lograr interesar, <i>capturando la atención</i> del auditorio
Materiales	<i>Poca o ninguna</i> utilización de los medios, y cuando lo hace el resultado es <i>poco efectivo</i> (exceso en algunos y ausencia de otros materiales)	<i>Uso desordenado</i> de los medios; <i>carece</i> de la habilidad para transitar de un medio a otro, y <i>no logra</i> justificar su utilización con la tesis	Utilización de los medios <i>sin una amplia variedad</i> , y <i>sin lograr</i> su completa y clara incorporación con la tesis	<i>Utilización balanceada</i> en la utilización de los medios, que son usados <i>en forma variada y adecuada</i> , para el desarrollo de la tesis
Habilidades de comunicación	La exposición es <i>inaudible o muy estruendosa</i> ; <i>no existe contacto con el auditorio</i> y <i>puede desarrollarse en forma o muy rápida o muy lenta</i> ; <i>el orador parece no tener ningún interés</i> y su discurso es <i>monótono</i>	Algún <i>tartamudeo y poco contacto visual</i> con su auditorio; la exposición es <i>dispareja</i> , con <i>poca o ninguna expresión y énfasis</i>	<i>Articulación clara</i> de la exposición, pero sin alcanzar un discurso perfecto	<i>Articulación clara y con aplomo</i> , expresada en un volumen adecuado de voz y con una postura correcta, cuidando mantener contacto visual con el auditorio, manifestando confianza y entusiasmo en lo expuesto
Respuesta del auditorio	<i>La presentación es incoherente</i> , por lo que la audiencia pierde el interés y no puede establecer los asuntos de la presentación	Se encuentran algunos hechos relacionados, pero que se salen del contexto de la exposición, por lo que <i>pierde la atención del público</i> ; en su mayoría presenta hechos, <i>sin ninguna o poca</i> interpretación	Presenta la información con algunos giros de interpretación interesantes, por lo que <i>logra mantener</i> la atención de la audiencia la mayor parte del tiempo	<i>El dominio</i> mostrado en el manejo del lenguaje <i>realza</i> la presentación
Extensión de la presentación	<i>Demasiado larga o demasiado corta</i> ; con una ampliación o recorte en su exposición de <i>más de diez minutos</i> del tiempo estipulado	Ampliación o reducción del tiempo estipulado de <i>más o menos seis minutos</i>	Ampliación o reducción del tiempo estipulado de <i>más o menos cuatro minutos</i>	Ampliación o reducción del tiempo estipulado de <i>no más o menos dos minutos</i>

INSUMO 7 DESARROLLO DE UNA RÚBRICA PRÁCTICA

Desarrolla una rúbrica para valorar el desarrollo de un proyecto escolar, incluyendo al menos la selección de la información, la organización del trabajo en equipo, la creatividad de los materiales para la presentación y la presentación oral ante público.

INSUMO 7 DESARROLLO DE UNA RÚBRICA RETROALIMENTACIÓN

Revisa tu rúbrica, con tu asesor investigador, para saber si esta correcta

UNIDAD I I ENSEÑANZA SITUADA Y BASES TEORICAS

RESUMEN DE LA UNIDAD

ESTRATEGIA DE PROYECTOS es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente), se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: experiencia científicamente, texto, exposición, creación artística o artesanal, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual, manifestación deportiva, etcétera). Induce un conjunto de tareas en la que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos y de las facilidades y restricciones del medio; suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir,, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación; promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

Hay dos beneficios importantes que mencionar:

Implicar a un grupo en una experiencia “auténtica”, fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica, y lograr nuevos saberes

Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes.

Los objetivos de la estrategia de proyectos son:

- k) Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias
- l) Dejar ver prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares
- m) Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”
- n) Plantear obstáculos que no pueden salvarse, sino a partir de nuevos aprendizajes que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- o) Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto
- p) Permitir la identificación de logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final
- q) Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- r) Ayudar a cada alumno a confiar en sí mismo, a resolver la identidad personal y colectiva a través de una forma de facultamiento o empoderamiento
- s) Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas
- t) Formar para la concepción y la conducción de proyectos

Para realizar ordenadamente un proyecto escolar se deben seguir los siguientes pasos:

- 1) Observación y documentación (libros, revistas, internet, personas, organizaciones) de un asunto o tópico de interés.
- 2) Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver
- 3) Planteamiento de una hipótesis o conjetura susceptible de ponerse a prueba.
- 4) Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta
- 5) Obtención y análisis de observaciones y resultados a través de la conducción de un experimento controlado.
- 6) Redacción de conclusiones
- 7) Elaboración de un reporte del proyecto (escrito, audiovisual, multimedia)
- 8) Presentación y socialización del proyecto y de los productos generados en él.

Un profesor o una profesora “profesional”, debe realizar un proyecto escolar cubriendo siempre los diez elementos; para ello hay que organizar la mente; Ander-Egg y Aguilar, nos proponen que nos formulemos diez preguntas:

Preguntas	Elementos Del Proyecto
¿Qué se quiere hacer?	<p>Naturaleza Del Proyecto.</p> <p>Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.</p>
¿Por qué se quiere hacer?	<p>Origen Y Fundamentación.</p> <p>Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar porque el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.</p>
¿Para qué se quiere hacer?	<p>Objetivos, Propósitos.</p> <p>Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.</p>
¿Cuánto se quiere hacer?	<p>Metas.</p> <p>Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuanto se quiere hacer, que servicios se prestaran, que necesidades concretas se cubrirán, etc.</p>
¿Dónde se quiere hacer?	<p>Ubicación En El Espacio.</p> <p>Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.</p>
¿Cómo se va a hacer?	<p>Procedimiento.</p> <p>Métodos y técnicas Actividades y tareas contempladas.</p>
¿Cuándo se va a hacer?	<p>Ubicación En El Tiempo.</p> <p>Calendarización o cronograma previsto</p>
¿A quiénes va dirigido?	<p>Destinatarios, beneficiarios.</p> <p>Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y definir los beneficios concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha su necesidad concreta.</p>
¿Quiénes lo van a hacer?	<p>Recursos Humanos.</p> <p>En proyectos escolares, usualmente hace referencia al equipo de alumnos responsables y a su profesor-tutor, pero es posible el apoyo o asesoría de otros actores, e inclusive la coparticipación de los mismos beneficiarios, de sus familias o de su comunidad.</p>
¿Con qué se va a	<p>Recursos Materiales Y Financieros</p>

hacer /costear?	Es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc., para la realización de este proyecto.
-----------------	---

TIPOS DE ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE

Una metodología que facilita la enseñanza y el aprendizaje, es la organización social de las actividades en el aula, lo cual es absolutamente responsabilidad del profesor o de la profesora y no se refiere en forma alguna a la selección de técnicas de trabajo en equipos pequeños o dinámicas para el trabajo grupal, las cuales generalmente son una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los integrantes.

1) Revisa el cuadro siguiente, acerca de los tipos de estructuras de aprendizaje

Estructura de aprendizaje	Características	Tipos de Interacción
INDIVIDUALISTA	<p>Las metas de los alumnos son independientes entre si</p> <p>El logro de los objetivos de aprendizaje depende del trabajo, esfuerzo y capacidad de cada quien.</p> <p>No hay en realidad actividades que conjunten</p> <p>Se resalta y reconoce el logro y desarrollo personal.</p>	<p>INTERDEPENDENCIA AUSENTE</p> <p>El equipo o grupo trabaja con personas aisladas, cada quien buscando su logro, sin interés en los demás, hay desconocimiento de la meta grupal y desinterés del docente, quien promueve esta actitud.</p>
COMPETITIVA	<p>Los objetivos de cada alumno, depende de lo que consigan sus compañeros</p> <p>Los alumnos se comparan y ordenan entre si</p> <p>El alumno obtiene una mejor calificación si los demás rinden poco</p> <p>Son importantes los privilegios alcanzados y el prestigio, principalmente otorgados por el profesor y la profesora</p>	<p>INTERDEPENDENCIA OPOSITORA</p> <p>El equipo o grupo trabaja para ganar, disfrutando que otro pierda, la profesora o profesor motiva a los ganadores, permitiéndoles opinión, posición, dominio y consideraciones especiales. Hay humillación psicológica y escolar al perdedor, el docente lo aplica inconscientemente, hay rivalidad, agresión, burla y desintegración . hay peso de otras figuras sociales</p>
COOPERATIVA	<p>Las metas de los alumnos son compartidas</p> <p>Los alumnos trabajan para maximizar su aprendizaje tanto como el de sus compañeros</p> <p>EL EQUIPO TRABAJA HASTA QUE TODOS ALCANZAN SU OBJETIVO</p> <p>Son importantes el desarrollo de las competencias sociales, el desarrollo analítico, el</p>	<p>INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p> <p>El equipo o grupo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo entendieron y completaron la actividad con éxito , de forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea asignada, así como los beneficios,</p>

	<p>intercambio de ideas, el control de los impulsos, la diversidad y el dialogo</p> <p>La profesora o profesor demuestra alta capacidad de dirección colaborativa</p> <p>Se rebasan las metas esperadas</p> <p>El grupo obtiene niveles de desarrollo altos</p>	<p>son válidos para cada individuo y para todos los demás integrantes. El éxito solo se consigue como grupo.</p>
--	---	--

LAS RÚBRICAS

Son guías o escalas de evaluación, donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.

Las rúbricas integran un alto rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

Las rúbricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación, como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes. Son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizajes in situ.

Ahumada (2003) emplea el término matrices de valoración, para denominar a las rúbricas, pues están construidas por la intersección de dos dimensiones:

Los criterios o indicadores de calidad, que se enlistan en la columna de la izquierda y

La definición cualitativa y progresiva de los mismos en la columna de la derecha

Las reglas técnicas para la construcción de los niveles en una rúbrica, deben atender los siguientes criterios:

- *Continuidad:*
- *Paralelismo:*
- *Coherencia*
- *Descripción:*
- *Validez:*
- *Confiabledad:*

UNIDAD I I ENSEÑANZA SITUADA Y BASES TEORICAS

AUTOVALORACIÓN

NOMBRE: _____ FECHA: _____

1.- Describe al menos tres elementos de la estrategia de proyectos según Perrenoud.

a) _____

b) _____

c) _____

CLAVE 6/6

2.- Ordena los pasos para el desarrollo de proyectos escolares, poniendo el número 1 al primero y así sucesivamente hasta llegar al último

-----Redacción de conclusiones

-----Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver

-----Obtención y análisis de observaciones y resultados a través de la conducción de un experimento controlado.

-----Observación y documentación (libros, revistas, internet, personas, organizaciones) de un asunto o tópico de interés.

-----Elaboración de un reporte del proyecto (escrito, audiovisual, multimedia)

-----Presentación y socialización del proyecto y de los productos generados en él.

-----Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta

-----Planteamiento de una hipótesis o conjetura susceptible de ponerse a prueba.

CLAVE 8/8

3. Une las dos columnas, escribiendo en el paréntesis donde corresponda la respuesta correcta

	Preguntas	Elementos Del Proyecto
()	¿Qué se quiere hacer?	1.-Objetivos, Propósitos. Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.
()	¿Por qué se quiere hacer?	2.-Ubicación En El Espacio. Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
()	¿Para qué se quiere hacer?	3.-Recursos Humanos. En proyectos escolares, usualmente hace referencia al equipo de alumnos responsables y a su profesor-tutor, pero es posible el apoyo o asesoría de otros actores, e inclusive la coparticipación de los mismos beneficiarios, de sus familias o de su comunidad.
()	¿Cuánto se quiere hacer?	4.-Recursos Materiales Y Financieros Es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc., para la realización de este proyecto.
()	¿Dónde se quiere hacer?	5.-Naturaleza Del Proyecto. Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar, ámbito que abarca, contexto en que se ubica.
()	¿Cómo se va a hacer?	6.-Ubicación En El Tiempo. Calendarización o cronograma previsto
()	¿Cuándo se va a hacer?	7.-Destinatarios, beneficiarios. Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y definir los beneficios concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha su necesidad concreta
()	¿A quiénes va dirigido?	8.-Procedimiento. Métodos y técnicas Actividades y tareas contempladas. .
()	¿Quiénes lo van a hacer?	9.-Origen Y Fundamentación. Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar porque el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.
()	¿Con qué se va a hacer /costear?	10.-Metas. Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuanto se quiere hacer, que servicios se prestaran, que necesidades concretas se cubrirán, etc.

CLAVE 10/10 _____

4. Describe la organización social dentro de tu aula, acorde con el cuadro proporcionado por Díaz Barriga (2006).

CLAVE 5/5 _____

5. Haz tu propuesta de 5 acciones para lograr que tu aula tenga una estructura de aprendizaje cooperativa

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

CLAVE 10/10 _____

6.- Desarrolla una rúbrica para valorar el desarrollo de un proyecto escolar, incluyendo al menos la selección de la información, la organización del trabajo en equipo, la creatividad de los materiales para la presentación y la presentación oral ante público.

CLAVE 15/15 _____

UNIDAD III OBJETIVOS

BOSQUEJO DE LA UNIDAD III

Existe un paso muy importante en la Sistematización de la Enseñanza, que es la ESPECIFICACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES, del que dependen en gran parte los resultados del proceso.

Una vez que un Profesor decide enseñar efectivamente algo a sus Alumnos, tendrá que realizar varios tipos de actividades para tener éxito. Primero debe saber qué es lo que va a enseñar y cómo va a saber que lo ha logrado; para definir esto tendrá que señalar que es lo que espera que estén haciendo sus Alumnos cuando hayan aprendido o se especificara los objetivos INSTRUCCIONALES.

En esta unidad revisaremos cuidadosamente la importancia y utilidad de los objetivos, así como la forma en que deben expresarse y usarse en la práctica educativa.

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD

Los participantes al terminar de revisar la unidad, elaboran dos objetivos INSTRUCCIONALES de la materia que elijan, de acuerdo con los criterios especificados en el material revisado.

INSUMO N° 1 OBJETIVO INSTRUCCIONAL

Objetivo Específico:

Los participantes al terminar de revisar el material correspondiente, definirán por escrito el concepto de objetivo instruccional, de acuerdo con la información proporcionada

INSUMO N° 1 OBJETIVO INSTRUCCIONAL

UN OBJETIVO ES UN PROPÓSITO EXPRESADO EN UN ENUNCIADO QUE DESCRIBE QUE DEBE ESTAR HACIENDO EL ALUMNO CUANDO HAYA TERMINADO EXITOSAMENTE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE.

Los objetivos que manejaremos en un programa pueden ser generales y específicos.

Los OBJETIVOS GENERALES, son aquellos que describen el cambio en la conducta del estudiante y el producto del aprendizaje después de una unidad, programa o curso.

Los OBJETIVOS ESPECÍFICOS, son aquellos que describen los cambios parciales que unido y secuenciados, llevarán al estudiante al logro del objetivo general.

Los objetivos INSTRUCCIONALES, se formulan para orientar la acción de Maestros y Alumnos, por esto, deben ser comunicados al estudiante antes de empezar a manejar el contenido de la clase.

Los objetivos son la base de la evaluación, por lo que si un Alumno cumple con cada uno de los términos expresados en ellos, se sabe que va a tener éxito en sus estudios y el ÉXITO del Alumno es también el ÉXITO del Profesor.

INSUMO N° 1 OBJETIVO INSTRUCCIONAL

PRACTICA

DEFINE POR ESCRITO, EL CONCEPTO DE OBJETIVO INSTRUCCIONAL

INSUMO 1 OBJETIVO INSTRUCCIONAL
RETROALIMENTACIÓN

REVISA SI TU RESPUESTA CONTIENE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS:

Un objetivo es un propósito expresado en un enunciado que
Describe que debe estar haciendo el Alumno cuando haya
Terminado exitosamente una experiencia de aprendizaje.

Contiene los elementos, FELICIDADES, tu respuesta esta CORRECTA.

INSUMO 2 CRITERIOS BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

Objetivo Específico:

Los participantes al terminar de revisar el material correspondiente, explicaran por escrito los tres criterios básicos para la elaboración de objetivos INSTRUCCIONALES, sin error.

INSUMO N°. 2 CRITERIOS BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

Existen fundamentalmente tres elementos o criterios indispensables para integrar un objetivo, que pueda ser considerado como válido, son: LA CONDUCTA, LAS CONDICIONES DE EJECUCIÓN Y EL CRITERIO DE EFICIENCIA ACEPTABLE.

La conducta es un elemento fundamental en todo objetivo de aprendizaje, ya que indica lo que será capaz de hacer el educando, una vez que alcance dicho objetivo. Sirve como punto de partida para que el Profesor defina sus técnicas y materiales didácticos. En algunos casos será conveniente explicar el producto que se obtendrá al realizar la conducta mencionada.

Las condiciones de ejecución se refieren a las circunstancias o situaciones en que la conducta debe efectuarse; por lo general hace alusión a los recursos, facilidades o limitaciones que se impondrán para la realización de la conducta.

El criterio de eficiencia aceptable indica en forma cuantitativa y cualitativa el grado de exactitud o precisión con que se requiere la ejecución de la conducta. Algunas veces se menciona en términos de errores permitidos.

Estos elementos son muy relevantes en la formulación de objetivos, por lo que no deben ser omitidos. Ya que los objetivos se plantean en términos de la conducta que alguien mostrara, siempre en los objetivos se indicara de quien se trata (el Alumno, los Participantes, etc.).

INSUMO N° 2 CRITERIOS BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES PRACTICA

Relaciona la columna I, con la columna II, de tal manera que coloques cada número en el paréntesis correspondiente a la respuesta correcta.

COLUMNA I

- 1.- CONDUCTA
- 2.- CRITERIO DE EFICIENCIA ACEPTABLE
- 3.- CONDICIONES DE EJECUCIÓN conducta que logro

COLUMNA II

- () grado de precisión de la calidad del ambiente
- () circunstancias en que debe efectuarse la conducta
- () Indica lo que el Profesor hará para lograr el objetivo
- () grado de exactitud con que debe ejecutarse la conducta
- () indica lo que el alumno hará como muestra de el objetivo.
- () se refiere al sujeto que ejecutara la conducta

INSUMO 2 CRITERIOS BÁSICOS PARA LA ELABORACION DE OBJETIVOS RETROALIMENTACIÓN

A continuación aparecen los números correctos que deben aparecer en los paréntesis de la columna II

(/)

(3)

DEBES TENER 6 RESPUESTAS CORRECTAS, DE

(/)

SER ASÍ SIGUE ADELANTE, EN CASO CONTRA-

(2)

RIO REVISA NUEVAMENTE EL CONTENIDO.

(1)

(/)

INSUMO 3 FORMULACIÓN CORRECTA DE LOS OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

Objetivo Específico:

Los participantes, al terminar la revisión del material, mencionarán al menos tres recomendaciones para la formulación correcta de objetivos INSTRUCCIONALES.

FORMULACIÓN CORRECTA DE LOS OBJETIVOS INSTRUCCIONALES INSUMO N° 3

Los objetivos INSTRUCCIONALES para cumplir eficientemente su función, deben cubrir algunas características que los hagan comunicables; para ello, consideremos las siguientes recomendaciones:

- a) Enunciar los objetivos, siempre en términos de la conducta del Alumno y no de acuerdo con las actividades y propósitos del Maestro.
- b) El enunciado de un objetivo debe incluir un verbo, una acción, que indique la conducta que el Alumno debe ejecutar para mostrar que logro dicho objetivo. El verbo debe corresponder a una actividad observable.
- c) Los objetivos deben redactarse utilizando términos que posean significado uniforme o escoger aquellos menos sujetos a interpretaciones
- d) Los objetivos deben ser unitarios, es decir, cada objetivo deberá referirse a un solo proceso, actividad o conducta.
- e) Se debe evitar la formulación de objetivos demasiado generales o extremadamente detallados, tratando de usar solo las palabras necesarias.

INSUMO N° 3 FORMULACIÓN CORRECTA DE LOS OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

PRACTICA

A continuación aparecen una serie de enunciados, revísalos cuidadosamente y marca con una "X", una F si crees que es falso o una V si crees que sea verdadero.

LAS PRINCIPALES RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE OBJETIVO, MENCIONAN:

- F V Los objetivos deben referirse a varios procesos o conductas.
- F V Un objetivo debe incluir un verbo que corresponda a una acción observable.
- F V Los objetivos deben enunciarse en términos de la conducta del Alumno.
- F V Las palabras que se usen en un objetivo deben tener significado uniforme.
- F V Los objetivos pueden ser muy generales o detallados, usando más palabras de las que expliquen su contenido.
- F V Los objetivos deben enunciarse en términos de la conducta del Maestro.

INSUMO 3 FORMULACIÓN CORRECTA DE LOS OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

RETROALIMENTACIÓN

LAS RESPUESTAS CORRECTAS SON:

F

V

V

V

F

F

Debes haber tenido seis aciertos, por lo que tu respuesta esta PERFECTA, SIGUE ADELANTE.

INSUMO 4 ELABORACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

Objetivos Específicos:

Los participantes al terminar de revisar el material, elaboran dos objetivos INSTRUCCIONALES de cualquier tema, conteniendo al menos los tres criterios o elementos básicos.

INSUMO 4 ELABORACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

Ahora revisaremos algunos objetivos INSTRUCCIONALES correctamente elaborados.

Los Alumnos, al finalizar el curso, identificaran en un plano de edificio la instalación hidráulica completa sin error.

Los Alumnos, al finalizar la unidad, elaboraran un trabajo en equipo, que contenga al menos los estilos predominantes durante los siglos XV y XVI en la historia de la Arquitectura, en un máximo de cuatro cuartillas.

En estos objetivos están marcados con líneas punteadas LA CONDUCTA, con líneas continuas LAS CONDICIONES DE EJECUCIÓN y con doble línea EL CRITERIO DE EFICIENCIA ACEPTABLE.

Cuando elabores objetivos, cuida que estén contenidos los tres criterios, ya que esto facilitara tu labor y la de tus Alumnos.

INSUMO 4 ELABORACION DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

PRACTICA

Elabora dos objetivos INSTRUCCIONALES de cualquier tema, de acuerdo con los criterios y recomendaciones proporcionadas:

INSUMO 4 ELABORACION DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

RETROALIMENTACIÓN

Revisa si los objetivos que formulaste contienen los tres criterios básicos: CONDUCTA, CONDICIONES DE EJECUCIÓN Y CRITERIO DE EFICIENCIA ACEPTABLE. De ser así, podemos seguir adelante. Ahora regresa a tu INSUMO N° 3 y ve si cubres las recomendaciones para la elaboración de objetivos. ESTAS BIEN, entonces SIGUE ADELANTE.

RESUMEN DE LA UNIDAD III OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

UN OBJETIVO ES UN PROPÓSITO EXPRESADO EN UN ENUNCIADO QUE DESCRIBE QUE DEBE ESTAR HACIENDO EL ALUMNO, CUANDO HAYA TERMINADO EXITOSAMENTE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE.

Los objetivos que se usan en un programa pueden ser generales y específicos. Los objetivos generales, describen lo que hará el Alumno después de haber estudiado una unidad, programa o curso y los objetivos específicos describen lo que ira haciendo el Alumno para alcanzar el objetivo general.

Los objetivos orientan las actividades del Alumno, permiten averiguar cuando fueron alcanzadas las metas, son guía de evaluación y base para seleccionar técnicas, materiales y contenidos; por esto son la base de la planeación didáctica y deben ser comunicados a los Alumnos antes de empezar a revisar los contenidos.

Existen tres elementos o criterios indispensables para la integración de objetivos válidos, que son:

LA CONDUCTA.- indica lo que el Alumno estará haciendo cuando alcance el objetivo.

LAS CONDICIONES DE EJECUCIÓN.- son las circunstancias en que la conducta debe efectuarse.

EL CRITERIO DE EFICIENCIA ACEPTABLE.- especifica cuantitativa y cualitativamente el grado de exactitud o precisión con que debe ejecutarse la conducta.

Es recomendable que los objetivos INSTRUCCIONALES, se enuncien en función del comportamiento del Alumno; que incluyan un verbo que se refiera a una acción observable; usar términos menos sujetos a interpretaciones; cada objetivo debe referirse a un solo proceso, actividad o conducta y por ultimo no deben ser demasiado generales ni extremadamente detallados.

UNIDAD III OBJETIVOS

AUTOVALORACIÓN

NOMBRE: _____ -

FECHA:

Completa la siguiente definición escribiendo la palabra o palabras que faltan:

1.- UN OBJETIVO ES UN _____ EXPRESADO EN UN ENUNCIADO,
QUE DESCRIBE QUE DEBE ESTAR HACIENDO EL _____,
CUANDO HAYA _____ EXITOSAMENTE UNA EXPERIENCIA
DE APRENDIZAJE.

Marca con una "X" la respuesta correcta.

2.- Los tres elementos o criterios indispensables para integrar un objetivo y

Considerarlo valido son:

- a) La conducta, el responsable, las condiciones de ejecución.
- b) Las condiciones de ejecución el criterio de eficiencia y la conducta.
- c) Las condiciones de ejecución aceptable, el criterio de eficiencia y la conducta.
- d) El criterio de ejecución, el responsable y la conducta.

3.- Elabora dos objetivos INSTRUCCIONALES de la materia que impartes, de acuerdo con las recomendaciones y criterios que se requieren para considerarlos válidos.

UNIDAD I V MÉTODOS/ MODALIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

BOSQUEJO DE LA UNIDAD

Todo docente debe tener en cuenta una serie de aspectos fundamentales que podrá aplicar a la hora de planear y dar su clase; cada Profesor podrá orientar su enseñanza de la manera que mejor se adapte a él y a sus Alumnos, cada quien buscara las mejores formas de organizar sus sesiones, pero en esta organización debe tener presentes los principios que le darán mayor garantía de que su enseñanza sea eficaz y que el aprendizaje se realice. El uso de métodos de enseñanza-aprendizaje, posibilita al Profesor para aplicar los siguientes principios básicos:

- La enseñanza debe desarrollarse basándose en dificultades que exijan reflexión y esfuerzo.
- El Alumno debe tener libertad de pensamiento y expresión, los conceptos considerados como erróneos, NO deben ser reprimidos por el Profesor, sino orientados hacia una redefinición.
- El Alumno debe ser arrancado de la pasividad para poder actuar y reaccionar ante los estímulos que el Profesor le proporciona. Reflexionar, participar, crear, son formas de actividad. No hay que buscar solamente la memorización, se debe llegar hasta la creatividad.
- La participación no debe ser algo impuesto por el Profesor, sino algo aceptado por todos; habrá participación cuando cada uno se sienta elemento útil dentro del plan de trabajo.
- Debe ser preocupación constante del Profesor saber si sus Alumnos están interesados en los conocimientos y habilidades que se enseñan, pues si no se atienden los intereses de los Alumnos, se llevara a cabo un trabajo obligatorio y no habrá aprendizaje.
- El Profesor debe ver a sus Alumnos en su realidad humana, con todas sus posibilidades y limitaciones.
- La enseñanza debe llevar a la acción grupal, al esfuerzo colectivo a fin de inducir al alumno a aprender a trabajar en grupo.

Las consideraciones anteriores son el punto de partida para poder captar en toda su extensión esta unidad, que es importante para el personal docente, pues si entendemos que nuestra función es valiosa, que tenemos en nuestras manos la posibilidad de lograr aprendizaje en nuestros Alumnos, entonces ¿Por qué no utilizar las técnicas que han demostrado ser efectivas y que nos ayudaran a cumplir nuestra función?

En las siguientes páginas mostraremos algunos métodos, su importancia y desarrollo; estúdialas, analízalas, discútelas con tus compañeros y Profesores, modifícalas y aplícalas, notaran cambios extraordinarios en tus Alumnos y en ti mismo.

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD

Al término de la unidad, el participante describirá por lo menos tres métodos de enseñanza-aprendizaje, que escogerá para impartir sus clases, basándose en los criterios de selección revisados en el material.

INSUMO N° 1 DEFINICIÓN METODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

OBJETIVO ESPECÍFICO

Al término de la lectura el participante definirá el concepto de método de enseñanza-aprendizaje, que contenga incluidos en el material.

INSUMO 1 DEFINICIÓN MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los métodos de enseñanza-aprendizaje nos dan organización y secuencia, proporcionan la posibilidad de control sobre un proceso, sobre las experiencias que va a ir obteniendo el individuo.

Hacemos uso de estos métodos para proporcionar la enseñanza y el aprendizaje. Es una vía organizada y estructurada para controlar las actividades tanto del Profesor como del grupo en el proceso. .

Los métodos de enseñanza-aprendizaje son, caminos que orientan al instructor acerca de cómo enseñar, le indican la ruta a seguir a través de fases o etapas organizadas previamente; propician la rápida obtención de los objetivos propuestos y facilitan la generación de un nuevo sistema de valores (solidaridad vs. Competencia, esfuerzo común vs. Individualismo y cooperación vs. Personalismo).

Los métodos de enseñanza-aprendizaje que propondremos no son recetas de cocina, para usarlas no basta con memorizarlas y después repetirlas mecánicamente: estos procedimientos son medios de trabajo, herramientas para ser más fluido y eficiente el camino. Sirven tanto al educador para poder integrarse al grupo como a los educandos para tener un papel más activo en el proceso de aprendizaje.

INSUMO 1 DEFINICION MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PRACTICA

En las líneas siguientes escribe la definición de los métodos de enseñanza-aprendizaje

INSUMO 1 DEFINICIÓN MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RETROALIMENTACIÓN

Si tu respuesta tiene los siguientes elementos es correcta, puedes pasar a la hoja de INSUMO N° 2.

- 1.- Los métodos de enseñanza-aprendizaje, son caminos que orientan al instructor acerca de cómo enseñar a través de fases o etapas organizadas previamente.
- 2.- son medios o herramientas que nos sirven para hacer más fluido y eficiente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Si tu respuesta es incorrecta, vuelve a leer el INSUMO 1
¡CONCÉNTRATE!

INSUMO 2 FUNCIONES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Objetivo específico

Al término de la lectura el participante mencionara por escrito por lo menos tres funciones de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

INSUMO N° 2 FUNCIONES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Antes de revisar los métodos de enseñanza-aprendizaje, veremos que funciones cumplen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estos métodos cumplen las siguientes funciones:

- Evitar la improvisación
- Proporcionar condiciones óptimas de enseñanza
- Servir como guía de acción
- Proporcionar la información de la forma más adecuada
- Conseguir que el grupo actúe
- Motivar y facilitar la libre expresión y participación
- Facilitar la comunicación entre los miembros del grupo
- Entrenar el sentido de la cooperación
- Fomentar actitudes y aumentar conocimientos.

Todas estas funciones las cumplirán, si se seleccionan y aplican adecuadamente, cuando esto pasa, las fuerzas de que dispone un grupo, su capacidad, su racionalidad y sus motivaciones individuales pueden estar mejor integradas y dirigidas hacia los objetivos.

PRACTICA INSUMO 2

Escribe tres de las funciones que tienen los métodos de enseñanza-aprendizaje en el proceso enseñanza-aprendizaje.

1. _____
2. _____
3. _____

INSUMO 2 FUNCIONES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RETROALIMENTACIÓN

Tus respuestas deben estar incluidas en las siguientes funciones de los métodos de enseñanza-aprendizaje

- Dar información adecuadamente
- Propiciar la acción grupal
- Sirven como guía
- Facilitan la cooperación
- Dan condiciones óptimas de enseñanza-aprendizaje
- Propician la comunicación
- Evitan la improvisación
- Motivan la participación (libre expresión)

Si es así, sigue adelante y pasa al INSUMO 3.

Si no, Lee nuevamente el INSUMO 2.

INSUMO 3 MÉTODO EXPOSITIVO OBJETIVO ESPECÍFICO

El participante al término de la lectura de la técnica expositiva, describirá sus fases de acuerdo con el material leído.

INSUMO 3 MÉTODO EXPOSITIVO

El método expositivo consiste en la presentación oral de un tema, que un profesor hace ante sus Alumnos.

La actividad que desarrollan los participantes consiste, básicamente en reflexionar sobre lo que escuchan, en contestar las preguntas que el Profesor formula, o en preguntar algo acerca de un punto que no se ha entendido.

El método expositivo, correctamente empleado se desarrolla en tres fases:

- Introducción
- Información
- Síntesis

INTRODUCCIÓN: En esta primera fase, él Profesor anuncia los puntos que serán tratados en la sesión y estimula la participación de los Alumnos. Para lograrlo, explica cuáles son los objetivos de la sesión; relaciona dichos objetivos con las necesidades y experiencias de los participantes; hace un recordatorio de lo expuesto en la unidad o sesión anterior: presenta esquemáticamente los puntos o temas a desarrollar.

La introducción debe ser breve pero sustanciosa, un buen inicio es indispensable para asegurar las posibilidades del éxito.

INFORMACIÓN: Es en esta fase en donde el Profesor proporciona toda la información necesaria que los participantes deben manejar como resultado del aprendizaje. En esta etapa el instructor no debe limitarse a decir algo en relación con el tema, sus actividades deben plantearse y realizarse de manera que no se caiga en una exposición desordenada.

Puede decirse que un Profesor cumple correctamente esta fase cuando: Explica ordenadamente el contenido; cuestiona a los participante acerca del contenido expuesto, para detectar errores de interpretación corregirlos: estimula a los participantes para que planteen sus dudas o realicen comentarios en relación con el contenido; evita que se produzcan desviaciones en los comentarios que alejen al grupo de los objetivos; maneja materiales didácticos que hagan más objetivo y comprensible el contenido.

SÍNTESIS: La información proporcionada debe completarse con la realización de una síntesis final: esta es la tercera y última fase de la técnica expositiva. La síntesis tiene como propósito enfatizar los aspectos importantes de la exposición y ayudar a los participantes a estructurar y retener las informaciones.

Las actividades para lograr una buena síntesis son:

- Hacer una recapitulación oral de los puntos importantes
- Exponer dichos puntos en un cuadro sinóptico
- Entregar un breve resumen del contenido y discutirlo con el grupo

- Conducir al grupo, por medio de preguntas, a exponer los puntos centrales de lo expuesto
- Elaborar, con la participación del grupo un cuadro sinóptico o esquema
- Preguntar a los participantes si se lograron o no los objetivos de la sesión y con base en sus respuestas, disipar las dudas o ampliar las informaciones.

La síntesis sirve para que los participantes integren y afirmen las ideas básicas expuestas; por tanto el Profesor debe estimular la participación de todos los integrantes del grupo, para que expongan sus dudas, destaquen algún punto o indiquen otros que sea conveniente tener en cuenta.

INSUMO 3 MÉTODO EXPOSITIVO

PRACTICA

La técnica expositiva tiene tres fases, describe brevemente cada una de ellas.

1.

2.-

3.-

INSUMO 3 MÉTODO EXPOSITIVO

RETROALIMENTACIÓN

Tus respuestas deben tener por lo menos la siguiente información:

Fase N° 1 Introducción.- El Profesor enuncia de manera general los puntos que serán tratados, señala los objetivos y relaciona los conocimientos que se van a tratar con los de la clase pasada.

Fase N° 2 Información.- El Profesor explica ampliamente el contenido, proporciona ejemplos, formula preguntas a los Alumnos y aclara dudas.

Fase N° 3 Síntesis.- Enfatiza los aspectos importantes en la exposición, puede elaborar con el grupo un cuadro sinóptico del tema y comprueba si se lograron los objetivos.

Si la tiene pasa al INSUMO N° 4.

Si te faltó algo vuelve a leer la información del INSUMO N° 3.

INSUMO N° 4 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL METODO EXPOSITIVO

OBJETIVO ESPECÍFICO

Al término de la lectura el participante mencionara por lo menos dos ventajas y dos limitaciones de la técnica expositiva.

INSUMO N° 4 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL METODO EXPOSITIVO

Las ventajas más importantes son:

- 1.- Facilita la comunicación de una información a grupos numerosos de personas.
 - 2.- Permite comunicar contenidos muy amplios en corto tiempo.
 - 3.- Es posible utilizar diversos materiales didácticos o solo en ocasiones auxiliares con el pizarrón.
- Las limitaciones más significativas son:

- 1.- Su manejo no es indicado para que los participantes alcancen objetivos relacionados con el aprendizaje de destrezas o actitudes.
- 2.- No permite cubrir todas las tareas de la enseñanza que son: estimular la motivación, dar información, ejercitar o practicar lo aprendido y evaluar el proceso.
- 3.- No permite aprovechar las diferencias individuales.
- 4.- Es un método altamente cargado de dosis de comunicación oral en un solo sentido, del Profesor hacia los participantes del grupo sea mínima, que el verbalismo y las desviaciones del tema sean frecuentes

INSUMO N° 4 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL METODO EXPOSITIVO

PRÁCTICA Escribe en las siguientes líneas tres ventajas y cuatro limitaciones del método expositivo.

Ventajas

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

Limitaciones

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

INSUMO N° 4 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL METODO EXPOSITIVO

RETROALIMENTACIÓN

La información correcta es la siguiente:

Ventajas:

- 1.- Facilita comunicar información a grupos numerosos.
- 2.- Comunicar contenidos amplios en poco tiempo.
- 3.- Da la posibilidad de utilizar gran variedad de materiales didácticos.

Limitaciones:

- 1.- No se aplica en el aprendizaje de destrezas o actitudes.
- 2.- No nos permite cubrir todas las tareas de enseñanza.
- 3.- No aprovechamos diferencias individuales.
- 4.- La comunicación es en un solo sentido.
- 5.- La participación grupal es mínima.
- 6.- Se puede caer en el verbalismo o desviaciones del tema.

Compara tus respuestas y si están incluidas en esta información ¡Bien! Pasa a la siguiente hoja.

Si no, lee nuevamente tu material.

INSUMO 5 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO EXPOSITIVO

OBJETIVO ESPECÍFICO

El participante al término de la lectura, escribirá por lo menos tres criterios de selección del método expositivo

INSUMO 5 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO EXPOSITIVO

El método expositivo puede ser usado para:

- Lograr objetivos relacionados con el aprendizaje de conocimientos teóricos e informaciones.
- Presentar un panorama general de unidades o temas amplios.
- Hacer la presentación de cursos que impliquen la formación de destrezas o actitudes, por ejemplo:

ejemplo:

Para presentar los objetivos y la estructura del contenido.

Informar a los participantes sobre aspectos teóricos previos al manejo de máquinas, herramientas y equipo.

Cuando los objetivos se refieran a la adquisición de conocimientos, informaciones o a la formación de ciertas habilidades intelectuales.

Que el tiempo destinado para el logro de los objetivos sea corto y el contenido a transmitirse sea amplio.

Que se cuente oportunamente con los materiales didácticos indispensables para ilustrar la información, o por lo menos pizarrón bien usado.

Por último, para elegir adecuadamente cualquier técnica didáctica es conveniente tomar en cuenta las características del grupo y la naturaleza de los objetivos o finalidades del Profesor.

Solo cuando seleccionamos bien las técnicas, podemos ver claramente su utilidad, ya que una técnica mal seleccionada en vez de contribuir a mejorar el aprendizaje, confundirá a los Alumnos, no se lograran los objetivos propuestos y habremos perdido el tiempo inútilmente.

INSUMO 5 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO EXPOSITIVO

PRACTICA

Anota en el espacio siguiente tres criterios de selección del método expositivo.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

INSUMO 5 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO EXPOSITIVO

RETROALIMENTACIÓN

Busca tus respuestas en la siguiente lista.

El método expositivo se selecciona tomando en cuenta los siguientes criterios:

Cuando los objetivos se refieran a la adquisición de conocimientos, informaciones o formación intelectual.

Cuando se requiera presentar un panorama general de unidades o temas amplios.

Cuando el número de participantes oscile entre 20 y 50, (con más se pierde el control grupal).

Cuando se quiera presentar CONTENIDOS de formación de destrezas o manejo de máquinas, herramientas y equipo.

Cuando el contenido sea largo y el tiempo cortó.

Cuando se cuente con materiales de apoyo para hacer motivante la información.

Si encontraste por lo menos tres de tus respuestas sigue adelante para revisar otra técnica, pues está la haz concluido satisfactoriamente.

Si no cumples el requisito, vuelve a leer tu INSUMO 5.

INSUMO 6 FASES DEL METODO TALLER OBJETIVO ESPECÍFICO

El participante al término de la lectura de método taller, describirá sus fases de acuerdo con el material leído.

INSUMO 6 FASES DEL METODO TALLER

1. Descripción Se da el nombre de METODO de TALLER a la división que se hace de un grupo de personas en varios subgrupos con el propósito fundamental de analizar y discutir determinada información, para obtener conclusiones.

Las conclusiones se consideran como el producto de las aportaciones de todos los miembros del grupo y como el reflejo, en consecuencia, del pensamiento o del sentir general.

2. Desarrollo

- Introducción,
- Estudio,
- Interacción,
- Síntesis.

- 2.1 Introducción

El Profesor explicará a todos los participantes el procedimiento que se sigue en el desarrollo de las actividades:

- El propósito que se persigue y los resultados que se deben alcanzar,
- La participación que se espera de cada uno de los miembros,
- El tiempo de que dispone para presentar los resultados,
- La forma como se distribuirán para formar los corrillos, y
- La manera de distribuir el mobiliario para trabajar.

El instructor preguntara si existen dudas y deberá aclararlas convenientemente antes de seguir adelante.

Enseguida invitara a los participantes a formar corrillos y pedirá, además, que cada corrillo nombre un moderador y un secretario, explicando las funciones que van a cumplir.

El Moderador:

- Conducirá el análisis y la discusión de la información propuesta,
- Estimulara la participación de todos durante la fase de estudio,
- Controlará cualquier dificultad que se presente,
- Evitará desviaciones del asunto en cuestión,
- Formulara, con base a las aportaciones de todos los integrantes de corrillo, la de él inclusive, las conclusiones que habrá de ponerse a la consideración de grupo.

El Secretario:

- Llevará un registro sintético de las opiniones dadas por los participantes,
- Escribir y dar a conocer las conclusiones del corrillo a todo el grupo.

Una vez explicadas las funciones del Moderador y Secretario, el Profesor procederá a entregar a cada corrillo:

- La tarjeta de corrillos,
- El cuestionario, y
- El documento informativo.

LA TARJETA GUÍA es un documento que:

___ Proporciona a todos los participantes la información necesaria acerca de los propósitos perseguidos, el orden en que se realizarán las actividades y los materiales que serán utilizados.

CUESTIONARIOS es un documento que contiene una serie de preguntas, generalmente 3 a 5, acerca de aspectos básicos del tema que se está estudiando y que sirve para que cada corrillo siga un orden en sus análisis y discusiones.

DOCUMENTOS INFORMATIVOS son todos aquellos materiales que proporcionan el contenido mínimo para el análisis y discusión de los corrillos, casi siempre estos documentos son impresos; sin embargo, los materiales proyectables, y las grabaciones también son de utilidad en el estudio de numerosos temas.

2.2 Estudio

En esta fase, el Profesor pedirá a los participantes que den comienzo a las actividades indicadas en la tarjeta. Llevará un registro cuidadoso del tiempo concedido y, faltando nos 5 minutos para que este concluya, avisará a los corrillos, a fin de que terminen de elaborar las conclusiones que presentarán al grupo.

2.3 Interacción

Pedirá a los Secretarios que, de acuerdo con cierto orden establecido de antemano, lean las conclusiones logradas. Es conveniente que el Profesor anote las conclusiones obtenidas en el pizarrón, en forma sintética, el Profesor conducirá al grupo, aprovechando esas aportaciones, hacia:

- ___ La aclaración de dudas,
- ___ La discusión y solución de las diferencias o contradicciones que surjan,
- ___ La obtención de conclusiones finales.

2.4 Síntesis

Se elaborará un resumen de los aspectos tratados y se comprueba si se lograron o no los objetivos.

El resumen se hará reuniendo al grupo en pleno.

INSUMO 6 FASES DE MÉTODO TALLER

PRACTICA

La técnica de taller tiene 4 fases, describe brevemente c/u de ellas.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

INSUMO 6 FASES DEL METODO TALLER RETROALIMENTACIÓN

Esperemos que hayas contestado mencionando la información que aquí se te presenta:

FASE 1.- INTRODUCCIÓN: Aquí el Profesor explica el procedimiento que se seguirá, los objetivos, participación esperada, el tiempo disponible y forma de distribuir los grupos y mobiliario. También mencionara las funciones del Moderador y Secretario. Entregará la tarjeta de corrillos, el cuestionario y el documento informativo.

FASE 2.- ESTUDIO: En esta fase se realizan las actividades indicadas en la tarjeta, llevando a cabo el control del tiempo.

FASE 3.- INTERACCIÓN: Se realiza por parte del Secretario, él da lectura a las conclusiones obtenidas anotándolas en forma sintética, se aclaran dudas y se discuten las contradicciones que surjan.

FASE 4.- SÍNTESIS: Aquí se obtienen las conclusiones finales, se elabora un resumen y se comprueba si se lograron los objetivos.

Si tus respuestas son parecidas en lo descrito anteriormente, pasa al siguiente concepto.

Si tus respuestas son pobres quiere decir que les falta información y tienes que volver a leer tu material del INSUMO 6.

INSUMO 7 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL METODO TALLER

OBJETIVO ESPECÍFICO

Al término de la lectura, el participante mencionara por lo menos 2 ventajas y 2 limitaciones del método taller.

INSUMO 7 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL METODO TALLER

Ventajas

--- Permite encauzar la dinámica del grupo facilitando una interacción interesada, constante y productiva

___ Propicia la división del trabajo y la participación activa de todo el grupo en el análisis y discusión,

___ Favorece la eliminación de las inhibiciones sociales, pues resulta muy difícil permanecer anónimo dentro de un grupo pequeño,

___ Facilita y estimula la comunicación en dos sentidos,

___ Propicia el desarrollo de ciertas capacidades, como la síntesis y la reflexión, y de ciertas actitudes, como el sentido de responsabilidad, la confianza y el respeto hacia los demás, la colaboración social, etc.,

___ Evita que las intervenciones corran a cargo de un solo participante o de un reducido número de ellos,

___ Permite centrar la atención en propósitos muy definidos.

___ Favorece la obtención de opiniones de grupos más o menos numerosos de personas en un tiempo relativamente corto.

Limitaciones

___ No es aplicable para el logro de objetivos que impliquen la formación de destrezas manuales,

___ Si los moderadores carecen de un mínimo de habilidad puede ocurrir que surjan altercados, que se propicien desviaciones, que las conclusiones obtenidas sean pobres.

INSUMO 7 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL MÉTODO TALLER

PRACTICA

Escribe en las siguientes líneas 2 ventajas y 2 limitaciones de la técnica de Corrillos.

Ventajas

1.- _____

2.- _____

Limitaciones

1.- _____

2.- _____

INSUMO 7 VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL MÉTODO TALLER RETROALIMENTACIÓN

La información correcta es la siguiente:

Ventajas:

- 1.- Propicia la división del trabajo.
- 2.- Promueve la participación activa del grupo.
- 3.- Facilita la eliminación de la “pena por hablar”.
- 4.- Estimula la comunicación en 2 sentidos.
- 5.- Propicia el desarrollo de las capacidades de síntesis y Reflexión.
- 6.- Favorece las actitudes de colaboración.
- 7.- Evita el centralismo en las participaciones.
- 8.- Evita desviaciones del tema central.
- 9.- Promueve la opinión de grupos numerosos en poco Tiempo.

Limitaciones:

- 1.- No se puede aplicar en la formación de destrezas Manuales.
- 2.- Que a los moderadores se les descontrole el grupo.
- 3.- Que a los moderadores les falte habilidad y se desvíen En las participaciones.
- 4.- Que las discusiones sean pobres.

Si al comparar tus respuestas las ves incluidas en la información anterior, entonces puedes pasar a la siguiente página.

Si te faltó información lee de nuevo y detenidamente tu material del INSUMO 7.

INSUMO 8 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO TALLER

OBJETIVO ESPECIFICO

El participante al término de la lectura, escribirá por lo menos 3 criterios de selección del método taller

INSUMO 8 CRITERIOS Y SELECCIÓN DEL METODO TALLER

Esta técnica puede ser seleccionada:

Para tener informaciones acerca de los intereses, necesidades, problemas, sugerencias y deseos de un grupo más o menos numeroso,

Cuando se necesita analizar y discutir un asunto.

Este método debe seleccionarse cuando se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

Que las formas de conducta previstas en los objetivos sean susceptibles de lograrse con su empleo, (Conocimientos, Habilidades Intelectuales, Actitudes),

Que se cuente con tiempo suficiente para seleccionar o elaborar los documentos informativos, tarjetas, cuestionarios, etc.,

Que se tengan los recursos económicos suficientes para la elaboración y reproducción de los materiales,

Que el número de participantes sea de 16 o más, para formar, por lo menos, 3 o 4 equipos o corrillos.

Aprovechamos este espacio para darte algunas recomendaciones en el uso de esta técnica:

Preparar anticipadamente las informaciones y los materiales que habrán de ser utilizados,

Procurar que cada equipo o corrillo se integre con 5, 6, o hasta 7 elementos, no más. Un número mayor de

participantes dificulta el intercambio de ideas,

Circular entre los equipos o corrillos aclarando alguna duda, aportando algún dato y promoviendo la actividad donde esta no se haya desarrollado,

No olvidar que una persona, (y hasta un equipo o corrillo completo) puede sentirse defraudado si su aportación se discrimina o se desecha sin explicación alguna.

INSUMO 8 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO TALLER

PRÁCTICA

Anota en el espacio siguiente 3 criterios de selección del método taller

1.- _____

2.- _____

3.- _____

INSUMO 8 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO TALLER

RETROALIMENTACIÓN

Busca tus respuestas en la siguiente lista:

El método taller se selecciona con base en los siguientes criterios:

- Para obtener información del grupo,
- Para analizar y discutir un asunto,
- Para lograr aprendizaje de conocimientos y habilidades

Intelectuales,

- Cuando se tenga tiempo suficiente para elaborar

Documentos informativos, tarjetas y cuestionarios,

- Cuando haya recursos para reproducir material,
- Cuando el número de participantes sea de 16 o más.

Si encontraste por lo menos tres de tus respuestas sigue adelante, pues el resultado es satisfactorio, en la siguiente hoja hallaras otra técnica que te será muy útil.

Si no localizaste tres de tus respuestas, vuelve a leer tu material del INSUMO 8

INSUMO 9 FASES DEL METODO DE INVESTIGACIÓN

Objetivo específico

El participante al término de la lectura del método de investigación, describirá sus fases de acuerdo con el material leído.

INSUMO 9 FASES DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Es un método donde el Profesor encamina a sus alumnos para explorar y echar mano de experiencias, encuestas, visitas, excursiones, consultas a autoridades en determinados asuntos, búsqueda en archivos y bibliotecas, consultas a entidades científicas, culturales y administrativas nacionales y extranjeras. De ahí la necesidad que la Escuela mejore su coordinación con la comunidad, pase a mejores laboratorios y enriquezca su biblioteca.

Este método es esencialmente activa, tendiente a llevar al alumno a conquistar y no a recibir pasivamente los conocimientos.

Esta técnica correctamente empleada se desarrolla en cuatro fases:

- 1.- Presentación del tema para investigar.
- 2.- Investigación.
- 3.- Supervisión.
- 4.- Presentación o entrega.

1.-Presentación del tema para investigar. El Profesor junto con el grupo indica y distribuye los temas entre los pequeños grupos que se han formado (pueden ser también trabajos individuales). Al mismo tiempo cada grupo o individuo elabora y entrega al Profesor su plan de trabajo con fechas de entrega. La investigación como método, para ser realmente útil, necesita sensibilizar al educando en tres cuestiones fundamentales, de modo que tenga conciencia del trabajo que está realizando para que este no sea un esfuerzo de “mera ejecución material”. Las cuestiones son las siguientes:

- a) Lo que se investiga (mencionar el objetivo)
- b) Por qué y para que (darle sentido a la investigación)
- c) Como investigar (mencionar la metodología).

La investigación para ser autentica, debe partir de una dificultad o problema sentido y comprendido por el Alumno. No hay nada que tenga menos sentido que el hecho de investigar por investigar. La investigación puede tener origen:

___ En dudas surgidas en discusión o en debates.

___ En el estudio preliminar de un tema a ser tratado en clase y que tenga, principalmente, vinculación con la comunidad, lo que ayudaría al estudiante a tomar conciencia de los problemas del medio.

___ En preferencias y aptitudes de los propios Alumnos.

2.- Investigación

En esta fase el grupo de trabajo se va a buscar a las fuentes la información requerida. Habrá que cuidar que cada grupo distribuya de manera equitativa y democrática el trabajo.

3.- Supervisión

Esta fase es paralela y se realiza simultáneamente con la fase de investigación, aquí el Profesor revisa los avances obtenidos por los Alumnos, retroalimenta sus trabajos, resuelve sus dudas y orienta su investigación. El Profesor deberá fijarse bien que en los grupos no existan Alumnos oportunistas que se adjudiquen el trabajo de otros o que entorpezcan el desarrollo de la investigación.

4.- Presentación o Entrega

El Profesor puede elegir entre la exposición de cada uno de los informes de la investigación (en este caso su labor será la de complementar y enriquecer las exposiciones) o la entrega y retroalimentación individualizada de los trabajos.

INSUMO 9 FASES DEL METODO DE INVESTIGACIÓN PRACTICA

El método de investigación tiene cuatro fases, describe brevemente cada una de ellas.

1.-

2.-

3.-

4.-

INSUMO 9 FASES DEL METODO DE INVESTIGACIÓN RETROALIMENTACIÓN

Tus respuestas deben contener por lo menos la siguiente información:

FASE 1.- Presentación del tema para investigar

Aquí se distribuyen los temas o asuntos por investigar a los grupos, se elaboran y entregan planes de trabajo; se sensibiliza al Alumno para que realice bien la investigación.

FASE 2.- Investigación

Los Alumnos buscan en las fuentes la información.

FASE 3.- Supervisión

Se refiere a la revisión de los avances obtenidos por los Alumnos, resolución de dudas y retroalimentación general.

FASE 4.- Presentación o Entrega

Los Alumnos exponen sus trabajos ante el grupo o los entregan para su revisión.

Si encuentras tus respuestas contenidas en la información anterior, pasa al siguiente insumo.

Si tus respuestas no poseen la información necesaria, vuelve a leer el material del INSUMO N° 9.

INSUMO 9 FASES DEL METODO DE INVESTIGACIÓN

Objetivo específico

Al término de la lectura, el participante mencionara por lo menos dos ventajas y dos limitaciones de la técnica de la investigación.

INSUMO 9 FASES DEL METODO DE INVESTIGACIÓN

Ventajas:

- Propicia la participación activa en la búsqueda, análisis y discusión de datos.
- Estimula la reflexión del tema investigado.
- Promueve la ejercitación de conocimiento y habilidades intelectuales.
- Permite descubrir diferentes posturas y opiniones sobre el mismo tema, enriqueciendo así los conocimientos.

Limitaciones:

- No se recomienda para la enseñanza de destrezas manuales que necesitan maquinaria.**
- Puede promover la poca o nula participación de algunos Alumnos sin que el Profesor se dé cuenta.
- Requiere el uso del tiempo extra clase y los Alumnos que trabajan no podrán participar en todas las actividades de investigación.
- Requiere mucho tiempo para la revisión completa de cada uno de los reportes de investigación.

INSUMO 9 FASES DEL METODO DE INVESTIGACIÓN

PRACTICA

Escribe en las siguientes líneas dos ventajas y dos limitaciones de la técnica de investigación.

Ventajas:

1.- _____

2.- _____

Limitaciones:

1.- _____

2.- _____

INSUMO 9 FASES DEL METODO DE INVESTIGACIÓN RETROALIMENTACIÓN

Las respuestas correctas son:

Ventajas.-

- 1.- Permite a los Alumnos descubrir diferentes opiniones o corrientes teóricas del mismo tema.
- 2.- El Alumno puede ejercitar sus conocimientos.
- 3.- Estimula la reflexión del tema.
- 4.- Los Alumnos tienen la oportunidad de participar activamente al buscar, analizar y discutir sus datos.

Limitaciones.-

- 1.- No es buena técnica para aprender destrezas manuales.
- 2.- Algunos Alumnos pueden flojear sin que el Profesor se de cuenta.
- 3.- Exige mucho tiempo de los Alumnos.
- 4.- Requiere tiempo y paciencia del Profesor para hacer una buena revisión de los trabajos.

Compara tus respuestas con esta información si las vez incluidas pasa a la siguiente hoja.

Si tu comprensión de los conceptos no fue suficiente intenta otra vez leyendo nuevamente tu material.

INSUMO 11 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO DE INVESTIGACION**Objetivo específico**

El participante al término de la lectura, escribirá por lo menos tres criterios de selección de la técnica de la investigación.

INSUMO 11 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO DE INVESTIGACION

- 1.- El contenido debe referirse a formas de conducta, de conocimientos y habilidades intelectuales.
- 2.- Cuando se trate de un temario en el cual es benéfico aprovechar otras fuentes de información que los textos básicos.
- 3.- Que se cuente con tiempo suficiente para la investigación y presentación de resultados de cada uno de los trabajos.
- 4.- Para la confrontación de diferentes posturas teóricas o corrientes de una disciplina.
- 5.- Verificar que los Alumnos tengan nociones básicas de técnicas de investigación.

**INSUMO 11 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO DE INVESTIGACION
PRACTICA**

Anota en el espacio siguiente 3 criterios de selección del método de investigación.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

INSUMO 11 CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MÉTODO DE INVESTIGACION RETROALIMENTACIÓN

Busca tus respuestas en la siguiente lista:

El método de investigación se selecciona con base en los siguientes criterios:

- Verificar que los Alumnos tengan nociones básicas de técnicas de investigación,
- Asegurarnos de contar con tiempo suficiente para investigar y presentar los trabajos,
- Cuando el contenido sea el aprendizaje de conocimientos,
- Cuando queremos que sean confrontadas diferentes posturas o corrientes teóricas.

Si tus respuestas son correctas, pasa a la siguiente hoja, donde encontraras otra técnica interesante.

Si no has logrado el criterio pedido, vuelve a leer tu INSUMO 11.

INSUMO 12 FASES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO

Objetivo específico

El participante al término de la lectura de la modalidad educativa: trabajo en grupo, describirá sus fases de acuerdo con el material leído.

INSUMO 12 FASES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO

La modalidad educativa trabajo en grupo es una técnica basada en la participación activa y constante de todos los integrantes de un grupo, en la discusión o resolución de un asunto. Se puede aprovechar las experiencias y conocimientos previos de los participantes, para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Esta modalidad consiste en el intercambio de ideas, opiniones, experiencias y conocimientos acerca de un tema entre miembros de un grupo pequeño.

La modalidad educativa trabajo en grupo, tiene las siguientes fases:

- Presentación del asunto
- Discusión o resolución
- Conclusiones

1.- PRESENTACIÓN DEL ASUNTO

___ El Profesor por medio de una exposición introductoria comunica los propósitos , define el asunto y los aspectos principales del mismo.

___ Explica al grupo cuáles serán las condiciones de participación .

Se procede a la elección del equipo de conducción compuesto por el Moderador y el Secretario.

Se entrega a cada grupo su tarjeta de plan de trabajo que es el esquema en que se apoyara el Profesor para iniciar, encausar y controlar la discusión o resolución. Incluye: El tema, los objetivos y la secuencia con el horario aproximado para cada pregunta.

2.- TRABAJO EN GRUPO DIRIGIDO

El Moderador inicia el trabajo por medio de preguntas que provoquen la reflexión y estimulen al grupo a participar. Las preguntas dentro de un esquema previamente elaborado, le servirán al instructor a lo largo de la discusión para controlarla y encausarla dentro de los límites previstos.

Una vez encaminado el trabajo, el Moderador concede la palabra en el orden en que ha sido solicitada.

Recuérdese que la tarea del Moderador es estimular el trabajo de los demás, no el trabajar por ellos.

3.- CONCLUSIONES

En esta fase el papel del Profesor es de sintetizador, un Secretario anota las conclusiones n el pizarrón y en ocasiones hace un resumen de estas en forma verbal relacionándolas con los objetivos propuestos inicialmente.

En toda discusión se debe llegar a conclusiones, de lo contrario el trabajo en grupo habrá sido totalmente improductiva.

INSUMO 12 FASES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO

PRACTICA

La modalidad educativa trabajo en grupo tiene tres fases, describe brevemente cada una de ellas.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

INSUMO 12 FASES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO RETROALIMENTACIÓN

Tus respuestas deben contener la siguiente información:

La modalidad educativa se desarrolla así:

FASE 1.- PRESENTACIÓN DEL ASUNTO DE ESTUDIO

El Profesor menciona los objetivos, define lo que se discutirá y las condiciones de la discusión. Se elige un Moderador y Secretario, a la vez que se entrega la tarjeta de plan de discusión.

FASE 2.- RESOLUCIÓN

Cada grupo inicia su trabajo de análisis, discusión o resolución, tomando en cuenta su tarjeta de plan de discusión y en un clima de libertad y confianza.

FASE 3.- CONCLUSIONES:

El Profesor sintetiza las conclusiones en relación con los objetivos, aclara dudas y cierra el tema.

Si contestaste acertadamente pasa a la siguiente página.

Si te faltó información lee nuevamente el INSUMO 12.

INSUMO 13 VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO

Objetivo específico

Al término de la lectura, el participante mencionara por lo menos dos ventajas y dos limitaciones de la modalidad trabajo en grupo

INSUMO 13 VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO

- Permite la máxima participación de los integrantes del grupo,
- Promueve las relaciones interpersonales y mejora la comunicación ,
- Propicia el intercambio de ideas y experiencias,
- Estimula la reflexión de temas tratados,
- Requiere de pocos materiales didácticos, por lo que su costo y tiempo de preparación se reducen,
- Constituye un medio adecuado para la ejercitación de conocimientos y habilidades intelectuales,
- Enseña a los participantes a escuchar y a respetar las opiniones de otros.

LIMITACIONES.

- No es aplicable para el logro de objetivos que impliquen la formación de destrezas manuales o motoras,
- Exige habilidad por parte del Moderador para poner en marcha la discusión, controlarla y mantenerla, dentro de una atmosfera de cordialidad.
- Requiere de un conocimiento amplio del tema por parte del Moderador, para conducir debidamente la discusión.

INSUMO 13 VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO PRACTICA

Escribe en las siguientes líneas dos ventajas y dos limitaciones de la MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO .

Ventajas

1.- _____

2.- _____

Limitaciones

1.- _____

2.- _____

INSUMO 13 VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO
RETROALIMENTACIÓN

Seguramente en la siguiente lista encontraras tus respuestas:

Ventajas:

- 1.- Promueve el respeto y saber escuchar a los demás,
- 2.- Ayuda a ejercitar conocimientos y habilidades intelectuales,
- 3.- Usa pocos materiales didácticos,
- 4.- Propicia el intercambio de ideas, mejorando la comunicación.
- 5.- Permite la máxima comunicación.

Limitaciones:

- 1.- Requiere que el Moderador conozca ampliamente el tema.
- 2.- El Moderador debe ser muy hábil para controlar la discusión,
- 3.- No se aplica el logro de objetivos que incluyan destrezas motoras.

Si tus respuestas se incluyen en la lista anterior, pasa a la siguiente hoja.

Si no has entendido completamente, vuelve a leer el INSUMO 13.

INSUMO 14 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO

Objetivo específico

El participante al término de la lectura, escribirá por lo menos tres criterios de selección de la modalidad educativa trabajo en grupo

INSUMO 14 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO

La modalidad educativa trabajo en grupo es una técnica que el Profesor puede utilizar frecuentemente en la enseñanza:

- Como un medio para analizar y resolver situaciones problemáticas conocidas por un grupo,
- Como un medio para aplicar a situaciones concretas, los conocimientos, los procedimientos o las normas previamente proporcionado a través de otras técnicas,
- Para analizar o comentar informaciones proporcionadas por otros medios: una película, una grabación, una conferencia, una mesa redonda, un festival, una revista, etc.,
- Para realizar ejercicios,
- Lograr consenso en la opinión del grupo,
- Redactar colectivamente un resumen,
- Elaborar informes breves.

Es recomendable considerar previamente los siguientes criterios:

- Verificar que las normas de conducta de los objetivos que se refieren a conocimientos, habilidades intelectuales o actitudes,
- Verificar también que el contenido no requiera del manejo de equipo o maquinaria,
- Contar con el local y mobiliario adecuados que permitan la comunicación cara a cara,
- Comprobar que los participantes tengan conocimientos del tema a discutir,
- Verificar que el grupo tenga entre 8 y 20 participantes,
- Verificar que el tema de interés sea para el grupo y que propicie su discusión durante 30 minutos, cuando menos.

Las discusiones de menor duración son por lo general poco productivas y de escasa participación.

INSUMO 14 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO PRACTICA

Anota en el espacio siguiente tres criterios de selección de la modalidad educativa trabajo en grupo

1.- _____

2.- _____

3.- _____

INSUMO 14 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO
RETROALIMENTACIÓN A LA PRACTICA N° 14

Encuentra por lo menos tres de tus respuestas en los siguientes puntos:

Cuando se desea utilizar la técnica de discusión para grupos pequeños debemos tomar en cuenta:

- Que el tema sea de interés y que propicie su análisis, discusión o resolución por lo menos 30 minutos,
- Que el grupo sea de 8 a 20 participantes,
- Que los participantes tengan conocimientos del tema por discutir,
- Que el contenido no requiera uso de maquinaria,
- Que los objetivos sean de conocimientos, habilidades intelectuales o actitudes.

Si tus respuestas las has encontrado en la lista anterior, ¡Bien! Ya terminaste todo el contenido y solo te falta tu resumen y prueba final.

Si no has logrado terminar, lee nuevamente y apresúrate a contestar.

IV METODOS/ MODALIDADES EDUCATIVAS

RESUMEN DE LA UNIDAD

Vamos a recordar en esta breve síntesis lo que revisamos en la unidad.

A. **LOS MÉTODOS Y MODALIDADES EDUCATIVAS** son caminos que orientan al instructor acerca de cómo enseñar a través de fases o etapas organizadas previamente.

También podemos decir que son medios o herramientas que nos sirven para hacer más fluido y eficiente el proceso enseñanza-aprendizaje.

B. **LAS FUNCIONES DE LOS MÉTODOS Y LAS MODALIDADES EDUCATIVOS** son en general facilitar las tareas de la enseñanza, estas son: Estimular la motivación, dar información, ejercitar o practicar lo aprendido y evaluar el proceso.

También funcionan como:

- Propiciando la acción ordenada de grupo
- Facilitando la cooperación
- Motivando la libre expresión y participación
- Evitando la improvisación

C. **EL METODO EXPOSITIVO** es la presentación oral de un tema y sus fases con:

Introducción
Información
Síntesis

Sus principales ventajas son comunicar contenidos amplios en poco tiempo, aunque se trate con grupos numerosos. Las limitaciones son que la comunicación es en un solo sentido y se puede caer en el verbalismo.

Para seleccionar esta técnica se toma en cuenta que se quieran transmitir informaciones amplias y que se cuente con suficiente material de apoyo.

D. **METODO TALLER** es la división que se hace de un grupo en varios subgrupos para analizar y discutir información, con el propósito de obtener conclusiones.

Sus fases son:

Introducción

Estudio

Interacción

Síntesis

Nos presenta las ventajas de facilitar la comunicación en dos sentidos y promueve la opinión de grupos numerosos en poco tiempo. Sus limitaciones son: Falta de habilidad de los moderadores y que no se pudo aplicar el aprendizaje motor.

Para seleccionarla cuidemos: Tener tiempo suficiente para preparar los materiales y usarla para obtener información del grupo.

E. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN es en la que el Profesor guía a sus Alumnos para obtener datos acerca de temas escogidos. Sus fases son:

- 1.- Presentación del tema a investigar
- 2.- Investigación
- 3.- Supervisión
- 4.- Presentación o entrega.

Sus principales ventajas son la participación activa de los Alumnos en la búsqueda, recolección y análisis de datos, además de que permite conocer diversas corrientes teóricas del tema elegido. Sus limitaciones son: Que requiere mucho tiempo por parte de los Alumnos al investigar y del Maestro al revisar los trabajos: también algunos Alumnos flojeaban sin que se pueda percatar de eso el Profesor.

Para elegir esta técnica debemos asegurarnos de contar con el tiempo suficiente y que los Alumnos tengan nociones básicas de técnicas de investigación.

F. LA MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO , consiste en el intercambio de ideas, opiniones, experiencias y conocimientos acerca de un tema entre los miembros de un grupo pequeño. Sus fases son:

- 1.- Presentación del asunto por discutir o resolver
- 2.- Discusión
- 3.- Conclusiones

Sus ventajas principales son: Permite la máxima comunicación y ayuda a ejercitar conocimientos y habilidades intelectuales. Sus limitaciones son que requieren conocimientos previos del tema a tratar y que los Moderadores deben ser muy hábiles para conducir la discusión.

Para seleccionarla cuidemos que el contenido no requiera del uso de equipo y que los participantes tengan conocimiento del tema por discutir.

UNIDAD IV MÉTODOS/MODALIDADES EDUCATIVAS

AUTOVALORACIÓN

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Al iniciar cada pregunta, encontraras las indicaciones para contestarla. Lee atentamente cada una de las cuestiones y responde como se te indique.

I.- Escribe una X en el paréntesis que contenga tu respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué son los métodos/modalidades educativos?

- () a.- Son conjuntos de materiales de apoyo que sirven como “puente” entre el Educador y el Educando.
- () b.- Son una vía organizada que indica al Profesor cómo enseñar por medio de fases preparadas previamente.
- () c.- Son caminos que orientan al Profesor acerca de cómo preparar los materiales de apoyo que necesitara para mejorar sus fases de enseñanza.

Clave 1/1 _____

I I.- Escribe en las siguientes líneas por lo menos 3 funciones que cumplen los métodos/modalidades de enseñanza

1.- _____

2.- _____

3.- _____

Clave 3/3 _____

III.- Relaciona la columna I de Métodos De Enseñanza, con la columna II de definiciones. Una vez leídas cuidadosamente, escribe en el paréntesis de la columna I, la letra de la definición que le corresponda a cada método

COLUMNA I	COLUMNA II
TALLER	A- Es donde se intercambian ideas, experiencias y conocimientos, acerca de un tema, entre los () de un grupo
MODALIDAD EDUCATIVA TRABAJO EN GRUPO	B- Es donde los Alumnos trabajan según su propio ritmo y de acuerdo con las indicaciones de los materiales y con la supervisión del Profesor
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	C- Es la presentación oral que hace el Profesor de un tema determinado.
METODO EXPOSITIVO	D- Es la técnica en la que el Profesor conduce el estudio en grupo de un documento impreso. Con base en la lectura del documento por varios miembros del grupo, el Profesor motiva la opinión acerca de los conceptos leídos con el fin de llegar a la comprensión de los mismos.
	E- Es la división que se hace de un grupo en varios subgrupos para analizar y discutir información con el propósito de obtener conclusiones.
	F- Consiste en que el Profesor guía a sus alumnos para buscar, recolectar y analizar datos acerca de temas escogidos

Clave 4/4 _____

IV.- De lo que se trata ahora es de seleccionar por lo menos las dos técnicas más propias para impartir tus clases.

Ve llenando las frases incompletas que se te presentan, escribe tu respuesta en los espacios que te indican las líneas. Recuerda que son temas de la materia que impartes los que debes mencionar.

1ª. TÉCNICA

Para el tema de _____

Puedo seleccionar la técnica _____

Pues presenta estas ventajas:

a).-

b).-

Aunque tiene estas limitaciones:

a).-

b).-

La seleccionaré basándome en estos criterios:

a).-

b).-

Al aplicarla iré pasando por las siguientes fases que describiré brevemente:

Clave 9/9 _____

V.- A continuación se te presentan las fases de cada una de métodos de enseñanza. , pero estas fases están en desorden. Tu tarea consiste en ordenar secuencialmente las fases de cada técnica, de acuerdo como se deban ir presentando.

A la primera fase le escribirás el número 1 en el espacio que se indica; a la segunda fase el número 2 y así sucesivamente. Por ejemplo:

A- TÉCNICA DE LECTURA COMENTADA

__2__ Lectura dirigida

__3__ Resumen

__1__ Preparación de la lectura

A- Método expositivo

___ Información

___ Introducción

___ Síntesis

B- Método taller

___ Estudio

___ Introducción

___ Síntesis

___ Interacción

C- Método de investigación

___ Supervisión

___ Presentación o entrega

___ Presentación del tema para investigar

___ Investigación

D- Modalidad de trabajo en grupo

___ Discusión

___ Conclusiones

___ Presentación del asunto por analizar, discutir o resolver

Clave 12/12 _____

UNIDAD V INVESTIGACION ACCION EN EL AULA

BOSQUEJO DE LA UNIDAD

Un concepto muy importante para considerar en este proyecto es LA INVESTIGACIÓN-ACCION (IA), el cual es atribuido a John Collier, quien consideraba en 1940, al maestro como un investigador, que resolvía problemas urgentes y reales, reconociendo que el rigor científico se reducía y por ende los resultados de las investigaciones docentes, no podían ser generalizados. Posteriormente Stephen Corey de la Universidad de Columbia, junto con sus asociados identificaron las siguientes condiciones para la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA):

- a. Libertad y voluntad para tratar los problemas
- b. Oportunidades para desarrollar modalidades creativas en el aprendizaje y en los materiales
- c. Conocimientos acerca de procesos grupales cooperativos
- d. Preocupación por la recopilación de evidencias
- e. Tiempo y recursos para la investigación

Cuando los profesores investigan su propósito es profundizar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en sus aulas y no necesariamente obtener respuestas que puedan ser generalizadas a otras aulas.

En la década de los 80's, Mary W. Olson pone de relieve seis ventajas de la Investigación-acción docente en el aula:

- a) reduce la brecha entre hallazgos teóricos y practica de aula
- b) genera una mentalidad inclinada a la resolución de problemas, lo que ayuda a los maestros cuando ellos hacen frente a otros dilemas en el aula
- c) mejora los procesos de toma de decisiones de los profesores
- d) incrementa su status profesional
- e) otorga a los profesores mayor poder de influencia sobre su propia actividad profesional en los niveles de aula
- f) ofrece la posibilidad de estar en mejores condiciones para mejorar el proceso educativo de los alumnos.

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD

Los participantes al finalizar la unidad, presentarán un proyecto de investigación de algún alumno de su grupo, acorde con los lineamientos establecidos en la Investigación-Acción.

INSUMO 1 CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

RETROALIMENTACIÓN

Los siguientes enunciados debieron haber sido subrayados con color rojo, porque si pertenecen a la IA

El profesor tiene el papel principal

Es fundamentalmente práctica

Es una metodología cualitativa

Es constructivista

El primer paso es definir con claridad el problema

Es una metodología cuantitativa

Promueve una transformación en el aula

Los siguientes enunciados debieron haber sido subrayados con color azul, porque no pertenecen a la IA

Es fundamentalmente teórica

Es una técnica

Minimiza el valor de la experiencia

El primer paso es diseñar un plan de acción

Si lograste todas las respuestas correctas, puedes seguir adelante al Insumo 2, felicidades...

Si fallaste al menos en una respuesta, regresa al insumo 1 y revísalo completo nuevamente por favor

INSUMO 2 CONDICIONES PARA LA INVESTIGACIÓN-ACCION (IA)

Un concepto muy importante para considerar en este proyecto es LA INVESTIGACIÓN-ACCION, el cual es atribuido a John Collier, quien consideraba en 1940, al maestro como un investigador, que resolvía problemas urgentes y reales, reconociendo que el rigor científico se reducía y por ende los resultados de las investigaciones docentes, no podían ser generalizados. Posteriormente Stephen Corey de la Universidad de Columbia, junto con sus asociados identificaron las siguientes condiciones para la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:

- a. Libertad y voluntad para tratar los problemas
- b. Oportunidades para desarrollar modalidades creativas en el aprendizaje y en los materiales
- c. Conocimientos acerca de procesos grupales cooperativos
- d. Preocupación por la recopilación de evidencias
- e. Tiempo y recursos para la investigación

Cuando los profesores investigan su propósito es profundizar la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en sus aulas y no necesariamente obtener respuestas que puedan ser generalizadas a otras aulas.

INSUMO 2 CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

PRACTICA

Explica cada una de las condiciones necesarias para la investigación-acción en el aula

- a. Libertad y voluntad para tratar los problemas
- b. Oportunidades para desarrollar modalidades creativas en el aprendizaje y en los materiales
- c. Conocimientos acerca de procesos grupales cooperativos
- d. Preocupación por la recopilación de evidencias
- e. Tiempo y recursos para la investigación

INSUMO 2 CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

RETROALIMENTACIÓN

Tus respuestas deben contener al menos

- a. Libertad y voluntad para tratar los problemas implica que el docente tenga la intención de resolver el problema con un margen de libertad autorizada
- b. Oportunidades para desarrollar modalidades creativas en el aprendizaje y en los materiales implica que el docente no se limite a los sistemas tradicionales, que sea creativo y que use el tiempo necesario para desarrollar materiales atractivos
- c. Conocimientos acerca de procesos grupales cooperativos requiere que el docente lea sobre los tipos de estructuras de aprendizaje e investigue sobre la formación de grupos cooperativos
- d. Preocupación por la recopilación de evidencias el docente siempre obtendrá las evidencias objetivas del problema y de su solución
- e. Tiempo y recursos para la investigación el docente está dispuesto a invertir tiempo y recursos para cada investigación

INSUMO 3 BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

En la década de los 80's, Mary W. Olson pone de relieve seis beneficios de la Investigación-acción docente en el aula:

- 1 reduce la brecha entre hallazgos teóricos y practica de aula
- 2 genera una mentalidad inclinada a la resolución de problemas, lo que ayuda a los maestros cuando ellos hacen frente a otros dilemas en el aula
- 3 mejora los procesos de toma de decisiones de los profesores
- 4 incrementa su status profesional
- 5 otorga a los profesores mayor poder de influencia sobre su propia actividad profesional en los niveles de aula
- 6 ofrece la posibilidad de estar en mejores condiciones para mejorar el proceso educativo de los alumnos.

INSUMO 3 BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

PRÁCTICA

Escribe tu opinión personal acerca de los beneficios que a ti te puede proporcionar la IA en el aula

INSUMO 3 BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

RETROALIMENTACIÓN

Esta respuesta no tiene un criterio para calificarla, solo considera que debes buscar al menos una utilidad para que mejore tu desempeño cotidiano.

INSUMO 4 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

Para aplicar IA en el aula, debemos seguir los siguientes pasos y procedimientos

PRIMER CICLO: DETECTAR EL PROBLEMA

- A) INMERSION INICIAL EN EL PROBLEMA O NECESIDAD (por parte del investigador)
- B) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
 - especificación del problema, con una descripción que cubra: quien tiene el problema, donde lo presenta, cuando lo presenta, con quien lo presenta, desde cuando lo presenta
 - descripción del problema con términos objetivos breve
- C) RECOLECTAR DATOS SOBRE EL PROBLEMA Y LAS NECESIDADES
 - levantamiento de datos

SEGUNDO CICLO: ELABORAR EL PLAN

- identificación de causas posibles a juicio del docente-investigador
- indagación profunda de cada causa en forma objetiva y con base en hechos
- eliminación de causas improcedentes
- resumen de causas posibles
- desarrollo de un plan de acción a revisión, que incluya objetivos, estrategias, acciones, recursos y programación de tiempos (que se hará, quien hará que, cuando lo hará, donde).
- presentación del plan de IA a autoridades y/o padres

TERCER CICLO: IMPLEMENTAR Y EVALUAR EL PLAN

- poner en marcha el plan
- ejecución de las acciones
- recolectar datos para evaluar la implementación (registro de cambios, hasta concluir el plan)
- integración de reporte de cambios
- objetivo logrado igual a final de la investigación
- objetivo no logrado implica reiniciar la investigación, redefinir el problema y generar nuevas hipótesis
- ajustar el plan y volver a implementarlo

CUARTO CICLO REALIMENTACIÓN

- recolectar datos y volver a evaluar el plan implementado con ajustes
- nuevos ajustes, decisiones y redefiniciones, nuevos diagnósticos, el ciclo se repite

INSUMO 4 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

PRÁCTICA

Desarrolla una IA de algún problema o necesidad que tengas en tu aula

INSUMO 4 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (IA)

RETROALIMENTACIÓN

Tu plan será revisado por la investigadora, adelante

MUCHAS GRACIAS, Ahora que concluyes, inicia tu camino hacia el saber, hacia la investigación y la mejora continua

SUERTE