



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia Para La Educación Media Superior

Área de Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Políticas Y Sociales

**INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA, UN
ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA CON VÍAS A UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

CASO:

*El taller como estrategia didáctica en estudiantes de nivel medio superior
en la Escuela Nacional Preparatoria*

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

PRESENTA

Ana Laura Cruz Rubio

TUTORA

Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades

COMITÉ TUTOR

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

Mtro. Carlos Gallegos Elías
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Ciudad Universitaria, CDMX. Octubre 2018



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.

ÍNDICE

Introducción	1
--------------	---

CAPÍTULO I. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (ENP)

1.1. La visión educativa en nivel medio superior	5
1.2. Inicios y desarrollo de la perspectiva educativa en la ENP	11
1.2.1. La docencia en el contexto escolar de la ENP	24
1.2.2. La enseñanza de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (ICSyE) en la ENP	31

CAPÍTULO II. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN

2.1. La educación hoy en día	33
2.1.1. El concepto de calidad educativa	36
2.2. Intervención pedagógica: una reflexión continua	38
2.2.1. La Formación Docente como referente educativo	45
2.3. La didáctica en el hacer cotidiano del docente	50

CAPÍTULO III. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

3.1. El Constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje	57
3.1.1. Constructivismo Socio-Cultural	60
3.1.2. Concepción constructivista de César Coll	65
3.2. El aprendizaje como proceso	71
3.2.1. Hacia el desarrollo del Aprendizaje Significativo	75
3.2.2. Noción del aprendizaje significativo: César Coll	80

CAPÍTULO IV. TALLER COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

4.1. Experiencia didáctica del Taller en el aula escolar	85
4.2. Estrategias de aprendizaje para la conformación del Taller	95
4.2.1. Mapa Semántico	102
4.2.2. Cuadro de Doble Entrada	104
4.2.3. Sopa de letras	106
4.2.4. Completar Frases	108
4.2.5. Trabajo por Proyecto: Mapa Mental	111
4.3. Estrategias de evaluación del aprendizaje	118
4.3.1. Diario de clase	121
4.3.2. Coevaluación	123
4.3.3. Lista de cotejo	125
4.3.4. Matriz de valoración: Rúbrica	126

CAPÍTULO V. EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL TALLER COMO PARTE DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA ENP

5.1. Reflexión sobre la propuesta teórico-práctica	128
5.2. Práctica Docente I: Planeación didáctica y conducción del grupo	130
5.3. Desarrollo de la Práctica Docente II y III	137
5.3.1 Práctica Docente II: Planeación y conducción del grupo	139
5.3.2 Sesiones de la Práctica Docente II: Grupo (G1-G2)	140
5.3.3 Sesiones de la Práctica Docente III: Grupo (G1-G2)	151
5.4. Conclusiones y sugerencias	163
Referencias	173
Cibergrafía	176
Anexos	185

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a aquel que me dio fortaleza, amor, sabiduría e inspiración para poder concluir mi tesis, de quien emana toda fuente de conocimiento y quien es digno de recibir toda la gloria y honra a Cristo Jesús, gracias padre eterno por llevarme de la mano en esta experiencia hermosa, hubo dificultades pero tú me sostuviste y animaste a continuar.

Gracias a mi madre hermosa Victoria Rubio que ha estado en todo momento conmigo, por sus palabras de amor y cuidado cuando lo necesité, gracias por ser mi cómplice de vida, por tus oraciones y apoyo incondicional, te amo mami, así como a mi querido hermano José Alberto Cruz que siempre estuviste pendiente de mi salud, por tus oraciones continuas y palabras de ánimo en todo momento.

Gracias Dios padre por poner en mi camino a personas que fueron base fundamental de mi aprendizaje, entre ellas:

La Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez que además de haber sido mi profesora durante la maestría, fue mi tutora principal y quien me guió en cada paso para llegar a concluir mi trabajo de tesis, gracias por su paciencia, constancia y compromiso con su profesión, es un gran ejemplo para mí y gran impulso para seguir en la docencia.

Agradezco a la profesora Yolanda Paredes por haber estado conmigo en los inicios de mi tesis y brindarme su apoyo.

Mi gratitud a cada uno de mis lectores que formaron parte de mi sínodo, por su tiempo y dedicación.

Así mismo doy las gracias a la profesora Guadalupe Victoria Guzmán Zurita, profesora titular de la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas de sexto año del turno vespertino de la Escuela Nacional Preparatoria, por haberme dado la oportunidad de trabajar con uno de sus grupos, por su apoyo y comentarios que me hicieron crecer durante mi práctica docente.

Gracias por todas las vivencias que se convirtieron en aprendizaje, estoy convencida de que tus tiempos son perfectos, y que lograr entrar a la UNAM tenía un tiempo especial para mí, un sueño que se hizo realidad, agradezco haber estado en la máxima casa de estudios. *¡TODA LA GLORIA Y LA HONRA SEA A TÍ JESUCRISTO!*

INTRODUCCIÓN

Un problema que he detectado a través de mi experiencia profesional como docente en la asignatura de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (ICS y E), consiste en los escasos recursos didácticos disponibles para promover la construcción de conocimientos, que sean significativos en el aprendizaje de los estudiantes, aún se pueden observar carencias no sólo de orden institucional, sino también aquellas propias de la práctica docente que van desde la planeación, desarrollo, así como estrategias de evaluación cuya disponibilidad depende de una serie de circunstancias que tienen repercusiones no tan favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que el presente estudio titulado “Intervención pedagógica: de la teoría a la práctica, un enfoque constructivista con vías a un aprendizaje significativo”, es una investigación que surge a raíz de una de las tantas necesidades educativas que tenemos aún los docentes hasta hoy en día en cuanto material didáctico que vaya más allá de facilitar la práctica del docente y que favorezcan el aprendizaje, convirtiéndose en posibilidades que enriquezcan la experiencia educativa y se dirijan la construcción del conocimiento que sea significativos para los estudiantes. En este sentido la intervención Pedagógica se encamina según Touriñán (2011:285) a “generar hechos y decisiones pedagógicas”, es decir, considera una serie de toma de decisiones que lleven a acciones planificadas a partir del reconocimiento de las necesidades educativas de cada institución, con la posibilidad de enriquecer la práctica docente y a su vez se favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente el docente adquiere un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya no es más un proveedor de datos e información para que los alumnos memoricen y reproduzcan, sus acciones estas orientadas a guiar, orientar, promover, favorecer la construcción y reconstrucción de conocimientos del estudiante, se puede decir que en su práctica diaria “... desarrollará un proyecto que conlleve estrategias, actividades y acciones que transformen significativamente su quehacer diario en atención a los procesos educativos de los alumnos” (Benítez, 2016:4).

De ahí que los conceptos de la “Teoría a la práctica” se retomem como parte del presente estudio, ambos orientados al proceso de enseñanza- aprendizaje, en el sentido de que el docente se apropie y ejercite los fundamentos teóricos-prácticos que la pedagogía ofrece para favorecer su intervención docente, y como resultado de ello los estudiantes lleven a la práctica los conocimientos teóricos a partir de diversas actividades, lo cual favorezca su aprendizaje.

Los objetivos que se establecen para esta investigación giran en torno a:

- Promover la selección de actividades didácticas que posibiliten la construcción de conocimientos que favorezcan el aprendizaje significativo.
- Impulsar el aprendizaje significativo a partir de la construcción de conocimientos mediante el desarrollo del taller como estrategia didáctica.

Ambos objetivos se suscriben dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que es necesario como menciona Freire (1969) una reflexión de sí mismo, que debe trasladarse en una acción y ésta no debe convertirse en un acto mecánico. Debe haber una transformación que conduzca a construir una práctica diferente, y las instituciones mismas tienen que reconocer que tanto estudiantes como docentes tienen sus propias necesidades. En este caso, el estudio a realizar pretende ser más que una reflexión educativa y contribuir al abanico de posibilidades para realizar en clase, esta propuesta teórico-práctica está encaminada al desarrollo del taller como estrategia didáctica, que permite la selección, planeación, desarrollo y evaluación de actividades que promuevan la construcción del conocimientos significativos para los estudiantes del área III y IV de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), en la asignatura de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (ICSyE), cuyo contenido temático posibilita un acercamiento al contexto actual en que viven. Como docente que he sido en esta materia puedo decir que son pocos los recursos didácticos que posibilitan la construcción significativa de conocimientos, por una parte los libros de texto con estas características resultan escasos o nulos, algunas de las alternativas didácticas carecen de fundamentos teóricos y metodológicos, no obstante he de aclarar que no se menosprecia ningún recurso,

más bien se trata de enriquecerlo y elaborar una propuesta que fortalezca la práctica en el aula escolar, mediante una selección de actividades que ayuden a la construcción y reconstrucción del conocimiento de los estudiantes a favor del aprendizaje significativo.

El taller pretende ser una alternativa de intervención pedagógica en el aula escolar, si bien no es una solución total a las problemáticas que enfrenta el docente, contribuye a las opciones didácticas en la práctica diaria, la cual implica así mismo ciertas decisiones, entre ellas: la elección de actividades, organización de tiempos, selección de temas, forma de evaluar, etc., esta planeación está orientada a favorecer el aprendizaje de los estudiantes y enriquecer las experiencias educativas de manera que resulten ser significativas para los estudiantes y docentes.

El centrar la investigación en la materia de Introducción al estudio de Ciencias Sociales y Económicas (ICSyE), no limita la posibilidad de que otras disciplinas del área de ciencias sociales como lo es la Sociología, Ciencia Política, Economía e Historia, contemplen algunas de las actividades de aprendizaje propuestas en el taller como posible alternativa que podría ser aplicable a su campo temático tal como lo señala el plan operativo de éstas.

La propuesta aquí planteada tiene la intención de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que docente y estudiante se vean como corresponsables en dicho proceso, por un lado el docente deberá concebirse como mediador en la construcción del conocimiento en favor del aprendizaje de los estudiantes, y tomar las decisiones que conlleven a la selección de actividades que sean de apoyo para su intervención diaria, en tanto los estudiantes deben igualmente asumir un compromiso como responsables de su propio proceso de aprendizaje como tal lo menciona Coll (1997).

El presente estudio consta de cinco capítulos en los cuales el lector podrá tener como punto de referencia aspectos educativos de manera particular y general respecto a la propuesta teórica-práctica; en el primer capítulo se realiza una descripción del contexto educativo de la ENP, al ser una de las instituciones de mayor demanda de nivel medio superior en el país y espacio educativo en el que se desarrolla la propuesta planteada, así mismo se analiza el desarrollo su Plan de

Estudios actualmente vigente, se da un vistazo a la vida académica del docente dentro de la institución y se abunda en los fundamentos desde los que se plantea la asignatura de ICSyE; el segundo capítulo de manera general se da una mirada a la educación de hoy en día, acentuando algunas de las reformas educativas que enmarcan la educación de nuestro país, de igual forma se abunda en el concepto de calidad educativa y en la noción de intervención pedagógica como una reflexión permanente, a su vez formación docente se indaga como uno de los referentes en la que giran actualmente las reformas educativas; enseguida se examina a la didáctica como el quehacer continuo en la práctica docente. El tercer capítulo está integrado por los referentes teóricos que apoyan la presente investigación y cuyos estudios apuntan a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se promueve la construcción del conocimiento encaminado al desarrollo del aprendizaje significativo. En cuanto al cuarto capítulo se enmarca el desarrollo del taller como estrategia didáctica y su conformación, a partir de la selección de estrategias de aprendizaje que favorecen la construcción de conocimientos significativos, se mencionan sus características, ventajas y consideraciones que se pueden llegar a tener en su empleo, de igual manera se describen las formas de evaluación que se consideran dentro de la propuesta planteada. Finalmente en el quinto y último capítulo se efectúa un análisis del taller como propuesta teórica-práctica, se considera una descripción de las experiencias vividas en el marco de la intervención docente que se tuvo en el contexto de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5 “José Vasconcelos”, enseguida se da sustento a la selección de actividades contempladas para el desarrollo del taller, así mismo se establecen algunas recomendaciones para poder llevar a cabo esta estrategia didáctica en el aula escolar de manera significativa para el docente y el estudiante.

CAPÍTULO I

CONTEXTO EDUCATIVO DE LA ENP

“La educación se rehace constantemente en la praxis. Para *ser*, tiene que estar *siendo*” Paulo Freire

1.1. LA VISIÓN EDUCATIVA EN NIVEL MEDIO SUPERIOR

La educación en México ha buscado mediante una serie de reformas elevar el nivel educativo en cada uno de sus ámbitos, en lo que se refiere al Sistema Medio Superior (SMS), éste se ha diversificado para atender la demanda estudiantil que va cada día más en aumento, entre la oferta educativa que se brinda está el bachillerato general o propedéutico, bivalente y profesional técnico. El primero centrado en formar al estudiante para la educación superior; en tanto, el segundo ofrece una formación técnica y propedéutica, a su vez permite al estudiante continuar sus estudios profesionales. Finalmente como profesional técnico, el estudiante tiene una formación terminal en el área de estudio que le interesa para ejercer laboralmente. Esta última surgen a raíz de la necesidad de preparar a los estudiantes para el ámbito laboral, ante las demandas del sector productivo que han influido en gran medida en la misión que actualmente tiene la Educación Media Superior (EMS) en nuestro país, al respecto Rito Terán (2001:97) señala que:

Es así que las políticas educativas diseñadas en el lapso de los últimos veinte años (...) están, por una parte, inmersas en tal entramamiento: resarcir al país de los enormes rezagos educativos; por otra parte, poner a México a la hora que el mundo vive, resultado de los procesos económicos, sociales y educativos que la globalización ha traído consigo.

A principios de los noventa la Secretaría de Educación Pública (SEP) instauró la Dirección General de Bachillerato (DGB) y dentro de su plan de desarrollo educativo 1995-2000, enfatizó en la formación de los profesores e incremento de la matrícula en la educación tecnológica del bachillerato, se señalaron entre otras cosas, promover un sistema eficaz, definir el perfil y la identidad del bachillerato, algo que por la diversidad de sus orientaciones académicas es aún poco clara.

Sin duda cada nivel educativo tiene sus retos y propias visiones, lo que acentúa más la heterogeneidad de la educación así como los objetivos que buscan cada uno de ellos, hay que recordar que el sistema básico se encarga en gran medida de otorgar conocimientos clave en el desarrollo del estudiante que serán base para seguir su formación futura, por su parte la EMS adquiere relevancia al ser un nivel previo para que los estudiantes no sólo puedan acceder a la educación superior o integrarse al ámbito laboral, sino como institución que debe preparar al individuo para que éste se involucre de manera activa en sociedad y haga frente a los retos que le presenta su contexto, un discurso educativo que sin duda sigue vigente y cuya noción apuesta por la formación de ciudadanos, el debate se genera cuando nos encontramos con la disyuntiva:

“De qué enseñar a nuestros jóvenes para que sean ciudadanos realizados y útiles, cómo enseñarlo, hacia donde dirigir esa instrucción, qué horizontes plantear, qué caminos abrir, nos brinda hoy, la oportunidad de entrar en una discusión mundial como actores activos en el proceso de cambio, aportando ideas innovadoras y no sólo copiando modelos o adaptando patrones de otras latitudes” (Castañón y Seco, 2000:9).

El sistema educativo mexicano se ha caracterizado por adquirir modelos educativos que pudiesen ser de gran beneficio para la educación de nuestro país, no obstante han sido adaptados sin considerar nuestra realidad social y las necesidades educativas que se tienen al respecto, se ha ignorado la cultura que nos identifica, por lo que algunas de estas modificaciones al sistema educativo no han tenido el impacto que se ha pretendido. Al parecer la mayor necesidad educativa es satisfacer la mano de obra que necesita el sistema productivo, lo que ha hecho a un lado la capacidad del individuo para reflexionar sobre su entorno y ser sujeto activo en el contexto en el que se desenvuelve como ciudadano, no se ha logrado tener una visión real que conduzca a tales fines.

Para Castañón y Seco (2000:26), “estas circunstancias se traducen en la necesidad de crear nuevas formas educativas -desde la institución básica- en las que el quehacer cotidiano se convierta en sinónimo de aprendizaje y creación de conocimiento”, pero ¿Cómo podemos crear estas nuevas formas educativas?, ¿Cuál

es la visión que el sistema educativo realmente pretende?, ¿De qué manera se logra satisfacer las necesidades de aprendizaje?, ¿Las instituciones preparan al docente para ello?, ¿De qué herramientas los dota para tal tarea?, estos y otros aspectos más deben considerarse en el replanteamiento de la visión educativa en nuestro país, ya que es importante la integración de un aprendizaje que no deje de lado la formación para el trabajo, pero tampoco que suprima el lado humano y social de la educación en vista de favorecer la construcción de conocimientos.

“Estas reformas han incluido, entre otras cosas, los principales programas de formación docente, el suministro y uso de nuevas tecnologías, los cambios en los currículos y la reestructuración del sistema para dar más autonomía a las escuelas” (Dumont y Istance, 2016:24). Por lo que se refiere a el docente, éste debe estar preparado para adecuarse a los constantes cambios que emergen de las transformaciones sociales y por ende generacionales de cada grupo de estudiantes, la actualización de éste en materia educativa es clara, así como el apoyo didáctico que debe ofrecerse por parte de las instituciones, sin embargo, esto no es suficiente, pues a él no sólo compete la tarea educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje es más complejo de lo que se piensa, por lo que una reforma que viene desde arriba no puede ofrecer un cambio permanente y continuo por sí sola. Tal como lo mencionan Istance y Dumont (2016:229):

Los estudiantes difieren en muchos aspectos fundamentales para el aprendizaje: en los conocimientos previos, la capacidad, las concepciones del aprendizaje, los estilos y las estrategias de aprendizaje, el interés, la motivación, las creencias y emociones (...). Por lo tanto, un desafío fundamental para los ambientes de aprendizaje es hacer frente a las diferencias individuales esenciales y, al mismo tiempo, garantizar que los jóvenes aprendan juntos dentro de unos marcos de educación y cultura compartidas.

De igual manera dentro de los planteamientos de las reformas educativas, se vinculan los requerimientos de aprendizaje en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ello trajo consigo la idea de focalizar la atención en las nuevas tecnologías como medio didáctico para estudiantes y docentes, por lo que el gobierno mexicano se enfocó en brindar algunas aulas virtuales en ciertas instituciones públicas y por tanto actualizar a los docentes en relación a estos temas,

sin duda las tecnologías de la información han de ser un apoyo didáctico, no obstante algunos docentes han transferido sus clases tradicionales a una adaptación más moderna a este tipo de medios, lo fundamental sería preguntarnos: ¿Hubo construcción del conocimiento?, ¿En qué medida se contribuyó al aprendizaje?, si no hay respuestas claras entonces es necesario un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la utilización de este tipo de recursos.

Con lo anterior no quiero decir que este tipo de medios tecnológicos no tengan una función educativa, al contrario, cualquier medio que se utilice puede sin duda potencializar el aprendizaje de los estudiantes, siempre y cuando la orientación del docente sea clara para cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos, ya que el abuso de las TIC como en cualquier otro recurso didáctico puede caer en una situación similar que el uso del libro de texto y fungir como medio reproductor de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora bien, “la tecnología debería adaptarse para cubrir las necesidades de los estudiantes y docentes en lugar de tener por único objetivo dar a los estudiantes acceso a las nuevas tecnologías”(Mayer, 2016:156). Se debe por tanto guiar al uso correcto de esta herramienta a docentes como estudiantes, y contribuir a una nueva cultura en que el estudiante sea capaz de reflexionar, organizar y analizar el contenido de la información para generar la construcción del conocimiento desde cualquier recursos didáctico.

Otra cuestión es que “la demanda educativa atraviesa por un profundo cambio cualitativo en cuanto a la creciente necesidad de diversificar y personalizar el aprendizaje. En consecuencia, la función tradicional del maestro como transmisor de conocimiento se debe abandonar para que asuma el nuevo papel de instructor cuya competencia principal es enseñar a los estudiantes a pensar” (Castañón y Seco, 2000:26), cabe señalar que más que fungir como instructor, el profesor debe convertirse en un acompañante, partícipe y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje al fomentar la construcción de conocimiento en los estudiantes.

Si bien las reformas han previsto principalmente: la formación continua del docente, uso de nuevas tecnologías así como procurar la actualización curricular, muestra que “las reformas inciden constantemente en la superficie de las estructuras

y en los parámetros institucionales de las escuelas, pero es mucho más difícil reconfigurar las actividades básicas y dinámica del aprendizaje en las aulas” (Dumont y Istance, 2016:24), es así que a menudo el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe desde las estructuras superficiales de la educación, y dejan de lado las necesidades reales que emergen no sólo de cada una de las instituciones, sino del propio salón de clases. La contrariedad de nuestro sistema y sus limitaciones, permiten observar que aunque el sistema educativo mexicano se ha encaminado en proveer recursos humanos al sector productivo, no ha logrado tener los resultados esperados, en tanto la educación pierde la noción de formar a ciudadanos con responsabilidades y obligaciones, sin embargo no se trata de declinar hacia un aspecto en específico, al contrario se debe buscar integrar ambos en favor de la formación del estudiante.

En un intento por mejorar la educación a nivel medio superior, se desarrolla en septiembre del 2008 la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que visualizó la integración de la EMS en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), “La RIEMS parte de reconocer la educación media superior como espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades les deben permitir desarrollarse satisfactoriamente en estudios superiores, en el trabajo y como ciudadanos” (Castro, Rodríguez y Smith, 2014:64), igualmente se contempla el desarrollo de un mapa curricular basado en el desarrollo de competencias y la regulación de la diversidad de oferta de la EMS, lo que trae consigo una reconfiguración en la tarea educativa que difícilmente podrá realizarse si no se tiene clara la función de la educación, el proceso de aprendizaje y formación ciudadana, ni tampoco mientras no se consideren las necesidades de cada una de las instituciones educativas, del aula de clases, el compromiso, así como responsabilidad compartida, las reformas establecidas no tendrán los resultados que se esperan. “El desafío de la reforma exige una reorientación hacia la naturaleza del aprendizaje y los medios para promoverla mejor, pero los mecanismos para conseguirlo a menudo están muy alejados de la realidad actual de los sistemas educativos y de la política” (Dumont y Istance, 2016:25).

El Marco Curricular Común (MCC) propuesto por la RIEMS vislumbra el dominio de ciertas competencias, cada una de las modalidades de la EMS debe asegurárselas para cumplir con los estándares establecidos al contemplar los siguientes mecanismos: formar y actualizar la planta docente, generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas e implementar un proceso de evaluación integral, “El proyecto contó con la colaboración de las autoridades educativas de los estados de la república, de la red de bachilleratos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas de Educación Superior (ANUIES), del consejo de Especialistas de la SEP, de la UNAM y del IPN” (Martínez,2009, párr. 2)

De manera que, “esta reforma se orientó básicamente a articular la oferta educativa existente, caracterizada por la dispersión de modalidades y la multiplicidad de programas, a partir de una propuesta que acepta el desafío de integrar la diversidad” (Castro, *et.al*, 2014:62), y deja abierta la posibilidad de que cada institución se adapte a su contexto al tomar en cuenta las necesidades de sus estudiantes. No obstante, esta propuesta es duramente cuestionada de atender con el lado humano de la educación y concentrarse en las competencias necesarias para el mercado laboral, al acentuar en la estrategia 9.3 del acuerdo 444 de la RIEMS (2008:1) “la necesidad de actualizar los programas de estudio, contenidos, materiales y métodos para elevar la pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertase en la vida económica”.

La RIEMS deja poco clara la fundamentación de su implementación y crea un ideal educativo que pareciera encerrar fines político-económicos, a lo que Castañón y Seco (2000:220) opinan que:

En muchos países, al igual que en México, se diseñaron, en los últimos 20 años, cambios curriculares que han dado origen a diferentes opciones en la EMS, encaminados no sólo a dar respuestas políticas al incremento de la demanda de acceso, sino también a ofrecer opciones de formación de recursos humanos capaces de satisfacer las necesidades de una fuerza de trabajo calificada, (...) requerida por los cambios económicos.

En estos cambios, la formación del ciudadano e individuo queda revestida en términos de “competencia” que certifica las habilidades del estudiante, ante ello parece ser que tanto sociedad, estudiantes, docentes y autoridades educativas pierden la noción de lo que representa la educación, a su vez las reformas se han encargado de distorsionar su función inicial y “...obligaron modificar el modelo de la enseñanza, orientándolo hacia el desarrollo de competencias, las cuales apuntan a cubrir estándares de desempeño...” (Ibáñez, 2014:36).

Al respecto la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), bachilleratos generales coordinados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuya naturaleza de sus planes de estudio difiere entre sí, impide la movilidad estudiantil entre ambos sistemas, aspecto que considera la Reforma Integral, en cuanto a lo establecido por la RIEMS en 2008, Lourdes Sánchez Obregón directora general de la ENP en ese entonces, señaló la necesidad de que los docentes de la institución estuvieran actualizados, sin embargo señaló que era importante antes que nada analizar el concepto de “competencias” por su variedad de significados con el fin de contemplar qué aspectos y elementos son más adecuados para utilizar de manera teórica y práctica, pues sin duda el enfoque por competencias aún deja muchos vacíos en cuestión a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. INICIOS Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN LA ENP

La EMS en México ha sufrido los grandes estragos de una serie de políticas educativas que no han tenido un objetivo bien definido, además sus planteamientos comprenden influencias pedagógicas que vinieron a colocarse aparentemente como “nuevos modelos educativos”, con todas las soluciones posibles a nuestras problemáticas en este ámbito, ¿Cómo ha repercutido ello en la ENP?, ¿Cuál ha sido la visión de esta institución tan importante como bachillerato general y de gran demanda de ingreso cada año?

Una serie de transformaciones han acompañado a la ENP en el transcurso de los años, colocándola como una de las instituciones de educación media superior con más demanda educativa en nuestro país, ofrece un bachillerato propedéutico que rige la máxima casa de estudios UNAM. La ENP tiene sus orígenes en el año

1857, para entonces los colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, San Pedro y San Pablo, fungían como instituciones de educación media superior y superior, las cuales fueron impulsadas por los Jesuitas en el siglo XVI, su visión y función estaba en manos del clero por lo que figuraba una educación rígida, sin embargo un replanteamiento educativo estaba en miras de concretarse para ese mismo año y con el establecimiento de la constitución de 1857 se pudo lograr, tras designar una comisión integrada por Gabino Barreda, Francisco Covarrubias, José María Díaz e Ignacio Alvarado, encargados de establecer la nueva organización de la educación al nombrarse a Antonio Martínez de Castro ministro de justicia e instrucción a quien se encomendó la tarea de reestructurar la educación pública.

Más tarde durante México independiente, la reconocida Real y Pontificia Universidad de México fue clausurada y se instaura la Dirección General de Instrucción Pública, con la que no sólo se reformó la educación superior sino que se estableció de manera legal los estudios de nivel medio superior. Para 1867 se crea la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en ésta se instauraba la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la que Gabino Barreda fungió como primer director y quien estableció una noción positivista en la educación, orientada principalmente en la formación integral dirigida al razonamiento y experimentación, se introdujeron avances en el campo de las ciencias al fomentar clases dominicales de física, química e historia natural. Para 1968 se inicia el primer ciclo escolar de la ENP en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso - lugar que se ocupó hasta 1982-, no obstante a finales de 1968 se dio lugar al “Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, que estableció normas adicionales para la educación primaria, secundaria y preparatoria, y en especial para éste último nivel educativo se especificaron los requisitos de ingreso y el desglose del plan de estudio”(Morales, 2007:2).

Posterior al fallecimiento de Barreda, tomaron lugar como directores de la ENP una serie de personajes como: Justo Sierra, Alfonso Herrera, Vidal Castañeda por mencionar algunos, más adelante y pese a los avances obtenidos, en 1808 Ezequiel Montes encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y quien no congeniaba con la propuesta positivista que había heredado Barreda a la ENP la

suprime, y da pie a que en 1881 se autorice al ejecutivo realizar las reformas que sean convenientes en todos los grados educativos. “Cinco años después, esta ley hizo que se reorganizara la instrucción preparatoria de modo que sirviera de base para todas las carreras profesionales, y para el caso específico de las materias técnicas, éstas se cursaban en escuelas específicas” (Morales, 2007:3).

En sus inicios la ENP sufrió lentas transformaciones, que modificaron con el lapso del tiempo su misión como institución educativa de nivel medio superior, a su vez el ciclo escolar se redujo a cuatro años y se reformuló el plan de estudios como consecuencia de la nueva ley de instrucción pública emitida por Porfirio Díaz bajo la titularidad del profesor Ezequiel A. Chávez, no obstante para 1901 el Dr. Manuel Flores aumenta a seis años el plan de estudios, posteriormente en 1907 se reforma nuevamente dejándolo en cinco años, y se decreta para ese mismo año su enseñanza laica y gratuita.

Más tarde en 1910 Justo Sierra y Porfirio Parra plantean que la Universidad tomará bajo su dirección la Escuela Nacional Preparatoria; posteriormente por los estragos que ocasionó la revolución, durante este período la ENP deja de ser parte la UNAM, sin embargo en 1920 José Vasconcelos la deja nuevamente bajo la dirección de la máxima casa de estudios y al ser rector de dicha institución restableció la visión positivista como eje educativo. Para 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que lleva a buscar en 1928 la autonomía universitaria obteniéndola un año más tarde, ello permite que la ENP desarrolla su propio plan de estudios.

Los cambios constantes en la duración de los ciclos escolares terminan cuando la UNAM es obligada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de una demanda ante la Suprema Corte de Justicia a respetar los ciclos escolares que se establecían en el artículo tercero constitucional, con lo que se concretan los tres ciclos anuales de estudio en dicha institución, así pues cada ciclo anual tendrá una tarea específica, el primer año está encaminado a la introducción, el segundo a la profundización y tercero al área de conocimiento.

A partir de los años cincuenta, se crearon nuevos planteles distribuidos en el área metropolitana, los cuales recibieron algunos nombres de maestros de la preparatoria tales como (Antecedentes de la ENP, párr. 44):

- Plantel 1 "Gabino Barreda"
- Plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto"
- Plantel 3 "Justo Sierra"
- Plantel 4 "Vidal Castañeda y Nájera"
- Plantel 5 "José Vasconcelos"
- Plantel 6 "Antonio Caso"
- Plantel 7 "Ezequiel A. Chávez"
- Plantel 8 "Miguel E. Schulz"
- Plantel 9 "Pedro de Alba"

Para 1996 se aprobó el nuevo plan de estudio que rigen actualmente la ENP, la actualización de contenidos, así como la nueva visión del bachillerato propedéutico de dicha institución fueron relevantes en cuanto a su desarrollo curricular, sus ejes principales giran en relación al aprendizaje, por lo que el profesor adquiere un nuevo rol convirtiéndose en guía de dicho proceso, en tanto el alumno construye su propio conocimiento. Esta visión se encamina, sin duda, a generar una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de esta construcción de conocimiento es evidente y necesaria hasta nuestros días, pero ¿la ENP ha logrado alcanzar esta meta?

Las adecuaciones realizadas al programa de estudios de 1996 tomaron en cuenta la falta de materias, que no contaban con una estructura formal, tampoco existía una secuencia como tal en el contenido, las horas destinadas a la impartición de algunas de éstas resultaba un obstáculo para cumplir con los propósitos establecidos, lo que se vio reflejado en el aumento de horas en algunas asignaturas como: Lengua española, Literatura universal y Matemáticas. Tal como se señala en la estructura del Plan de Estudios de la ENP (1997:20):

Este aumento de horas no se justifica, en forma alguna, por la ampliación de contenidos en los programas sino por la necesidad de contar con espacios de tiempo adecuados para la ejercitación de la práctica en el salón de clases y el aprendizaje sistemático de formas de trabajo que incrementen la competencia del alumno para la construcción del conocimiento y la de los docentes para transitar progresivamente hacia una enseñanza no-verbalista ni solamente expositiva sino aquella que privilegia el desarrollo de habilidades, sobre la simple información.

Los criterios y mecanismos mediante los cuales fue elaborada la propuesta de reestructuración y actualización del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (1997:17) giran en torno a:

- a) Fortalecer y potenciar el perfil del egresado de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y competencias que demanda los estudios superiores, en general, y los de cada facultad, escuela, y carrera, en lo particular.
- b) Orientar el enfoque metodológico de los programas hacia la enseñanza:
 - b.1) Progresivamente centrada en el alumno y en su actividad más que en el maestro o en los programas.
 - b.2) En la que los contenidos se constituyen no en el fin único del aprendizaje-pues el conocimiento cambia-, sino en medios para desarrollar habilidades y competencias que doten al alumno con herramientas que promuevan el autoaprendizaje.
 - b.3) Tales contenidos se estructuran con arreglo a:
 - La identificación de nociones básicas.
 - La identificación de problemas-eje que den sentido y significación a tales contenidos (...)-.
 - La actualización de las relaciones entre las asignaturas del plan a nivel de contenidos y de orientación metodológica.

b.4) En que las estrategias didácticas se expresan en actividades de aprendizaje que promueven las siguientes competencias o habilidades en el alumno:

- para la indagación.
- para la organización de información.
- para aplicar esta información en la solución de problemas, ya sean disciplinarios o de la realidad circundante.

b.5) En la que la acreditación tenga como base la construcción progresiva de productos de aprendizaje (...).

Cada una de las especificaciones antes señaladas muestran algunos rasgos que tendrían que ser analizados en el contexto actual, ya que los conocimientos y requerimientos del plan de estudios del 96 giran en torno a la demanda de los estudios superiores de aquel tiempo, y se pone atención en el estudiante principalmente más que a la actividad del docente y del programa.

En el caso del plan de desarrollo de la ENP del cuatrienio 2014-2108, se establece superar retos que no se alcanzaron en el cuatrienio de 2010-2014 entre los cuales figuran algunos avances que han sido difíciles observar, entre ellos:

- Fortalecer la formación integral de los estudiantes y propedéutica, orientada al desarrollo de valores como capacidades para enfrentar los retos del mundo actual.
- Articular las tutorías, asesorías e iniciación a la investigación, entre otros programas que tiene la ENP para influir en la eficiencia terminal y reducir así mismo el índice de reprobación.

El centrarse en la eficiencia terminal, así como en la reducción de los índices de reprobación, una vez más nos señalan que el desarrollo del aprendizaje es un aspecto que poco interesa como proceso fundamental de la formación del estudiante, pues el reducir índices de reprobación y observar cuántos egresan de la institución deja poco claro los avances relativos en la adquisición y desarrollo de conocimientos.

En el Plan de Desarrollo de la ENP señala como misión (2015:14), “Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a sus estudios superiores (...) y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione”:

- Una cultura de aprecio por su entorno, la conservación y cuidado por los valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que permita al estudiante ser conscientes de su realidad y comprometerse con ella.
- La capacidad de obtener por sí mismos los conocimientos destrezas y habilidades (...).

A pesar de los esfuerzos evidentes por buscar tiempos adecuados para la práctica y el desarrollo del aprendizaje, la visión de la ENP no muestra de manera clara cómo lograr todas y cada una de sus expectativas, entre ellas el “cuidado de los valores” un tema del que poco se habla y del que tampoco se explica ¿cómo lograrlo?, mientras tanto la calidad educativa también encamina a su propio análisis, para Palencia (2001:69):

Actualmente la calidad educativa de todo planteamiento curricular tienen que ver con la relevancia de los contenidos que propone, de en qué medida son un conjunto de saberes significativos a las necesidades de los alumnos, de tal manera que se aprendan conocimientos útiles a su vida personal y social y, en consecuencia, se esté contribuyendo a un mejoramiento de la sociedad en sus múltiples vertientes. (...) que se predomina la instrucción sobre la formación, y los métodos memorísticos sobre los constructivistas, que se otorga mayor importancia a los resultados que a los procesos (...).

No obstante la calidad educativa representa una responsabilidad compartida entre cada uno de los que intervienen en el proceso educativo y que debe superar la formación del docente y la restructuración del curriculum, pues mientras no se tenga claro qué se entiende por educación, no se sabrá con claridad el rumbo que se quiere como institución y mucho menos se tendrán los parámetros desde los cuales se trabaje para una educación de calidad.

Taba (1987) refiere tres visiones desde las que se puede ver la educación; la primera enfocada a la preservación y transmisión de la herencia cultural, la idea en esta concepción es que la educación permite reproducir en los estudiantes conocimientos, actitudes y valores que tienen importancia cultural; en segundo lugar la educación como instrumento para el cambio de la cultura, en el cual Taba retoma algunas ideas de Dewey en cuanto a que la educación es un proceso social que sirve como medio para la reconstrucción social; y finalmente la educación para el desarrollo del individuo que tiene que ver con la realización personal, y toma en cuenta sus facultades individuales que se relacionan con el desarrollo intelectual.

Sería interesante conocer ¿Cuál es la idea de educación que se tiene en nuestros días?, la educación en opinión de Guerra Álvarez (2000:191) debe considerarse como “un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento”, en un sentido más amplio <la educación> es un proceso de formación continuo, resultado de la interacción social en diferentes contextos, uno de ellos la escuela, lugar donde se debe tener especial consideración por su trascendencia social, cultural y política.

Por su parte los mecanismos establecidos en la segunda parte de la fundamentación del plan de estudios de 1996 de la ENP, conllevan a una reflexión y análisis profundo que por consideración del presente estudio no es posible ahondar, más aún es importante señalar algunos aspectos por ser referentes en los que se desarrolla la ENP, la educación de calidad que describe se centra principalmente en: satisfacer la demanda de los estudios superiores, formación integral, desarrollo de competencias y capacidades para que los estudiantes enfrenten el mundo actual, entre las competencias que centra su atención el plan de estudios de la ENP se encuentran:

- Análisis (pensamiento divergente-sintético)
- Comunicación (indagación, lectura, comprensión, redacción)
- Creatividad
- Autonomía e individualización

Igualmente la eficiencia del bachillerato UNAM pretende establecer un seguimiento en los “estándares de rendimiento, conocimiento y competencias mínimas necesarias; estos estudios habrán de contribuir al mejoramiento de la enseñanza” (ENP, 1997: 24).

En un análisis previo al plan de estudios de 1964, se pudo evidenciar la sobrecarga de trabajo extraclase a los alumnos por la necesidad de cubrir el contenido, por lo que se identificó proveer de “herramientas más indispensables para el aprendizaje eficaz” (ENP, 1997:23), cabe señalar que el término eficaz es un adjetivo que alude a la capacidad de alcanzar un objetivo o propósito y produce un efecto esperado, y al sumar este concepto al aprendizaje tampoco podemos dejar a un lado la enseñanza, ni mucho menos el contexto en el que se desarrolla la tarea educativa, en opinión de Martínez Garrido (2015) la enseñanza eficaz debe contemplar ciertos elementos básicos, como el desarrollo integral del alumno al considerar: el impulso de las áreas socio-afectiva, cognitiva o psicomotora, así como buscar la perdurabilidad en la que sus efectos duren toda la vida y por último hacer énfasis en el valor añadido, que mide la cantidad de aprendizaje aportado por el trabajo del docente. Esta visión suele ser muy compleja, pues cada estudiante tienen sus propias formas de aprender, situación que depende de su propio sistema cognitivo, pues no sólo se trata de medir el aprendizaje como producto final puesto que es un proceso que no sólo puede centrarse necesariamente en resultados finales, independientemente de ello la autora hace mención de ciertas determinantes para que se pueda lograr una enseñanza eficaz, estos giran en función de: 1) La didáctica y las metodologías y recursos utilizados; 2) Aquello que influye para que la enseñanza se desarrolle favorablemente, ello supone desde aspectos familiares hasta la gestión del aula; 3) Las condiciones profesionales en la que el docente labore, lo que toma en cuenta su compromiso, relación con autoridades educativas, planificación y condiciones laborales.

La visión de la ENP establecida en el plan de estudios de 1996 parte de la idea de una formación integral basada en brindar elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos a los estudiantes, lo que servirá para la comprensión de su medio natural y social, participar de manera crítica y constructiva en la sociedad, todo

ello basado en un aprendizaje eficaz. No obstante para que se desarrolle tal proyecto tan ambicioso, vigente hasta hoy, se tienen que valorar aspectos importantes, al respecto Murillo, Martínez y Hernández (2011) en su artículo decálogo para la enseñanza eficaz, analizan 10 aspectos fundamentales para lograrlo:

- Implicación y compromiso del docente
- Clima del aula
- Altas expectativas y autoestima
- Lecciones estructuradas
- Actividades variadas, participativas y activas
- Atención a la diversidad
- Optimizar el tiempo de aprendizaje
- Organización y gestión del aula
- Utilización de los recursos didácticos
- Evaluación, seguimiento y retroalimentación continua

La propuesta de Murillo, Martínez y Hernández (2011) no es como ellos mismos refieren “pautas de actuación”, son elementos de reflexión para una intervención de calidad, sin embargo, cada uno de los estudios referidos en relación a la enseñanza eficaz no pretende responsabilizar al docente como eje único en el que gire la calidad educativa, sino más bien abre un panorama en el que debemos tener claro que hay más involucrados en la tarea educativa.

Para De Corte (2016) el aprendizaje eficaz no es resultado de una actividad desarrollada en solitario, sino producto de una actividad distribuida que surge a raíz de la construcción de conocimientos individuales que se producen durante los procesos de interacción, negociación y cooperación. En este proceso habrá limitantes que determinen el aprendizaje, entre ellos las posibilidades cognitivas, intereses, el compromiso del estudiante en el desarrollo de su propio aprendizaje, las estrategias planteadas, etc., una serie de elementos que giran en torno a la noción que se tiene de la educación.

A su vez entre los propósitos de la ENP establecidos en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018, se señalan: la actualización permanente de sus planes de estudio, el desarrollo e incorporación de nuevas tecnologías en el aula,

profesionalización docente, entre otros. Ahora bien muchos de los rasgos mencionados son retos permanentes hasta hoy en día, sin duda la reformulación del curriculum debe ser parte de la organización de una propuesta educativa coherente con los conocimientos, pero la clave de su desarrollo está en: ¿cómo se adapta, desarrolla y adecua en el proceso de enseñanza–aprendizaje de manera real?. En tanto “y para que el profesor se desarrolle –y por cierto, éste debe ser un proceso continuo- es necesario estimularlo mediante programas de actualización y superación innovadores que le brinden un perfil humanista (...) y habilidades didácticas a través de técnicas modernas” (Castañón y Seco, 2000:251).

En Memorias UNAM 2013, documento en línea, se menciona el seguimiento de los proyectos y programas de la ENP, el cual destaca que se:

“inició el Proyecto Tecnologías en el Aula, en su fase piloto, cuyo propósito general es promover el aprendizaje con apoyo de herramientas tecnológicas para el desarrollo de competencias digitales que coadyuven a la mejora del rendimiento escolar en los alumnos. En el proyecto participan profesores de los planteles 6 y 7, quienes serán capacitados en el uso didáctico de esta herramienta tecnológica para apoyar sus actividades en el aula con los alumnos de cuarto grado (...)” (Jurado, 2010a:6).

En cuanto a la incorporación de tecnología autores como Scheneider y Stern (2016:73) comentan que “la tecnología no es generalmente buena o mala para la enseñanza. Es improductiva cuando se utiliza como un medio en sí misma”. Por lo que se puede dotar de tecnología nueva a instituciones educativas para hacer más eficaz la enseñanza, pero si no se tiene claridad de sus fines y usos no habrá repercusión favorable para el aprendizaje. Durante 2015 la ENP señala que “a través del proyecto Tecnologías en el Aula se entregaron 404 tabletas a profesores de tiempo completo de los nueve planteles y se realizó el Primer Coloquio de Tecnologías en el Aula y una Jornada en los planteles 6 y 7, respectivamente, con la asistencia de 159 profesores” (Jurado, 2010b:6). Cabe señalar que aún falta dirigir la integración real de éstas en la práctica del docente y asegurarse de su funcionalidad como herramienta didáctica.

Para García (2001) en la sociedad de la información, la escuela ha dejado de ser la fuente principal para el conocimiento, ya que los estudiantes tienen a su alcance información de diversas fuentes atractivas, tal como lo menciona la autora “se trata de información superficial, fragmentada e incluso deformada. Lo que necesitan los alumnos de la educación no es tanto más información (...) sino sobre todo la capacidad de organizarla, interpretarla y darle sentido; y como futuros ciudadanos, necesitarán capacidades para buscarla, seleccionar y codificar la información” (Gracia: 70).

Por otra parte en la presentación que se realiza del plan de estudios de 1996, “uno de los ejes estructurales que orientaron el trabajo de diseño curricular a lo largo de todo el proyecto es la concepción que se adopta de aprendizaje, en la que el profesor se convierte en un guía y orientador del proceso y el alumno se transforma en el arquitecto que construye sus propios conocimientos” (ENP, 1997). La propuesta educativa de la ENP refiere la construcción del conocimiento que permita al estudiante afrontar las problemáticas de su entorno, al considerar el desarrollo de competencias, cuyo “concepto remite a la idea del aprendizaje significativo, donde la noción de competencia tiene múltiples acepciones (la capacidad, expresada en mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere una tarea para ejecutar (...) en un entorno real o en otro contexto)”(Aguerrondo, 2016:272).

De igual manera, dentro de la visión educativa de la ENP, está el hecho de renovar planes y programas que vayan de acuerdo a las necesidades de enseñanza aprendizaje, por lo que la Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar Directora General de la ENP refiere el proyecto de la Reforma Curricular de dicha Institución en la que especifica que:

El proyecto de modificación curricular incluye (...) acciones, entre las cuales destacan la elaboración de un diagnóstico de los Planes de Estudio vigentes, la construcción de un Modelo Educativo, la formación de sus docentes para participar de este proceso de cambio curricular, la elaboración de una propuesta de Planes de estudios, la elaboración de un programa de formación y actualización docente que permita la instrumentación de planes y programas en el aula, así como el diseño de los programas de estudio. (Jurado, 2012, párr.6).

El proyecto de reforma curricular contempla la participación de autoridades educativas, profesores y estudiantes de la UNAM, dicha tarea tienen sus antecedentes desde 2012, algunos de los cambios considerados al plan de estudio han sido realizados de manera paulatina en algunas asignaturas.

Otra de las preocupaciones en la educación radica en “invertir en infraestructura vía la tecnología moderna y en los nuevos medios y métodos de enseñanza-aprendizaje permitirá avanzar sin barreras impuestas en este momento por los métodos y mecanismos más tradicionales” (Castañón y Seco, 2000:253). La infraestructura tal como lo señala la Memoria del 2015 de la ENP se centró principalmente en la construcción de sanitarios y cafetería en los planteles 1 y 9, éste último también se remodelaron las multicanchas, en tanto se rehabilitó el laboratorio de ciencias del plantel 2, así como los vestidores en planteles 4 y 8, se adquirieron nuevos títulos para el servicio bibliotecario, “Se arrendaron 250 equipos de cómputo nuevos para cada plantel. En total, la ENP cuenta con 3,950 computadoras de escritorio, 1,020 laptops, 436 impresoras de diversos tipos, 106 servidores, 136 salas multimedia y 53 aulas de cómputo, incluidas las aulas digitales. Además, durante el 2015 se incrementó la velocidad de internet...” (Jurado, 2010b:7), aspectos que son analizados en el capítulo final como resultado de las observaciones realizadas en el marco del desarrollo de la práctica docente en la ENP, Plantel 5, José Vasconcelos.

Es preciso indagar en la visión del aprendizaje que tiene la ENP en el marco de su Plan de Estudios de 1996 aún vigente, lo que conduce a preguntas que van desde: ¿Cómo la ENP logra los objetivos planteados en su plan de estudios? ¿Qué tipo de aprendizaje busca hoy en día?, ¿Con qué herramientas se dota al docente para lograr tales desafíos?, estos cuestionamientos apuntan a una nueva mirada educativa en la que debemos ir más allá de la propia intervención docente, se debe analizar el contexto actual en el que trabaja la ENP, una de las instituciones con mayor demanda a nivel medio superior en nuestro país.

1.2.1 LA DOCENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA ENP

Ante la diversidad de la EMS, surge la RIEMS en un intento por definir la identidad de la Educación Media Superior (EMS) bajo el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), Dentro del Marco Curricular Común (MCC) el artículo 447 “...asegura que todos los profesores tengan competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para su desempeño pedagógico adecuado” (SEMS, 2008:1), en dicha reforma los docentes se transforman en facilitadores para la adquisición de conocimientos, la Real Academia Española indica que facilitador es una persona que se desempeña como instructor u orientador de una actividad, en el contexto escolar ésta debe estar vinculada a la construcción del aprendizaje e involucrar al estudiante en este proceso ya que facilitar no implica que se emplee un mínimo de esfuerzo físico, mental y cognitivo por parte del estudiante.

La postura de la RIEMS le otorga al docente una implicación directa sobre el aprendizaje, se le obliga a relacionar sus competencias con aquellas que el estudiante debe adquirir, de acuerdo con Guzmán, Díaz y Soto (2017:150):

En términos de la RIEMS, algunos de los principales factores que propician la deserción escolar en el bachillerato son: la falta de pertinencia de los procesos educativos, la baja calidad del servicio educativo, la falta de atención a las deficiencias académicas con los que llegan los estudiantes (...), los índices de reprobación y la ausencia de incentivos para retener a los alumnos en la continuidad de sus estudios; los cuales de una u otra manera, se resuelven en la concreción de las prácticas docentes (...).

Esta postura al parecer deslinda a las autoridades educativas en su conjunto de su corresponsabilidad en la mejora de la educación, pues las problemáticas no se resuelven con la intervención de uno sólo, ni por el hecho de plantear una reforma, la educación resulta ser un proceso complejo que involucra un replanteamiento que constituye factores institucionales, como lo refieren Guzmán, Díaz y Soto (2017) depende de la infraestructura, apoyo académico, herramientas tecnológicas, recursos didácticos y pedagógicos encaminados a la modalidad formativa de la institución e igualmente del subsistema educativo.

Para Roberto Castañón y Rosa María Seco (2000:251) “No hay desarrollo curricular sin profesor”, desde esta perspectiva el marco institucional mexicano ha fortalecido las instancias de formación docente mediante una serie de medidas, entre las que podemos mencionar: la Ley General del Servicio Profesional Docente, Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior, así como un Programa de Formación docente de Educación Media Superior y claro no podía faltar el acuerdo 447 de la RIEMS en el que se establecen las competencias docentes de nivel medio superior. Nadie niega la necesidad de que el docente se forme constantemente con el propósito de mejorar la práctica diaria, no obstante hay que reconocer que existen variantes que merman el desarrollo de una enseñanza eficaz, como se ha señalado con anterioridad, un profesor puede tener un vasto conocimiento pedagógico fruto de su actualización continua, pero si la institución no coadyuva a crear las condiciones necesarias para que el docente y el estudiante se desarrollen en un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tendrán pocos avances en el terreno de la enseñanza y aprendizaje eficaz, también se corre el riesgo de que el docente no tenga interés de implementar un trabajo diferente en el aula, además hay que considerar los recursos cognitivos del estudiante, situaciones que pondrían entre dicho la formación del docente como eje de toda propuesta educativa.

Ahora veamos que el acuerdo 447 establecido por la RIEMS refiere el perfil del docente del nivel medio superior, el cual debe desarrollar a mediano plazo ciertas competencias, entre ellas:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación al enfoque por competencias.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo integral.
8. Participa en proyectos de mejora continua de la escuela para que labore.

De igual forma para actualizar y formar a los docentes se implementó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que favoreció a cursos y diversas especialidades dirigidas por la UPN, así como se estableció un diplomado en competencias docentes, lo que reflejó la transformación del docente en aspectos que visualizan el cambio educativo. No obstante tendremos que considerar en este proceso ¿En qué medida los cursos favorecieron al aprendizaje de los estudiantes?, ¿Se logró llevar a la práctica lo planteado por la RIEMS?, por su parte para la Ley del Servicio Profesional Docente pone énfasis en el docente como responsable del proceso de aprendizaje, al definir al personal docente como “profesional en la educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la sociedad y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador y agente directo del proceso educativo” (Diario Oficial de la Federación, 2013:4), sin embargo en esta postura que insiste en señalar al docente como eje conductor del cambio educativo y desde el que se tiene que dar la transformación, es importante recalcar que la EMS tiene diversos subsistemas con un origen diverso, cuyas metas y objetivos son amplios, donde laboran docentes de diversas áreas de formación y cuyas personalidades, intereses, y forma de trabajo dista dentro de un marco institucional desde el que también se ve influenciada su práctica diaria.

Se puede decir que “El grupo docente en el nivel medio superior es heterogéneo, a saber, de diferentes formaciones de origen, con desiguales percepciones y distintas posturas ante la educación” (Ibáñez, 2014:37), cuya tarea

educativa es compleja y donde se convierte en un sujeto multifuncional del que dependen muchas circunstancias, lo que ha llevado a las reformas educativas centrarse en su formación pedagógica, es decir hay una aparente orientación visible de la enseñanza sobre el aprendizaje, esto después de ver que se enfatiza en el desempeño de competencias como: construir, dominar, planificar, evaluar, contribuir y participar en la organización del aprendizaje, tal como lo señala la RIEMS. “El asunto no se resuelve para los aspirantes a ingresar como profesionales docentes del bachillerato, porque este programa se dirige a los profesores en servicio, ¿cómo y dónde, pues, se formarán las nuevas generaciones de maestros para el bachillerato?” (Guzmán, *et.al*, 2017:159).

Por su parte en el 2004, la UNAM inició de manera escolarizada con la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), su programa se orienta en la formación de profesores de la Educación Media Superior, con el propósito de fortalecer y enriquecer la práctica docente a través de diferentes campos de conocimiento que son base fundamental de la formación de los jóvenes preuniversitarios. Entre los objetivos de la MADEMS se encuentran: 1) Proporcionar elementos conceptuales y metodológicos, para lograr la formación integral de los estudiantes de EMS. 2) Desarrollar habilidades docentes en cuanto a saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos. 3) Profundizar en el dominio del campo de conocimiento seleccionado. La MADEMS surge en un principio como propuesta de la ENP para el fortalecimiento de su planta docente, así para el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos subsistemas del bachillerato de la UNAM, no obstante esta visión se amplió de manera general ante las necesidades y las problemáticas que enfrenta la Educación Media Superior (EMS) de nuestro país.

En lo que respecta al tema la ENP, desde 1986 impulsa el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (SDPA) para garantizar la calidad del personal académico de nuevo ingreso, de manera que éstos se formen con posibilidad de desarrollar carrera académica, tales aspectos son retomados en el Plan de Estudios de la ENP de 1996. De acuerdo a lo estipulado en este plan los cursos que se proporcionan para impulsar la calidad del personal académico son interanuales y tiene las siguientes consideraciones:

- La primera orientada a la inducción al sistema académico-administrativo así como normativo de la Institución.
- En segundo lugar, la metodología de la ciencia aplicada a la enseñanza que es impartida por profesores e investigadores de la UNAM.
- Finalmente la didáctica de cada especialidad, que se imparte igualmente por profesores de la ENP.

Los docentes de la ENP son actualizados de igual manera a través del Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato, en el que se ofrecen “actividades de formación pedagógica y disciplinaria entre las que se ofrecen: cursos, seminarios y talleres y estancias de investigación en instituciones y facultades de la propia Universidad Nacional Autónoma de México y del extranjero...” (ENP, 2017:65).

El proyecto de profesionalización docente planteado en el Plan de Desarrollo 2014-2018 de la ENP, se encaminó al Programa Institucional cuya formación considera: habilidades de investigación docente y habilidades digitales, tutorías, elaboración de material didáctico y evaluación educativa, etc., por lo que “... la institución cuenta con un proceso de selección riguroso que avala la posesión de los conocimientos de la disciplina necesarios para impartir sus cursos, así como la disposición para la docencia...” (ENP, 2018, párr.2), En la Escuela Nacional Preparatoria “no existe un perfil institucional del docente de forma explícita, pero existe el Protocolo de ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico” (Gutiérrez y Langarica, 1994:1), sin embargo hay un perfil profesional para impartir las asignaturas del plan y programas de estudio de la ENP.

Cabe señalar que la Dirección General de Asuntos del Personal Académico diseño programas de estímulo para personal académico como lo es el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), el Programa de Estímulos de productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), así como el Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para personal de Tiempo Completo (PEI), la prima de

desempeño se maneja de acuerdo a las disposiciones de la convocatoria que se realiza, con los que se reconoce su labor y desempeño, con la finalidad de elevar su productividad y fomentar su superación profesional, en algunos de los casos es necesario haber realizado ciertas labores académicas, entre ellas; realizar investigación en relación a la docencia y la institución, asesoría a los alumnos, elaboración de material didáctico, por mencionar algunas, este apoyo va dirigido a docente con antigüedad hasta aquellos de nuevo ingreso.

En el caso de docentes de nuevo ingreso la ENP ha implementado el Programa de Formación de Nuevo Ingreso (PROFORNI), que tiene a su vez dos subprogramas; en el caso del Subprograma de Formación de Profesores, la institución otorga conocimientos básicos en psicopedagogía para favorecer la práctica docente considerándose un requisito para la renovación del contrato, dicho programa contempla 90 horas que son distribuidas en cuatro fases: I. Introducción a la Escuela Nacional Preparatoria; II. Fundamentación de los Planes y Programas de Estudio; III. Programa de estudio y prácticas docentes renovadas en la ENP; IV. Diseño y planeación didáctica.

En tanto el Subprograma de Formación de Técnicos Académicos consta de las mismas fases de inducción entre ellas: I. Inducción a la Escuela Nacional Preparatoria, II. Identidad del técnico académico en la Escuela nacional preparatoria, III. Desarrollo académico profesional, IV. Proyectos Institucionales de la Escuela Nacional preparatoria.

Es importante mencionar que la diferencia entre uno y otro radica en que el segundo ofrece al académico técnico una preparación en relación al uso del internet y TIC como formas de trabajo, conocimientos que cada uno de los docentes debería tener desde su incorporación a la institución. Igualmente la ENP cuenta con el Instrumento de Apoyo de Superación Académica (IASA) que indica el desempeño al interior del aula por medio de la opinión de sus alumnos, el cual no resulta muy factible ya que se corre el riesgo de que la evaluación sea poco objetiva.

En lo que respecta al objetivo de la evaluación planteado para el ejercicio docente en la ENP durante el cuatrienio 2014-2018, éste se enfocó en “contar con mecanismos e instrumentos que proporcionen la información necesaria, actualizada y suficiente de los procesos de docencia” (Jurado, 2015:28). A pesar que en el Plan de Desarrollo de la ENP se planten proyectos que tratan de especificar cada uno de sus objetivos, líneas de acción, metas, responsables y corresponsables en su implementación, no se han observado de manera clara los avances que se han tenido en relación a cada uno de estos. “Dentro de las condiciones del trabajo docente puede señalarse, como uno de los más graves problemas, el de los grupos numerosos, problema que afecta a todos los niveles del sistema educativo, pero que se acentúa particularmente en la EMS” (Castro, Rodríguez, y Smith, 2014:60).

La ENP como ya se señaló es una de las instituciones con más demanda y esto se ve reflejado en las condiciones en las que se desenvuelve la intervención docente al tener más de 60 estudiantes en cada salón de clases, “esta situación podría suponer que un solo profesor atendiera a más de 300 alumnos a la semana, con el inevitable deterioro que esto implica en los aspectos didácticos y de evaluación del aprendizaje ...” (Castro, Rodríguez y Smith, 2014:60), en el caso de los docentes titulares de la ENP, éstos dedican de 12 a 18 horas por semana, lo que se traduce en una atención de 720 a 1,080 estudiantes aproximadamente, así mismo los profesores de tiempo completo tienen que coadyuvar en diferentes tareas, como lo es la investigación e impartición de cursos, entre otras actividades académicas que han sido señalados con anterioridad.

Como resultado “...la preocupación de los profesores para cubrir contenidos en el tiempo disponible de clase ha creado una sobrecarga de trabajo extraclase para los alumnos y ha impedido dedicar tiempo a la aprehensión de las herramientas más indispensables para el aprendizaje eficaz” (Castañón y Seco, 2000:23). Resulta conveniente destacar que el ejercicio docente tiene que contemplar aspectos que no enteramente son de su control, la disposición de tiempo para llevar adelante un plan estudios, el contenido temático riguroso y la carencia de recursos, así como disposiciones institucionales llegan también a ser limitantes de su propia práctica.

1.2.2. LA ENSEÑANZA DE INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS (ICSyE) EN LA ENP

De acuerdo con Pagés (2009), la enseñanza de las ciencias sociales está relacionada con un campo o área de conocimiento que integra disciplinas escolares que emergen de la organización del curriculum, “la consideración de la enseñanza de las ciencias sociales como la enseñanza de sus disciplinas no rechaza el papel de la sociedad y sus problemas, al contrario” (Pagés, 2009:3). Uno de los objetivos, que se pretende al integrar esta área de conocimiento al curriculum, es brindar herramientas e instrumentos que permitan al estudiante la reflexión y análisis del contexto en el que se desenvuelve. “Tal vez uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en su formato más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones” (Pagés, 2009: 4).

En lo que respecta a Sena Castro (2008), las ciencias sociales pretenden comprender y ofrecer explicaciones de los diferentes fenómenos sociales y culturales que caracterizan las relaciones entre los hombres y el entorno. En este sentido las ciencias sociales han tratado de aportar una visión de temas económicos, políticos, culturales y sociales, antes bien los constantes cambios en cada uno de los ámbitos antes señalados tienen repercusiones generales en la vida del individuo, un ejemplo es la dinámica del sector económico, las desigualdades sociales, las políticas implementadas, la forma de organizarse, entre otros aspectos que deben ser atendidos desde sus antecedentes históricos y bases en las que se constituyen para un entendimiento de lo que acontece hoy en día. “Las ciencias sociales se han propagado y difundido tanto que apenas nos percatamos ya de su influencia en la explicación y la configuración de nuestro mundo y de nuestras vidas cotidianas” (UNESCO, 2010:1).

En el Plan de Estudios de 1996, la ENP contempló nuevas materias dentro de su mapa curricular, entre ellas Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (ICSyE) dentro del plan de estudios de sexto año. Como requerimiento de las áreas o campos de conocimiento especificados en dicho plan, la asignatura es

obligatoria para estudiantes de las áreas III y IV, se especifica así mismo tres horas teóricas a la semana y consta de cinco unidades de estudio:

- I. Generación del conocimiento de las ciencias sociales
- II. Formas socio-económicas de producción en su contexto histórico
- III. Economía
- IV. Sociología, Derecho, Historia y Antropología
- V. Ciencia Política

El Colegio de Ciencias Sociales de la ENP consideró la necesidad de que “el alumno ponga en práctica acciones que le permitan el análisis científico y la comprensión de los fenómenos sociales a fin de ubicarse en su tiempo y contexto...” (ENP, 1997:52), con lo que se pretende fomentar una reflexión de la realidad socioeconómica en la que se desenvuelven los estudiantes, razón por la que “las ciencias sociales son necesarias para entender las acciones humanas e influir en ellas” (UNESCO, 2010:2).

De la misma forma la asignatura de ICSyE se entrelaza con otras asignaturas como: Derecho, Sociología, Problemas Sociales Económicos y Políticos de México y logra tener influencia en materias como Historia, Geografía Económica y Política, ya que diversos contenidos se retoman en distintas materias desde la perspectiva de cada disciplina. El reto viene en cuanto nos preguntamos, ¿cómo vincular al estudiante con su contexto?, lo que se traduce en reconocer nuevas formas de enseñanza y un cambio de mentalidad en la manera de ver a la educación, sus fines y objetivos, cuestiones que deben considerar las políticas educativas e institucionales.

Las ciencias sociales permiten mayor acercamiento con el contexto próximo del estudiante, entonces hay que abrir camino para que así sea, emplear didácticas que favorezcan la socialización de los saberes y no sólo la reproducción de éstos, al seleccionar actividades que involucren al estudiante en su proceso de aprendizaje y lleven al análisis, reflexión, organización, etc., fundamentos teóricos que se vinculen con su entorno.

CAPÍTULO II

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN

“El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones ha hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos y verificar y no aceptar, todo lo que se les ofrece”
Jean Piaget

2.1. LA EDUCACIÓN HOY EN DÍA

El tema de la educación ha sido objeto de diversos estudios, en el que dicho concepto viene a ser demasiado amplio y ninguno de sus enfoques deja de ser menos importante que otro, Trilla (citado en Soto, 1999) divide en tres sectores el universo educativo, al primero lo llama “sistema educativo formal”, que tiene un nivel institucionalizado e igualmente estructurado, la enseñanza y formación del individuo es concebida como oficial; por otra parte la “Educación Informal”, cuyo proceso dura toda la vida y que se construye de experiencias de la vida diaria; en tanto la “Educación No Formal”, está enfocada a ciertos subgrupos, encaminada a la impartición de talleres, cursos, seminarios, etc., por lo que la enseñanza no es de carácter propiamente formal, su estructura depende de la forma en cómo se organiza la enseñanza. La educación formal cuya organización e institucionalización debería llevar a la sociedad en general a tener una concepción más profunda de su función, como medio que interviene en la formación de los individuos desde sus primeros años de vida, ha quedado sumergida en la implementación de reformas que son poco claras en relación con los objetivos de aprendizaje.

Ante todos y cada uno de los intentos por mejorar la enseñanza y aprendizaje de nuestro país, se ha culpado al sistema educativo como el principal obstáculo de la carente formación de los estudiantes, ahora bien; ¿Hasta qué punto es esto cierto?, ¿Será acaso la normatividad o estatutos de cada institución educativa la que influye?, ¿Se debe meramente a la intervención del docente dentro del aula?, ¿Dependerá de las técnicas, didácticas y métodos empleados dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje?

En cierto modo las políticas educativas se han desarrollado con diferentes metas no muy claras, algunas de las Reformas implementadas más relevantes datan de la década de los ochenta, las cuales marcan un antes y un después en el sistema educativo mexicano, ya que en ese periodo se reestructuró el orden normativo, político, social y educativo del país, surgieron así mismo las reformas de Primera, Segunda y Tercera generación las cuales dieron impulso a esta transformación.

Tal como lo mencionan Jiménez, González y Hernández (2016), las reformas de Primera generación ayudaron a la descentralización y al financiamiento de la educación, las reformas de Segunda generación se orientaron a la evaluación de la calidad del sistema educativo, y las reformas de Tercera generación hacen alusión a las transformaciones que se generan en el espacio escolar.

Como se observa dichos cambios se han centrado en el financiamiento de la educación y en la implementación de material educativo innovador que ayude en la tarea educativa, la cual ha ido desde instalación de pizarrones interactivos hasta la dotación de instrumentos tecnológicos de trabajo para los alumnos como son las tablets, la desigual distribución de estos recursos entre las instituciones públicas deja muchas dudas de sus resultados, por su parte entre las estrategias establecidas por OCDE¹ en el 2010 para mejorar la calidad educativa de México se orientaron entre otras cosas a “establecer un examen de evaluación nacional y otras herramientas de evaluación” (OCDE, 2010:5) e igualmente se recomendó que “México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes” (OCDE, 2010:6), dichas estrategias han sido enfocadas a medir los conocimientos de profesores por medio de una cuantificación realizada mediante una evaluación que dista mucho de conocer realmente la función y desempeño docente en el aula escolar, ya que los resultados obtenidos no arrojan avances en el proceso de

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es un organismo internacional que promueve políticas orientadas a mejorar el bienestar social y económico, así como responder a los retos que trae el mundo cambiante. En el ámbito educativo busca fortalecer los sistemas educativos de los países miembros, tiene como propósito políticas para incidir en la calidad educativa.

enseñanza-aprendizaje, no se permite observar lo que realmente sucede y trasciende en el aula.

Se han mencionado que el concepto de “calidad educativa” atiende entre otras cosas a la formación del profesorado, habilidades, conocimientos, y a mejorar su desarrollo profesional, sin embargo se recomienda también definir los estándares de una enseñanza eficaz según lo establece la OCDE, en esta búsqueda por la calidad educativa se le suma el término eficaz, en algunos casos como lo comenta Martínez Garrido (2015) se podrá hablar del docente eficaz, educación eficaz, así como del aprendizaje eficaz, pero finalmente cada concepción está interrelacionada, no podríamos hablar de cada una sin hablar de la otra, pues cada una está dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como señala el autor el “aprendizaje eficaz” tiene una serie de concepciones previas entre las que destaca la orientación que ésta tuvo en la función e instrucción del docente, después esta idea evolucionó en el sentido de contextualizar de manera más integral lo que se desarrolla en el salón de clase en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la necesidad por mejorar la educación en México, se ha tenido una serie de altibajos constantes por la implementación de diversas reformas educativas que han perseguido hacer frente a los rezagos educativos en todos sus niveles, por su parte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en lo que concierne al bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) ha procurado por medio de su plan de desarrollo hacer frente a las dificultades educativas que la institución presenta, sin embargo el replanteamiento de su plan de estudios data de 1996, aunque se han comenzado de manera paulatina cambios en el plan de estudios de algunas asignaturas en las que se ha considerado a estudiantes, docentes e investigadores de la UNAM, pero la mayoría de sus supuestos siguen en el marco de los fundamentos del programa de estudios del 96.

2.1.1. EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA

Es preciso abundar de manera más puntual en el concepto de «Calidad Educativa» con el propósito de tener claridad del tema, sin duda muchos son los debates que invitan a definir los parámetros que intervienen en la concepción del término de calidad educativa, algunos se generan desde las expectativas de cada una de las instituciones escolares, otros contemplan: los resultados de exámenes estandarizados, la formación de la planta docente, normatividad de las instituciones e infraestructura de éstas, etc. «La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente como punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o plan de mejora (...) la eficacia y eficiencia son dos de sus pilares básicos» (Calidad Educativa, párr.1).

Desde esta perspectiva la intervención del docente llega a convertirse en un medio para alcanzar la calidad educativa que tanto se espera, sin embargo no es tarea única del docente, pese a ello el aula escolar no deja de ser un espacio de construcción de oportunidades para influir en el aprendizaje, en la medida que se procure que la teoría sea planteada en aspectos prácticos tanto para el docente como para el estudiante, razón por la cual el aula se considera un espacio en el que pueden establecer estrategias didácticas favorables al aprendizaje, los cuales deben ir orientadas no a reproducir información, sino construir conocimientos que contribuyan al desarrollo personal, profesional y social del estudiante.

Sin duda los docentes enfrentan grandes desafíos que emergen desde una política educativa contradictoria en que la teoría dista de la práctica, ya que no existen las condiciones para que se cumplan los objetivos y metas institucionales que tanto se pretenden, indudablemente la calidad educativa debe ser la prioridad de cualquier nivel académico y de cualquier institución sea de orden público o privado, aunque ésta puede verse amenazada por una serie de factores tales como son: la misma política educativa, los objetivos y normatividad de cada institución, los recursos didácticos disponibles, la propia formación profesional, los conocimientos pedagógicos que permitan desarrollar estrategias didácticas adecuadas, la comunicación que establezca en el salón de clase y el nivel cognitivo del estudiante, la disposición del estudiante, entre otras cuestiones que se traducen en retos en el

ámbito escolar. Por ello es necesario analizar: ¿Realmente los docentes están listos para enfrentar estos retos?, ¿La intervención docente se desarrolla a partir de los objetivos de la política educativa, de la institución en que se labora, o de los intereses propios o intereses personales?, ¿Qué representa la calidad educativa para cada actor que interviene en la tarea educativa escolar?

Existen diferentes nociones del término de educación de calidad, García Camacho (2001:64) señala algunas de ellas asumidas o definidas por diferentes actores educativos:

- Los directivos institucionales; interesados en la eficiencia de la gestión y/o índices de aprovechamiento.
- Los profesores; interesados en las condiciones de trabajo y el manejo de mejores métodos de enseñanza.
- Los alumnos y sus familias; interesados por ver la calidad como a adquisición de una preparación con la cual accedan a un trabajo bien remunerado, y contar con instalaciones modernas.
- En cuanto a los funcionarios gubernamentales; de acuerdo a Kent (1996) citado por García (2001:64) interesados en definir la calidad de acuerdo con el cumplimiento de metas políticas.

Dicho lo anterior al parecer cada quien tiene su propia concepción de lo que considera una educación de calidad, esto ha traído consigo confusiones respecto a dicho término, se ha dejado de lado el por qué y para qué de la educación, culturalmente ésta se vincula con la mera obtención de un certificado, el cual permitirá al estudiante acceder a otro nivel educativo o al ámbito laboral, por ende el aprendizaje queda valorado en último término, las autoridades y estudiantes reproducen esta falsa noción que impide comprender de manera clara el desarrollo de habilidades cognitivas. Como ya lo mencionó Dewey (1967:66) “el principal

propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos de organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción”. Esta vieja forma de ver a la educación debe ser transformada en su totalidad por la sociedad.

Para la UNICEF² una educación de calidad es esencial para el aprendizaje y desarrollo humano, y se ve influida por factores que proceden del interior y el exterior del aula, como la existencia de suministros adecuados, o la naturaleza del entorno familiar, además de facilitar la transmisión de conocimientos y aptitudes necesarios para triunfar en una profesión. Aunque ésta visión también carece de parámetros desde los cuales se construya la calidad educativa es importante rescatar la búsqueda del desarrollo humano, que va más allá de planteamientos meramente que tengan que ver con la formación técnica y profesional, implica ir a las cuestiones más profundas que sin duda tienen sus orígenes en una cultura familiar, escolar y social, aspectos que se consideran externos a la práctica docente y que influyen en el proceso de aprendizaje y que deben ser tomados en cuenta como parte de las problemáticas que puede encontrar el docente en su actuar diario.

2.2. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: UNA REFLEXIÓN CONTINUA

Para influir en el aprendizaje de los estudiantes es necesaria una “acción intencional”, pero es evidente que la intencionalidad evoca un conocimiento más especializado para influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “la intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos que realizamos para alcanzar la meta” (Tourrián, 1997:163), u objetivos propuestos para el aprendizaje, es así que la intencionalidad refleja una conducta que supone un conjunto de acciones que pueden darse en la educación formal, informal o no formal. En el ámbito escolar, “el educando es agente, porque hace lo que le proponen y el

²United Nations International Children’s Emergency Fund [UNICEF], es una agencia de Naciones Unidas creada en 1946, tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia, e igualmente busca que los adolescentes tengan oportunidades de desarrollar plenamente su capacidad individual en un entorno seguro y que les permita participar en su sociedad y contribuir con ella.

educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando haga lo que tiene que hacer y alcance la meta” (Touriñán, 1997:164), en éste actuar el docente debe tener los conocimientos necesarios para tomar decisiones ante diversas situaciones que se generen en su práctica y le lleven a replantearse estrategias que permitan consolidar los objetivos de aprendizaje establecidos. “El profesional de la educación actúa con intencionalidad pedagógica que se entiende como el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa” (Touriñán, 1997:166), por lo que la acción del docente se convierte en una intervención que requiere un cierto grado de rigor pedagógico.

La intervención vista desde este punto, no pretende orientarse de manera funcionalista en la que se trate de ejercer control e imposición, sino desde una perspectiva de ayuda en la que el docente interviene por medio de su práctica diaria en el aula, y que propicia una socialización de saberes a partir de decisiones pedagógicas, de esta manera “La pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción” (Touriñán, 2011:305), en este último caso el control de la acción alude a técnicas, didácticas, estrategias, que guíen la dinámica del aprendizaje de la mejor manera posible, no se habla de control como imposición sino como resultado de una organización y planificación flexible, que permita adecuarse a las necesidades de docente así como del estudiante en el momento que se requiera.

Aun cuando muchos docentes no sean pedagogos, practican y desarrollan habilidades que exige esta disciplina, para Fernández, Ulbado y García (2008:15) “la pedagogía es una disciplina que interviene en la educación con la finalidad de legitimar y mejorar las prácticas educativas”, en el sentido de comprender cómo se aprende y cómo es necesario enseñar, porque de ello dependen las propuestas didácticas que se formulan para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ende es relevante la búsqueda de alternativas que lleven al trabajo conjunto para promover el aprendizaje de los estudiantes preuniversitarios, que en su mayoría son jóvenes que están a un paso para su formación profesional lo que determinará su vida. El sistema medio superior al igual que otros niveles educativos

demandan una renovación en la visión educativa, ésta debe comenzar desde las propias autoridades académicas para favorecer el desempeño docente en cuanto diseño, aplicación y evaluación de didácticas que le permitan en su intervención diaria desarrollar habilidades así como fortalecer aptitudes que le servirán al estudiante a nivel profesional, personal y social, en un ambiente óptimo para ambos –docente y estudiante-.

En el caso particular del profesor , éste debe dirigirse a una intervención pedagógica que le permita en su práctica favorecer el aprendizaje de sus alumnos en la medida de lo posible, y tomar en cuenta diversas estrategias, didácticas y actividades que involucren al estudiante de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por consiguiente el docente es “considerado como el mediador o acompañante estratégico entre los estudiantes para promover, orientar, descubrir y construir sus propios aprendizajes, juega un papel importante y decisivo en la promoción de los procesos de crecimiento personal del alumno y en el marco de la cultura grupal a la que pertenece” (Benítez, 2016:45).

El retomar la pedagogía como elemento clave para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes es sin duda evidente, aunque no es la respuesta absoluta a la problemática educativa ya que ésta debe coadyuvar a mejorar las prácticas educativas, a partir de interrogantes como: ¿Qué y cómo quiero enseñar? y ¿Qué se pretende con ello?, las respuestas a dichas interrogantes se traducen en decisiones que hay que tomar para elegir la estrategia didáctica más conveniente al considerar los recursos que tenemos a nuestro alcance y aquellos que podamos desarrollar en relación con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

“Es así que todo proceso educativo es una síntesis de interacciones, pues está hecho de teorías de docentes y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje, de conocimientos previos, estrategias y habilidades, afectos y pautas de interacción académica aprendidas a través de experiencias escolares y extraescolares” (López, 2000:169). Por lo que, un principio básico para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje está en modificar la visión del docente, dejarlo de concebir como simplemente un medio técnico, pues es más que ello, es un individuo que lleva

adelante todo modelo, plan o programa mediante su intervención en el aula a partir de la práctica adecuada que ahí se gesté.

Por consiguiente, para Benítez (2016) el docente en su práctica debe realizar una reflexión continúa y reconocer las posibilidades que tiene a su alcance, así como prever los posibles obstáculos que enfrenta en su intervención y por ende las posibles deficiencias que pueden generarse en el aprendizaje. No obstante algunas de las dificultades que se tienen en la práctica docente, radican en que la mayoría de los profesores de nivel medio superior egresan de diversas disciplinas de estudio, razón por la que los conocimientos en relación a la docencia son escasos o nulos, no se cuenta con una preparación previa que guíe hacia una intervención pedagógica conveniente, las vivencias diarias se convierten en un cúmulo de experiencias que posibilitan adquirir ciertos conocimientos, más no por ello resultan del todo provechosos para el aprendizaje de los jóvenes. Barrón (2015:39) comenta que “los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica contruidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional”.

Así mismo la visión de cada institución educativa con sus propios intereses ya sea de orden público o privado en el que se labore, influyen en la práctica diaria del docente, encontrándose éste ante una serie de vertientes que guiarán su visión sobre la enseñanza. Consecuentemente han surgido diversas nociones de la enseñanza en el aula, en lo que respecta a Pérez (2009:29):

La enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes (...) parten de reconocer la necesidad, de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula (...) cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

En la mayoría de la veces la intencionalidad del docente y sus decisiones “están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos: disciplinarios, pedagógicos y

didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad así como las prácticas que desarrollan” (Barrón, 2015: 49). Para tener un acercamiento a la realidad que se gesta en el aula, se debe indagar en la manera en que los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje, esto permitirá tener una noción de cómo conciben a la educación y de las decisiones que guían su actuar en su práctica diaria.

La educación podría observarse desde diversos ángulos, algunos podrán verla como un medio para la reproducción de conocimientos aislados, producto de prácticas tradicionalistas, los docentes por tanto estarán destinados quizá a no visualizar que hay otras alternativas, porque no se tienen conocimiento de ellas o no hay los recursos para aplicarlas, desconocerán los alcances que pudiera tenerse en el aprendizaje; otros tendrán una visión renovada de la educación, la cual será un área de oportunidad no sólo para ellos sino para los propios estudiantes, concibiéndose de tal manera como agentes de cambio al elaborar y desarrollar estrategias didácticas que influyan en la construcción de conocimientos, unos más quedarán sumergidos en la burocratización de la educación bajo los designios institucionales, en donde la labor educativa se tornará monótona, limitados por las condiciones laborales e institucionales, es así que éstas y otras situaciones puede enfrentar el docente en su formación profesional que marcará el aprendizaje de los jóvenes estudiantes y su enseñanza.

Barrón (2015) explica tres formas en las que se puede describir al docente en el proceso de enseñanza, al tener como punto de referencia las políticas educativas, institucionales y curriculares; la primera alude al “proceso-producto”, en está el docente es mero reproductor de saberes y el estudiante se percibe como un sujeto pasivo, ajeno al proceso de aprendizaje; la siguiente “mediacional” en que el docente es guía en el proceso de construcción de conocimientos, se favorece la actividad mental del estudiante; finalmente la tercera forma “ecológico de análisis” , hace mención que la tarea del docente es propiciar aprendizajes disciplinarios, habilidades cognitivas y sociales establecidas por el ambiente escolar.

Diversos autores describen la práctica del docente, sin embargo resulta muy complejo dar una visión concreta de cada caso, pues los factores que determinan la intervención pedagógica son muchos, de ahí que “la enseñanza involucra, pues un encuentro humano. Porque enseñar es en definitiva, participar en el proceso de formación de la otra persona...” (Basabe y Cols, 2007:146). Una de las recomendaciones reiteradas hacia los docentes se enfoca en que estos consideren su contexto social y escolar en el que se desenvuelven para llevar a cabo su intervención cotidiana, e igualmente adquieran en el proceso de su formación nociones teóricas que consoliden su práctica diaria con el fin de hacer más eficaz el proceso enseñanza-aprendizaje, para ello es necesario que la institución educativa provea de lo necesario al docente en cuestión de su propia preparación a través de actualización constante, y que ésta enriquezca la experiencia adquirida en las relaciones que se crean en el salón de clases, así como se le proporcione los instrumentos básicos para una intervención que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. En tanto como lo refiere Dewey (1967) no todas las experiencias son necesariamente educativas, por lo que el docente no tiene sólo que conocer el programa de estudio de la institución para la que labora, sino también de la materia que tiene a su cargo y el contenido temático que está por desarrollar, estos son algunos de los aspectos de su contexto escolar que le permitirán seleccionar de manera oportuna las actividades y herramientas de evaluación del aprendizaje, igualmente:

Para realizar el plan de intervención es necesario plantearse una pregunta que vaya encaminada a resolver el problema reconocido, de tal forma, que la intervención sea intencionada y se formulen las estrategias que resuelvan la interrogante, aunadas a actividades y acciones que complementen el proceso del profesor como interventor de su propia práctica, con capacidad y profesionalismo. (Benítez, 2016:26).

Hoy como en otros tiempos la educación formal enfrenta grandes desafíos, la visión de ésta debe transformarse para ser entendida como punto de partida de grandes cambios y no retrocesos, algunas de las estrategias desarrolladas por la educación tradicionalista se señalaron como principales obstáculos en el aprendizaje, sin embargo éstas han sido parteaguas de una serie de discusiones desde las cuales

han emergido teorías educativas que han abierto la brecha hacia oportunidades en favor no sólo de la enseñanza sino también del aprendizaje, para ello debemos reconocer cuáles son las circunstancias en las que se lleva a cabo la práctica docente, así como las necesidades que actualmente existen en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, “hagamos cuanto podamos en beneficio de nuestros sucesores conociendo el camino que nuestros preceptores nos han inducido al error, señalemos el medio para evitar esos errores” (Comenio, 1986:87).

Como ya se mencionó, el que se haya podido ofrecer un cambio de paradigma en la escuela tradicional aún no se ha logrado redefinir el propósito real de la educación, no obstante esta coyuntura en la visión educativa debe orientarse a evitar los mismos errores que la vieja escuela tuvo y dejar de ver al docente como eje central del proceso educativo, si bien en esta concepción bancaria como la describe Freire (1969) al individuo se le ha concebido como un mero depósito por el hecho de sólo recibir información y limitar así su capacidad creadora, el alumno es objeto pasivo que reproduce, memoriza y contempla, el cual no se apropia del contenido ni mucho menos construye conocimiento, todo es provisto por el profesor, no existe vinculación con su contexto, por lo que el individuo es formado para reproducir y no para construir, decidir, analizar y actuar, lo que no significa que la memoria no sea parte fundamental del aprendizaje, es necesaria para tener referentes cognitivos, por lo que “la memoria es necesaria pero no vale absolutamente nada, cuando es mero ejercicio”(Kant, 1803:68).

¿Cómo se puede generar este cambio en la práctica docente?, evidentemente son muchos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo se reduce al docente y estudiante pues cada uno de ellos tiene sus propias necesidades, es así que la formación y actualización docente ha tratado de ser una solución a dicha disyuntiva pero ¿En qué medida cada uno de los docentes traslada el aprendizaje adquirido en su formación en favor de los estudiantes?, ¿Cuáles son recursos con los que cuenta el docente que le permitan una práctica y aprendizaje favorable?, ¿Qué condiciones prevé la institución misma para influir en ello?.

Como se ha señalado el discurso educativo refiere el concepto de “aprendizaje eficaz” como uno de los objetivos primordiales de instituciones educativas, dicho término resulta ser muy ambiguo, no obstante ciertos autores han mencionado rasgos que ayudan a tener una mayor claridad en el concepto, un ejemplo de ello se explica en el artículo “Decálogo para una enseñanza eficaz”, en donde Murillo, Martínez, y Hernández (2011) mencionan tres perspectivas desde las que se puede entender mejor el tema: la primera enfocada a los “efectos de enseñanza” relacionada al desempeño docente y por ende a las decisiones que se toman en relación al aprendizaje, las cuales van desde la planeación, desarrollo de actividades, organización del tiempo así como el uso de recursos; la siguiente referida a los “modelos de enseñanza”, en donde ésta se caracteriza por acciones mediadoras en la construcción de conocimientos que facilitan la apropiación de los contenidos a partir de estrategias que permitan a los estudiantes aplicarlos más adelante en diversas situaciones, el estudiante adquiere un papel participativo al tomarse en cuenta sus intereses y conocimientos previos; y por último se concibe al docente como “artista o artesano” en el sentido de desarrollar recursos didácticos adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A tal situación ¿Cuál será la perspectiva que pretende buscar cada institución educativa hoy en día?, ¿Se cuenta con lo necesario para poder lograrlo?

2.2.1. LA FORMACIÓN DOCENTE COMO REFERENTE EDUCATIVO

Si bien las reformas educativas han tenido entre sus propósitos la formación continua de la planta docente, no obstante ¿El tener conocimientos pedagógicos garantiza una intervención que favorezca el aprendizaje?, para Gilles (1990:45) “la formación, (...) implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas...”, para el autor esta visión ha sido remplazada por un requisito institucional, del que se espera que el docente sea reconocido profesional y socialmente.

De hecho Gilles (1990) señala algunos discursos educativos desde los cuales se puede concebir la <<formación docente>>: en primer lugar distingue la formación como función social, desde la cual el “saber-hacer” y “saber-ser” se dirige a beneficio

del sistema socioeconómico, la formación servirá para influir en otros cambios; el segundo se percibe como un proceso de desarrollo de la persona, “que lo lleva a cabo bajo el efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y experiencias” (Gilles, 1990:50).

Ante estas posturas el autor realiza una crítica al término de “formación”, ya que se traduce en un medio utilitario convertido en “una vasta empresa de saberes etiquetados...” (Gilles, 1990:52), por tanto, la formación no debe reducirse a una simple acción intencional, ésta debe traer consigo una acción reflexiva, “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Gilles, 1990:54). En este sentido podemos tener un primer acercamiento de lo que implica la “formación docente” al coincidir en que “la formación es un proceso de desarrollo individual” (Guilles, 1990:52), que se encamina a adquirir o perfeccionar más que capacidades, habilidades en el sentido integral del individuo y no sólo en aspectos pedagógicos que sin embargo son necesarios.

Por su parte dentro del sistema medio superior, la mayoría de los docentes se han formado a partir de la práctica diaria y de ese cúmulo de experiencias obtenidas, por lo que nos damos cuenta que no sólo los alumnos adquieren y reconstruyen conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de Dávila (2000:2) “el trabajo del docente no es enseñar es propiciar que sus alumnos aprendan”, para el autor en la actualidad no se debe impulsar un modelo educativo que centre solamente su atención en el profesor como lo fue el modelo tradicional, tampoco en el alumno, hoy se busca un modelo educativo en que el conocimiento debe ser perseguido y propiciado desde la propia institución escolar, en la que se trabaje conjuntamente con los docentes y los actores involucrados en la tarea educativa por y para el aprendizaje.

Como se ha dicho la formación del docente trae como antecedentes las experiencias mismas que se gestan en el aula, en esta realidad surgen cuestionamientos respecto a que si en esta conformación de vivencias: ¿Los docentes conocen el plan de estudios de la institución para que laboran?, ¿Los docentes tienen claros los objetivos de aprendizaje en cuanto al programa de estudio

de su materia?, ¿Reconocen las necesidades que existen en su contexto escolar?, ¿Ubican los recursos que tienen al alcance y aquellos de los que se carecen en beneficio no sólo de su práctica sino del aprendizaje del estudiante?, ¿Hay opciones didácticas que desarrollen pese a lo escaso de los recursos?, ¿Cómo enfrentan hoy en día las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje?, estas y muchas más interrogantes pueden surgir ante la inevitable realidad de docentes que inician su profesión, así como de aquellos que ya tienen experiencia y continúan en la docencia.

“La reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE, 2010:5), esta es una de las posturas que especifica el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en escuelas mexicanas, que viene perfilándose como eje primordial de la educación en nuestro país. Desde esta postura una de las prioridades es la formación y profesionalización docente que tiene como figura principal la “enseñanza”, desde esta recomendación se pretende lograr un estatus de alto nivel con programas de formación inicial docente, lo cual ha implicado abrir las plazas docentes a un concurso de acreditación por medio de un examen de conocimientos.

Al respecto la formación docente atiende a tres características según Gilles (1990):

1. Una formación doble; que requiere de una formación académica y una formación profesional que suele reducirse a los conocimientos propios de la pedagogía que privilegie la reflexión y cuestionamiento, que no acote su formación al mero manejo de ciertos recursos.
2. Una formación profesional; que traslada al docente de técnico a profesional, ya que en muchos de los casos es considerado como transmisor de saber, ni siquiera es considerado por sí mismo como especialista.

3. Una formación de formadores; que conduce a formar sujetos autónomos, los docentes coadyuvan para la construcción de un proyecto educativo en el que una de sus tantas necesidades es mejorar el aprendizaje.

Para Reyes (1993) Citado por Soto (2008:90) "...la formación es precisamente la reflexión misma, asumiéndose como objeto de conocimiento y transformación. La intención es propiciar que cada quien tome su formación como algo que compete a su responsabilidad, y no a la de otros como muchas veces nos ha parecido", en este sentido la formación va más allá de un planteamiento político, de un requisito administrativo, de un conjunto de conocimientos adquiridos, de la actualización de éstos, la formación docente se dirige pues a una pedagogía crítica, a una posición en la que el docente reflexiona, cuestiona, actúa, y se involucra en el contexto en el que se desenvuelve su quehacer diario, es decir sobre su propia práctica.

La formación en todas sus vertientes representa un proceso continuo, el saber pedagógico como instrumento teórico-práctico debe partir de una reflexión constante de la práctica docente, con el fin de coadyuvar al aprendizaje de sí mismo y de los estudiantes. Las decisiones que puedan surgir de esta observación de sí mismo contribuyen a establecer un proyecto de acción con claridad en los objetivos de aprendizaje, así como la implementación de recursos, didácticas, estrategias, formas de evaluar, etc., de modo que "...la práctica pedagógica requiere ser comprendida (...) como una actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva"(Camargo, *et.al*, 2004:81), "conflictiva" en el sentido de enfrentarse con problemáticas y situaciones cambiantes dentro del espacio educativo, cada día es una experiencia nueva en la que se generan diferentes situaciones y dinámicas en el grupo, puesto que los estudiantes reaccionan de manera diferente ante determinadas circunstancias de aprendizaje. En este sentido se debe entender que la formación implica un "... proceso continuo de reflexión y problematización sobre la propia práctica (en particular, la práctica concreta del salón de clases, que es donde los maestros expresan sus concepciones educativas y culturales), analizándola y confrontándola colectivamente..." (García, 2001:61).

En esta confrontación de la realidad del hacer cotidiano del docente, es necesario “...un conocimiento actualizado sobre la naturaleza y características de la materia que enseña (...); domina las múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje...” (García, 2001:78), las cuales serán igualmente confrontadas en su planeación, organización, seguimiento y evaluación, así como adecuadas a las necesidades del docente y estudiante.

Aunado a ello el sistema educativo mexicano se enfrenta continuamente ante la realidad de haber quedado sumergido como bien dice Durán (2012) en la burocracia misma, ha caído en inacción como la que distingue al cuerpo estudiantil actual, en que la indiferencia hacia el conocimiento se traslada hacia la vida misma y que se refleja en el conformismo, los alumnos han dejado de cuestionarse todo aquello que no es transmitido, una realidad que sin duda duele, preocupa e incómoda, y en la que los docentes como orientadores del aprendizaje parecen ser los responsables directos, sin embargo muchas de las ocasiones se deja de lado la corresponsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y de las autoridades educativas quienes suelen ser indiferentes de las necesidades desde las que labora el docente, la infraestructura, espacios adecuados y libertad para llevar a cabo estrategias didácticas que promuevan una nueva forma de enseñar y aprender, son visibles en muchos espacios educativos.

Si bien a la formación docente se le ha caracterizado por buscar una actualización y profesionalización de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades que deben ser orientadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se tiene que comprender que ésta va más allá de una simple interiorización de saberes, la “formación” debe ser concretada en un plan de acción que enriquezca las experiencias adquiridas en el aula escolar, es decir, que se lleve a la práctica una acción planificada, coherente y acorde a las necesidades del aprendizaje, pero también relacionada a la disponibilidad de recursos institucionales, pues no se trata de suministrar información sin aterrizarla en la práctica y confrontarla con la realidad escolar de cada institución.

Sin duda la preocupación por la formación de los docentes es importante y evidente, los cuestionamientos vienen cuando ésta no es llevada a la práctica y entonces la noción de “formación” se pierde, la práctica se pierde en la teoría y se vuelve un requisito meramente administrativo, por tanto no se trata sólo de someter a los docentes a cursos, talleres, seminarios, etc., sino de cómo generar que éstos lleven al contexto en que se desenvuelven una diferente visión educativa, es así que la formación no debería ser vista como un requerimiento institucional, sino como aspiración y realización no sólo profesional sino personal, en el sentido de que el docente reconozca la necesidad de adquirir ciertos conocimientos y desarrollar ciertas destrezas y habilidades como reflexión de su propia práctica y no como algo que se le imponga. Sin embargo las limitaciones de las propias instituciones educativas merman los alcances que pudiera tener la intervención docente, la cual se ve influida entre otras cosas por las condiciones de trabajo y todo lo que ello implica (planes de estudio, recursos, infraestructura, misión educativa, etc.).

2.3. LA DIDÁCTICA EN EL HACER COTIDIANO DEL DOCENTE

En la visión del constructivismo de Cesar Coll, la enseñanza puede entenderse como esa “ayuda” que lleva una intencionalidad planificada y organizada, pero también flexible, que se adapta según los requerimientos del proceso del aprendizaje, concepción que subyace de la postura de Vygotsky al ver el aprendizaje como resultado de una actividad social en la que el maestro es un medio que favorece la construcción de conocimientos por medio de instrumentos pedagógicos. De modo que el aprendizaje escolar implica una práctica social en la que es necesario que el docente planifique dichas intencionalidades que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta ayuda la reconoce Vygotsky como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)³ en la que se da paso a niveles superiores de pensamiento.

³ Para Vygotsky (2015), la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se establece como la distancia que se genera en la resolución de una tarea que un individuo puede realizar de manera independiente, así como el nivel que puede generarse con ayuda de una persona experta o competente en esa tarea, y surge como parte de la interacción social y cultural para un mejor entendimiento que genera la construcción de nuevos conocimientos.

Unrubia (2012) llama “ayuda ajustada” a la que se genera a partir de esquemas previos de conocimiento de los estudiantes, no que dominan o conocen, sino de aquellos en que tienen poco o nulo conocimiento e impliquen un reto para ellos, en el sentido que ponga en marcha una actividad mental superior, en este proceso no se deben descuidar las herramientas e instrumentos que sirvan de apoyo al docente en su intervención:

“ ...directa con el alumno o grupo de alumnos (...) organización y estructura de clase o agrupamiento de los alumnos, pasando por todos los niveles intermedios (elección y ordenación de contenidos, elección de actividades, presentación de estas consignas, tipos de material de apoyo que se emplean, recursos adicionales...), en el que tendrán lugar (...), decidir el tipo de materiales de consulta con el que trabajarán los alumnos, establecer que las actividades habituales serán en pequeño grupo o con todo el grupo de clase, (...) posibilitar o no determinadas formas de participar de los alumnos en el aula (...)”(Unrubia,2012:103).

Resulta interesante observar lo que conlleva el trabajo docente y las decisiones que éste toma en relación al aprendizaje, se puede decir que en el aula escolar se gestan más que simples interacciones, pues se generan experiencias educativas importantes en la formación del estudiante y docente. En dicho proceso el docente desarrolla una serie de habilidades para seleccionar la estrategia o didáctica más adecuada como resultado de un autoanálisis de su intervención diaria.

Por múltiples factores, las experiencias que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje siguen presentándose ocasionalmente de forma mecánica, la innovación educativa, las dinámicas y didácticas se pierden como herramientas del aprendizaje. “Es fundamental para el profesor, una adecuada preparación didáctica a fin de poder dirigir de manera satisfactoria el aprendizaje de sus alumnos” (Giuseppe, 1985:68), sin duda el saber didáctico es importante, no obstante se debe atender su elaboración, desarrollo, evaluación y contemplar su seguimiento.

Como señala Arciniega (2012:48) “es común toparse con errores dentro de la práctica, por ello considera necesaria la evaluación, porque la actividad pedagógica requiere una minuciosa investigación sobre los resultados”. De este modo es conveniente una reflexión continua en la manera de planear y utilizar estrategias didácticas, así como en la forma de evaluar cada una de estas, con la finalidad de

identificar los alcances y limitaciones en cuanto a su realización, con la posibilidad de hacer los ajustes necesarios para llevar a cabo el plan de acción dirigido por una organización previa.

Es preciso señalar que “la enseñanza no tiene efectos lineales ni automáticos sobre los alumnos, sino que estos efectos siempre son en función de los alumnos concretos y lo que éstos aportan en cada momento al aprendizaje” (Unruba, 2012:106), por ello se deben aplicar estrategias didácticas diversas que permitan la integración grupal en comparación a la educación tradicional, esta nueva manera de ver la enseñanza “... se refiere a los métodos, procedimientos y las formas de enseñar, todo esto dirigido a un plan de estudios y a una asignatura...” (Wals, 2006:57).

Es así como las Estrategias didácticas, “constituyen formidablemente herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura de la currícula” (Rosales, párr.5). Para llevar a cabo una estrategia didáctica se requiere una planificación previa que sea flexible y modificable en el sentido de realizar cambios pertinentes de acuerdo a las necesidades que se deseen cubrir en cada grupo de trabajo, así mismo la evaluación de éstas permitirá realizar las adecuaciones oportunas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En particular “la didáctica tiene que considerar seis elementos fundamentales con referencia a su campo de actividades: el alumno, los objetivos, el profesor, la materia, las técnicas de enseñanza, medio geográfico, económico y cultural” (Giuseppe, 1985:63), de manera que la didáctica implica entonces el “saber ser” y “saber hacer” por parte del docente, de modo que la didáctica es un acción pedagógica que no tiene resultados concretos en su planificación sino más bien inciertos, de ahí que sea flexible sobre la práctica, la didáctica conlleva a una interacción constante entre el docente, estudiante, contenido, éstos últimos elegidos por el docente y desde los que elabora, selecciona o diseña una estrategia didáctica por medio de la que el estudiante se apropie del contenido y sobre éste construya conocimiento a partir de la socialización del saber en la que se desarrolla la didáctica. Como lo menciona Gilles Ferry (1997:24), “el discurso pedagógico elabora

y transmite un saber que no es el saber-hacer (capacidad de hacer, habilidad, sentido práctico), sino un saber que toma su hacer (...) sobre la pertinencia y la coherencia de las decisiones que se deben tomar tanto en el nivel de los fines como el de los medios”, en relación a organizar, orientar y seleccionar los medios didácticos que favorezcan el aprendizaje.

Tal como refiere Arcieniega (2012:39), “a la didáctica le compete describir, explicar y fundamentar aquellos métodos adecuados para conducir la enseñanza...”. Por consiguiente es de vital importancia que el docente tenga una visión de lo que pretende en relación con la selección de estrategias didácticas que faciliten la apropiación, construcción y reconstrucción de conocimiento de manera significativa en los estudiantes.

Acorde con ello, “...la enseñanza presupone una acción directiva general del maestro sobre el aprendizaje, sea por los recursos didácticos que fuere; mientras que el aprendizaje deriva de aprender, es el acto por el cual el alumno modifica su comportamiento, como consecuencia de un estímulo o de una situación en la que se está implicando” (Giuseppe, 1985:58). Parte de la noción del constructivismo señala que la enseñanza está regida por un proceso dinámico, participativo e interactivo entre sujetos (profesor-alumno), dicha interacción busca favorecer el aprendizaje significativo.

En mención de Vygotsky (1986:216), “el desarrollo de los conceptos, o significados de palabras, presupone el desarrollo de muchas funciones intelectuales (atención deliberada, memoria lógica, abstracción, la capacidad para comparar y diferenciar)”, por tales circunstancias los docentes deben echar mano de la organización, selección, y evaluación oportuna de didácticas que permitan iniciar estas funciones intelectuales de las que habla Vygotsky. En lo que respecta Nieda y Macedo (citados en Bernheim 2011:25):

El modelo de profesor observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos.

La didáctica supone relacionar la teoría y la práctica para su desarrollo, “el aspecto teórico de la didáctica está relacionado con los conocimientos que elabora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que su aspecto práctico consiste en la aplicación de aquellos conocimientos, en la intervención efectiva en los procesos reales de enseñanza aprendizaje” (Mallart, 2001:8).

En vista de que los recursos didácticos deben ser coherentes en la construcción del conocimiento del estudiante, “es fácil comprender la dificultad que significa para muchos ver al docente como creador de didáctica cuando siempre se le ha concebido como un ejecutor de planes y programas de estudio -en pocas palabras como un medio técnico- para que los alumnos alcancen el aprendizaje” (Durán, 2012:22), es decir en muchos de los casos se reconoce al docente meramente como un instrumento de enseñanza que pone en marcha los planes de estudio y se acopla a las políticas educativas planteadas, más aún los docentes también al igual que los estudiantes son capaces de crear, desarrollar, transformar y no sólo de transmitir, por lo que la didáctica se convierte en parte del trabajo diario del profesor para intervenir de manera pertinente en el aprendizaje.

Los docentes de determinadas asignaturas pueden retomar la didáctica específica o aplicada como guía de su práctica, ya que como refiere Villalpando (retomado por Arcieniega, 2012), ésta se orienta a contenidos particulares de una unidad temática, atiende a determinadas exigencias de enseñanza, la cual está encaminada a promover el aprendizaje con la participación del docente a partir de una serie de actividades para evitar caer en la monotonía de su práctica diaria. Así mismo Villalpando señala que el aprendizaje permite la elaboración de nuevos contenidos a partir de lo que llama racionalización de la experiencia, a la que se accede a través de una actitud didáctica que parte de algunas interrogantes entre las que destacan: ¿En qué consiste el aprendizaje?, ¿Para qué se enseña?, ¿Cómo se ha de enseñar?, ¿Cómo organizar la enseñanza?, ¿Cómo se ha aprendido?

Ahora bien es importante que el docente tenga un cambio de mentalidad respecto a su propio trabajo y lo que éste representa socialmente, se considera revalorar la postura del docente desde la sociedad misma, no es reducir su labor a aspectos técnicos o profesionales, la didáctica es sólo uno de los tantos aspectos

que considera en su práctica producto de una reflexión continua de su intervención, sino también del reconocimiento del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se requiere construir una visión más humana de la enseñanza, que vincule el aprendizaje con las vivencias del estudiante y se fomente la originalidad, creatividad, organización, análisis, etc.

El saber de los docentes en cuanto a la didáctica tiene que partir del ¿cómo orientar el aprendizaje escolar?, lo que lleva a planificar un proyecto de acción que contempla una metodología de la enseñanza que implica “más que un conjunto de procedimientos didácticos expresados por sus métodos y técnicas de enseñanza y tendientes a llevar a buen término la acción didáctica, lo que significa alcanzar los objetivos de la enseñanza” (Giuseppe, 1985:364). Ahora bien el término <<método>> evoca un camino para llegar a un propósito establecido, dentro del ámbito educativo podemos decir que se convierte en un medio por el que el docente lleva a cabo su plan de acción didáctica, a través de técnicas que le permiten lograr lo que se pretende en relación al aprendizaje, para ello será necesaria una planeación que gire en la selección de métodos y técnicas que consideren los contenidos y objetivos de aprendizaje, en los que se tenga secuencia y seguimiento de actividades establecidas ligadas al nivel cognitivo de los estudiantes y sus diferentes formas de aprender.

De ahí que autores como Feo (2010) expliquen cuatro tipos de estrategias que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Estrategia de enseñanza: la cual se genera en la práctica dentro del aula y en la que docente y estudiante interactúan por medio de la didáctica.
2. Estrategia de Aprendizaje: se forma a partir de la ejercitación o realización de alguna actividad para lo que emplea técnicas de estudio, habilidades cognitivas.

3. Estrategias instruccionales: provienen de materiales impresos, recurso que es de apoyo para el aprendizaje y que puede o no tener asesoría o guía del docente.
4. Estrategias de evaluación: parten de una reflexión para la observación de los logros alcanzados por los estudiantes y docentes.

En este caso podemos decir que la didáctica, requiere más que una instrumentación técnica del docente, es necesario observar, identificar, reflexionar las posibilidades y necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y con base en ello planificar una acción didáctica, ésta reconoce una práctica social en el aula, una dinámica de trabajo que sugiere poner en movimiento destrezas, habilidades cognitivas, por lo que la didáctica es planeada por el docente, pero no es posible llevarla a la práctica si no considera la interrelación constante entre contenido-docente-estudiante.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

“El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas habilidades para pensar en una gran variedad de cosas”
Vygotsky

3.1. EL CONSTRUCTIVISMO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Como parte de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, realizada por la UNESCO⁴ en 1990, el artículo 4 especifica “que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en el desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores” (UNESCO, 1990:5-6). De ahí que la educación se visualice como una posibilidad para que el estudiante construya conocimientos significativos, y se consideren cada uno de los contenidos disciplinarios, en opinión de Tünnermann (2011) se ha fracturado la unidad entre la enseñanza-aprendizaje y por tanto el sentido de la educación, es así que:

Enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza, es un absurdo. Y éste es el absurdo básico en el que continúa moviéndose el sistema educativo: la enseñanza, en algún momento pasó a cobrar autonomía, respecto del aprendizaje: creó sus propios métodos, sus propios criterios de evaluación y autoevaluación (se da por “enseñado” en la medida que se completa el programa o se cumple con las horas de clase, no en la medida que el alumno aprende efectivamente). (Tünnermann ,2011:22)

⁴ UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en Inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, fundada después de la Segunda Guerra Mundial por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), integrada por más de 160 países, tiene entre sus objetivos: contribuir a la paz y la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Respecto al ámbito educativo colabora en la formación de profesores, así mismo promueve la construcción de escuelas para reducir el analfabetismo.

La visión de Tünnerman en relación a las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan a partir de Teorías psicopedagógicas en las que se realizan investigaciones y un análisis de posibles alternativas para comprender las formas en la que se construye el aprendizaje. Para Suárez (2000:42) “estas "corrientes describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y/o las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías como respuesta a los desequilibrios actuales”.

La teoría constructivista surge como cuestionamiento a la postura de Piaget en lo que se refiere al desarrollo natural del aprendizaje, ya que ésta para Piaget parte de un proceso interno e individual, en que el estudiante sufre una reorganización de esquemas en la mente. Sin embargo “... sucedió que al sobreenfatizar la actividad del alumno, como condición de su aprendizaje, la figura del docente se fue desdibujando hasta ser visto por algunos autores como un simple espectador del desarrollo del alumno y de sus autoprocesos de descubrimiento” (Tünnermann 2011:24).

En vista de las investigaciones de Piaget, Vygotsky realiza un estudio enfocándose en el área sociocultural del individuo, en el que reconoce las estructuras internas que construye el estudiante, pero alude que dentro de este proceso, Piaget omite “el aprendizaje como quehacer directo del alumno e indirecto del profesor y/o padre de familia, por ser un fin del acto educativo” (Calero, 2009:5), esta postura es analizada por el constructivismo al considerar que los estudiantes son agentes activos en la construcción de su propio conocimiento, pero en su elaboración, construcción y reconstrucción, subyace la intervención de técnicas, estrategias didácticas.

Para Calero (2009:13), “alcanzar aprendizajes óptimos demanda pasar del *Ser* al *Deber Ser* de nuestro quehacer educativo, de la pedagogía conductista a la pedagogía constructivista, de su teoría a la práctica”. Como resultado se crea una relación entre el profesor y estudiante la cual está influenciada entre otras cosas por los recursos que se empleen, por ende:

El constructivismo expresa que el conocimiento sucede como un proceso de construcción interior, permanente, dinámico a partir de las ideas previas del estudiante, construidos por sus experiencias o creencias, que en función del contraste, comprensión de un nuevo saber o información mediado por el docente, va transformando sus esquemas hacia estados más elaborados de conocimiento, los cuales adquieren sentido en su propia construcción (...) (Suárez, 2000:47).

Para Serrano (1990) citado por Sarmiento (2007:41), “el aprendizaje es un proceso activo en el cual cumple un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente (...)”. Mientras tanto una visión más general sobre lo que es el aprendizaje menciona que: “El aprendizaje es un proceso multifactorial que el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar en la relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos” (Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso, 2011:12). Lo anterior considera aspectos del enfoque constructivista cuya visión del conocimiento es más compleja de lo que se piensa, en la que existe una serie de instrumentos, herramientas y símbolos que resultan ser parte del proceso de mediación para la construcción del conocimiento como lo veremos enseguida.

Hay que destacar que el constructivismo busca tener implicaciones significativas en el aprendizaje, y resulta ser una alternativa al modo de trabajo de la educación tradicional que ha sido tan cuestionado y fuertemente ligado a la práctica educativa. Como se ha dicho la educación tradicional centra su atención en el maestro, “a él corresponde organizar el conocimiento y delimitar la materia que el alumno debe aprender, el alumno debe acostumbrarse a observar normas estrictas que le impiden liberar su espontaneidad y sus deseos de aprender” (Martínez y Ruiz, 2000:239).

Dicho lo anterior, podemos pensar ¿Cómo favorecer el aprendizaje de los estudiantes?, para Ausubel (1980:178) “la transferencia del aprendizaje escolar consiste principalmente, en moldear así la estructura cognoscitiva del alumno, manipulando el contenido y la disposición de sus experiencias previas dentro de un campo de estudio específico, de modo que se faciliten al máximo así experiencias de

aprendizaje subsiguientes”. Es decir, cada estudiante modifica su estructura cognitiva a partir de su propio proceso mental, al realizar una reconstrucción de sus conocimientos previos para integrar la nueva información asimilada que adquiere un significado diferente a partir de las reconstrucciones cognitivas que realice.

Sin embargo, en la práctica diaria muchas veces el estudiante termina por memorizar, reproducir información y conceptos por corto tiempo, pues es lo que cuantifica una evaluación periódica aplicada como requerimiento, es conveniente buscar alternativas paralelas a este sistema de enseñanza que resiste a transformarse, lo que requiere una formación docente más crítica y que lleve a replanteamientos en cuanto a la forma de enseñar, así como un compromiso institucional permanente que provea de un ambiente de trabajo en el que los docentes puedan desenvolverse, respaldados en proyectos de acción coherentes, organizados y planificados a favor del aprendizaje, y que en dicho proceso se reconozca también la responsabilidad y compromiso del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

3.1.1. CONSTRUCTIVISMO SOCIO-CULTURAL

Existen una serie de consideraciones teóricas en torno al aprendizaje, “la escuela y sus prácticas avanzan a la consolidación de las bases interpretativas, argumentativas y explicativas de los procesos cognitivos individuales que estructuran las formas de organizar y comprender el mundo para actuar socialmente en consecuencia con ellas” (Velasco, 2014:81).

Muchos de los estudios educativos concernientes al constructivismo tienen sus orígenes en la teoría socio-cultural de Vygotsky, que se fundamenta en la construcción y desarrollo del conocimiento a partir de la formación de conceptos, que llevan a un trabajo más abstracto del pensamiento otorgándole un grado científico, no espontáneo ni empírico como el que adquiere en la vivencia diaria, sino que se genera también como resultado de la práctica social que involucra la educación. Para Vygotsky (2015:173) “la formación de conceptos es resultado de una actividad muy compleja, en la que intervienen todas las funciones intelectuales...”, por tanto no se trata de simplemente repetir u otorgar información en vacío.

En los aspectos socioculturales del proceso educativo “ Las palabras y otros signos son los medios que dirigen nuestras operaciones mentales, controlan su curso y las canalizan hacia la solución del problema que afrontamos” (Vygotsky:173), en este sentido el desarrollo del diálogo conforma dicho proceso, el cual se establece en sus múltiples formas encauzado a favorecer el desarrollo del pensamiento, conocimiento y conciencia del estudiante, “la actividad de la conciencia puede tomar diferentes direcciones; puede iluminar sólo pocos aspectos de un pensamiento o un acto” (Vygotsky:236), es decir que para Vygotsky la conciencia radica en la capacidad que el estudiante tiene en relación a su proceso de aprendizaje y la construcción de su propio conocimiento, ello producto de la mediación que ocurre en un ambiente social específico en el cual se alcanza un pensamiento más complejo.

En el ámbito escolar el docente se transforma en guía y constituye un medio más para que se desarrolle el nivel superior de pensamiento del estudiante, se establece una nueva relación entre el objeto de referencia a partir de conceptos espontáneos que surgieron de experiencias sociales previas, y se pasa de este tipo de conocimiento a uno científico, de esta manera se favorece la construcción de un proceso mental superior, una conciencia que da un nuevo sentido al proceso de aprendizaje según expresa Vygotsky.

En la teoría socio-cultural de Vygotsky (2015) se encuentran dos niveles de pensamiento: los “procesos psicológicos elementales” que se encaminan al desarrollo del pensamiento de manera natural en relación a un proceso interno, Vygotsky (2015:69) señala que “el desarrollo de la conciencia se consideraba determinado por el desarrollo autónomo de las funciones individuales”, lo que resta importancia a la socialización de los estados mentales del individuo, al ser ésta la que da paso al desarrollo de los “procesos psicológicos superiores”. Se debe pues considerar “...la dinámica del desarrollo, y ver la formación de conceptos como una función del conjunto del crecimiento social y cultural del adolescente, que no sólo afecta al contenido de su pensamiento, sino también a su método” (Vygotsky, 2015:175).

Para trascender del concepto espontáneo al científico, “debemos considerar también el uso de instrumentos, la movilización de los medios adecuados sin los cuales el trabajo no se podría realizar” (Vygotsky, 2015:168). De ahí que Vygotsky fije su atención en herramientas y símbolos como medios que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos se encuentran los propios conocimientos previos de los estudiantes, desde los cuales se puede modificar el proceso mental, a partir de la conformación de conceptos más complejos que requieren mayor actividad mental.

Desde esta perspectiva el estudiante desarrolla lo que hoy en día, se le conoce dentro de la educación, como los saberes, contenidos, aprendizajes o conocimientos, que son eje de muchos planteamientos didácticos, como lo son el aprender a conocer, hacer y ser. En la propuesta de Vygotsky podemos observar el “saber conocer”, en el sentido de que el estudiante es consciente de su capacidad cognitiva, de construir conocimiento y no sólo reproducir información, esto refleja que “... un concepto es más que la suma de ciertos vínculos asociativos formados por la memoria, más que un mero hábito mental; es un auténtico complejo acto de pensamiento que no se puede enseñar mediante la ejercitación...”(Vygotsky ,2015:216); el “Saber hacer” está implícito en el desarrollo del nivel superior de pensamiento, a partir de medios, instrumentos y herramientas que le permitan salir de sus conceptos espontáneos y llegar a los científicos en términos de un proceso y no como productos terminales. En consecuencia se puede decir que “Los conceptos científicos se desarrollan en condición de cooperación sistemática entre el niño y el maestro. El desarrollo y la maduración de las funciones mentales superiores del niño son los frutos de esta cooperación” (Vygotsky, 2015:215), en este punto aparece el “Saber ser” encaminado a las relaciones sociales que se gestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte del diálogo que no sólo se establece con el docente, sino entre los compañeros de clase y con quienes también construyen el proceso mental superior.

En consecuencia podemos decir que no sólo el profesor es medio único para ascender a niveles superiores del pensamiento, ya que se contempla el nivel cognitivo y aprendizaje previo del estudiante, el cual puede representar un concepto

espontáneo sobre el que se trabaja y se construye un nuevo significado, se reconoce igualmente la importancia de las estrategias, técnicas, didácticas y diferentes recursos, así como la comunicación que se desarrolla en los diferentes espacios educativos, factores que influyen en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la cooperación y socialización.

La construcción de conceptos o significados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presupone “el desarrollo de muchas funciones intelectuales (atención deliberada, memoria lógica, abstracción, la capacidad para comparar y diferenciar)” (Vygotsky, 2015:216), lo cual no se traduce en un aprendizaje terminal, sino en un proceso en el que el desarrollo del aprendizaje puede variar, puesto que “la instrucción tiene sus propias secuencias y organización, sigue un plan de estudios y un horario, y no se puede esperar que sus reglas coincidan con la leyes internas de los procesos de desarrollo que se generan” (Vygotsky:250), es decir también es determinante el nivel cognitivo del estudiante y su proceso personal en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto un plan o una reforma educativa no determinan por sí mismos que los estudiantes construyan de la misma manera conocimiento en un tiempo determinado, para Vygotsky (2015:250) “el desarrollo y la instrucción tienen <<ritmos>> diferentes”. Esto demuestra que el aprendizaje no tiene resultados de manera homogénea, ya que implica un proceso personal y social de manera continua, por tanto: “...los conceptos y los significados de las palabras evolucionan, y éste es un proceso complejo y delicado...” (Vygotsky, 2015:217).

La educación como proceso resulta ser complejo por naturaleza, en él convergen circunstancias desde las que se origina y avanza, en dicho proceso el docente se convierte en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para que el estudiante avance al nivel superior de pensamiento mediante la socialización de instrumentos pedagógicos, por medio de los que se logre la apropiación de contenidos de aprendizaje, “la experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto normalmente no conseguirá del niño salvo verbalismo hueco, una repetición mecánica de palabras que simula un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en

realidad, encubre un vacío” (Vygotsky, 2015:216-2017). Así que los docentes deben renovar sus prácticas en relación a los medios de los que dispone, la encrucijada se advierte cuando los ambientes de aprendizaje⁵ no son los óptimos para la enseñanza-aprendizaje, antes bien “dichos conceptos no se asimilan tal cual, y la enseñanza y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición” (Vygotsky:228).

Por su parte Moll (1990:253) comenta que “las aplicaciones de la zona a la instrucción en el aula deben superar la interpretación de prácticas didácticas que enfatizan la transferencia de destrezas del adulto al niño. Antes bien, deberían llevarnos a explorar cómo crear circunstancias pedagógicas (...) para abordar actividades nuevas y más avanzadas” y ello contempla a las instituciones mismas.

La propuesta de Vygotsky (2015) no se limita al impacto de un área académica en específico, más bien señala que los conceptos que desarrolla el estudiante van más allá de las expectativas que se puedan tener, ya que suele existir una interdependencia entre los contenidos académicos que favorezcan la construcción de conocimientos funcionales para otras disciplinas o ámbitos sociales, y pueden fungir como instrumento en relación a los conocimientos previos para desarrollar el nivel mental superior de otros conceptos espontáneos, esto es “...los requisitos para la instrucción, en que diferentes materias escolares, son en gran medida los mismos; la instrucción en una materia dada influye en el desarrollo de las funciones superiores mucho más allá de los confines de esa materia concreta...” (Vygotsky, 2015:251). Acorde a lo que se ha mencionado con base en los estudios de Vygotsky, es fundamental contar con las herramientas necesarias para poder avanzar a los niveles superiores del pensamiento e incluir de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, haciéndolo consciente de su capacidad de construir conocimientos, que vayan más allá de modificar su manera de pensar, sino de actuar.

⁵ Los ambientes de aprendizaje según Dumont e Istance (2016), son resultado de las dinámicas e interacción que surgen de cuatro dimensiones: el alumno, docentes, otros profesionales de la enseñanza, el contenido e instalaciones.

Hay que contemplar así mismo que el aprendizaje escolar es resultado de las experiencias sociales que se gestan en el contexto escolar, por lo que es evidente integrar en este proceso a todos los involucrados en la tarea educativa, puesto que ellos podrían ser también parte de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) necesaria para el desarrollo del aprendizaje ya que “el pensamiento y la conducta de los adolescentes no son inducidos desde dentro, sino desde fuera, por el ambiente social” (Vygotsky, 2015:174).

Así mismo “el conocimiento resultado del aprendizaje, se origina en los procesos cognitivos de los participantes cuando ellos construyen conceptos, relaciones y configuraciones lógicas, dotadas de sentido individual y social, dentro de un entorno bien determinado” (Rivas, 2007:218), estos son fundamentos desde los cuales se desarrolla la propuesta del constructivismo, una alternativa que ha servido de análisis de la práctica educativa y del modo en que aprenden y construyen los estudiantes.

Según (Moll, 1990: 250) “es incorrecto pensar en la zona exclusivamente como una característica del niño o de la enseñanza, sino que el niño está implicado en una actividad cooperativa dentro de entornos sociales específicos”. Esta noción debe ser considerada en los planteamientos educativos con la posibilidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes de manera conjunta y no de manera aislada en cada una de las instituciones.

3.1.2 CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE CÉSAR COLL

Muchas son las teorías que han tratado de dar una explicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de ellas han sido cuestionadas, otras más han inspirado a diversos estudios respecto al tema, entre ellas la teoría socio-cultural del aprendizaje planteada por Vygotsky en los años treinta, la cual surgió en respuesta a los planteamientos propuestos por Piaget, el estudio de Vygotsky trajo así mismo la visión del constructivismo como propuesta de muchas instituciones educativas. Para César Coll (1997:9) “los planteamientos constructivistas en educación son en su inmensa mayoría propuestas pedagógicas y didácticas o explicaciones relativas a la

educación escolar que tienen su origen en una o varias de estas teorías del desarrollo y del aprendizaje”.

Para Coll (1997) actualmente no existe aún como tal una teoría que logre integrar en su totalidad el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera el concentrarse en una sola podría dar sólo una aproximación al estudio de los procesos educativos, Coll conjunta aspectos de distintas teorías para superar algunas limitaciones de algunas investigaciones de los procesos educativos, con la finalidad de profundizar en la comprensión de la naturaleza y función de la educación. La propuesta de César Coll está basada en una estructura jerárquica en la que se señalan los principios que integran la concepción de la teoría constructivista:

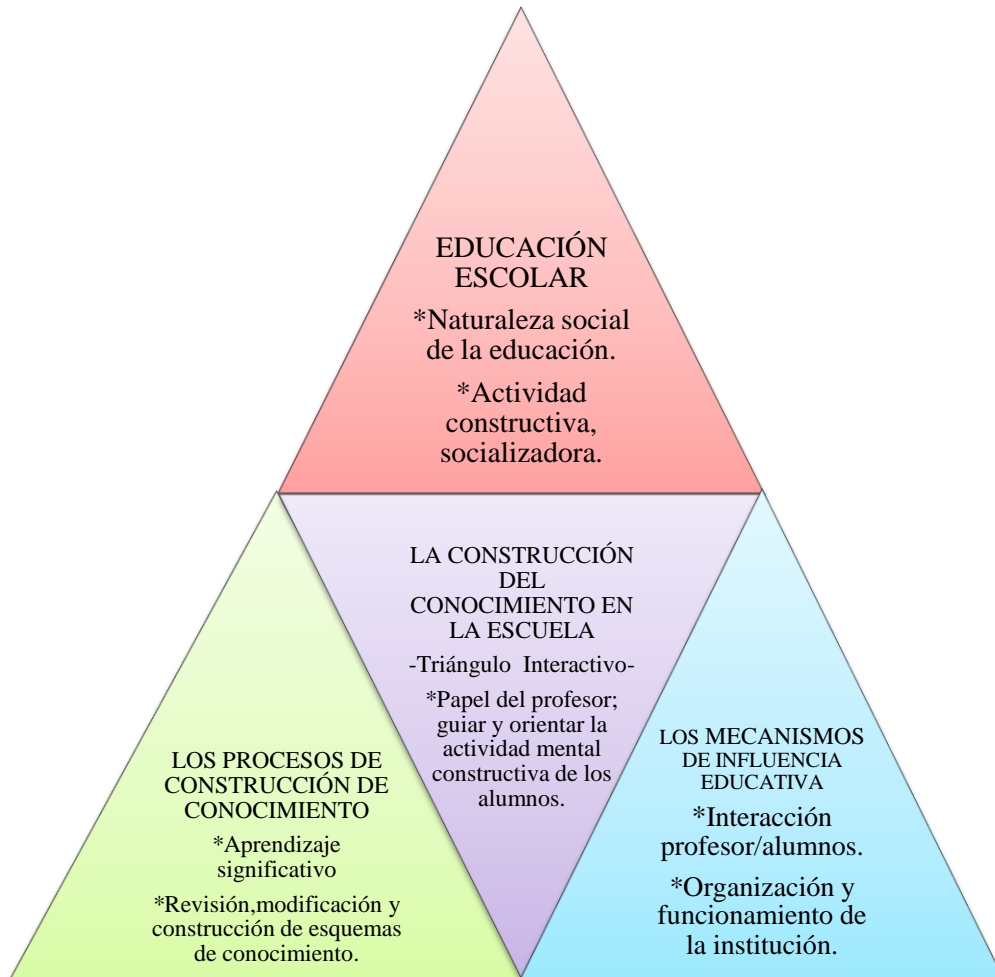


Figura 1. La Integración Jerárquica de los principios del enfoque Constructivista de Cesar Coll.

Fuente: Elaboración propia

La propuesta de Coll lleva a identificar que la educación escolar representa una práctica social que resulta ser compleja, desde la que “el proceso de desarrollo personal, es decir, el proceso mediante el cual llegamos a construirnos como personas (...) es inseparable del proceso de socialización” (Coll, 1997:22), en éste no sólo se observa la construcción de la identidad sino también del desarrollo personal, pues desde el aula escolar en la medida que los saberes y contenidos son reconstruidos y asimilados por parte de los estudiantes se conforman nuevos significados que también contribuyen a la formación del individuo.

En el marco de esta socialización, evidente y necesaria, Coll (1997:23) señala que con frecuencia: “La educación escolar, como práctica social que es, cumple también a menudo otras funciones de la sociedad en su conjunto (por ejemplo, la de instrumento de conservación o reproducción del orden social y económico existente, la de control ideológico, la de satisfacer las necesidades del sistema de producción, la de servir de “guardería...”. No obstante Coll (1997) deja claro que la educación resulta ser un medio de grupos humanos cuyo fin es promover el desarrollo los sus jóvenes a través de la socialización del saber, la cultura, etc., en el caso del ámbito escolar requiere de aspectos sociales más organizados que se traduzcan en una ayuda sistemática, planificada en un tiempo determinado con objetivos claros.

Parte importante de la teoría constructivista, es el rol que se le otorga al docente dentro de la tarea educativa en el sentido de crear y recrear situaciones, así como proponer actividades que promuevan el desarrollo de ciertos saberes, en dicho proceso el docente también reconstruye nuevas formas de pensamiento para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, a partir de una planificación organizada con sentido intencional para llevar a cabo su proyecto de acción pedagógica.

La concepción del constructivismo de Coll (1997) se sustenta en tres cuestiones que deben considerarse en el aprendizaje escolar:

1. La actividad mental constructiva del estudiante como elemento mediador en la enseñanza y aprendizaje, la cual lleva a cabo el propio estudiante, esta cuestión descarta la idea total de que el aprendizaje es resultado de la enseñanza, puesto que la actividad del alumno condiciona

el proceso. “La responsabilidad última en el alumno en el proceso de construcción del conocimiento (...) corresponde a los alumnos y alumnas” (Coll, 1997:29).

2. La actividad mental en relación a los conocimientos previamente elaborados de su contexto cultural, social y escolar. “Los alumnos sólo pueden aprender contenidos escolares en la medida que desplieguen ante ellos una actividad mental constructiva generadora de significados y de sentidos” (Coll, 1997:29-30).
3. El rol del docente en el proceso de construcción y reconstrucción de significados, parte de una acción educativa intencional cargada de una resignificación de sentidos que propician la actividad mental constructiva del estudiante. “El profesor tiene la misión y la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que enmarcan los saberes y formas culturales incluidos en el curriculum como contenidos de aprendizaje” (Coll, 1997:31).

El aprendizaje escolar, de acuerdo con Coll (1997:31) es “el resultado de un complejo proceso de interacciones que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido sobre el que versa el aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende”, lo que comprende movilizar la actividad mental del estudiante por medio de estrategias de aprendizaje que tengan como referencia sus conocimientos previos, puesto que “...introducir un concepto nuevo significa precisamente poner en marcha el proceso de su apropiación...” (Vygotsky, 2015:218), esta interiorización puede expresarse o no de manera externa, es decir, puede ser visiblemente o no, puesto que hay una interiorización más profunda en el pensamiento del estudiante.

El constructivismo va más allá de que el estudiante atienda a las explicaciones del docente y a una instrucción relacionada a una tarea o actividad escolar por realizar, Carbonell (1997) indica que para que una actividad sea funcional en el aprendizaje, ésta debe constituir un acto de interés por parte del estudiante, en el

que interioriza conocimientos, organiza y estructura no sólo sus actuaciones frente a determinadas situaciones de aprendizaje, “el maestro también interviene, también actúa: da directrices para su realización, proporciona ideas, corrige, hace sugerencias, aporta nuevos materiales...”(Carbonell, 1997:68).

Es así que la concepción constructivista propone seguir una acción intencional organizada y que busque que el estudiante sea sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de incentivar la actividad mental del estudiante, para que éste construya y reconstruya esquemas de conocimiento. “El alumno aprende un contenido cualquiera -un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc.- cuando es capaz de atribuirle un significado” (Coll, 1988:134), con respecto a Coll (1988) en la construcción de conocimientos que realiza el estudiante, éste puede atribuirles un significado o no, ya que puede hacer referencia a ellos de manera memorística o repetitiva sin mayor sentido.

Al parecer los postulados que hasta ahora se han revisado muestran las consideraciones que hay en relación a la intervención docente, así como a la disposición y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, es así que no todo depende del docente en el que recae a menudo toda responsabilidad educativa, es conveniente asumir un compromiso compartido, en el que tanto padres de familia, autoridades educativas, docentes y estudiantes tienen cierta obligación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que exige, como se ha dicho, un cambio de mentalidad y una reconfiguración de la educación.

Por otro lado Mauri (2012) menciona que entre los referentes que ha de tener un estudiante para aprender conceptos, procedimientos y actitudes, se deben considerar los siguientes aspectos:

Saberes Personales Del Alumno		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>➤ Encontrar en la memoria el conocimiento más relevante, próximo vinculado con la nueva información</p> <p>➤ Elaborar, conectar y situar nuevos conocimientos en estructuras de significados, para lo que recomienda formular preguntas, tomar notas, elaborar mapas conceptuales, entre otros.</p> <p>➤ Encontrar sentido a la actividad de aprendizaje.</p> <p>➤ Estar dispuesto a creer que las dudas pueden ser compartidas, ello implica resolver dudas, ayudar a otros a realizar la misma tarea, por mencionar algunas propuestas de desarrollo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos en relación a técnicas, métodos, reglas, normas, destrezas motoras y cognitivas, con el fin de conectar los nuevos contenidos. • Encontrar en la memoria conocimiento próximo relacionado con el contenido. • Elaborar, conectar y situar nuevos conocimientos en estructuras de representación, promueve la realización de preguntas, comparar acciones, elaborar diagramas, etc. • Estar dispuesto a actuar, ya sea por imitación, ensayo, prueba, etc. • Regular su propio proceso de aprendizaje, al comprobar si se cumple o no la meta del aprendizaje propuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estar familiarizado con ciertas normas y poseer tendencias de comportamiento que se manifiestan en situaciones específicas. ✓ Recordar en la memoria, las evaluaciones, juicios o sentimientos relacionados con la nueva norma o actitud. ✓ Estar dispuesto a expresar ideas, opiniones, etc. ✓ Poder elaborar el significado de la nueva norma o actitud e interiorizarla. ✓ Aceptar lo que implica el cambio de confianza y seguridad en uno mismo.

Figura 2. ¿Qué permite al estudiante aprender y desarrollar los saberes personales?
Fuente: Elaboración propia

Una vez que se tenga un acercamiento a las condiciones en que permiten al estudiante aprender, Coll (2005) menciona que el docente deberá tener como referencia el escenario educativo desde el cual tiene que tomar decisiones en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, su proyecto de acción debe considerar tres ejes fundamentales:

- 1) La planeación que parte de: ¿qué temas seleccionar?, ¿Qué actividades de aprendizaje seleccionará?, ¿Qué recursos didácticos elegirá?
- 2) Su práctica que considera: ¿Qué estrategias de enseñanza empleará?, ¿De qué manera llevará a la dinámica de participación del grupo?, ¿Qué y en qué momento las actividades de aprendizaje se desarrollarán?
- 3) En la evaluación es prudente saber: ¿Qué, cuándo, cómo y para qué, evaluar?

Coll (1997) contempla la organización y funcionamiento de la institución escolar y en ella incluye la intervención de los padres en los asuntos educativos, un aspecto que pocas veces o escasamente se ha contemplado en las reformas educativas, la ausencia de estos en las actividades escolares se pierde cada vez más.

3.2. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO

El aprendizaje como eje de muchas propuestas de intervención pedagógica merece un espacio para ser reflexionado, el aprendizaje para Rodríguez (1976:8) “consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas”, las cuales tienen sus bases en objetivos educativos, éstos se convierten en metas según la autora cuando responden a las necesidades de los individuos y como tal se debe considerar la totalidad del individuo⁶, resultado de acciones simbólicas entre las que menciona Rodríguez (1916) se encuentra el hecho de analizar, relacionar, manipular

⁶ Para Rodríguez (1976) el hablar de la <<totalidad del individuo>>, es abarcar la dimensión física, emocional, social e intelectual del estudiante.

objetos y las implicaciones en su forma de relacionarse con su medio social. El aprendizaje no es un acto que pueda hablarse en términos de acciones concretas y terminales, representa un proceso que tiene sus inicios cuando el estudiante comienza una reestructuración cognitiva, es decir:

“... se tiene que producir un *desequilibrio cognitivo*, esto es, la aparición de algo que no “encaja” en sus conocimientos previos, ya sea porque los contradice en parte o porque aporta elementos nuevos que no puede integrar. (...). El sujeto habrá aprendido cuando logra la reconciliación integradora; es decir, cuando puede vincular el nuevo concepto a los ya existentes de tal modo que conforme una estructura significativa” (Alonso, 2010:11).

Pollard citado por Moral (2010) coincide en que el aprendizaje representa un proceso en el que se adquieren conocimientos, conceptos, ciertas habilidades e igualmente actitudes, para Basabe y Cols (2007) este proceso implica la realización de una tarea que debe ir más allá que una simple ejecución de una actividad, se trata de interiorizar lo que se genera en la totalidad del estudiante, contempla su nivel mental, social, y afectivo. En este sentido “aprender no significa recepción ni repeticiones mecánicas, sino que el sujeto *accione* sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.). A los efectos de apropiarse de él y transformarlo” (Rodríguez, 1976:9).

Ahora bien ¿De qué manera se genera el aprendizaje?, para responder a tal cuestionamiento han surgido una serie de teorías del aprendizaje que pretenden explicar el proceso y desarrollado éste, “El aprendizaje se funda en que la actividad del sujeto hace posible la creación del conocimiento, lo construye (...). Hay aprendizaje si sus conocimientos son edificados a través de la equilibración dinámica, conflictos cognitivos, acomodación y asimilación” (Calero, 2009:99), es decir el sujeto interactúa constantemente con su entorno y toma de su medio nuevos elementos de información, lo que genera una reestructuración cognitiva a partir de sus conocimientos previos a los que da nuevo significado y sentido.

Como explica Coll (2010), los seres humanos tenemos la capacidad para aprender con un grado de disposición, la que quizá en muchas ocasiones es inconsciente en diversos contextos, en cuanto a la disposición de aprender, ésta se

origina en los procesos de socialización y enculturación, las que permiten desarrollarnos e igualmente construir una identidad propia. Al respecto el autor distingue dos tipos de aprendizaje que se pueden desarrollar, el primero llamado aprendizaje “implícito o incidental”, por cual a menudo el individuo aprende de manera espontánea, lo que no requiere mayor esfuerzo mental y puede generarse en cualquier espacio e incluso el educativo, las costumbres, tradiciones, hábitos, entre otros más son algunos ejemplos de ello, en muchos de los casos se da por la repetición y observación, sin embargo el aprendizaje “voluntario o intencional” trae consigo una compleja organización del conocimiento, por lo que:

“...no pueden adquirirse fácilmente por observación, imitación o experiencia directa, lo que obliga a crear contextos institucionales específicos –las instituciones de educación formal– con el fin de promoverlos y facilitarlos mediante actuaciones que están a cargo de agentes educativos profesionales. Este tipo de aprendizaje exige una disposición favorable a aprender y una cierta voluntad para hacerlo por parte del aprendiz, (...) exige también la presencia de un agente educativo, es decir, de otra u otras personas con intencionalidad educativa...” (Coll, 2010:2)

Como se puede observar hasta ahora la visión del aprendizaje escolar aquí propuesta radica en una organización compleja que se gesta desde las instituciones educativas y que conlleva a una serie de prácticas sociales en las que es indispensable promover en el estudiante un proceso cognitivo⁷ que lleve a niveles superiores de pensamiento, es así que “el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos” (Onrubia, 2012:101). La actividad mental que realiza el estudiante resulta ser una cuestión interna que no es observable a primera vista,

⁷ Tal como lo refiere Rivas (2008) el término de cognición alude al conocimiento y a la acción de conocer, la cual parte de un proceso mental –que implica: atención, percepción, memoria, etc.- por el cual las personas adquieren, construyen y reconstruyen conocimiento a raíz del procesamiento complejo de la información. No obstante la palabra cognitivo tiene sus antecedentes en diversos estudios educativos y de psicología que hacían referencia a este proceso como cognoscitivo.

antes bien puede inferirse de las actividades desarrolladas, así como de ciertos comportamientos del estudiante que pueden ser visibles en su participación.

Hilda Taba (1974) considera que las teorías del aprendizaje se fundamentan en el concepto de hombre y su conducta, una de estas señala que la mente del individuo tiene una serie de capacidades: el razonamiento, memoria e imaginación que se desarrollan por medio de su ejercitación, ésta se lleva a cabo mediante la socialización en la que intervienen diferentes agentes culturales de la escuela.

Por su parte para Coll (1997), en el constructivismo existen principios entre ellos: la “función socializadora” de la educación, de la que emana parte fundamental de la construcción del conocimiento, el docente se transforma en mediador de este proceso constructivo de aprendizaje, para el autor el profesor orienta la actividad mental de los alumnos hacia la asimilación significativa de los contenidos escolares.

Hay que considerar que para que se genere el aprendizaje no sólo se requiere de una compleja operación mental interna por parte del estudiante, sino también es evidente la orientación del docente que se genera en la práctica social que se desarrolla en el aula escolar, cuya acción intencional adquiere formalidad por ser una intervención sistemática, planificada y organizada desde los más altos niveles educativos cuya finalidad es orientar y favorecer de la mejor manera el aprendizaje, es de este modo que “La acción educativa intencional, sistemática y planificada del profesorado –lo que habitualmente denominamos *enseñanza*– aparece como una ayuda al proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que caracteriza el aprendizaje escolar. Se trata de una ayuda en sentido estricto porque son los alumnos quienes han de construir significados y atribuir sentido a los contenidos escolares...” (Coll, 2010:8).

Sánchez (2005) en su ensayo “Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo” describe tres tipos de aprendizaje dispuestos en los contenidos escolares, los cuales debe contemplar la enseñanza y por ende el desarrollo de estrategias didácticas adecuadas que involucren el desarrollo de habilidades en el proceso de cada uno de estos aprendizajes:

- a) Aprender a conocer: encaminado a que el estudiante profundice en conocimientos específicos dándose cuenta de sus propios procesos cognitivos, capacidad de pensar ordenadamente, razonar, analizar, comparar, construir, etc.
- b) Aprender a hacer: considera ciertos conocimientos y habilidades que permiten llevar a la práctica la teoría, o el desempeño de ciertos procedimientos y técnicas que a su vez requieren ciertos saberes actitudinales que permiten al estudiante aplicar el aprendizaje adquirido a una situación de su entorno.
- c) Aprender a ser: este supone la relación del individuo con los demás, vislumbra relaciones interpersonales que se establecen en un espacio en específico, tiene que ver con habilidades sociales las cuales requieren poner en práctica valores y actitudes que favorezcan la cooperación, colaboración, trabajo en equipo, etc.

En consideración a ello, los docentes adquieren relevancia para la ejercitación de la construcción-reconstrucción del conocimiento para favorecer el desarrollo intelectual, profesional y social del estudiante, los medios que se utilicen son primordiales para no caer en la mera repetición o memorización y encaminar al estudiante a una construcción más compleja del pensamiento por medio de la reflexión y análisis.

3.2.1. HACIA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ciertamente muchos de los planteamientos que sostienen el plan de estudios de instituciones públicas de nivel medio superior parten de la propuesta pedagógica del aprendizaje significativo, tal es el caso de la ENP al buscar que sus estudiantes puedan dar “solución de problemas, ya sean disciplinarios o de la realidad circundante” (ENP, 1997:17). Igualmente enfatizan en la “construcción progresiva del conocimiento”, y de situar al estudiante “como agente de su propio aprendizaje por la significatividad de lo aprendido” (ENP, 1997:28).

Moreira (2012) considera que para hablar de una buena enseñanza debe considerarse la propuesta constructivista dentro del desarrollo del curriculum para facilitar el aprendizaje significativo, sin embargo muchas veces no se tienen totalmente claras las condiciones para acercarnos a los planteamientos constructivistas. “El docente intencionalmente procura que el estudiante modifique sus concepciones y su experiencia, y éste intencionalmente intenta captar y aprehender el significado de los materiales que se le presentan, siempre que tenga una actitud significativa de aprendizaje” (Rodríguez, Moreira, Caballero y Greca, 2010:22).

De acuerdo con Dávila (2000) el aprendizaje significativo tiene ventajas sobre el memorístico, entre ellas:

- Una retención más duradera, producto del reacomodo de información a nivel cognitivo del estudiante.
- Existe relación de conceptos con los previos y se construye nuevo conocimiento con nuevo significado.
- La nueva información se deposita en la memoria a largo plazo y será base para futuras construcciones cognitivas.

Lo planteado por Dávila puede darse en la medida que el estudiante se vuelve sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento, es decir de iniciar la actividad mental que le llevará a dar sentido y resignificado a sus conocimientos previos, el término “activo” se orienta a que el estudiante construye, organiza y estructura conceptos nuevos e involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Moreira (2012:30) “los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva”, es así que el autor despeja ideas erróneas que se tienen en el ámbito escolar de lo que representa el aprendizaje significativo, al concebir que necesariamente se tiene que aplicar en la vida diaria, menciona que: “Cuando el sujeto atribuye significados a un determinado conocimiento, anclándolo

interactivamente en conocimientos previos, el aprendizaje es significativo, independientemente de si estos son los aceptados en el contexto de alguna materia de enseñanza, o sea, de si los significados atribuidos son también contextualmente aceptados, además de ser personalmente aceptados” (Moreira:36).

Igualmente el sentido y significado que se ha elaborado de manera individual o grupal, necesita ser identificado como aproximación a la construcción y reconstrucción de conocimientos previos que trae consigo una resignificación al nuevo conocimiento, ello producto de un trabajo cognitivo más elevado de conceptos. Según Rivas (2007:211) “De acuerdo con las tesis teóricas constructivistas, la ingeniería del conocimiento se mueve y avanza por itinerarios reticulares y no lineales, e invita a construir modelos mentales de creciente complejidad, para resolver problemas concretos de la vida cotidiana, dentro de una comunidad de aprendizaje”, esta acción se genera en el entorno social así como en el “anclaje emocional” como lo llama Rivas (2008) y que se da de manera diferente en cada estudiante, el aspecto emocional lo relaciona a la disposición para el aprendizaje, sin embargo:

Si las experiencias o conocimientos previos del aprendiz en un área, sector específico o tema son escasos, aislados o deficientemente organizados, y el nuevo contenido de aprendizaje no resulta potencialmente significativo; entonces el aprendizaje resulta una tarea tediosa, difícil o estéril, aun cuando inicialmente la actitud e intencionalidad del aprendiz fuere favorable al aprendizaje significativo y la comprensión (Rivas, 2008:85).

Para Coll (1988) en muchos ámbitos escolares el alumno otorga significados parciales al construir sus conocimientos ya sea por medio de explicaciones o desarrollo de diversos temas que van desde aprendizajes conceptuales, procedimentales o actitudinales, en estos casos los significados del profesor y del alumno que está por aprender no son los mismos, por lo que en el aula se desencadenan una serie de signos, símbolos, sentidos diversos que tendrán que ser orientados, “este cambio de perspectivas es importante porque subraya el carácter abierto y dinámico del aprendizaje escolar y plantea el problema de la dirección y direcciones en las que debe actuar la enseñanza para que los alumnos profundicen y

amplíen los significados que construyen mediante la participación en la actividades de aprendizaje” (Coll, 1988:134).

Se puede decir que “un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se presenta como objeto de aprendizaje” (Miras, 2012:50). No obstante hay herramientas e instrumentos pedagógicos que fungen como mediadores en la construcción y resignificación de conceptos, si bien cierto que la orientación del docente en este contexto es fundamental por su capacidad creadora y constructiva para reelaborar conceptos, significados, sentidos que se aproximen a una construcción activa y significativa del estudiante, pero también es de reflexionar los ambientes sociales y culturales en que el profesor y estudiante se desenvuelven.

Cada una de las posturas sobre el desarrollo del aprendizaje significativo tienen antecedentes en la Teoría cognitiva de Ausubel (1980), en su estudio realiza una clasificación de ciertas variables para el aprendizaje; la primera referente a las categorías intrapersonales que alude a los factores internos que influyen en el aprendizaje del alumno, un ejemplo de ellos es la estructura cognoscitiva que determina propiedades organizativas del conocimiento para nuevos aprendizajes; en segundo lugar la disposición del desarrollo, que refleja el nivel intelectual que se ve ligado a la capacidad de realizar una actividad mental más compleja o de aprendizaje acorde a su edad, de ahí que se desprenda el siguiente aspecto señalado por Ausubel; la capacidad intelectual vinculada a la aptitud escolar –inteligencia- y las capacidades cognoscitivas específicas para resolver algún problema; la motivación y actitud en relación a la materia de interés son también consideradas en la medida que el alumno se involucre, ponga atención, mantenga el nivel de esfuerzo, la persistencia y la concentración en su aprendizaje; y por último los factores de personalidad que suelen ser subjetivos pero que tienden a repercutir en el proceso de aprendizaje.

Ausubel (1980) describe rasgos que el docente debe tomar en cuenta; el primero ligado a su práctica, la que debe divisar su distribución, método y condiciones; por su parte el arreglo de los materiales de enseñanza se vincula con uso de auxiliares didácticos como él los llama; posteriormente se encuentran los factores de grupo y sociales que se caracterizan por el ambiente en el aula y cooperación, pero también por la estratificación social y el marginamiento cultural; finalmente las características del profesor son vistas por las capacidades cognoscitivas, el conocimiento en la materia, habilidades pedagógicas, personalidad y conducta.

Podemos observar que tanto el profesor como los estudiantes engloban una serie de peculiaridades que interactúan en el desarrollo del aprendizaje, en el caso de los alumnos un factor que podría intervenir en su avance o estancamiento está relacionado a “experiencias de fracaso crónicos en un tema dado (que reflejen, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficiente), carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico” (Ausubel, 1980:56).

Ocasionalmente se pueden encontrar situaciones como la antes mencionada como parte de las experiencias en el aula escolar, la frustración para comprender un tema por no tener los referentes cognoscitivos pertinentes, pueden llevar al estudiante a enfrentarse con inconvenientes que mermen su aprendizaje. Ausubel (1980:156) argumenta que “si la estructura cognoscitiva es clara, estable y convencionalmente organizada, surgen significados precisos y faltos de ambigüedad que tienden a retener su fuerza de asociabilidad y disponibilidad”, así que la estructura cognoscitiva se convierte en un referente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ausubel (1983) distingue dos condiciones para el aprendizaje significativo:

1. El material debe ser potencialmente significativo es decir debe tener sentido lógico al relacionarse con la estructura cognoscitiva del alumno, ya que el aprendizaje significativo es propio de la construcción del individuo no de los

materiales. “Aprendizaje significativo no es sinónimo del aprendizaje de material significativo (...). Y hasta el material lógicamente significativo puede aprenderse por repetición si la actitud de aprendizaje del alumno no es significativa” (Ausubel, 1983:46).

2. La estructura cognoscitiva del alumno –conocimientos previos- tiene que guardar relación con el material proporcionado, lo que se traduce en la disposición por aprender, “Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos” (Ausubel, 1983:46).

La teoría de Ausubel ha sido objeto de análisis y de propuesta pedagógica en la búsqueda por mejorar el aprendizaje de los jóvenes estudiantes, lamentablemente los rezagos cognoscitivos que traen los estudiantes pueden dificultar el aprendizaje, aunado a ello hay que reconocer la falta de recursos y el escaso desarrollo de estrategias didácticas coherentes con las que cuenta el docente.

3.2.2 NOCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: CÉSAR COLL

Como se explicó con anterioridad el aprendizaje representa un proceso de construcción, reconstrucción y reorganización de los esquemas de conocimiento, los que modifican el pensamiento y que son aspectos que supone la teoría constructivista, ahora bien César Coll (1991, en Coll 1997:34) enumera principios de la concepción constructivista y sus alcances en las experiencias significativas, entre ellos:

1. La cantidad y calidad de aprendizajes significativos está definido entre otras cosas por el nivel cognitivo del estudiante.
2. El aprendizaje está ligado a los conocimientos previos necesarios, intereses, motivaciones, que impulsan su participación en éstas.

3. Considerar el estado inicial del alumno en la planificación, así como el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
4. Asegurarse de que los contenidos y procesos sean significativos por medio de que el material tenga relación con la estructura cognitiva del alumno.
5. El contenido de aprendizaje debe portar significados vinculados a la estructura cognitiva del alumno, en donde éste tenga una disposición favorable.
6. La disposición del alumno para desarrollar el aprendizaje significativo está ligada a la construcción y atribución de sentido y significado de los contenidos.
7. La significatividad del aprendizaje tiene relación con su funcionalidad, la que posibilita ser utilizada cuando sea necesario en otras situaciones y contenidos.
8. En el proceso de construcción de conocimiento el alumno se da cuenta de sus limitaciones y recursos en el aprendizaje.
9. La memoria comprensiva es fundamental para desarrollar aprendizajes significativos, y como tal la memoria es base para futuros aprendizajes, de ahí su funcionalidad.
10. Aprender a aprender, equivale a realizar aprendizajes significativos en diversas situaciones.

El listado anterior muestra la corresponsabilidad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde sus esquemas de conocimientos son reconstruidos desde su estructura cognoscitiva, lo que ocasiona en el estudiante desequilibrios cognitivos al confrontarse conocimientos previos y los nuevos esquemas de conocimiento, se da entonces una reorganización en el pensamiento y en el significado de los contenidos escolares, por lo que se “provocan a menudo en los alumnos confusiones, incomprensiones y errores que deben ser interpretados, e

incluso en ocasiones necesarios” (Coll, 1997a:38), para que se desarrolle el aprendizaje significativo, como consecuencia las inquietudes, preguntas y dudas serán visibles pues hay un reacomodo de las estructuras cognitivas, el nuevo significado adquirido servirá de base para futuras construcciones mentales.

Coll retoma planteamientos de la teoría Sociocultural del aprendizaje de Vygotsky en el sentido de que, “la clave para comprender el proceso de construcción del conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre el profesor y el alumno en torno a los contenidos de aprendizaje” (Coll, 1997:39). Por consiguiente la intervención pedagógica del docente se hace evidente al hacerse de instrumentos que favorezcan la actividad mental del estudiante, aunque hay que recordar que ésta se dará según los recursos cognitivos que posea el estudiante, convirtiéndose en factores que no están en las manos totalmente del docente, por ello no podemos pretender que se construyan conocimientos de manera lineal y homogénea, como señala Vygotsky (2015:259) en un ejemplo:

Sucede a menudo que tres o cuatro pasos en la instrucción añaden poco a la comprensión de la aritmética por parte del niño y, de pronto, al quinto paso, cae en la cuenta de algo; el niño ha captado un principio general, y su curva de desarrollo aumenta considerablemente. Para ese niño en concreto, la quinta operación ha sido decisiva, pero esto no puede ser una regla general.

El aprendizaje resulta ser un proceso en muchos casos desigual entre los estudiantes por sus propias herramientas cognitivas, en tales condiciones el docente debe presentar progresivamente los recursos necesarios para favorecer en la construcción de conocimientos significativos para el estudiante, ciertamente Coll (1997:42) refiere que “los <<métodos de enseñanza>> no son pues un principio, desde esta perspectiva, aceptables o rechazables en sí mismos y en términos absolutos, sino deben ser valorados en función (...) a las necesidades del proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos”.

Se puede hacer notar que la construcción de significados determina involucrar al estudiante en función no sólo de recurrir a sus conocimientos previos, sino a su capacidad para relacionarlos con su contexto social. “Evidentemente desde una perspectiva externa al alumno y en abstracto, determinar si existen o no

conocimientos previos respecto a un nuevo contenido de aprendizaje es una cuestión difícil o, cuando menos, discutible, ya que dependerá de quién decida qué constituye el conocimiento previo en relación a dicho contenido” (Miras, 2012:51).

La actividad mental del estudiante también considera aspectos muy abstractos que el docente puede o no tener noción precisa, dado que carece en su totalidad de la naturaleza y características del aprendizaje previo de cada uno de sus estudiantes, más si estamos hablando de una atención que sobrepasa los 700 estudiantes, “...el problema que se nos plantea en el caso del aprendizaje escolar no es tanto si existen o no conocimientos previos como cuál es el estado de estos conocimientos” (Miras, 2012:51).

El aprendizaje previo que ha sido construido en ambientes escolares diversos conlleva a no tener suficiente claridad de la estructura cognitiva que se ha desarrollado en los estudiantes y que quizá en su mayoría fue gestada en la repetición y agilidad memorística, que carece de ser coherente, factible, organizado, estructurado, etc. “La prontitud o disposición cognoscitiva se refiere a la adecuación del equipo de procesamiento cognoscitivo existente o capacidad para afrontar las demandas de cierta tarea de aprendizaje” (Ausubel, 1980:210), y como tal se reconocen las diferencias en las formas de organización, esquematización, racionalización, memoria, rigidez o flexibilidad, concentración, estrategias al procesar y adquirir información.

Entonces, ¿Cómo podemos tener una noción del aprendizaje significativo en los estudiantes?, ¿Puede hablarse de logros, resultados o productos terminales?, “El aprendizaje significativo no es una cuestión de todo o nada. En consecuencia, no cabe diseñar una actividad de evaluación con el propósito de discernir si el aprendizaje que han realizado los alumnos es o no significativo; lo que se procede es detectar el grado de significatividad del aprendizaje señalado utilizando para ello actividades y tareas susceptibles de ser abordadas...” (Coll y Martín, 2012:173). El reto surge cuando los planteamientos curriculares son cuestionados en la práctica y la realidad nos muestra la discrepancia que existe cuando se busca que los conocimientos sean significativos, y las evaluaciones se orientan a alcanzar una

calificación producto de una heteroevaluación en que se enfatiza en los resultados más que en los procesos.

Por tanto el aprendizaje significativo es uno de los planteamientos que postulan muchas de las instituciones, se ha colocado como una de las posturas con mayor análisis por muchos teóricos de la educación, sin embargo hay una serie de cuestionamientos institucionales cuando se analizan las condiciones bajo las cuales se gesta la práctica docente, se acentúa el papel de la enseñanza sobre el aprendizaje en el discurso educativo, los recursos, la formación y actualización continua en los docentes, resultan ser directrices institucionales que suelen convertirse en vertientes que distan con la aproximación al desarrollo del aprendizaje significativo.

CAPÍTULO IV.

TALLER COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”
Benjamin Franklin

4.1. EXPERIENCIA DIDÁCTICA DEL TALLER EN EL AULA ESCOLAR

Como hemos mencionado una estrategia didáctica resulta ser una guía de acción dentro del aula escolar y prevista por los docentes de manera planificada, la cual en todo caso puede ser modificable en relación a las necesidades de aprendizaje y cuya finalidad es coordinar una serie de acciones que van desde: implementar una actividad, promover la participación, prever la manera de evaluar el proceso de aprendizaje, etc. Así mismo “las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje” (Feo, 2010:221), esto en la medida de objetivos pertinentes que orienten de manera oportuna la estrategia que se pretende desarrollar.

De modo que una estrategia didáctica implica la planificación de una secuencia didáctica que integra tres momentos; apertura, desarrollo y cierre, cada uno de estos prevé una duración o tiempo previamente establecido, recursos y materiales necesarios, selección o diseño de actividades de aprendizaje, así como estrategias de evaluación acordes a los objetivos propuestos, bibliografía complementaria que pueda ser de ayuda tanto para el estudiante y docente, todo ello en torno a los contenidos temáticos, igualmente se debe contemplar las adecuaciones posibles y necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir considerar una planificación flexible.

La planificación y organización de las estrategias didácticas deben contemplar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, vinculados a los distintos saberes -conocer, convivir, ser y hacer- que se ligan a los objetivos de aprendizaje, lo cual da sentido al proyecto de acción en el marco de la selección de temas específicos, es así que: “El diseño de estrategias didácticas representa un eje integrador de los procedimientos que permiten al estudiante construir sus conocimientos a partir de la información que se suministra en el encuentro

pedagógico”(Feo, 2010:235), la dinámica que surge a través del taller como estrategia didáctica abre la oportunidad de promover la construcción de conocimientos que puedan ser significativos para los estudiantes en la medida en que se organice el aprendizaje, el rol que adquiere el docente y estudiante son fundamentales, ambos requieren involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que es evidente que converjan la teoría y la práctica.

El taller como estrategia didáctica trae consigo un trabajo integral que va desde lo individual y grupal, ambos llevan una reflexión permanente del trabajo realizado por cada uno de los estudiantes, así como retroalimentación con los otros - docente y compañeros-, lo que permite un intercambio de perspectivas, ideas, nociones, sentidos y significados que han de permitir la socialización y construcción de conocimientos, esta dinámica grupal integra el trabajo colaborativo que se desarrolla directa e indirectamente en el intercambio de las construcciones individuales y aterrizadas de manera grupal como parte de la dinámica que se generan en el aula escolar, a partir de diversas técnicas como los son las preguntas guiadas, dirigidas, abiertas, coevaluación y retroalimentación, entre otras que promueven la participación conjunta del grupo y el docente.

El desarrollo del taller en el aula escolar no es algo nuevo ni aparentemente innovador, sin embargo resulta ser una alternativa para diferentes disciplinas y no necesariamente en aquellas orientadas a ciertas áreas de trabajo que están encaminadas al estudio profesional técnico, en el que la capacitación teórico-práctica es una característica principal. La experiencia del taller como estrategia didáctica en las disciplinas naturales o sociales lleva sin duda a mantener ciertos rasgos característicos del taller, por ejemplo en las materias con gran contenido teórico el taller posibilita la práctica a través de la realización individual y grupal de actividades de aprendizaje, la participación activa del docente y de los estudiantes crea una dinámica diferente en el aula, se socializan los contenidos, aprendizajes y conocimientos que se construyen en el aula escolar, no obstante en esta interacción conjunta puede haber inconvenientes, dificultades, ruptura de hábitos de los que quizá el estudiante sea difícil desprenderse, es decir situaciones de enseñanza-

aprendizaje que son parte de la dinámica del grupo dentro del aula escolar y que conllevan a retos en la redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades propuestas para el desarrollo del taller integran la participación activa individual y grupal, como ya se dijo “activa” en el sentido de generar una reflexión, análisis, organización del pensamiento, síntesis de información, comparación y comprensión de temas específicos, entre otras habilidades cognitivas que emergen del plano individual y se socializan para enriquecer el aprendizaje y favorecer la construcción del conocimiento, lo que lleva a visualizar las deficiencias y carencias cognitivas, habilidades sociales y destrezas que hay que trabajar para favorecer el aprendizaje, tarea que no compete por supuesto a una sola disciplina de estudio .

Andrade y Muñoz (2004) conciben el taller crítico como una estrategia de trabajo que alude a un desarrollo integral de las capacidades intelectuales superiores, entre ellas: manejo de información, análisis, conceptualizaciones, actitud crítica, así como pensamiento sistémico, dicha postura se fundamenta en la pedagogía activa. Estos niveles superiores que se adquieren en la socialización del aprendizaje como mencionó Vygotsky, también implican un mayor esfuerzo mental e intelectual por parte del estudiante para la construcción de conocimientos.

En este orden de ideas podemos observar que a el taller se le añade un sentido crítico ya que no se limita a la realización de actividades individualistas carentes de sentido y significado, esta estrategia tiene muchas más implicaciones de las que se piensa, no sólo contempla ejercitación y desarrollo de habilidades cognitivas y socio-afectivas, involucra la construcción, reconstrucción, intercambio y socialización de conocimientos, en este proceso hay un trabajo más complejo que se gesta desde el individuo mismo, desde esta postura el taller adquiere el carácter crítico en el sentido de que:

“... los estudiantes desarrollen un pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje, de tal manera que en su ejercicio se promueva la capacidad de reflexionar sobre la validez del trabajo en equipo, el respeto por los puntos de vista de los otros a la luz del conocimiento y del aprender a ser y construir saber, haciendo” (Andrade y Muñoz, 2004:254).

El taller sin duda puede ser una alternativa de intervención pedagógica que posibilite la apropiación, construcción y reconstrucción de conocimientos, en la que converjan los distintos saberes en un ambiente de trabajo continuo de aprendizaje, al ser estudiante y docente copartícipes de dicho proceso, es cierto que el taller podrá no resultar novedoso e innovador como estrategia didáctica, pero sí una posibilidad que contribuya a experiencias significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas” (Rodríguez, 2012:16), en la medida que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje, el docente debe adquirir el rol de ayuda, cuya con intencionalidad supone una toma de decisiones respecto a su práctica y al aprendizaje, con la finalidad de promover la construcción de conocimientos de manera significativa. El trabajo en el taller “...supone un proceso de elaboración, la cual posibilita el trabajo en equipo, exige un esfuerzo intelectual, despierta la implicación afectiva, promueve la responsabilidad, favorece la organización de las ideas y estimula la creatividad” (Andrade y Muñoz, 2004:256).

Es así que el taller como instrumento didáctico desencadena la participación constante entre los propios estudiantes y docente, la explicación, argumentación, e intercambio de ideas permite la retroalimentación que ayuda a disipar dudas e inquietudes a partir de una reflexión de los saberes, lo que da lugar a como dice Rodríguez (2012) una “acción-reflexión” que trasciende la pasividad del estudiante, quizá ello dé como resultado la incomodidad de aquellos que pocas veces se le incita a participar y al que no se le considera sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Dentro del desarrollo del taller la participación por sí misma no basta, la guía, explicación y orientación del docente para aterrizar los contenidos temáticos es fundamental, las actividades propuestas igualmente deben ser reflexionadas, para dar seguimiento y secuencia a otros temas. Maya (2003) a hace referencia a la pedagogía de la pregunta que plantea Freire y señala ésta debe integrarse al proceso del taller educativo planteándose en relación a problemas prácticos del contexto y vida cotidiana de los estudiantes, por lo que la pregunta permite activar, promover y estimular el pensamiento reflexivo, crítico, de análisis, así como de

síntesis, etc., que dará pie a la vinculación del contenido temático con su contexto que resulta ser ajeno muchas veces para el estudiante.

Más aún la participación no se vincula con el sólo hecho de hablar, la dificultad radica en cómo llegar a establecer una comunicación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como bien lo menciona Sánchez Alonso citado en Maya (2003:47) “participar es tomar parte o compartir”, es un proceso social y colectivo que requiere una comunicación basada en el diálogo y respeto que sea incluyente, una tarea que debe construirse y fomentarse desde aquellos a los que no les resulta tan fácil compartir sus ideas.

Por otra parte, el taller también enriquece las experiencias educativas, Maya (2003) identifica algunos de los objetivos que se pueden lograr a partir de esta estrategia didáctica, entre ellos:

1. Promover y facilitar una educación integral, al tener en cuenta el aprender a aprender, a hacer y a ser.
2. Superar la dicotomía entre la formación teórica y la experiencia práctica, lo que enriquece tanto a docente como a estudiante.
3. Trasciende las limitantes de la educación tradicional.
4. Facilita que los estudiantes sean creadores de su propio proceso de aprendizaje.
5. Crea y orienta situaciones que posibiliten desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.
6. Construye una “acción-reflexión-acción” de manera individual y colectiva, que va de lo concreto a lo conceptual y viceversa, no de manera reproductiva sino crítica y transformadora.

Lo dicho hasta aquí supone que esta estrategia didáctica puede abrir un sin número de posibilidades que no se contemplan en la visión tradicional de la educación, ésta “llegaba de manera indirecta, a través del docente y/o del texto, y el alumno se dedicaba a recibirlo de manera mecánica y por ende pasiva” (Maya, 2003:23). No obstante el taller también tiene sus propias limitaciones tal como lo

considera Maya (2003): implica un rigurosos trabajo de planeación, ejecución y evaluación más que las estrategias tradicionales; requiere una serie de habilidades por parte de los docentes como lo son: dinámica del grupo, comunicación, sistematización de conocimientos, etc. En tanto los estudiantes encuentran dificultad al pasar de las formas tradicionales a maneras más activas en la apropiación y construcción del conocimiento, ya que les resulta para estos más cómodo seguir pasivos y ajenos a su proceso de aprendizaje, que enfrentar mayores responsabilidades al verse influenciados a participar y estructurar sus ideas para compartirlas, sin embargo, hay que persistir en esta tarea como parte de su formación para incidir en un cambio de mentalidad, no será fácil, pero si ni siquiera lo intentamos estamos acotando nuestra propia capacidad como docentes y no sólo la del estudiante. Seguramente se encontrarán dificultades y errores pero finalmente como menciona Freire (2016:125) “errar es un momento importante, un momento fundamental del proceso de conocer”, a partir del cual viene el progreso y la mejora como producto de una auto-reflexión del trabajo gestado en el aula escolar.

Para llevar a cabo el taller como estrategia didáctica es fundamental tener clara la dimensión en la cual va a ser desarrollado, es decir el ámbito, campo y área de conocimiento, nivel educativo, las posibilidades que hay para realizarlo, intencionalidad, recursos, elección del tema y de las actividades pertinentes, aspectos de la realidad que serán abordados, características de los docentes y estudiantes, nivel de participación, objetivos que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello propuesto en un plan de acción que requiere organización, planificación y desarrollo.

Es así que el taller tal como lo señala Ander (1991:10) “es una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo...”, esta es la base fundamental en la que sustenta el desarrollo del taller, el realizar ese algo refiriéndose a un conjunto de actividades y trabajos de aprendizaje que se emprendan de manera individual y grupal, no es un hacer aislado, sin fundamentos ni guía u orientación, se trata de un hacer colectivo que involucra las destrezas y habilidades del docente pero

también del estudiante, requiere un reflexión de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada actividad didáctica, estrategia y evaluación adquieren un sentido.

Ander (1991) alude a ciertos supuestos pedagógicos que debe considerar la realización del taller, para ello especifica que éste:

- a) Implica un aprender haciendo; el conocimiento se da en una práctica concreta, relacionada al entorno y contexto del estudiante, esto mediante la resolución de problemas concretos y determinadas tareas.
- b) Incluye una metodología participativa; la participación activa, reflexiva no compete solamente al estudiante también involucra al docente, que lleva a construir experiencias más significativas mediante la socialización de experiencias educativas que generen la cooperación y colaboración en el proceso de formación para desarrollar actitudes y conductas más participativas.
- c) Comprende una pedagogía de la pregunta; el conocimiento se produce en las respuestas a preguntas, al problematizar e interrogar, ello conduce al estudiante también a apropiarse del saber.
- d) Promueve un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas; no excluye tareas individuales, pues todo proceso de aprendizaje es personal, sin embargo es evidente pasar del plano individual a una construcción grupal, sin descuidar el seguimiento de cada forma de trabajo e integrar técnicas grupales para lograrlo.

Para Ander (1991) existen tres tipos de taller: el primero es aquel que se le conoce como <<total>> que integra a docentes y estudiantes de un centro educativo en la realización de un proyecto, en tanto el <<vertical>> comprende cursos de diferentes años que se construyen con la finalidad de realizar un proyecto en común; por su parte el <<horizontal>> comprende a quienes cursan el mismo año de estudios en la realización de tareas o actividades particulares.

En el caso de las instituciones educativas en sus diferentes niveles se habla de un taller horizontal como estrategia didáctica, puesto que contempla su realización en un espacio específico que resulta ser el salón de clase, donde se conjuntan alumnos del mismo año escolar considerando la realización de un trabajo en común. Es así que como lo menciona Froebel (citada por Ander, 1991:11) “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante más que aprender simplemente por la comunicación verbal de ideas”, no basta con la simple participación, se trata de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje por medio de una serie de actividades que conlleven a un proyecto en común en el que integre los conocimientos que se han construido en el marco del desarrollo del taller y sus diferentes dinámicas.

El taller como estrategia didáctica la podemos reconocer en el ámbito escolar, como: aula taller, taller escolar, taller reflexivo o crítico, cada una de estas concepciones pueden implicar una serie de diferenciaciones entre sí, ya sea por los objetivos propuestos o por la forma de trabajo, no obstante en cada una se busca generar una dinámica que implique involucrar de manera activa al docente y estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la propuesta del taller que se plantea es fundamental que se socialicen los saberes de manera tal que el estudiante se apropie del contenido por medio de actividades de aprendizaje que se desarrollen en una dinámica que favorezca la construcción de conocimientos de manera significativa.

Por tal motivo se busca que en la planificación del taller los objetivos de aprendizaje sean coherentes con la organización y desarrollo de la estrategia didáctica, en tanto las actividades de aprendizaje seleccionadas deben tener una intencionalidad clara en la construcción de conocimientos que permitan favorecer el aprendizaje significativo al tener en cuenta la relación entre el contenido, material didáctico, así como el conocimiento previo de los estudiantes, ya que no se trata de un trabajo disperso y mecánico sino de una práctica social en la que se construyen significados en una dinámica que surge entre el docente y los estudiantes.

En este sentido el taller como estrategia didáctica que se promueve se fundamenta en principios de la concepción constructivista, que llega a tener implicaciones en el aprendizaje significativo en la medida que se fomenta en el estudiante elaborar representaciones de manera personal del nuevo contenido, el cual debe vincularse con conocimientos, ideas y experiencias previas que éste tenga con el fin de propiciar la modificación y reconstrucción de significados, lo cual no excluye de ninguna manera la ayuda y guía del docente. “Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significativo propio y personal (...) queda claro que no es un proceso de acumulación de nuevos conocimientos sino de integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación de esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización...”. (Solé y Coll, 2012:16).

Así mismo el material didáctico utilizado en el taller influirá en la construcción de conocimientos que lleven a un aprendizaje significativo, es así que las actividades de aprendizaje con orientación y ayuda del docente abren camino a que se favorezca este tipo de aprendizaje, sin embargo “para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado (...). Es necesario también que el contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular” (Ausubel, 1980:57), por lo que la organización, estructura, planificación y diseño del material didáctico debe considerar la edad, estructura cognitiva y antecedentes educativos del estudiante como referentes que influyen en el aprendizaje significativo.

Para Ausubel (1980) el material didáctico con significatividad no debe confundirse con el aprendizaje significativo, sin embargo existe una cierta relación entre ambos, el significado lógico del material didáctico incide en el significado que tiene para el estudiante la realización de una actividad y por ende en su aprendizaje, por ello es importante su organización, intencionalidad, ideas que expone, así como la disposición del estudiante para llevar a cabo una tarea. Ausubel menciona algunos aspectos que influyen en la lógica interna del material didáctico y en su significatividad, y señala que es pertinente:

- 1) Emplear términos congruentes, precisar la definición de los nuevos conceptos antes de usarlos y utilizar un lenguaje que permita la transmisión de significados.
- 2) Promover un enfoque más activo, crítico, reflexivo y analítico de parte del alumno, alentándolo a reformular ideas presentadas en términos de su propio vocabulario, experiencias y estructura de ideas.
- 3) Usar apoyos empíricos y analogías que garanticen la adquisición o concretización de los significados.
- 4) Establecer una organización sistemática en la secuencia del material.

Por su parte Mauri (2012) señala que la información y organización de las actividades de aprendizaje deben partir de ideas generales a específicas que tengan el nivel de abstracción acorde a las capacidades del estudiante e igualmente que la información se presente en términos funcionales, es decir que se vincule a situaciones o contextos próximos a la vida cotidiana de los estudiantes. La asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales y Económicas (ICSyE) permite sin duda la posibilidad de vincular los contenidos de aprendizaje con el contexto y situaciones en el que se desenvuelve el estudiante a nivel social, cultural, económico y político, por lo que el cuadernillo como parte del material didáctico empleado en la propuesta del taller aquí planteado fue estructurado a partir de actividades de aprendizaje que tienen estrecha relación con la realidad circundante de los estudiantes que favorecen la actividad mental del estudiante en la construcción de conocimientos significativos.

Para llevar a cabo el taller como estrategia didáctica, también es importante; la iluminación, ventilación y dimensión del espacio en el que se pretende realizar, ya que son factores que contribuyen al ambiente de aprendizaje, algunos autores recomiendan que el taller sea considerado para no más de 20 integrantes, no obstante no siempre suele ser así por las condiciones de cada institución y del grupo de estudiantes, entonces ¿podría decirse que un taller es o no, por las personas que lo constituyan?, no hay recetas de estrategias sino posibilidades, el taller no se considera como tal por el número de personas que hay en éste, sino por lo que se

genera dentro y a través de este, al igual por la dinámica que surge de las relaciones interpersonales que ahí se gestan.

Por lo que, el taller para esta investigación es un espacio educativo que conlleva a una dinámica que involucra al estudiante y docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una serie de actividades de aprendizaje que pongan en acción las habilidades y destrezas cognitivas de los estudiantes que están en proceso de desarrollo para apropiarse del contenido y construir conocimientos que sean significativos para ellos y que conlleven a la realización de un trabajo en común, todo ello a partir de la socialización de saberes con ayuda de la intervención pedagógica del docente y con base en un conjunto de conocimientos establecidos en un proyecto de acción cuya intencionalidad está fundamentada en favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

4.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA CONFORMACIÓN DEL TALLER

Una estrategia de aprendizaje representa una serie de actividades que se organizan de acuerdo a las necesidades cognitivas, habilidades y destrezas del estudiante, que “engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender”. (Valle, Cuevas, González y Fernández, 1998:53).

Las estrategias de aprendizaje si bien suponen bases de la psicología cognitiva, van también de la mano de una planificación, guía y evaluación de actividades que dirijan a los niveles superiores de conocimiento, tienen que ver con preguntas relacionadas a: ¿Qué voy a enseñar?, ¿Cómo lo voy a enseñar?, ¿Cómo lo van a aprender los estudiantes?, ¿Cómo voy a promover el aprendizaje y la construcción de conocimientos?, lo cual involucra un plan de trabajo bien definido y orientado al aprendizaje, a partir del cual el estudiante ponga en marcha sus recursos cognitivos apropiándose del contenido para construir conocimientos que lleguen a ser significativos para ellos.

Como se dijo anteriormente una “estrategia” en el ámbito escolar implica una guía de acción que coordina el proceso de enseñanza-aprendizaje y se fundamenta en un método, ya que prevé una organización y desarrollo que sea flexible en lo que respecta a los ajustes y adecuaciones que sean necesarias en el transcurso del proceso de aprendizaje. Por consiguiente el taller como estrategia didáctica en el ámbito escolar reconoce la necesidad de una planificación de trabajo, en la que es fundamental tener claridad en el tipo de taller que se va realizar y considerar el contenido temático, así como los objetivos de aprendizaje para seleccionar las actividades pertinentes y tener en cuenta los recursos disponibles para la práctica.

De modo que “las actividades que se realicen (...) deben estar vinculadas a la solución de problemas reales propios de una disciplina o área de conocimiento (...) o bien relacionadas a conocimientos, capacidades y habilidades que se han de adquirir...” (Ander, 1991:31), es decir que deben llevar a la práctica la teoría en un sentido crítico, donde el estudiante sea sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que reflexione, analice, cuestione, construya, etc. , según convenga a las necesidades, saberes u objetivos de aprendizaje, al respecto ¿Cómo es que se puede generar este sentido crítico?, para comenzar el término “crítico” no sólo se refiere a los procesos cognitivos que inicia el estudiante de manera activa como ya se explicó, sino compete también al propio docente en respuesta a, ¿Cómo generará éste el orden superior del pensamiento que explica Vygotsky?, ¿Cómo favorecerá a la construcción del saber?, el docente debe hacerse de la investigación, selección y planificación de estrategias, actividades y didácticas que implican la toma de decisiones propias de la intervención pedagógica, si bien “el trabajo en equipo se hace enriquecedor para los participantes, el manejo de técnicas adecuadas es imprescindible ya que el uso de las estrategias de interacción es necesario para que las potencialidades del grupo se hagan realidad. Si bien el trabajo grupal es una de las notas características, eso no excluye actividades y tareas que se realicen individualmente” (Andrade y Muñoz, 2004:259).

Es necesario que los docentes diversifiquen sus estrategias didácticas y prueben otras formas de enseñanza que vayan más allá de seguir “estrictamente el libro de texto” (Taba, 1990:296), se debe cortar la dependencia hacia las actividades

en las que se encasilla el libro de texto y que suelen convertirse en el único material de apoyo por ser en muchos casos el recurso más cercano y accesible que llega a tener el docente y estudiante, en dado caso debe convertirse en un instrumento que le permita al docente construir estrategias alternas, ya que este tipo de recursos suelen enfrascarse en actividades que pueden llegar a ser tediosas o monótonas para el estudiante y tener consecuencias poco favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tanto para promover experiencias significativas, será necesario identificar los contextos en los que se relaciona el docente y estudiante, así como las formas en que se apropia, construye y reconstruye el conocimiento, Taba (1974:403) señala: “los intereses se vinculan no sólo al contenido del aprendizaje, sino también a las maneras de aprender”, lo que quiere decir que ningún grupo de estudiantes es homogéneo, en tales circunstancias no podemos hablar que todos aprenden de la misma manera, nos encontramos con individuos cuya forma de aprendizaje es diversa, por lo que no sería viable encaminar la práctica docente al uso de un solo recurso, debemos reconocer las necesidades de los estudiantes y las propias como docentes conscientes de los requerimientos del otro, pues en el aprendizaje escolar ya no debe persistir en una relación sujeto-objeto en la que el estudiante es visto como un objeto en quien se deposita meramente información sin sentido y de manera aislada, sino con quien me relaciono y establezco una relación entre sujeto-sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende “los diferentes individuos necesitan, diferentes tipos de actividades de aprendizaje para su propio desarrollo” (Taba, 1974:402).

Se requiere así mismo dar seguimiento a las actividades establecidas percatándose si las estrategias didácticas fueron las pertinentes, y realizar los ajustes necesarios para que se generen experiencias significativas en el marco del desarrollo del taller como estrategia didáctica. Al respecto Dewey (1967) propuso ya una ciencia de la educación basada en la experiencia en la que señala cómo distinguirla con el fin de observar su significatividad, él parte del hecho de que no todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas, así mismo éstas pueden aumentar la habilidad de una persona o no. Para ubicar si una experiencia es

significativa o carece de ello Dewey parte de consideraciones tales como: cualidad de la experiencia, en la cual es indispensable ver el agrado o desagrado de ésta, su efecto en los estudiantes, de la cual es responsable el educador en la medida que su actividad provoque experiencias futuras deseables. Es así que el docente debe tener dichas consideraciones en la estrategia didáctica que está por desarrollar y en los alcances que ésta pueda traer consigo como experiencia deseable o no en un futuro.

El taller como experiencia educativa debe partir de la participación grupal, selección de actividades para trabajar individual y colectivamente, e igualmente es fundamental una propuesta de trabajo en común que integre lo que ha sido desarrollado durante las sesiones, debe estar encaminado a la investigación, creatividad, solución de problemas, etc., “puede decirse que la utilización de secuencias o conjuntos de actividades que supongan como punto final, la obtención de algún producto (mural, un dossier de documentación, un objeto, un dibujo, un escrito, una propuesta...) que recoja globalmente el resultado de esas actividades, más aún si ese producto tiene algún tipo de significado peculiar socialmente para otros...” (Unrubia, 2012:109-110).

Es preciso que para llevar una actividad de aprendizaje a la práctica, se reflexione en torno a ciertas interrogantes como las que señala Eusse (1983:4): ¿sirve a los objetivos propuestos?, ¿está acorde con el nivel de madurez de los alumnos?, ¿promueve el aprendizaje?, ¿responde a las necesidades del grupo?, al respecto como punto de referencia hay que recordar también que las actividades de aprendizaje deben ser seleccionadas y estructuradas acorde al número de estudiantes así como a las características del grupo, de la misma manera cada una de las actividades planteadas conllevan a otras técnicas y dinámicas grupales para enriquecer el proceso de aprendizaje, entre ellas podemos mencionar la lluvia de ideas, preguntas guiadas, dirigidas, retroalimentación, etc., que surgen como parte de la dinámica de grupo.

Las actividades de aprendizaje giran en torno a los contenidos disciplinarios o de aprendizaje que son un conjunto de saberes que resultan ser fundamentales para el desarrollo de los estudiantes, entre ellos el saber conocer, hacer y ser, que se trasladan a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales asumidos

en la intervención pedagógica para la realización de una actividad en específico. Es también desde la práctica que se reconoce el tipo de contenido que da más valoración el docente, el tener la posibilidad de diversificar las actividades orienta a trabajar diversos contenidos de aprendizaje, éstos deben ser coherentes con los principios pedagógicos planteados así como desde los objetivos que se procuran.

Pero; ¿cómo sabemos qué tipo de actividad conviene para promover cada contenido de aprendizaje?, una aproximación es conocer los principios desde los que se estructuran, organizan y diseñan las actividades, en el caso del presente estudio la selección de actividades se basó en las nociones de la teoría del constructivismo y del aprendizaje significativo que ya han sido analizadas en capítulos anteriores en que se reconoce el papel del estudiante como constructor de su propio aprendizaje y al que atribuye un significado nuevo, en tanto el docente es un medio, una ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir entonces que un condicionante en las decisiones para llevar adelante un proyecto de acción en la intervención pedagógica se vincula con los contenidos disciplinarios desde los que se establecen los objetivos de aprendizaje y de los que parte la selección o diseño de diversas actividades, éstas según Zabala (2012) permiten:

1. Conocer conocimientos previos
2. Plantear los contenidos de manera que sean significativos para el estudiante
3. Favorecer conflictos cognitivos
4. Que se adquieran destrezas cognitivas en fomento del aprender a aprender

En la clasificación de los saberes como lo señala Ahumada (2001), la noción constructivista pone atención en el contenido conceptual y procedimental ya que estas contribuyen a la construcción de conocimientos significativos, sin embargo hay momentos de la didáctica que estos se interrelacionan según las técnicas y actividades a las que se recurra.

En el caso de los conocimientos declarativos se enfatiza en los aprendizajes factuales y conceptuales, los primeros relacionados a hechos o aspectos que surgen de la memorización como lo son: las terminologías, vocabularios, definiciones,

nombres, autores, acontecimientos, fechas, etc.; los segundos son conocimientos que requieren una comprensión más profunda, por tanto estrategias más complejas que necesitan cierto tiempo para su realización, seguimiento y evaluación. Algunas de las recomendaciones que da Ahumada (2001) para promover el conocimiento conceptual son que:

1. El estudiante explique oral o por escrito los elementos que constituyen el concepto.
2. Se transfiera el concepto a situaciones diferentes.
3. Emplear textos, artículos para que los estudiantes extraigan los conceptos y establezcan interrelaciones entre ellos mediante actividades como elaboración de mapas semánticos o conceptuales, que a su vez pueden ser considerados instrumentos de evaluación.

Mientras tanto los contenidos procedimentales incluyen actividades de elaboración manual, “las actividades de aprendizaje serán fundamentalmente de repetición de acciones, lo que no implica el desconocimiento y la reflexión de las razones y del sentido que tienen, ya que este conocimiento va a permitir mejorar su aprendizaje y dotarle de significatividad” (Zabala, 2012:138), es decir hay relación con habilidades como la organización, síntesis, análisis, reflexión, creatividad, entre otras destrezas cognitivas necesarias para la realización de gráfico, maqueta, mapas, planos, etc., es así que los procedimientos “corresponden a un conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a la consecución de una meta” (Ahumada, 2001:84). Este tipo de aprendizaje puede ser de algoritmos cuyos procedimientos se encaminan a la solución de un problema, aplicar una regla ortográfica o realizar una operación matemática, por su parte en los heurísticos convergen acciones que no siempre llevan a resultados óptimos, a su vez la evaluación de procedimientos generales o específicos es necesaria para el proceso de aprendizaje. De acuerdo con César Coll (en Ahumada, 2001) para desarrollar el aprendizaje significativo en un procedimiento se tiene que considerar: la capacidad para contextualizar el procedimiento, de modo que el estudiante relacione nuevos procedimientos con los que ya conoce y los transfiera a otros contextos.

En cambio los contenidos orientados a favorecer valores, normas o actitudes suelen ser más complejos que los conceptuales o procedimentales, ya que los actitudinales implican indagar en el carácter afectivo que vincula el estudiante en una actividad, es así que “el aprendizaje de los contenidos actitudinales trasciende el marco estricto de unas determinadas actividades, y abarca campos y aspectos que se relacionan no tanto con las actividades concretas como con la forma como éstas se llevan a cabo y las relaciones personales y afectivas que en ellas se establecen” (Zabala, 2012:140), tienen que ver por tanto en la forma en que interactúan, relacionan, actúan, se desenvuelven u opinan los estudiantes ante determinada situación de aprendizaje.

La propuesta teórico-práctica del taller planteada aquí como parte de la investigación que se realizó, permitió elaborar un cuadernillo de trabajo integrado por una selección de actividades que buscan favorecer la construcción de conocimientos que sean significativos para los estudiantes y aplicables a diversos temas, el cuadernillo se trabajó con los estudiantes de la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (ICSyE) del área III y IV correspondientes al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de sexto año, pese a que los temas giraron en relación a la unidad II “formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico” y la unidad III correspondiente a temas de “economía”, las actividades podrían ser aplicadas a cualquier tema de dicha asignatura siempre y cuando se realicen las adecuaciones pertinentes para el tema y sean coherentes con los objetivos de aprendizaje.

De igual forma, en el material de trabajo se sugiere bibliografía para el docente y estudiante, sin embargo las lecturas complementarias son sujetas a la disponibilidad e interés del docente, por lo que el cuadernillo es flexible en cuanto a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las actividades que fueron consideradas en la construcción del cuadernillo de trabajo se encuentran:

- El mapa semántico
- Cuadro de doble entrada
- Sopa de letras

- Completar frases
- Trabajo por Proyecto: Mapa mental

La selección de las actividades antes señaladas se explican enseguida, lo que brinda un panorama de las posibilidades que se tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cabe recordar que éstas han sido elegidas y estructuradas de acuerdo a contenidos disciplinares que permitieron abordarlas desde objetivos de aprendizaje específicos.

4.2.1. MAPA SEMÁNTICO

El desarrollo del **mapa semántico** o también conocido como red de ideas, es considerado un tipo de organizador gráfico que puede fungir como instrumento de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, el desarrollo de este tipo de actividad favorece la selección de información conceptual, la reflexión, comprensión e integración de conocimientos previos. Cabe señalar que un organizador gráfico permite observar de qué manera el estudiante selecciona, organiza, sintetiza y estructura la información como parte de una reflexión previa que es plasmada visualmente, la cual deja entrever el proceso cognitivo que se gesta como parte de la interiorización y estructuración del conocimiento, en el que se le otorga un nuevo sentido y significado al saber, “los organizadores gráficos, como vehículos del aprendizaje visual, estimulan también el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, por medio de nuevas formas de interrelación entre los conceptos” (Muñoz y Ontoria, 2011:346), el mapa mental, sinóptico, conceptual y semántico son algunos de los organizadores gráficos que se pueden señalar como actividad de aprendizaje.

Es así que el mapa semántico es contemplado dentro de los tipos de organizadores gráficos, que no sólo permite contribuir a la construcción del conocimiento sino que a su vez tiene impacto en el desarrollo de otras habilidades entre ellas el uso de la memoria, reflexión, organización de la información, relación de ideas y conceptos con el tema central planteado. “La función del organizador consiste en proporcionar un armazón de ideas para la incorporación y retención estables del material detallado (...)” (Ausubel, 1980:179).

Una manera sencilla de elaborar un mapa semántico es dibujar una figura geométrica en el centro de la representación gráfica para señalar el tema o idea central, también son útiles líneas de interrelación para conectar las Brainstorming es decir los torbellino de ideas o información asociada al tema. Para llevar a cabo esta actividad es conveniente que el docente explique antes que nada la actividad y de manera conjunta con los estudiantes desarrollen un ejemplo si es necesario, para que se comprenda la construcción de ésta, es importante que el docente intervenga como mediador para la construcción del conocimiento y favorezca el intercambio de información entre el grupo para dar sentido a la actividad. La Figura 2 es un ejemplo del mapa semántico, en que se aglutinan algunas de sus ventajas en el proceso de aprendizaje.

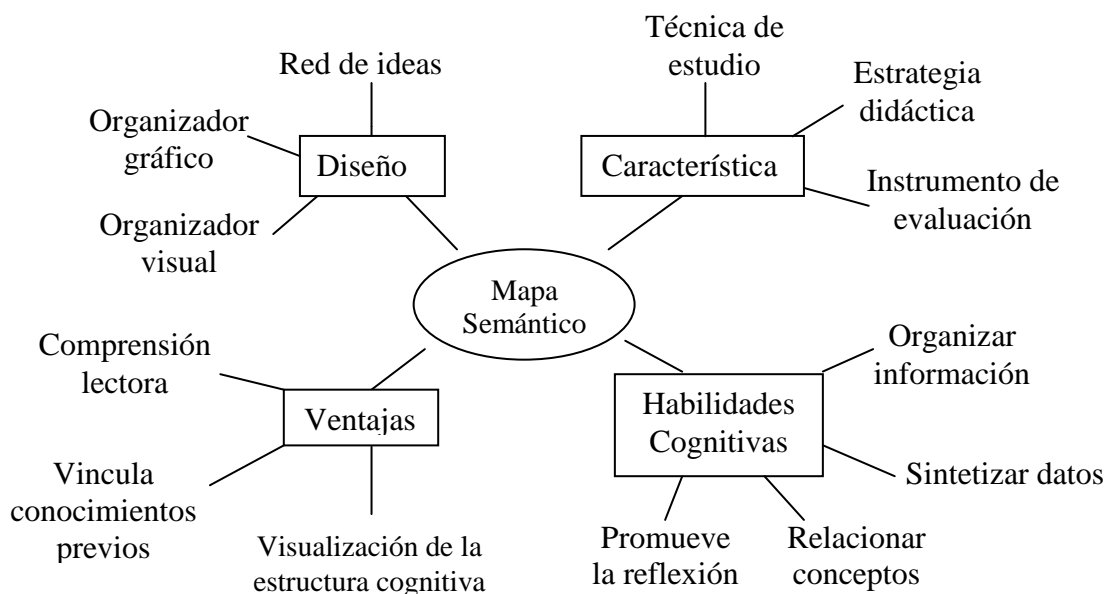


Figura 2. Características del mapa semántico

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Álvarez, Hernández, Macías, Meneses y Salcido (2014), el mapa semántico funge como medio técnico para la realización de un prelectura y la potslectura al permitir extraer las ideas principales del texto, lo cual requiere organizar la información para estructurarla y favorecer la comprensión del tema a partir de la construcción de conocimiento. ¿Qué implica la comprensión lectora?, “leer, más que un cifrado de signos o palabras, es por encima de todo un acto de razonamiento ya que trata de saber guiar una serie de razonamientos hacia la

construcción de una interpretación del mensaje escrito...” (Martínez, 2013:54), lo que pone en juego una serie de procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje.

De igual manera Gómez, Molina y Ontoria (1999), comentan que entre las características de los mapas cognitivos o semánticos, éstos guardan relación con dos aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de ellos y como ya se indicó es la comprensión de lectura que posibilita conocer y aumentar el vocabulario del estudiante, así como la conexión con las ideas que ha rescatado en relación a la lectura; en segundo lugar como estrategia y/o técnica, en la que dicha actividad no sólo es un instrumento para el docente como parte de la enseñanza, sino también para el estudiante como técnica de estudio que tiene sus fundamentos en el ejercicio mental al iniciar un proceso interno que le lleve a identificar una idea principal, organizar, jerarquizar categorías secundarias de un tema, lo que representa un “aprender a hacer” en el que se trabajan habilidades, destrezas, estrategias y procedimientos que emprenden la ejercitación, presentación, desarrollo, elaboración, construcción, diseño, etc. de determinadas actividades.

4.2.2. CUADRO DE DOBLE ENTRADA

El **cuadro de doble entrada**, también conocido como de doble columna, consta de columnas y filas que conforman una tabla que contiene etiquetas, es decir ideas o conceptos que se pretenden explicar, analizar, comparar, reflexionar, describir o indicar características específicas del tema planteado, el formato permite estructurar el conocimiento de acuerdo con los objetivos del aprendizaje, a partir de un tema central.

El cuadro de doble entrada o columna es una propuesta que permite trabajar al docente y estudiante desde una lectura establecida o no, ello depende de los objetivos propuestos; sin embargo es recomendable contar con un texto desde el que se sustenten los fundamentos teóricos desarrollados y desde los que se argumenten juicios y refuercen el contenido. Hay que recordar que el diseño del cuadro está vinculado a los fines y necesidades de aprendizaje, dicha actividad no sólo debe quedarse en la mera realización individual, sino en la socialización de lo que se ha

trabajado en el aula escolar, con la posibilidad de detectar dudas y visualizar posibles imprecisiones en la comprensión del tema.

Algunos autores como Pimienta Julio (2012) refieren diferentes tipos de diseño de esta actividad y los alcances en el aprendizaje, en algunos casos los reconoce como matriz de clasificación e inducción, así como cuadro comparativo, por lo que el siguiente cuadro de doble entrada es uno de los tantos tipos de diseño en los que se puede trabajar un determinado tema y muestra los alcances en sus diferentes formas de trabajo de acuerdo con Pimienta (2012):

Tipos Modalidades	VENTAJAS		
Matriz de Clasificación	<ul style="list-style-type: none"> Favorece la distinción de rasgos de información específica 	<ul style="list-style-type: none"> Permite un listado de elementos o categorías por clasificar 	<ul style="list-style-type: none"> Puede llevar al establecimiento de una reflexión y/o conclusión respecto al tema.
Cuadro Comparativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayuda a identificar semejanzas y diferencias de un acontecimiento, situación, hecho e información. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Posibilita procesar datos y categorizar información. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La realización de este tipo de cuadro guía a organizar el pensamiento.
Matriz de inducción	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encamina al estudiante a extraer conclusiones a partir de la reflexión y el análisis de ciertos temas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrolla el pensamiento crítico a partir de analizar, sintetizar y conlleva a emitir juicios fundamentados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar semejanzas y diferencias entre conceptos, temas o hechos.

Figura 3. Tipos y alcances del cuadro de doble entrada

Fuente: Elaboración propia

Cuando el tipo del cuadro de doble entrada requiere una inducción, reflexión y análisis, es necesario observar la construcción de ideas y conocimiento que realiza desde su interno el estudiante, “el habla interna, comprimida al máximo, al habla escrita, detallada al máximo, requiere lo que podría llamarse semántica deliberada, una estructuración deliberada de la red de significados” (Vygotsky, 2015:248), cuando el estudiante comparte lo que escribió podemos dar cuenta de sus posibilidades cognitivas así como sus limitantes en dicho proceso, la escritura que requiere un nivel mayor de pensamiento trae consigo una reestructuración de lo que

se descifró de la lectura, el tema, la explicación, es decir conlleva a un reacomodo a nivel cognitivo con nuevos significados, puesto que "...la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento (...).Cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla, desempeña una función, resuelve un problema" (Vygotsky, 2015:285), recordemos que un problema representa una situación o actividad en la que el docente debe ser mediador y quien dispone el material e instrumentos necesarios para favorecer estos reacomodos cognitivos; en cuanto al estudiante, éste también adquiere un rol activo como corresponsable de su propio aprendizaje.

4.2.3 SOPA DE LETRAS

La **sopa de letras** puede ser utilizada como un recurso más para desarrollarse, se reconoce en el ámbito educativo más que un pasatiempos o actividad lúdica, ya que puede verse como un juego didáctico cuya orientación este vinculada a identificar o clasificar características, rasgos, elementos o acontecimientos relacionados a un tema en particular. Es importante que se conozcan las habilidades y destrezas que pueden generarse con el juego como recurso, no obstante para muchos resulta difícil vincular éste con el aprendizaje, pero para que sea una actividad de aprendizaje es importante tener claro; ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje a los que se desea llegar? y ¿Si es factible desarrollar la actividad?, resulta complicado para docentes con gran número de estudiantes realizar un juego educativo dentro de un espacio que es muy limitado, pero existe una alternativa para estos casos, los juegos individuales como la sopa de letras no requiere una dinámica grupal como tal, esta se puede trabajar de manera individual o por parejas, dicha actividad implica un esfuerzo de destrezas cognitivas en su realización.

El juego educativo despierta el interés de los estudiantes si se le da la orientación adecuada, ya que el estudiante podrá desarrollar su aprendizaje, ello implica creatividad del docente al experimentar estrategias para poner en marcha el desarrollo de ciertas habilidades en un aprender-hacer. "Los juegos por su

versatilidad pueden ser utilizados en propuestas del conocimiento, siempre que se tenga en cuenta qué es lo que se quiere transmitir y plasmando el objetivo educativo implícito en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Pers, 2009:8).

En algunos casos la sopa de letras puede ser concebida como una actividad que difícilmente se le considere promotora de la construcción de conocimiento, sin embargo permite ser un medio de intervención pedagógica con resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos esta actividad puede funcionar como:

- Actividad inicial para que el alumno vincule los contenidos de la unidad didáctica.
- Como motivación para desarrollar el tema de interés
- Como actividad de repaso
- Como actividad de refuerzo
- Como evaluación diagnóstica y formativa

“Los juegos didácticos dentro de un marco educativo no tienen por qué verse como una pérdida de tiempo, más bien son una forma que permite llamar la atención de la población estudiantil” (Montero, 2017:77). El juego didáctico, juego educativo, actividades lúdicas y de pasatiempo, son algunas de las concepciones que se les da a este tipo de estrategias, cada una de estas distan en su implementación según el nivel educativo, pues cada una de estas refleja un nivel de madurez cognitivo diferente y desde el que se tiene que elegir el grado de dificultad del juego como estrategia didáctica, igualmente debe guardar relación con el contenido, objetivos de aprendizaje y disciplina de estudio, pues su planeación, diseño, seguimiento y evaluación difiere según la edad de los estudiantes. Desde esta visión los términos de “lúdico y pasatiempo” se convierten en experiencias de aprendizaje, que se construyen en el ambiente escolar al considerar la socialización del saber y la construcción de conocimientos en función de la participación activa del estudiante, este tipo de actividades pueden surgir del plano individual, en parejas o en equipos pequeños desde los que se despliegue un proceso cognitivo cuyas destrezas lleven a la resolución de crucigramas, sopa de letras, frases mapeadas, ahorcado, basta, campos semánticos, etc.

Ausubel (1980) habla del aprendizaje supraordinado y combinatorio; el primero requiere de un material que muestra un ejemplo de algún concepto⁸ que ya existe a nivel cognitivo del estudiante, no se requiere mayor esfuerzo mental para la construcción o reconstrucción del conocimiento, porque abarca ideas ya establecidas en el estudiante, se basa en un razonamiento inductivo que parte de un contenido conceptual y se traduce en un aprendizaje que se deriva de lo que ya se conoce; en tanto, el combinatorio requiere mayor análisis, diferenciación y relación intencional con conocimientos previos del estudiante para reconstruir un nuevo significado.

En este sentido si abordamos la sopa de letras en el plano del aprendizaje supraordinado, se reforzará información que ya tiene el estudiante y se limita a éste a sólo encontrar palabras que no tengan mayor repercusión para su aprendizaje, a menos que dicha actividad adquiriera otro sentido en el proceso de aprendizaje y sea planteada con la finalidad de observar los conocimientos previos de los estudiantes al tener como punto de referencia los conceptos que relacionan con determinado contenido temático.

Es así que la visión del aprendizaje combinatorio en la sopa de letras es transformada para que a partir de ésta identifiquen, analicen, comparen, reflexionen y clasifiquen aspectos de acuerdo a un tema en particular, ello resulta ser más favorable para la construcción de conocimientos, para ello es evidente una adecuación de la actividad a los contenidos de aprendizaje y una previa planificación.

4.2.4 COMPLETAR FRASES

La actividad de **completar frases** ligadas o extraídas de un texto en particular favorecen la organización del pensamiento, lo que ayuda a observar el nivel de comprensión de un texto o tema en particular, inciden en la capacidad para organizar y reconstruir la información así como de sintetizarla y darle coherencia a la hora de expresar una idea o construir conocimiento. “Leer consiste principalmente en decodificar e interpretar el lenguaje escrito. Escribir es sobre todo un trabajo de

⁸ Cabe señalar que cuando se habla de “concepto” se hace referencia a objetos, eventos, situaciones, atributos que se designan por medio de un símbolo o signo como lo menciona Ausubel (1980).

comunicación por medio de grafías o palabras que dicen algo a alguien. Consiste en producir un mensaje que puede ser leído, por lo que el conocimiento de la lectura debería implicar el de la escritura” (Guerrero, 2011:86).

A partir de la actividad completar frases u oraciones incompletas se favorece entre otras cosas la comprensión de lectura, Castro y Páez (2015) retoman de Solé (1992) las estrategias cognitivas que hay que considerar en la comprensión lectora entre ellas:

1. Tener en cuenta los propósitos de la lectura y analizar qué se lee, porqué se lee y para qué se lee.
2. Que se contemple la lectura en relación a sus conocimientos previos.
3. Que a partir de la lectura se encamine a la comprensión, interpretaciones, inferencias, conclusiones y análisis.

El diseño de esta actividad debe por tanto tener clara la lectura desde la que se trabajará, la estructura de las oraciones o frases dependen de qué se quiera desarrollar en el estudiante a partir de la lectura y considerar los objetivos de aprendizaje que más convengan para la construcción del conocimiento. “Las estrategias durante la lectura tienen como finalidad la autorregulación de la comprensión, es decir, el lector puede hacer inferencias y predicciones para luego comprobarlas o rechazarlas, mediante la implementación de acciones como subrayar, identificar términos e ideas importantes, usar sinónimos, establecer comparaciones, proponer ejemplos o regresar sobre la lectura cuando se identifican lagunas o errores en la comprensión” (Castro y Páez, 2015:19).

Dicha actividad permite al estudiante estructurar ideas y pensamientos para construir conocimientos con un nuevo significado a partir de: parafrasear la información, construir una oración de manera coherente, de forma que no sólo transcriban datos, al contrario es cuestión de que reflexione, analice, cuestione, conforme y estructure sus ideas a través de una oración o frase en la que se plasme su comprensión del tema. En este proceso el docente tiene una ardua tarea de construir igualmente oraciones o frases coherentes que tengan cierto grado de

dificultad (según el grado escolar), y no sean transcritas directamente del texto pues no se trata de reproducir información, sino que desde éstas el estudiante ponga en juego sus recursos cognitivos que se vean reflejados en los esquemas de organización textual que fomenta la actividad completar frases, “cuando se declina adecuadamente un grupo de palabras que luego se combinan conforme a reglas prescritas. La secuencia resultante no es sólo gramaticalmente correcta, sino que también comunica la idea que pretende el parlante o escritor” (Ausubel, 1980:89), lo que representa un proceso cognitivo en el que los estudiantes activan sus conocimientos previos de lenguaje, lectura de códigos, símbolos, etc., en un aprender a conocer y hacer, para desarrollarse por medio de una acción reflexiva de conceptos, conocimientos, intuiciones y percepciones. Para Ausubel (2010), hay un nuevo significado en una idea compuesta a partir de:

- a) Que se construye una proposición al combinar o relacionar una o muchas palabras individuales que sin embargo conforman un referente unitario.
- b) Las palabras individuales se conforman en una forma de oración en que la idea es más que una suma de significados de palabras aisladas.

De manera que una oración representa una construcción de proposiciones compuestas que exige una relación con la estructura cognitiva del estudiante para reconstruir un nuevo significado a partir del conocimiento previo, es por ello que “...el lenguaje interviene también, por lo menos en dos formas, en los aspectos de proceso de la abstracción y el pensamiento. En primer lugar el hecho de que las representaciones posean nombres -que sus significados puedan representarse con palabras- desempeña un papel muy importante en el proceso de generar conceptos nuevos a partir de abstracciones que los construyen” (Ausubel, 1980:104), se favorece la construcción de conocimientos significativos para el estudiante a partir de una actividad mental más compleja.

Completar frases u oraciones se vincula al aprendizaje por proposiciones, el cuál va más allá de asimilar palabras combinadas, aisladas o inconclusas, ya que requiere la comprensión misma de las ideas expresadas y representadas por

proposiciones, es así que “no consiste en hacerse de lo que representan palabras, solas o combinadas, sino más bien en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones” (Ausubel, 2010:53), esta actividad puede llevar al nivel de comprensión de determinados contenidos temáticos, y fungir como una actividad de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa a partir de la conformación de oraciones que permitan relacionar conocimientos previos con la construcción de nuevos significados.

Entre las dificultades que se pueden encontrar al desarrollar esta actividad se encuentra: el nivel de lectura que tenga el estudiante, es decir su propio proceso metacognitivo⁹, la concentración e interés por el tema, el nivel de vocabulario, habilidad para decodificar palabras en el proceso de lectura, así como la vinculación con sus conocimientos previos para la comprensión del contenido temático; el docente debe seleccionar lecturas que sean acordes con la madurez cognitiva del estudiante, pues hay ocasiones éstas suelen tener un elevado grado de complejidad que se refleja en su vocabulario y estructura, al respecto la elección de la lectura puede determinar el proceso de desarrollo de destrezas que esta actividad implica, por otro lado también es importante reconocer las limitaciones cognitivas de los estudiantes, el nivel con que se trabaja y el contexto educativo.

4.2.5. TRABAJO POR PROYECTO: MAPA MENTAL

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que trae consigo el taller, es necesaria la elaboración de un proyecto en común que esté ligado a construir y reconstruir cada uno de los conocimientos adquiridos en cada una de las actividades desarrolladas individual y grupalmente. Se puede decir que el **trabajo por proyectos** está fundamentado en las bases del constructivismo pues su tarea gira en torno al trabajo colaborativo que se establece a partir de un tema de interés, el cual es preferible que el estudiante elija sin descuidar el contenido temático y los objetivos de aprendizaje.

⁹ La metacognición está relacionada con la capacidad de autorregular el proceso de aprendizaje, ello implica que el individuo lleve a cabo una serie de operaciones intelectuales a nivel cognitivo, es decir con el reconocimiento de habilidades y destrezas cognitivas que favorecerán al desarrollo de una tarea en específico o alguna actividad de aprendizaje.

Entre las principales ventajas del trabajo por proyecto que plantea Herrán (2011) se encuentra: la conformación de equipos para trabajar de manera colaborativa, propicia la creatividad, autorganización y autonomía en el proceso de aprendizaje, no obstante entre sus posibles desventajas se encuentra poca disposición del estudiante a trabajar en equipo por la falta de experiencias positivas, desarrollo incompleto de la tarea a realizar, ello derivado de la carencia de actitudes favorables para colaborar en equipo, al respecto surgen dudas para llevar a cabo este tipo de actividades por lo que implica su organización, planificación, seguimiento y evaluación.

Al tener en cuenta las dificultades para realizar el trabajo por proyectos, algunos pensarían en que sería mejor dejar de lado este tipo de estrategia, sin embargo es al contrario, debe fomentarse en cada una de las disciplinas, puesto que debemos orientar más a este tipo de actividades colectivas para favorecer al desarrollo de habilidades sociales que tengan como propósito la colaboración, cooperación, empatía, diálogo, organización, etc., que son valores de los que carecen los estudiantes en su mayoría, su desarrollo contempla un trabajo conjunto, pues no es una cuestión que se reduce a la intervención de un solo profesor, ni a una asignatura en particular o institución educativa, es una cuestión que traspasa el aula escolar, son aspectos que hay que trabajar y forjar conjunta y continuamente.

Existen diferentes concepciones de lo que significa el trabajo colaborativo, Maldonado (2008) recupera algunas, entre ellas:

- a) Salinas retomado por Maldonado (2008) refiere que el aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que se establecen en la interacción del grupo de trabajo.
- b) Trabajar colectivamente conlleva a compartir experiencias y conocimientos que tienen una meta en común como que parte y miembro del equipo de trabajo, esto de acuerdo con Cros (en Maldonado, 2008).

El trabajar de manera colaborativa incorpora cuestiones planteadas anteriormente, ya que en equipo los estudiantes emprenden la socialización de destrezas cognitivas y comparten experiencias, éstas deben llevar a la construcción de conocimientos de manera individual y colectiva, así mismo crear experiencias significativas, que serán en momentos cuestionadas por las dificultades que se generan en una interrelación de opiniones, intereses y formas de aprender diferentes, las cuales son parte de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. “La clase se convierte en un foro abierto al diálogo entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores, los estudiantes tienen un rol activo, dentro de su equipo, aprenden a recibir ayuda de sus compañeros de clase y también a ayudarse mutuamente, enriqueciendo sus procesos cognitivos con las ideas diversas de sus compañeros de equipo” (Maldonado, 2008:167).

El trabajo por proyecto está relacionado con favorecer el aprendizaje por descubrimiento, tal como lo establece Ausubel (1980) en este tipo de aprendizaje el conocimiento y significado es descubierto por cada estudiante, lo que ayuda a transmitir el contenido de la materia y estimula la capacidad para resolver problemas a partir de la organización del aprendizaje.

Algunas de las observaciones para generar el trabajo por proyecto, enfatizan en que es fundamental que los estudiantes tengan las bases conceptuales para su desarrollo, ya que se puede inducir a que éstos saquen conclusiones precipitadas en su realización, lo que refleja carencias cognitivas para resolver problemas, para algunos este caos puede ser contraproducente o frustrante, al no alcanzar los estándares establecidos por el docente, pero “el aprendizaje por descubrimiento no conduce necesariamente a una organización, transformación y empleo del conocimiento, más ordenada, integradora y viable. Lo hace tan sólo en la medida en que la situación de aprendizaje esté muy estructurada, simplificada y programada expertamente...” (Ausubel, 1980:560), de hecho el aprendizaje por “descubrimiento puro” como lo llama Ausubel crea caos, desde esta perspectiva no se debe esperar que el desarrollo del trabajo por proyecto surja de una organización perfecta, sin inconvenientes o problemáticas desencadenadas en el interior de un equipo de trabajo.

En este aparente caos que se genera como resultado del trabajo en equipo, se promueven habilidades cognitivas como: razonamiento, observación, análisis, organización de la información, creatividad cooperativa, así mismo busca impulsar la responsabilidad, comunicación y autoevaluación como parte del aprendizaje, que lleva hacia una “acción-investigación” que implica un saber hacer, conocer y convivir; cabe señalar que muchas de las dificultades que surgen en el marco del trabajo por proyecto refleja las limitantes sociales propias de las destrezas cognitivas que han sido poco impulsadas desde otros contextos educativos y que representan parte fundamental de la formación del estudiante.

De acuerdo con Herrán (2011) el proyecto como didáctica se puede clasificar en:

1. Proyectos productivos, de elaboración o producción de objetos y diseños.
2. Proyectos de solución de problemas.
3. Proyectos organizativos, que responden a preguntas como: ¿cómo organizar?, ¿cómo crear una empresa, un producto, un negocio, etc.?
4. Proyectos de creación, innovación e imaginación, que se basa en preguntas ¿cómo construir?, ¿cómo crear...?

Para desarrollar un trabajo por proyecto se requiere que el estudiante realice una búsqueda, diseño y construcción de una actividad en común, su desempeño puede ser observado mediante la presentación de un trabajo escrito o la exposición del mismo, donde se refleja un proceso complejo de pensamiento y de relaciones socio-afectivas como parte de la organización, integración y elaboración del mismo, cuyas características de evaluación sean establecidas con anticipación para su realización. El trabajo en común en el que se centra la presente propuesta teórico-práctica, está encaminado a la elaboración de un **mapa mental** que es otro tipo de organizador gráfico, “la elaboración por parte del alumno de cualquier gráfico de síntesis de información constituye un buen instrumento para evaluar el nivel de comprensión de determinado/s concepto/s” (Ahumada, 2003:75).

Es así que el mapa mental entre otros aspectos favorece la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo, a través de la organización del pensamiento para la elaboración de un esquema visual que contenga ilustraciones, dibujos, imágenes que guarden relación con líneas y palabras clave para vincular hechos, ideas o situaciones. “El mapa mental constituye una estrategia de aprendizaje que facilita la comprensión, organización y asimilación de los conocimientos, ya que ayuda a transformar la información en conocimiento” (Muñoz, Ontoria y Molina, 2011:343).

En cuanto a la creatividad, hay ciertos elementos cognitivos que inician un proceso activo en el estudiante, entre ellos según Carrillo (2011) corresponden a la:

- a) Fineza de percepción; la cual parte de la observación para la generación de ideas que son elaboradas en el pensamiento.
- b) Capacidad intuitiva; un estilo de percepción espontánea que conlleva a una intención o finalidad.
- c) Imaginación; se fundamenta en un percepción sensorial, y parte de nuestro pensamiento con una estructura nueva.
- d) Capacidad crítica; en la que se evalúa y confronta información, la cual se considera una etapa de la creatividad ya que responde a si es factible o no determinadas decisiones, acciones, ideas, etc. o que sean necesarios modificar, mejorar, organizar para la resolución de un problema o elaboración de algún trabajo más complejo.

La elaboración de un mapa mental se visualiza como posibilidad para incentivar la creatividad de los estudiantes, a pesar que las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) tienen programas que permiten al estudiante elaborar los mapas de una manera más simple y sencilla sin invertir el mínimo de esfuerzo, es importante que el estudiante estimule su creatividad mediante estrategias que permitan visualizar su aprendizaje. En este sentido Muñoz, Ontoria y Molina (2011) mencionan que la información es concebida a partir de dos aspectos;

el primero enfocado a la construcción mental en que la información orienta el significado a una elaboración más que la percepción sensorial, lo que acerca al estudiante a la construcción del conocimiento; en segundo lugar, el proceso de interiorización, que tiene lugar en el proceso cognitivo del estudiante y las representaciones conceptuales que él realiza para la construcción de conocimientos.

De acuerdo con Muñoz, *et.al.* (2011:347) entre las habilidades que se favorecen a través de los organizadores gráficos emergen tres niveles de complejidad:

1. En la recogida: definir, describir, listar, recordar y ordenar.
2. En el procesamiento: contrastar, comparar, clasificar, explicar, etc.
3. En el descubrimiento de relaciones: evaluar, crear hipótesis, imaginar, predecir, idealizar, etc.

Aunque evidentemente no podemos observar la totalidad de lo que sucede en el interno del proceso cognitivo de cada estudiante, sí podemos por medio de la presentación de sus proyectos tener un referente visual del aprendizaje del estudiante a través de la estructuración y organización gráfica, la cual implica una actividad mental que considera habilidades cognitivas y su socialización por medio del trabajo colaborativo.

El trabajo por proyecto puede ser una actividad de aprendizaje que se emprenda o inicie en el mismo salón de clase bajo la supervisión total del docente, o bien se otorgue autonomía a los estudiantes para elaborarlo en un lapso de tiempo determinado para su entrega, no obstante en cada uno de los casos es necesario especificar las características para la presentación del trabajo que han de ser evaluadas. “La construcción de conocimientos y la potenciación de capacidades cognitivas. Elaborar estructuras cognitivas implica adentrarse en el proceso de pensar, con el consiguiente ejercicio y desarrollo de las capacidades mentales. Además, con la utilización de la imagen y operar con formas, colores, líneas (...), el mapa mental estimula la imaginación y, en consecuencia, fomenta el pensamiento creativo...” (Muñoz, Ontoria y Molina 2011:359).

Es importante recordar que para realizar un mapa mental se debe considerar:

1. Definir y ubicar la idea central de la cual parte toda la organización y elaboración de la información.
2. Ubicar los subtemas que subyacen de la idea principal.
3. Desglosar los subtemas a partir de líneas de colores, imágenes, ilustraciones, o palabras clave que sean visibles y creativas para centrar la atención del lector en la visualización de la estructura gráfica.

De igual manera, hay que recordar que la información debe ir según las manecillas del reloj para mayor comprensión, seguimiento y organización de la información del tema. El siguiente mapa mental (figura 4) muestra algunas de las implicaciones que trae consigo esta didáctica en el aprendizaje del estudiante:

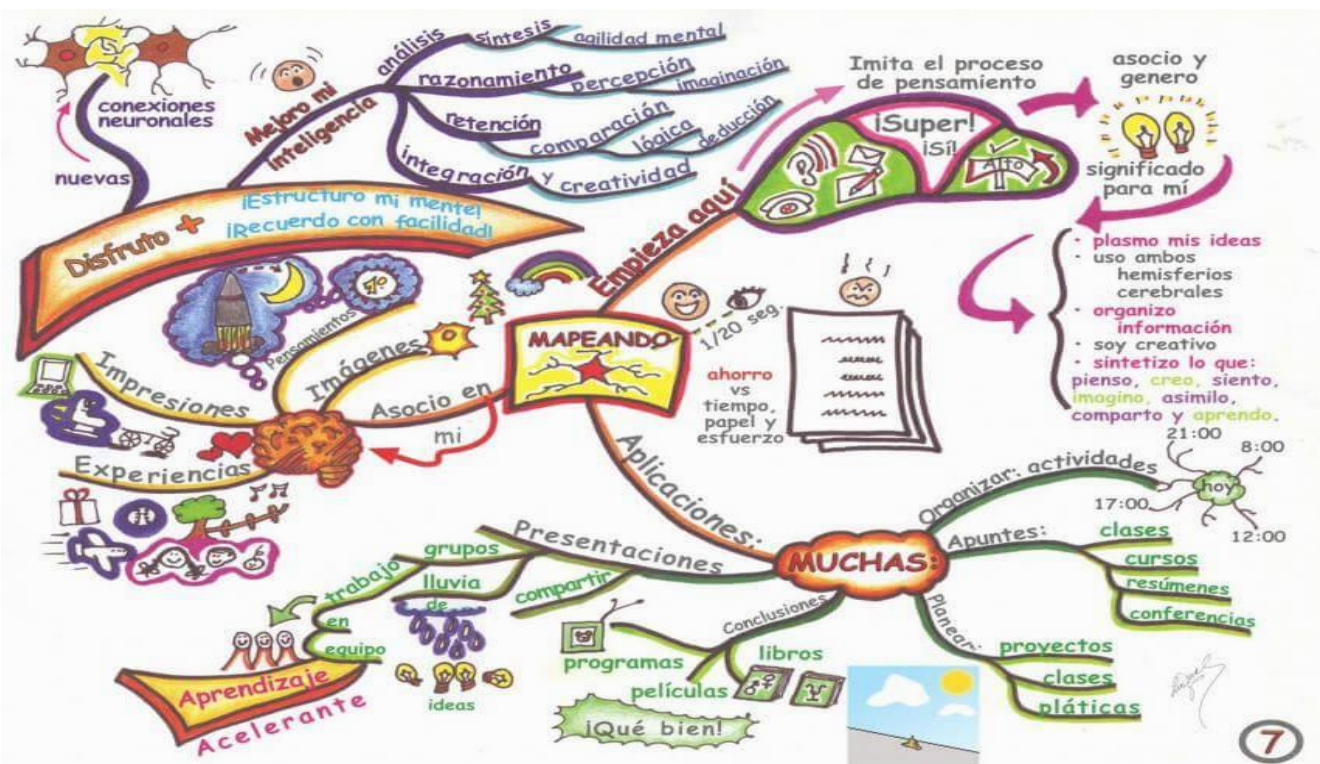


Figura 4. Ventajas de la elaboración del mapa mental

Fuente: Tu Gimnasia Cerebral. (s/f). 10 ejemplos de mapas creativos. Recuperado en <http://tugimnasiacerebral.com/mapas-conceptuales-y-mentales/ejemplos-de-mapas-mentales-creativos>

Esta actividad de aprendizaje se puede utilizar en diversas etapas del aprendizaje adecuándose fácilmente a cualquier contenido temático de una disciplina en particular y ser instrumento de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa, también permite realizar observaciones respecto a la práctica docente en cuanto a: vacíos teóricos, manejo y organización de información, así como considerar áreas de oportunidad, limitantes cognitivas de los estudiantes, dificultades para el trabajo en equipo, comunicación interpersonal, etc. Es decir posibles deficiencias que se han tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que hay que poner atención y trabajar para la construcción de habilidades y destrezas sociales que serán puestas en práctica en el ámbito personal y profesional de los estudiantes.

4.3. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario recurrir a la evaluación como actividad constante para tener un referente de los alcances que se han tenido como parte de los objetivos planteados previamente en la planificación didáctica, ésta debe estar orientada las adecuaciones pertinentes en relación a las necesidades del aprendizaje, el uso de diferentes técnicas para realizar estas observaciones es pertinente e indispensable.

La elección de los instrumentos para evaluar el aprendizaje dependen en gran medida de los objetivos, actividades y tipo de aprendizaje que se desea evaluar, dentro del contexto escolar hay que considerar los diferentes tipos de evaluación, entre ellas: la diagnóstica, formativa y sumativa. “la evaluación tendría como propósito identificar las diferencias individuales en las distintas áreas de desarrollo personal (habilidades, actitudes, conocimientos previos y adquiridos) así como los ritmos de aprendizaje, en la manera que se involucran en los procesos educativos...” (Desantnik, 2014:607).

En su caso la evaluación diagnóstica, conocida también como predictiva o inicial, permite tener un acercamiento a los conocimientos o nociones previas del estudiante respecto a un tema o materia en específico, se observan las características cognitivas de los estudiantes y a partir de ello se establecen los contenidos temáticos que hay que retomar, aclarar o desarrollar. Por su parte la

evaluación formativa se realiza a la par del proceso educativo como parte de cada tarea o actividad de aprendizaje, en cambio la evaluación sumativa es producto de un periodo de tiempo en que se contemplan los aspectos educativos en su totalidad. Hay que considerar como menciona Sánchez (citada en Martínez, 2006:86) “las estrategias de evaluación van más allá de una simple aplicación de técnicas e instrumentos para valorar los conocimientos de los alumnos, implica el conjunto de métodos, técnicas, instrumentos y recursos utilizados por el docente para valorar la actuación de los estudiantes”.

Aunque la evaluación pareciera estar dirigida al aprendizaje, ésta también tiene otras consideraciones que se relacionan a las interacciones establecidas, formas de aprender, habilidades, recursos cognitivos, procesamiento de la información, organización del pensamiento por mencionar algunas. Desantnik (2014) habla de dos tipos de evaluación:

1. Evaluación formal: basada en instrumentos con un formato estructurado en actividades que tienen una secuencia y generalmente son pruebas estandarizadas diseñadas con criterios específicos.
2. Evaluación Informal: surge de la habilidad del maestro para observar de manera más flexible el proceso de aprendizaje de los alumnos, los datos obtenidos no son cuantitativos sino más bien descriptivos.

La evaluación del aprendizaje dista mucho de ser realmente una evaluación que forje una nueva convicción de la educación como proceso, por ello me gustaría rescatar el término de “evaluación para el aprendizaje” que suele referir una forma de evaluar más amplia:

“la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. El rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo” (Ministerio de Educación, 2006:10)

Lo anterior no expresa hacer a un lado la evaluación que forzosamente pide el sistema, sino poner en marcha alternativas para observar más allá de las pruebas objetivas, dado que lamentablemente la evaluación se ha visualizado erróneamente como una serie de pruebas cuya finalidad es obtener una calificación, por lo que se da lugar a que el estudiante memorice información, Hilda Taba (1990) menciona dos nociones de evaluación: la primera reducida a una calificación que comprime el progreso del estudiante a una simple nota numérica; la segunda se le concibe como “proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, involucra decisiones sobre los medios para asegurar la evidencia de su cumplimiento, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes...”(Taba, 1990:409).

Hay que mencionar que la evaluación en la primera forma que señala Hilda Taba (1990) se orienta a una concepción cuya característica está vinculada a las formas tradicionales de la educación, en la concepción constructivista de aprendizaje significativo hay que buscar coherencia en la manera en que se pretende evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acercamiento al conocimiento que ha construido el estudiante y de las maneras en que se apropia de éste, como resultado de un proceso continuo, puesto que “la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso” (Ahumada, 2003:29).

Por su parte Ahumada (2005) refiere el concepto de <<evaluación auténtica>>, “en el sentido de que busca averiguar no sólo qué sabe, sino también qué sabe hacer el alumno, utilizando instrumentos distintos a los tradicionales (...), en un intento por recuperar evidencias reales y vivencias significativas en torno a diversos tipos de conocimiento” (Ahumada, 2005:10), para ello se requiere también de la selección o diseño de varias estrategias con el fin de diversificar los instrumentos que aproximen a los niveles de progreso del aprendizaje, los cuales den cuenta de la relación entre el contenido temático y los conocimientos previos en la construcción de conocimientos significativos, lo que lleva a retomar aspectos en los que hay que profundizar o reforzar, de manera que éste tipo de evaluación sea una alternativa a las formas tradicionales de evaluar.

En lo que concierne a la evaluación del proceso de aprendizaje en el taller, se seleccionaron algunos instrumentos como: el diario de clase como técnica de autoevaluación, se propició la coevaluación y se proporcionó una lista de cotejo como ejes de la observación de la estrategia didáctica, sin embargo como parte de la dinámica a la que conlleva el taller fue retomada la lluvia de ideas, retroalimentación, preguntas abiertas, preguntas guiadas, construcción de mapas conceptuales y esquemas de manera grupal, lo que implicó participaciones constantes por parte del grupo y docente. Esta diversidad permitió tener diferentes puntos de referencia del proceso evaluativo del que habla Ahumada (2003), personalizado y variado inherente al proceso de aprendizaje a partir del registro de evidencias como fruto de un ambiente participativo, “favoreciendo la utilización de una serie de nuevos instrumentos y técnicas evaluativas” (Ahumada, 2003:36), de modo que esta manera de evaluar no contempla un instrumento en particular que determine productos terminales y finales del aprendizaje, pues cada uno enriquece la experiencia educativa haciéndola más significativa.

4.3.1. DIARIO DE CLASE

Como se mencionó el estudiante es responsable de su propio proceso de aprendizaje y como tal también debe existir por parte de él una autoreflexión y análisis de cómo ha llevado éste, de manera que se le dé autonomía para que observe su propio proceso de aprendizaje con el fin de que ponga atención en los recursos cognitivos de los que carece y que se espera que desarrolle, igualmente se vislumbra si hay deficiencias instruccionales que hayan representado un obstáculo para desarrollar ciertos contenidos.

La autoevaluación como cualquier otro instrumento necesita una estructura bajo ciertos criterios establecidos, requiere una planificación previa con sentido y significatividad tanto para el docente y estudiante, donde éste último “sea capaz de enfrentarse a la situación con responsabilidad y sentido autocrítico; considere el proceso de aprendizaje como algo propio y no algo ajeno; que las reflexiones, análisis (...) porque de lo contrario pensarán que no es más que un juego de simulación...” (Cruz y Quiñones, 2012:103).

Para llevar a cabo esta estrategia se tomó como instrumento **el diario de clase** que permite observar a partir del registro de experiencias personales cómo es que el estudiante percibe, trabaja, se apropia y construye conocimiento en relación a la dinámica del grupo, recursos didácticos, actividades de aprendizaje, contenido temático, participación individual y grupal. A su vez en este tipo de instrumento se pueden percibir dudas, inquietudes que han quedado en relación al tema desarrollado, así como contemplar de qué manera favoreció la guía del docente en el proceso de aprendizaje, qué cambios realizar, en qué momento y a partir de que realizar una retroalimentación, en quién promover la participación, quiénes y qué clase de dificultades se tienen.

Como cualquier otra estrategia, la estructura y organización del diario de clase parte de objetivos de aprendizaje, así como de aquellas cosas que nos interesan observar, por ello es conveniente preguntarse, ¿qué información se quiere recopilar y para qué?, se recomienda que dicha planificación tenga preguntas o indicadores que orienten la descripción de la información a recabar, la cual no sólo servirá de referente al docente sino a los estudiantes, es así que:

“...el docente tome en cuenta el esfuerzo realizado para escribir, el tiempo empleado, la constancia en la realización de esta tarea, además de aspectos como la seguridad, la estima personal, la capacidad para expresar ideas, la coherencia y pertinencia de ejemplos y relaciones, la incorporación de los aportes de ideas, las opiniones y los conceptos expresados...” (Goldoni, 1996:68).

La planeación del diario de clase implica un compromiso en su realización, puede ser considerada parte de la evaluación formativa o sumativa y por ende se puede recurrir a ella después de realizar una determina actividad o al final de una unidad didáctica, “El diario es una técnica que se utiliza principalmente para la autoevaluación, pero puede ser revisado por el docente si así se estipula desde el principio...” (López y Hinojosa, 2008:115), suele ser más enriquecedor si el docente se detiene a leer lo que los estudiantes perciben de la dinámica de grupo y su relación con la actividades y el ritmo de trabajo para hacer las consideraciones posibles con el fin de que este instrumento no sea algo ajeno al docente.

Igualmente, este instrumento de evaluación permite obtener información en cuanto a “sentimientos, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, toma de posición, explicaciones...” (Ahumada, 2001:101), lo que el docente puede categorizar en hechos recurrentes que señala el estudiante en relación a un aspecto en específico del proceso de enseñanza-aprendizaje y las que hay que poner especial atención.

Cabe señalar que el diario de clase tiene ciertas dificultades en su implementación entre ellas; el tiempo que requiere su realización, planificación y diseño debe ser bajo criterios bien definidos, la revisión de éstos por parte del docente se ve frustrada por el tiempo y tamaño del grupo, por otro lado el estudiante puede caer en la deshonestidad, la autoreflexión quizá sea una actividad que hay que trabajar.

4.3.2. COEVALUACIÓN

La **coevaluación o evaluación entre pares** resulta ser una alternativa a las valoraciones tradicionales, además que es oportuna en grupos numerosos, la dinámica favorece compartir las construcciones realizadas por los estudiantes a partir de ciertas actividades con la posibilidad de que sus compañeros identifiquen errores propios y de sus compañeros, significa poner atención en las habilidades, destrezas y conocimientos que aún deben ser desarrollados, a su vez puede constituir una retroalimentación oportuna en la que además de identificar posibles dificultades de aprendizaje, se aclaren dudas y se profundice en temas. Por tanto, la coevaluación, describe como una evaluación mutua, “en este caso, lo recomendable es que después de una serie de actividades didácticas, los participantes tanto alumnos como el profesor evalúen ciertos aspectos que consideren importantes de tal actuación conjunta” (Leyva, 2010:7-8), este tipo de evaluación sin duda es más formativa y se enfoca en los procesos más que en los resultados aunque no los excluye del todo.

Leyva (2010) señala cuatro aspectos que son necesarios en la coevaluación que justifique y precise; en primer lugar los procesos implicados en la realización de diversas tareas y actividades de aprendizaje; en segundo lugar atender las

dificultades que tienen los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un tercer aspecto indica establecer métodos y técnicas que nos permitan observar los procesos para tomar decisiones pertinentes; finalmente contemplar estrategias de retroalimentación que disipen dudas. Por ello la retroalimentación va más allá de reforzar información, es orientar el aprendizaje por medio de un diálogo y no meramente como ejercicio de preguntas, permite profundizar en un tema y va acompañada de una explicación favorable que conlleve a sugerencias. Fravell (citado por Elosúa, 1993) especifica tres implicaciones metacognitivas en la retroalimentación:

- a) Las variables personales; que parten del reconocimiento de los conocimientos, capacidades, destrezas y limitaciones cognitivas, cuando los estudiantes se dan cuenta de su capacidad de memoria, habilidad para la lectura, estructurar sus ideas, etc. y de sus dificultades para cada una de éstas.
- b) Variables de tarea; en la que se exploran las características y dificultades en una tarea determinada, en una lectura por ejemplo falta de vocabulario para comprenderla, tener escasos conocimientos previos respecto a un tema, entre otros.
- c) Variables de estrategia; en las que se examinan las ventajas, desventajas e inconvenientes de los procedimientos didácticos en la realización de una tarea en particular, si las indicaciones para su realización, guía y orientación fueron claras para los estudiantes.

“De ahí la importancia de desentrañar las múltiples relaciones entre estos tres tipos de variables y la necesidad de favorecer en la persona la toma de conciencia de estas relaciones” (Elosúa, 1993:6). Cada uno de los aspectos que señalaron se fundamentan en un trabajo colaborativo entre el grupo y el docente, que demanda honestidad y seguimiento en las observaciones realizadas para reconocer dificultades, dudas, inquietudes y limitantes propias de la intervención docente sin descalificar los errores que se hayan percibido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.3. LISTA DE COTEJO

La **lista de cotejo** es una técnica de observación que describe cómo es que el estudiante percibe y atribuye a ciertas situaciones significado en la construcción del conocimiento en diversas situaciones, entre ellas las que trae consigo la realización de actividades de aprendizaje, el desarrollo de un proyecto, su participación en clase, trabajo en equipo, explicaciones realizadas, ejemplos expuestos, etc. Para tener una visión de cada aspecto vinculado al proceso de aprendizaje hay que establecer puntos desde los que va partir la observación, por tanto la lista de cotejo exhorta a los docentes a realizar una interpretación de los indicadores de registro para tener claridad del por qué y para qué este tipo de instrumento, los rasgos que pueden considerarse en su diseño pueden orientarse hacia la percepción de comportamientos, actitudes, habilidades y contenidos en desarrollo. Este instrumento descriptivo se integra de afirmaciones las cuales el estudiante tiene que reflexionar, analizar y especificar si hubo presencia o ausencia de ciertos en su proceso de aprendizaje.

La lista de cotejo que se propone parte de una organización de escalas descriptivas, con posibilidad de que el estudiante también refiera por medio de algunas interrogantes lo que ha podido apreciar en su experiencia educativa. López e Hinojosa (2008) mencionan algunas de las ventajas y desventajas de esta técnica:

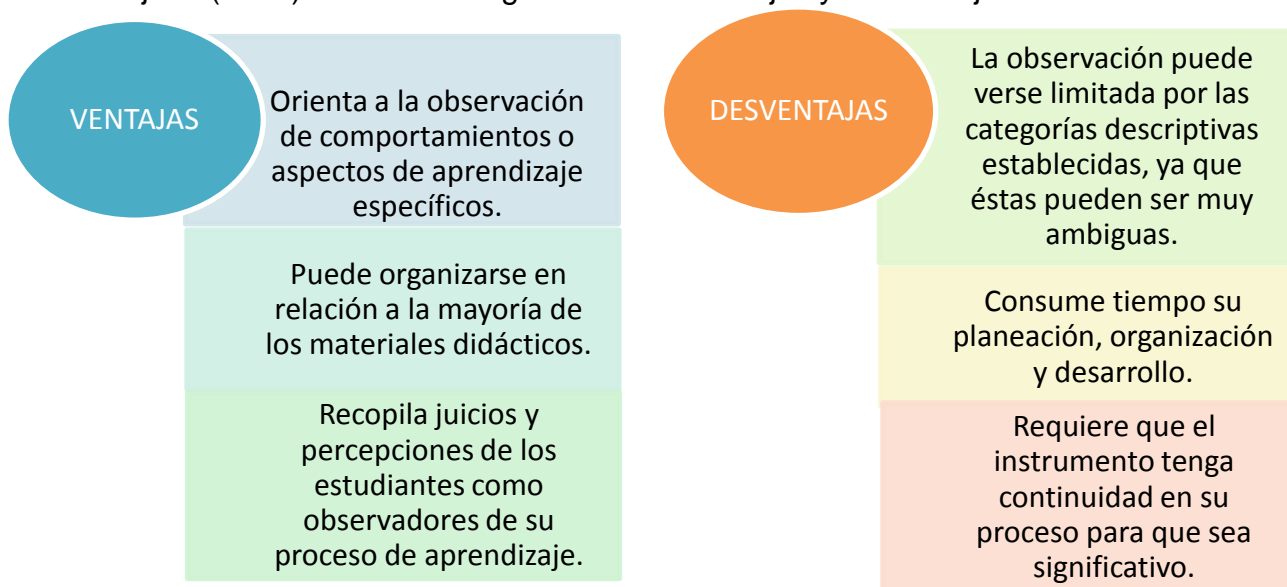


Figura 6. Lista de de cotejo como instrumento de evaluación

Fuente: Elaboración propia

4.3.4. MATRIZ DE VALORACIÓN: RÚBRICA

La **rúbrica** o matriz de valoración es otro instrumento que nos permite recuperar cierta información a partir de un cuadro estructurado que integra un listado de características, en ella se visualizan habilidades así como actitudes del estudiante de manera individual o colectiva, “requiere de un diseño de rúbricas de acuerdo a las necesidades de la misma asignatura y nivel educativo” (Castañeda, 2014:32).

Este tipo de instrumento facilita la evaluación de trabajos por equipo, y específica de manera clara lo que se quiere apreciar de los estudiantes y lo que ellos deben desarrollar, podemos reconocer dos tipos de rúbricas:

- a) Global u holística; en la que se hace una valoración de la tarea a elaborar mediante descriptores generales.
- b) La analítica; organizada de manera que se evalúen aspectos concretos de alguna actividad, orientada en rasgos precisos de aprendizaje que son representados en escalas descriptivas a las cuales se les puede o no dar un valor, antes bien el estudiante tiene que ser informado de los elementos que serán tomados en cuenta para su evaluación. Este último tipo de rúbrica es el que se retoma como parte de la evaluación realizada en el transcurso del taller.

Para el diseño de una rúbrica es importante reconocer algunos aspectos clave como:

1. Tener en cuenta el contenido temático desde el que será planificado.
2. Especificar los objetivos de aprendizaje.
3. Claridad en los criterios que se pretenden desarrollar –herramientas cognitivas, como habilidades, destrezas, creatividad, organización de información, etc. y actitudes- que serán guía del trabajo en equipo.

4. Para mayor especificidad es recomendable asignar un valor numérico a cada escala descriptiva.

Existen en línea numerosos ejemplos de rúbricas para evaluar diversas actividades, los que pueden ser retomados en la intervención docente, de hecho hay paginas de internet en las que se pueden elaborar rúbricas de manera que se le facilite la realización de éstas al docente, no obstante resulta conveniente ser cuidadoso en la selección de este material, ya que cada uno de estos está diseñado en relación a ciertos los objetivos de aprendizaje, por lo que hay que tener claridad en lo deseamos y es necesario para la evaluación del estudiante, a continuación se visualizan algunas consideraciones que hay que tener para el uso de este instrumento.



Figura 7. Ventajas y Consideraciones de la rúbrica como instrumento de evaluación
Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO V

EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL TALLER

COMO PARTE DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA ENP

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Paulo Freire

5.1. REFLEXIÓN SOBRE LA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA: EL TALLER

A fin de construir la propuesta teórico-práctica planteada en el presente trabajo de investigación, fue necesario recurrir a fundamentos teórico-metodológicos que permitieran conocer el contexto y condiciones en el que se desarrolla el aprendizaje en estudiantes de sexto año de la ENP, Fuertes Camacho (2011:238) indica que “la observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa”.

La observación participante es una técnica que se utiliza en la investigación cualitativa, de hecho Martínez y Murillo (2010:5) “apuntan que es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar y describir la práctica docente desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social”. En el estudio realizado, la intervención pedagógica parte de la implementación del taller como estrategia didáctica a un grupo estudiantes de sexto año del turno vespertino de la Escuela Nacional Preparatoria del área IV de humanidades y las artes en la asignatura de ICSyE, lo que permitió observar la influencia de diferentes actividades en la construcción de conocimientos.

Con el fin de elaborar la propuesta del taller como estrategia didáctica y aproximarnos a los niveles de aprendizaje en los estudiantes, la práctica docente se desarrolló en tres momentos, la primera se tomó como prueba piloto efectuándose con todo el grupo de la generación 2016-2017, con la finalidad de tomar decisiones en cuanto a posibles replanteamientos en la elaboración de la estrategia didáctica y en la selección de actividades de aprendizaje.

En un segundo momento de la intervención se redefinió la metodología de la investigación para la práctica docente II y III en las que se realizó un estudio comparativo, lo que me dirigió a realizar un ejercicio de dividir al grupo en dos secciones para obtener un panorama específico del desarrollo del taller como estrategia didáctica en comparación con los que no se trabajó éste.

En lo que respecta a la segunda intervención el grupo estaba integrado por 63 alumnos, el cual fue dividido en dos secciones de tal manera que se tuviera un equilibrio en el número de estudiantes, se buscó equivalencia entre mujeres y hombres, dicha distribución se realizó sin conocer al grupo y con base a la lista proporcionada por la profesora titular, lo que llevó a conformar el grupo 1 (G1) con quienes se trabajó el taller y el grupo 2 (G2) con quienes se siguió una dinámica más tradicional, en ambas secciones se trabajó con temas de la unidad II “formas de organización social”.

En la tercera y última intervención se siguió con el grupo 670 del turno vespertino y con la misma dinámica, pero ésta vez con temas de la tercera unidad correspondiente a “economía”, el diseño del taller como estrategia didáctica y como propuesta teórica-práctica fue elaborada mediante una planificación que consideró una selección de actividades que favorecieran la construcción y reconstrucción de conocimientos significativos para los estudiantes.

Para ejemplificar lo que se realizó en cada una de las intervenciones se anexan sólo las planeaciones del Grupo 1 (G1), las cuales corresponden a la unidad II de “Formas Socioeconómicas de producción en su contexto histórico” y de la unidad III “Economía”, de igual manera se incorporan evidencias del trabajo de los estudiantes durante el taller así como los cuadernillos que integran las actividades propuestas para temas relacionados con estas unidades de estudio.

5.2. PRÁCTICA DOCENTE I: PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y CONDUCCIÓN DEL GRUPO

El grupo 670 de la asignatura de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas estuvo integrado por 46 estudiante cuyas edades oscilaron entre 17 y 20 años, esta primera intervención sirvió como acercamiento y diagnóstico del diseño de las actividades y de la evaluación del aprendizaje, como parte del contenido temático se tomaron en cuenta temas correspondientes a la unidad III de “economía”. La distribución de los temas fueron desarrollados en el lapso de 8 sesiones.

El objetivo general de la unidad III tal como lo menciona el programa operativo de la ENP está encaminado a que el alumno aprecie la dinámica que conlleva el estudio de la Economía como ciencia social, así como sus enfoques y objeto de análisis; indagué en las características de los sectores económicos y los tópicos más relevantes de la oferta y demanda, por su parte en la planeación de la práctica docente I se establecieron objetivos de aprendizaje concretos entre ellos:

Objetivos de Aprendizaje		
Saber	Saber- Hacer	Saber-Ser
Señala situaciones de su vida diaria que se relacionan con los aspectos de análisis de la economía y sus enfoques de estudio.	Elabora un mapa mental que represente el proceso de elaboración de un bien de consumo, y vincule aspectos básicos de la economía analizados en clase.	Respeto la opinión de sus compañeros, toma decisiones de manera individual y colectiva, se desenvuelve en un ambiente de colaboración en el trabajo de equipo.

Figura 8: Objetivos de aprendizaje que guiaron la secuencia didáctica de la práctica I
Fuente: Elaboración propia

En las primeras sesiones con el grupo 670, observé a primera vista que no había mucho espacio entre filas, miré el pizarrón verde tradicional de gis aún, en el centro estaba colocado por encima un pizarrón blanco pequeño que podría deslizarse de un extremo a otro por encima del pizarrón verde, aunque por la falta de mantenimiento esto era imposible, esto dividía en tres partes el pizarrón, una vez que la profesora titular me presentó, les comente que estaría con ellos por unas semanas y que retomáramos algunos temas de la unidad III de economía, me dispuse a

explicarles lo que realizaría con ellos por unas semanas, enseguida les repartí copias que contenían la evaluación diagnóstica en dos fases, la primera era una sopa de letras, en la que ellos tenían que hallar las palabras que se relacionaban con estudio de la economía, mientras resolvían la actividad diagnóstica recorrí con dificultad las filas del salón de clase para observar su avance, después del tiempo establecido y al percatarme que la mayoría había terminado, les pedí que pasaran a la segunda fase que se enfocaba en completar 10 frases que recuperaban algunas de las palabras de la sopa de letras, ello con la finalidad de ubicar si comprendían a profundidad los conceptos relacionados al tema, hice una ronda de preguntas para que compartieran la primera fase de la evaluación, -la sopa de letras- comentándome las palabras que habían localizado en relación al estudio de la economía, como lluvia de ideas las escribí en el pizarrón en forma de lista, proseguí con la segunda etapa de la evaluación diagnóstica, mediante preguntas dirigidas me propuse examinar si además de tener una idea de la economía también conocían algunos conceptos, pocos eran los que tenían una noción clara de éstos, otros más no recordaban mucho, lo que reflejó poca claridad del tema.

En la segunda sesión retome aspectos de estudio de la economía, por medio de una lluvia de ideas les pregunte de manera general ¿en qué momento se ve reflejada la economía en nuestra vida diaria?, algunos participantes voluntarios comentaron que: cuando pagaban el transporte, compraban algo, o pagaban algún servicio, etc., se reflejó cierto interés en la mayoría de los estudiantes respecto al tema, conforme participaban construí un mapa conceptual en el pizarrón que partió del término de economía, igualmente mencioné los enfoques desde los cuales se puede estudiar ésta, mientras tanto algunos anotaban en su cuaderno, les entregué otra hoja que contenía algunos ejemplos de los enfoques de estudio macro y microeconómico, a un costado y después de leer de manera individual debían considerar a qué tipo de enfoque correspondía, después mencione a quienes participarían en esta actividad, el conocer escasamente a los estudiantes me desorientó al momento de socializar sus respuestas, las cuales por cierto eran muy concretas, por el tiempo que consumía la sesión no hubo oportunidad de abundar más en el tema, hubo algunos estudiantes que preguntaron el porqué de

determinadas respuestas, lo que llevó a detenerse a explicar y aclarar algunos puntos específicos del tema.

Para la tercera sesión realice una retroalimentación para abordar el tema de “la ley de Oferta y la demanda”, entregue a los jóvenes media hoja blanca, les di como indicación dibujar en un lado de la mitad de hoja un producto que consumieran regularmente y anotaran las razones por las cuáles lo compraban, hubo confusión en las indicaciones por lo que hubo que aclararlas, así mismo fue necesario puntualizar los conceptos de comprar y consumir, otorgué algunos minutos para realizar esta primera parte de la actividad a la que llamé: “Yo prefiero...por qué”, una vez que terminó la mayoría describí la segunda parte de la actividad en la que especificarían con dibujos o mediante un esquema el proceso de elaboración del producto desde su origen hasta su consumo, después de unos minutos y al finalizar indiqué a ciertos estudiantes que compartieran su trabajo. Escribí algunas de las razones que les motivaban a consumir un producto en forma de un esquema y empecé a desarrollar el tema de Oferta y Demanda, acentué algunas características del tema por medio de un mapa conceptual, se trato de ligar el tema con su vida cotidiana haciéndolos reflexionar de las decisiones que toman como consumidores, se retomaron las actividades de aprendizaje al intercambiar sus trabajos, se desglosó la primera actividad a partir de la participación espontánea de los estudiantes, otros más se mantenían atentos de las participaciones y de la explicación que surgía, conformamos de manera grupal un esquema en el pizarrón en el que se aglutinaron las características que no habían sido señaladas. Así mismo se pidió dibujar el proceso productivo del producto que señalaron en su mapa semántico, cuando terminaron se pidieron participaciones guiadas, en las que compartieron sus aportaciones de su actividad. Se logró identificar los sectores económicos que intervienen en la elaboración de un producto, lo que abrió pauta a dar una introducción al siguiente tema.

En la siguiente clase se realizó una tercera actividad “Ejemplos de...”, explique que les mostraría una serie de tarjetas, las cuales fueron muy poco visibles, lo que me hizo darme cuenta de las adecuaciones para el grupo numeroso, cada una de las tarjetas contenía una actividad económica que tenían que clasificar en su hoja de

vaciado según el sector económico al que correspondía cada una, posteriormente intercambiaron sus actividades, de manera grupal se indicó a qué tipo de sector correspondía cada ejemplo, este tema inquietó a algunos estudiantes, se aclararon algunas dudas, con el tiempo encima respondieron a una lista de cotejo en relación a su percepción de la dinámica de clase pero también de su aprendizaje. Al revisar su autoevaluación, identifiqué que aún había dudas respecto al tema de sectores económicos, por lo que la siguiente sesión retomé el tema y aclarare dudas por medio de un mapa conceptual que elaboré y leyó posteriormente en clase, cabe señalar que para este tema no se consideró ninguna lectura, ya que el libro de texto que se utiliza no abunda lo suficiente en el contenido, vi la necesidad de indagar en elementos teóricos.

Enseguida les mencioné que trabajarían en equipo como se había dicho en días anteriores, les entregue una hoja que contenía las características para evaluar el proyecto final que estaría vinculado a elaborar un mapa mental del proceso productivo de un bien así como lo habían realizado en una de sus actividades, éste contemplaría la conformación de cada uno de los temas vistos, la integración de los equipos se organizó de acuerdo con la lista de asistencia, y una vez que se les mencionó con quien trabajarían se les dio la oportunidad de que en equipo se reunieran para conversar y ponerse de acuerdo, no obstante aunque cada sesión es de 50 minutos, se reduce por la tolerancia que se le da a los estudiantes para llegar y por un margen de cinco minutos para salir e ir a su siguiente clase, lo que influyó para trabajar adecuadamente, el espacio del salón era pequeño lo que repercutió en la dificultad para poderse escuchar entre ellos, las bancas no podían moverse para integrar el equipo de manera correcta, el aumento de la temperatura y el número de estudiantes en un espacio estrecho mostró incomodidad, había estudiantes que se mostraban abochornados, bostezaban, las mujeres se agarraban su cabello, uno que otro utilizaban sus cuadernos como abanicos y les comenté que abriría la puerta pero resultaba insuficiente la oxigenación en un espacio tan estrecho, por otro lado eran pocos lo que intercambiaban ideas, se observó que no había suficiente integración del grupo a pesar de que ya estaban en el tercer y último período escolar, no incluían

de manera adecuada a sus compañeros en la toma de decisiones y había escasa comunicación entre ellos.

En una sesión posterior para sus presentaciones les indiqué que me entregaran la hoja donde venían los aspectos a evaluar y en la cual se encontraban anotados los nombres de los integrantes del equipo, pegaron sus trabajos en el pizarrón y noté que algunos equipos traían incompleto el proyecto, enseguida con la finalidad de observar que hubo trabajo en equipo les comenté que nombraría al azar a quienes participarían en la presentación de sus proyectos, puntalicé aquellos aspectos que debían resaltar, cuatro de los equipos no habían realizado el proyecto propuesto, sólo tres equipos mostraron su material completo, dos de ellos reflejaron ser creativos. Al término de las presentaciones hubo reclamos respecto a que fue muy poco el tiempo para el trabajo final, no obstante los que habían presentado su proyecto de manera puntual me hizo pensar que más bien no hubo compromiso en la realización del trabajo final.

Finalmente escribieron en un diario de clase previamente estructurado su visión de las actividades planteadas, lo que permitió detectar entre otras cosas: qué y cómo habían comprendido los temas, así como lo que hacía falta para mejorar su aprendizaje. En la revisión de cada uno de los diarios se determinó que más de la mitad del grupo estaba de acuerdo con las actividades, entre sus observaciones estaba que era conveniente recurrir a textos, utilizar más ejemplos, mayor claridad en las indicaciones, otorgar más tiempo a la realización de actividades, reflejaron que era fastidioso trabajar en hojas por separado y comentaron tener oportunidad para poder debatir más los temas establecidos.

De la misma forma se percibió que pudieron en su mayoría relacionar la economía con algo que ellos identifican como parte de su consumo personal, indagaron en el proceso productivo del bien que adquieren con regularidad, la mayor parte clasificó de manera correcta las actividades económicas que correspondían a cada sector económico. Sin embargo la actividad de las tarjetas que contenían los ejemplos de cada sector económico no eran lo suficientemente visibles para todos, por lo que al momento de mostrarlas tuve que decir cada actividad en voz alta, ya que algunos no alcanzaba a distinguir lo señalado. La participación de los

estudiantes fue favorable y se permitió la construcción del conocimiento de manera grupal, se trató de identificar aquellos estudiantes que casi no participaban para fomentar su intervención.

Al revisar la lista de cotejo consideré algunos aspectos que me parecieron importantes, entre ellos que se trabajara con textos para reafirmar el tema, preparé un mapa sinóptico que leímos de manera grupal y contenía características del tema de la sesión anterior, ello ayudó a retroalimentar de sectores económicos, acentúe algunos datos, lamentablemente el tiempo no fue suficiente para profundizar en los temas y dar más espacios a las participaciones y al debate tal como señalaron los estudiantes.

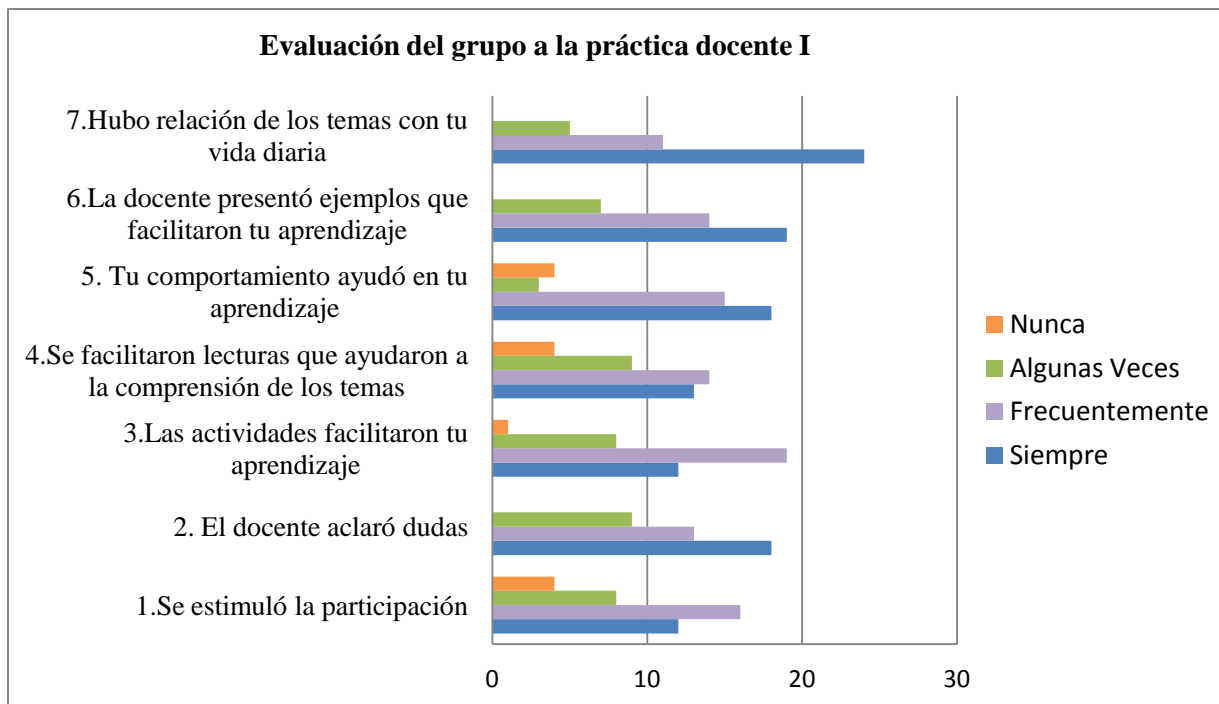
En resumen, la evaluación diagnóstica, estuvo orientada por dos actividades entre ellas una sopa de letras y completar frases, lamentablemente se llevó mucho tiempo para su realización, lo que trajo consideraciones en cuanto a estructura y organización, las demás actividades permitieron observar que se tenía que abrir más espacio a la reflexión y al análisis, las presentaciones reflejaron deficiencias de organización, comunicación e integración, lo que representó entre otras cosas una especificación más clara de elementos de evaluación del trabajo por proyectos, hay que tomar en cuenta que las sesiones se desarrollaron en las últimas semanas del ciclo escolar, muchos de ellos ya no tenían otras clases y se les hacía pesado ir sólo por algunas asignaturas, esto según referencia de algunos estudiantes que eran abordados antes de iniciar clase.

En esta práctica no se proporcionó un encuadre al inicio, sólo como una explicación concreta de lo que se realizaría, la forma de trabajo quedó en el aire, esto pudo influir en la forma en que se desarrollaron los contenidos y se consideró que los estudiantes necesitan un referente visual para tener un seguimiento oportuno de las actividades de aprendizaje y de la forma de evaluar. En suma se pudo reconocer que en la práctica había que realizar adecuaciones para implementar el taller como estrategia didáctica, por lo que se debían fortalecer algunos aspectos:

CONSIDERACIONES EN CUANTO A LA PRÁCTICA DOCENTE I

- ❖ Claridad en indicaciones de ciertas actividades, hubo ocasiones en que no quedaron completamente claras para la realización.
- ❖ Adecuación del tiempo en las actividades ya que se solía apresurar a los estudiantes. Es necesario redefinir el tiempo y número de sesiones ya que no fue apropiadamente distribuido para los temas.
- ❖ Especificar las características del trabajo final, la lista de cotejo que se propuesto no fue funcional para el trabajo por proyecto.
- ❖ Faltó promover más el debate en clase en relación a los temas, había interés por la dinámica del grupo, pero la duración de las sesiones y el número de éstas no permitieron extender el tiempo.
- ❖ Es necesario establecer lecturas que den sustento y profundidad a los temas ya que el libro de texto suele acotar la información.
- ❖ Se considera que hay que reestructurar los instrumentos de evaluación para obtener información más precisa respecto al proceso de aprendizaje.
- ❖ Las actividades de aprendizaje tienen que estructurarse en un cuadernillo que posibilite mayor organización en la forma de trabajo.

La gráfica 1 muestra la evaluación que los estudiantes realizaron en relación a las experiencias educativas en el aula escolar desarrollada en la Práctica Docente I como: actividades de aprendizaje, la dinámica de grupo, recursos didácticos y la vinculación de los temas con su realidad social.



Gráfica 1. Evaluación del grupo 670 de la asignatura de ICSyE a la Práctica Docente I

Como se puede observar en los resultados arrojados en la gráfica1, más de 20 estudiantes reconocieron que hubo relación con los temas de su vida diaria, aunque como lo refieren sus autoevaluaciones faltó indagar más en ellos, en cuanto a las lecturas fue visible que frecuentemente ayudaron, aunque a decir verdad como tal no hubo lecturas complementarias que favorecieran la profundización de temas, lo que refleja indagar más en aspectos teóricos que puedan poner en práctica mediante las diversas actividades y sean significativas, de manera que los contenidos queden más claros.

Por su parte 18 de 46 estudiantes consideraron que se aclararon dudas, mientras el resto considera que frecuentemente y algunas veces, por tanto hubo quienes pudieron quedarse aún con dudas, lo que se fue constatado en las autoevaluaciones donde escribieron abundar en temas, un poco más de 15 de 46 puso énfasis en que se estimuló la participación, sólo menos de 5 expresaron que nunca se propició ésta, aunque se trató de integrar a aquellos que no daban sus puntos de vista, muchos expresaron tener más oportunidad para debatir, igualmente 18 de 46 mencionaron que las actividades frecuentemente les permitieron contribuir a su aprendizaje, un porcentaje menor pero representativo señaló que nunca fue así, y un mínimo frecuentemente, muchas de las opiniones de los estudiante fueron emitidas en su diario de clase y lista de cotejo, lo que llevó a replanteamientos que fueron pautas para rediseñar muchas de las actividades de la Práctica Docente I, mejorar la claridad en las instrucciones, ser más clara en las explicaciones.

5.3. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE II Y III

El grupo 670 del ciclo escolar 2017-2018, de la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales y Económicas se integraba de manera mixta, los jóvenes oscilaban entre 16 y 20 años de edad, se componía de 63 alumnos, el grupo se dividió en dos secciones de tal manera que fueran del mismo número de estudiantes con equivalencia entre mujeres y hombres, dicha distribución se realizó sin conocer al grupo, para lo que se tomó como referencia la lista proporcionada por la profesora titular.

La segunda intervención de la Práctica Docente II giro en relación a la segunda unidad de “Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico” y en tercera se enfocó en temas de la unidad II de “Economía, como parte de las señalizaciones por los estudiantes de la primera práctica en cuanto a la manera de trabajo se elaboró un cuadernillo que integró de manera secuencial y organizada las actividades de aprendizaje, la autoevaluación, mapas conceptuales que integraran información no precisa del tema en el libro de texto.

El Grupo 1 (G1) con quienes se desarrolló el cuadernillo de trabajo del Taller se conformó con 31 estudiantes de los cuales 13 eran mujeres y 18 hombres, no obstante 4 de los alumnos no se presentaron en el transcurso de la sesiones, por lo que el grupo se integró en total por 27 estudiantes de asistencia regular. El Grupo 2 (G2) en principio se constituyó por 32 alumnos, de los cuales 12 fueron mujeres y 20 hombres, de éstos últimos 4 nunca se presentaron, por lo que en realidad el grupo tuvo 28 integrantes.

El cuadernillo de trabajo que se ocupó con el G1 fue diseñado como respuesta a las observaciones de la primera práctica docente, ya que los estudiantes señalaron en el diario de clase que resultaba fastidioso y era una pérdida de tiempo realizar cada una de las actividades en hojas aisladas, lo que generó confusión, se elaboró un encuadre en el que se especificaba; la manera de trabajar y forma de evaluación, se diseñó una rúbrica que contemplara detalladamente las características del proyecto final, se modificó ligeramente la lista de cotejo, el diario de clase se adecuó, se incluyeron preguntas más precisas respecto a su aprendizaje y la forma de trabajar en equipo, además se retomó el libro de texto y se consideraron algunas lecturas para mayor comprensión de los temas, las indicaciones de cada actividad fueron más específicas y se estructuraron con propósitos más claros en cuestión a la construcción de conocimientos.

5.3.1 PRÁCTICA DOCENTE II: PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y CONDUCCIÓN DEL GRUPO

Como parte del temario establecido para la Asignatura de ICSyE se tomó en cuenta para la segunda práctica docente, contenido temático correspondiente a la segunda unidad <<Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico>>. La distribución de los temas fue desarrollados en el lapso de 11 sesiones, 6 de ellas destinadas al G1 que trabajaría con apoyo de un cuadernillo de actividades, las otras 5 clases fueron orientadas a los mismos temas con el G2 de manera más expositiva, ya que se indagó en el contenido muy concretamente, hubo escasas actividades y la exposición de la mayoría de los temas fue por parte de los estudiantes. Más adelante se realiza una descripción más detallada de aspectos relevantes de la práctica docente II, se inicia con la conducción del G1 en el desarrollo del taller y posteriormente se explica la dinámica del G2.

El propósito de la unidad II <<Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico>>, tal como lo menciona el programa operativo busca; que los alumnos reconozcan las características del ser social, el hombre al igual que muchos animales es un ser social, pero a diferencia de los animales, el hombre se ha singularizado por dos características su habilidad para inventar y fabricar instrumentos, igualmente su capacidad para pensar y reflexionar acerca del mundo que le rodea, de esta manera el hombre convive en grupos que van desde la familia, hasta complejas formas de organización.

Como parte del desarrollo del taller se retomaron aspectos para establecer el objetivo general y de aprendizaje que se encuentran contemplados en la planeación (anexo1) para cada una de las sesiones Grupo (1 y 2), tal como se señala enseguida:

OBJETIVO GENERAL		
Que el estudiante reconozca los rasgos del ser social y sus formas de organización social, así como las características que distinguen los modos de producción, desde el contexto histórico hasta el capitalismo que predomina en nuestra actualidad, ello desde de la teoría Marxista.		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		
Saber	Saber- Hacer	Saber-Ser
Reconoce los rasgos del ser social e identifica las formas de organización social y su evolución a través de sus modos de producción hasta nuestros días.	Elabora un mapa mental en el que desarrolle el proceso económico de cada modo de producción para explicar cómo ha evolucionado la sociedad en su manera de organizarse.	Respeto la opinión de sus compañeros, toma decisiones de manera individual y colectiva, trabaja de manera colaborativa en su trabajo de equipo.

Figura 9: Objetivos de aprendizaje que guiaron la secuencia didáctica de la práctica II
Fuente: Elaboración propia

5.3.2. SESIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE II: GRUPO (G1-G2)

En la primera sesión con el **G1** les repartí el encuadre correspondiente, señalé los temas que se trabajarían como parte de la segunda unidad <<Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico >>, igualmente de manera grupal se leyeron tanto el objetivo general así como los específicos, las actividades a desarrollar y la forma de evaluar, se reiteró que en la última sesión se presentaría un trabajo final en equipos, así mismo se mencionaron los días y el horario en que los vería, todo ello señalado en el cronograma de actividades.

Enseguida entregué por filas los cuadernillos de trabajo les mencioné que anotaran su nombre en la portada (anexo 3), posterior a ello les precise lo que era un **mapa semántico** (anexo 4) antes de iniciar con una de las primeras actividades, expliqué lo que era un mapa semántico y se desarrolló por medio de una lluvia de ideas un ejemplo de éste con el tema de “sociedad”, les señalé que desarrollaran en su cuadernillo la actividad correspondiente con el tema del “ser social”, les pregunte si existían dudas y algunas voces contestaron que no y comenzaron a trabajar .

Los observé por ciertos minutos, unos escribían sin ninguna dificultad, otros se mostraban pensativos antes de escribir, al dejar pasar tiempo suficiente algunos ya estaban por terminar, otros avanzaban muy despacio, tuve que orientarlos nuevamente, la profesora titular mencionó que realizaron el primer ejemplo de

manera más rápida porque los había llevado de la mano, sin embargo, a pesar que existió dificultad en un principio los estudiantes tuvieron que apropiarse del conocimiento y construir uno nuevo en el sentido de desarrollar un mapa semántico ellos mismos con sus conocimientos previos del tema, al finalizar se intercambiaron los cuadernillos entre los estudiantes, se pidió que con tinta de otro color anotarán aquellos datos que no habían sido señaladas por sus compañeros y de manera grupal se desarrolló la actividad con ayuda de las participaciones del grupo, algunas de éstas fueron de manera voluntaria, en momentos indicaba aquellos cuya intervención era escasa o nula, en el transcurso de la revisión grupal se lograron integrar de manera grupal en el pizarrón algunas de las características señaladas en sus trabajos, lo que llevó a la conformación del mapa semántico.

En la coevaluación pude observar que la mayoría tenía noción de los rasgos característicos del “ser social”, en una revisión posterior de cada cuadernillo a algunos les faltó terminar totalmente la actividad, muchos de los cuales habían llegado tarde a clase y el tiempo no les resultó suficiente, sin embargo con la participación grupal se permitió completarla.

Al iniciar la segunda sesión se retomaron tres rasgos característicos señalados en la actividad anterior: organización social, modos de producción, producción de bienes y servicios lo que llevó a retomar información de la sesión pasada ya que estos serían los que permitirían llevar adelante los siguientes temas. Para explicar el concepto de organización social se plantearon en el pizarrón tres preguntas: ¿Qué es una organización social?, ¿Qué características tiene la organización social?, ¿Cuántos tipos de organización social existen?, para responder a estas interrogantes se tomó de apoyo la lectura del libro de texto “Organización social” la cual se realizó de manera grupal, en el transcurso de ésta se identificó la información que respondía a dichas interrogantes, lo que permitió desglosar el tema en un esquema en el pizarrón, mediante preguntas dirigidas se dieron algunos ejemplos de organizaciones sociales que reconocían los estudiantes de su entorno, de igual manera se les cuestionó del objetivo en común de cada una de éstas, ello permitiría tener una noción para la realización de la siguiente actividad que partía de una **sopa de letras** (anexo 4) propuesta en el cuadernillo de trabajo, en ésta debían

identificar algunos tipos de organizaciones sociales y clasificarlas según su objetivo o finalidad en específico, en el transcurso de su realización observé que algunos comentaban entre ellos aquellos ejemplos que habían encontrado y otros las buscaban sin poderlas ubicar a primera vista, di unos minutos más, sin embargo el tiempo de clase se agotaba y al observar entre las filas pude identificar que algunos se esmeraron en el color que pusieron en cada palabra que encontraron, en esta ocasión se pospuso la coevaluación porque el tiempo se terminó.

En la tercera sesión se inició la revisión de la sopa de letras, por lo que entre pares intercambiaron su cuadernillo haciéndoles la misma señalización que si hacía falta algún dato o información que compartiéramos la anotaran con un color distinto en el trabajo de sus compañeros, les realicé el comentario una vez que revisé sus actividades que al parecer algunos se confundieron en la clasificación de los ejemplos hallados, por lo que consideré realizar una retroalimentación guiada por preguntas a estudiantes de manera directa, la cual abarcó el tema de organización, sus características, tipos y ejemplos de organizaciones sociales, después de la explicación pregunté: ¿cuáles serían los ejemplos correctos?, algunos estudiantes de manera voluntaria los señalaron, de esta forma se inició la evaluación entre pares y se identificaron dudas y errores. Posteriormente para dar secuencia al tema partí de una pregunta que se orientó a: ¿Cómo es que nuestra sociedad actual ha logrado conformar organizaciones sociales?, al observar que muchos de ellos pensaban y no lograban decir nada en concreto, fue necesario explicar la teoría del Materialismo Histórico, de forma muy específica indagué en el tema, lo cual nos llevó a la comprensión del estudio de los medios de producción como etapas de desarrollo humano, de igual manera como la información del libro de texto es muy elemental fue evidente elaborar un mapa conceptual (anexo 5) que mostrara los elementos de la estructura económica presente en cada modo de producción, el cual se integró en el cuadernillo, -una de las observaciones en el transcurso de esta práctica fue que la secuencia de la información en el cuadernillo debía ser modificada para fines de organización- y que representa la evolución social e histórica del hombre, éste fue leído de manera grupal, lo que permitió acentuar algunos datos al respecto.

Una vez que se explicó el término de “modos de producción” con ayuda del organizador gráfico, se les manifestó de manera grupal que al final de las sesiones tendrían que presentar en equipo un mapa mental que mostrara los principales elementos de cada modo de producción planteado por Marx, por lo que me pareció pertinente en ese momento indicar los integrantes de cada equipo y el modo de producción que tenían que presentar como parte del trabajo por proyectos, así mismo señalé los aspectos que se evaluarían –mismos que se encontraban en su cuadernillo-. Entre otras cosas les comenté que no los vería por una semana por el día 2 de noviembre no laboral, los invité a aprovechar el tiempo y trabajar en sus presentaciones.

Enseguida se dio continuidad al tema, para ello se realizó el **cuadro de doble entrada** (anexo 6), éste se centró en las características de los dos primeros modos de producción (comunidad primitiva y esclavista) y en una reflexión de la evolución que se ha tenido hasta nuestros días en la forma de organización, se apoyaron en la lectura establecida en su libro de texto: “La comunidad primitiva y el esclavismo”, los observé muy lentos en la lectura y en la ubicación de los datos, algunos realizaban anotaciones conforme leían, les mencione realizar una lectura exploratoria centrándose en la información de cada uno de los modos de producción, otros más reflexionaban antes de escribir en la segunda columna de la actividad, les recomendé que subrayaran con marca textos para que no perdieran la información. Las diferentes formas de leer y las diferentes habilidades cognitivas se hicieron evidentes, así como las dificultades en la lectura, a pesar de que ésta era relativamente corta, otorgué más tiempo para no presionarlos, era evidente que la revisión de la actividad sería postergada para la siguiente sesión ya que el tiempo se agotó.

Para la cuarta sesión fue necesario realizar una recapitulación de los temas desarrollados con anterioridad ya que por las fechas de día de muertos la clases se vieron interrumpidas por una semana, por lo que el día martes 9 de noviembre se realizaron algunas actividades con apoyo de algunos estudiantes, entre ellas: un mapa semántico del ser social, completar un mapa conceptual de las formas de organización, así como enlistar algunas características de los primeros modos de

producción, al principio comenzaron a escribir y se detenían por momentos, algunos se miraban entre sí, otros se detenían a pensar, desde sus lugares revisaban sus anotaciones, ante las dudas, pregunté si alguien ayudaba a sus compañeros en las actividades, hubo tres alumnos que tomaron la iniciativa para terminar y finalmente para retomar la última actividad que quedó pendiente de los primeros modos de producción del cuadro de doble entrada, se pidió a diferentes alumnos escribiera cada quien una característica de la comunidad primitiva y esclavista, en total se pudieron anotar 5 rasgos de cada uno de estos modos de producción, se revisó a nivel grupal cada una de las actividades lo que enriqueció mucho la información compartida en el pizarrón, una vez que intercambiaron sus cuadernillos se permitió enfatizar en aquellos sucesos que permitieron la transición de los dos primeros modos de producción, una parte del cuadro de doble entrada les inducía a reflexionar respecto a la evolución de estas dos formas de organización hasta nuestros días, por lo que se retomó la pregunta establecida y con la participación de estudiantes específicos que no opinaban habitualmente, compartieron sus reflexiones y puntos de vista, al escucharlos mostraron dificultad para estructurar y expresar sus ideas, por lo que se les hicieron comentarios al respecto, no obstante otros manifestaron comprender el tema al relacionar adecuadamente su contexto actual con aspectos históricos de la organización social, posteriormente para indagar más respecto a la vida del esclavista se pidió el apoyo de dos estudiantes para la realización de la lectura “mercado de esclavos” establecida en su libro de texto, al finalizar se les preguntó, ¿Qué características podían identificar de la vida del esclavo?, para cerrar el tema de este día se señaló a cuatro estudiantes para que nos compartieran lo que ellos habían identificado, lo que nos llevó a sacar conclusiones al respecto, posteriormente contestaron individualmente la lista de cotejo (anexo 7) propuesta como primera autoevaluación contemplada en el cuadernillo de trabajo y se les recordó nuevamente avanzar en su proyecto final.

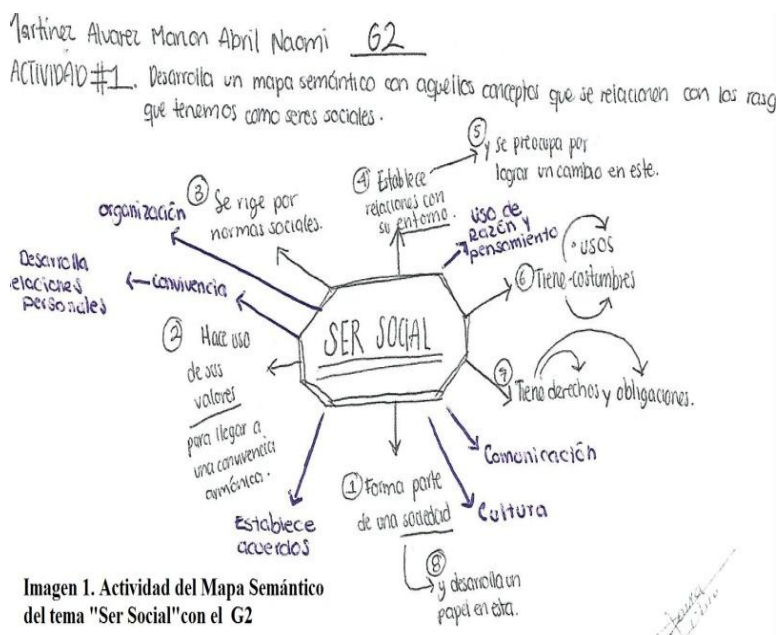
En la quinta ocasión que estuve con el grupo, inicié con una retroalimentación del tema para ello pregunte algunos rasgos de cada uno de los modos de producción desarrollados la sesión anterior, se intercambiaron puntos de vista entre los participantes, enseguida leí las indicaciones para realizar la siguiente actividad de

completar frases (anexo 8) para el tema del feudalismo y capitalismo, para ello me había percatado de que una de las frases tenía error de estructura por lo que les orienté para modificarla, les mencioné que las oraciones no estaban textuales, por lo que debían leer y a partir de su comprensión complementarlas con coherencia, recordé que en una primera observación habían faltado técnicas que favorecieran su lectura, por lo que les otorgué más tiempo para que identificaran información relevante y la subrayaran. Mientras realizaban la actividad miré entre las filas cómo trabajaban, algunos optaban por leer primero, otros en lo que leían completaban sus frases, les recordé que podían ir subrayando donde ubicarían información para cuando estuvieran ya en la actividad no se les dificultara regresar a la lectura y completar las frases, conforme pasaba el tiempo me percataba de sus avances, algunos de ellos estaban muy atrasados porque llegaron tarde, minutos después el tiempo estaba casi por concluir, les pregunte si había alguna duda de cómo realizar el mapa mental establecido en su proyecto final a lo que ninguno se pronunció al respecto, no obstante les dije algunas de las características del mapa mental para precisar más el trabajo.

Para dar inicio a la sexta sesión cada equipo pegó sus presentaciones, observé que uno de ellos pegaba algunas imágenes apresuradamente para terminar su mapa, en lo que sus compañeros terminaban de colocar su material, por lo que les llamé la atención, una vez con el material listo y antes de continuar, pedí intercambiar sus cuadernillos para revisar la actividad de completar frases, indicándoles que debía haber coherencia en la construcción de cada frase, en la revisión debían hacer las señalizaciones correspondientes a sus compañeros, si existía algún error o si faltaba información la completaran con una tinta de un color diferente, se comenzó con algunos comentarios que motivaban a indagar respecto al tema del feudalismo y capitalismo, no obstante estábamos ya en la última sesión y aún faltaban las presentaciones por lo que se abordó la actividad de manera apresurada -a pesar que era algo que trate de evitar- para dar paso a las presentaciones (anexo 10).

El primer equipo, en el que estaban todos sus integrantes, su mapa era creativo, el segundo mostró ser una improvisación de proyecto, el último equipo que presentó el modo de producción socialista era muy numeroso y no hubo una participación adecuada ya que se redundó en la información, este tema no estaba contemplado en la planeación, sin embargo me pareció importante dar una introducción de éste, lo que reflejó que se debía mejorar la organización de los equipos y finalmente escribieron sus experiencias en el diario de clase (anexo 9) como una segunda autoevaluación.

Para trabajar con el **G2** se presentó de manera grupal el encuadre con los temas que se desarrollarían y los objetivos que se pretendían, así como la forma de trabajar y evaluar. En el caso de esta sección se contempló trabajar de manera expositiva, pero la evaluación diagnóstica contempló igualmente la realización de un mapa semántico, para ello se dio la explicación pertinente de qué era el mapa semántico y se desarrollo de manera grupal un ejemplo con el tema "Sociedad", posteriormente se les repartió una media hoja blanca en la cual se pidió que anotaran su nombre y elaboraran un mapa semántico con las características



del ser social. Una vez que concluyeron la actividad se pasó a la evaluación entre pares realizándose la misma mecánica que en el G1, se elaboró de manera conjunta el mapa en el pizarrón y se rescataron los elementos característicos del "ser social", ello como parte de su evaluación diagnóstica.

En la segunda sesión dibujé en el pizarrón un organizador gráfico que desglosaba el tema de organización social que llevé de manera más pausada y extendida que en el G1, retomé algunos rasgos del ser social de su evaluación diagnóstica, en este caso no se realizó lectura previa, pero se retomaron las mismas

preguntas que fueron planteadas en el otro grupo en relación a las organizaciones sociales, esto permitió dar pie a la explicación de los tipos de organizaciones sociales, de manera voluntaria empezaron a participar y se mencionaron de manera correcta algunos ejemplos, esto nos llevó al tema de la evolución social y la explicación de manera concisa de los modos de producción con base en la teoría del Materialismo Histórico.

Posteriormente les indiqué que en las siguientes sesiones presentarían en equipos los modos de producción planteados por la Teoría Marxista y sus respectivas estructuras económicas, para ello les repartí un mapa conceptual en el que se visualizaba la estructura económica de todo modo de producción, así mismo entregué un formato en el que se señalaban los requerimientos para la elaboración y presentación del trabajo en equipos, señalé como se integrarían los equipos y cada modo de producción que presentarían. Como restaba tiempo les repartí la mitad de hoja en ella anotarían 8 de las características del modo de producción de la comunidad primitiva apoyándose en la lectura de su libro de texto “Comunidad Primitiva”, cuando intercambiaron

Actividad II. Localiza las características del modo de producción de la comunidad primitiva que se señalan en las páginas 67-70 de su libro de textos, anota los más relevantes. (Mínimo 8).

[Handwritten signature]

1. Se desarrolla la caza y se inventan nuevos instrumentos como la lanza y la jabalina.
2. Los hombres se organizaban en clanes y tribus.
3. No había instituciones políticas ni relaciones de gobernante-gobernados.
4. El concepto de propiedad surge cuando aparece la agricultura y con ello las parcelas privadas.
5. En primera instancia no había propiedad ni clases sociales.
6. El grupo social principal eran los amerindios.
7. Después de la aparición de la agricultura el hombre pasa del trabajo común al trabajo individual.
8. Así también la propiedad común pasó a ser propiedad privada.

Imagen 2. Actividad de las características del modo de producción de la comunidad primitiva, con el G2

sus trabajos y se procedió a la revisión grupal se observó que los estudiantes identificaron en su mayoría los rasgos correspondientes a cada uno de los modos de producción, aunque hubo quienes se centraron más en características históricas y no como tal al modo de producción, pero se aclaró la información.

Antes de iniciar con la tercera clase de camino al salón de clases vi que había mucho bullicio en la preparatoria, la mayoría de estudiantes estaban disfrazados y fuera de sus salones de clase, conforme subía las escaleras para llegar al salón observé que los pasillos lucían solitarios, al percatarme de la hora faltaba poco para

dar inicio a las exposiciones y la mayoría no llegaba, inicié con una retroalimentación del tema anterior, pedí de manera específica que algunos estudiantes mencionaran rasgos que habían rescatado de la actividad de la sesión anterior. Enseguida mencione a los equipos que presentarían el tema de los primeros modos de producción, al dar comienzo a su explicación observé que la información no era la establecida, su mapa mental no representaba el tema como tal, no hubo creatividad, lo que mostró falta de organización entre los integrantes del equipo, este día hubo mucha inasistencia, los pocos estudiantes que estaban en clase se mostraban apáticos, otros inquietos, el salón lucía vacío, al finalizar la exposición del equipo mencioné nuevamente la forma de trabajo y los aspectos a evaluar, para indagar más en el tema, en parejas se realizó la lectura del libro de textos “mercado de esclavos” de su libro de texto, con el propósito de que visualizaran el modo de vida de los esclavos y a partir de ésta llevaran adelante la siguiente actividad en la que tenían que especificar 8 rasgos de este modo de producción, además debían identificar las características de la forma de vida de los esclavos, enseguida intercambiaron sus trabajos y minutos antes de terminar la clase se revisó de manera grupal centrándose en características específicas.

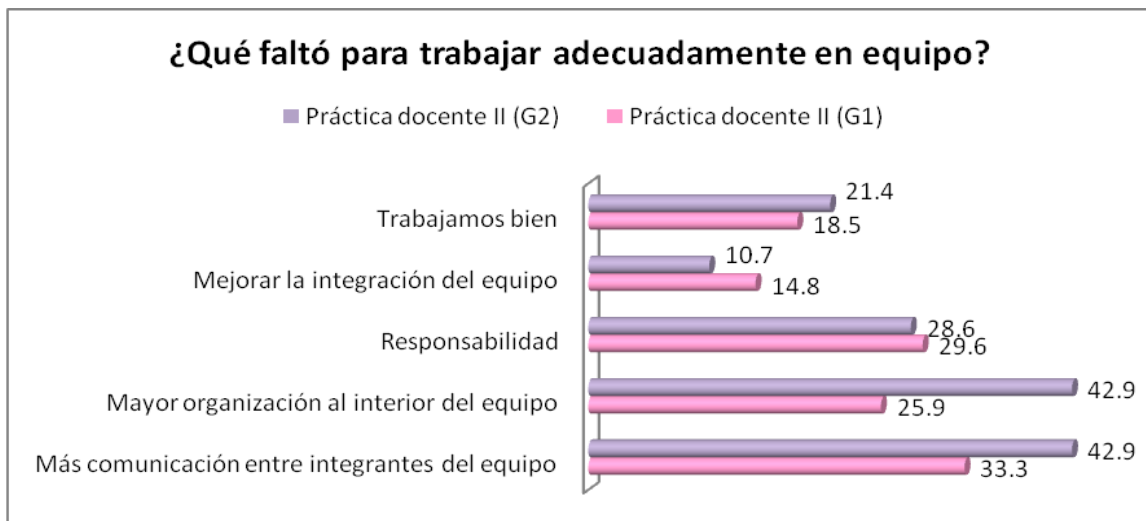
En la siguiente sesión antes para dar continuidad al tema se retomó la última actividad en relación a la vida de los esclavos, algunos de los estudiantes levantaron la mano para participar y se compartieron comentarios que dieron paso a la exposición de los equipos 3 y 4, el primero indagaría en las características del modo de producción Feudalista y el equipo 4 de su proceso económico. En algunos momentos de las presentaciones me pareció importante hacer intervención para enfatizar en datos del tema, al terminar la participación de los integrantes de los respectivos equipos, restó tiempo prudente para una actividad, aunque ésta no estaba dentro de la planeación me pareció importante realizar un ejercicio en el que completaran algunas frases como el G1 en relación al Feudalismo, no obstante éstas a comparación del G1 no serían completadas con ayuda de lectura, sino a partir de la información presentada por los equipos, para ello proporcione una mitad de hoja y les di un tiempo prudente para dicha actividad, para aquellos que habían realizado anotaciones fue más fácil terminar, después de unos minutos intercambiaron sus

hojas y se compartieron de manera grupal la conformación de las frases, se mostró que los estudiantes no tenían las suficientes bases teóricas para la comprensión del tema, finalmente se dijo que se extendería nuestro cronograma para terminar con los temas.

Para la última sesión los equipos restantes con los temas del capitalismo y socialismo realizaron sus exposiciones, éstos últimos mostraron más organización en la elaboración de sus mapas mentales, en el transcurso de las sesiones se pudo observar la mejoría entre los mapas mentales de los primeros y últimos equipos, se favoreció la creatividad así como la organización, para cerrar con los temas se hicieron algunos comentarios en relación a la evolución en la forma en que se ha organizado la sociedad, lo cual dio origen a participaciones muy particulares ya que el tiempo que restaba era mínimo.

Para finalizar y poder concluir con la práctica docente II cité al G1 y G2 en una misma sesión, el salón se llenó y las bancas fueron insuficientes, algunos estudiantes fueron por unas a otros salones, uno de éstos cedió el asiento a una de sus compañeras quedándose sin banca y sentándose en la base de concreto que está al frente del pizarrón, entre tanto otros comentaban a la profesora titular seguir con el trabajo por secciones, lo que reflejó la necesidad de redefinir el número de estudiantes en el aula para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. A continuación respondieron ambas secciones el diario de clase y una evaluación dirigida a la práctica docente en cuanto a la experiencia educativa que se pudo haber generado a partir de la forma de trabajo que se tuvo con ellos por unas semanas.

Para conocer las dificultades que tuvieron tanto el G1 y G2 en el trabajo por equipos, ya sea en exposiciones o elaboración del trabajo por proyectos, se modificó una de las preguntas propuestas en la evaluación que se dirigió a conocer: ¿Qué faltó para trabajar adecuadamente en equipo?, con la oportunidad de observar su percepción en el trabajo en equipo, tal como se muestra en la gráfica 2.



Gráfica 2: Percepción del trabajo en equipo de las secciones G1 y G2, en la práctica docente II

Como se puede ver en el G2, 42.9% de los estudiantes refirió que faltó mayor organización al interior del equipo, en ese mismo porcentaje refleja que es necesaria más comunicación entre los compañeros y el 28.6% dijo el ser más responsables. En tanto el G1 coincidió con un 25.9% que debía haber mayor organización, el 29.6 % responsabilidad y 33.3% mencionó más comunicación entre los integrantes. No obstante no todo trabajo fue desfavorable en ambas secciones hay un porcentaje muy similar reconocieron trabajar adecuadamente en equipo, cabe señalar que el Grupo 2 con quienes no se trabajó el taller no realizaron como tal un proyecto final sino que presentaron un tema para exponer en clase relacionado a un tema en específico, a pesar de ello su participación tampoco fue la óptima, mientras que el trabajo por proyectos del G2 tuvo mayores implicaciones en evaluación y elaboración.

Así mismo un 10.7% del G2 y 14.8% del G1 manifestaron problemas en la integración del equipo, tal como se hace constatar en su diario de clase, señalan que algunos no trabajaron a gusto porque no conocían del todo a sus compañeros y que se les diera la libertad de elegir a los integrantes de su equipo, pero el rango del grupo que hizo mención que trabajó adecuadamente también deja entrever que no se esmeraron en dialogar e integrarse a su equipo, faltó iniciativa y se dejó de lado la responsabilidad para asumir tareas específicas, por lo que hay que trabajar aún más en destrezas y habilidades que propician la autonomía en el desarrollo de trabajos colaborativos.

En las autoevaluaciones del G2 se expresó que les gustó trabajar con meras exposiciones de sus compañeros, sin embargo la comprensión de los temas giro en torno a clases en su mayoría expositivas y algunas actividades que no propiciaron mayor esfuerzo cognitivo, a pesar de ello como se observó en la actividad de completar frases que faltaron bases teóricas para afianzar los conocimientos, así como para dar argumentación, análisis y reflexión de sus participaciones, se consideró más fácil para ellos expresar que fue más sencillo trabajar de esta manera porque no se involucraron en la construcción de conocimientos y no se apropiaron del contenido de manera significativa.

5.3.3. SESIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE III: GRUPO (G1-G2)

Respecto a la tercera Práctica Docente fueron retomados temas de la unidad II de <<economía>> la cual ya había sido desarrollada previamente en sus clases regulares, la práctica docente III constó de 10 sesiones, 6 de las cuales fueron contempladas para realizar el taller en el G1, mientras que las restantes fueron para trabajar con el G2. En ambos grupos se entregó el encuadre y cronograma de actividades que se realizarían, al igual se leyeron las características del proyecto final, para el G1 fue utilizado el cuadernillo de trabajo, al que se le integró bibliografía complementaria (anexo 21) para ser revisada por los estudiantes y de la cual se utilizaron textos para el desarrollo de ciertas actividades.

Con el G2 en cambio se utilizó principalmente el libro de texto, se evitó recurrir a actividades y en la planeación no se consideraron lecturas complementarias, el trabajo final en parejas fue contemplado para trabajar en una clase, en lo que respecta al G1 se establecieron más de dos semanas para entregar avance y presentar su trabajo por proyecto, éstos eran los mismos a desarrollar en ambas secciones y correspondían en realizar un mapa mental que representara el proceso productivo de un bien de consumo que ellos inventaran para ofrecer al mercado, las especificaciones de entrega y presentación se leyeron de manera grupal desde una rúbrica preestablecida.

Para dar inicio al taller con el **G1** se leyó de manera grupal el encuadre, se enfatizaron las fechas, actividades, temas a desarrollar, forma de evaluar, así como los objetivos de aprendizaje que se establecen en la secuencia didáctica (anexo 2), entre los que se destacan:

OBJETIVO GENERAL		
Que el estudiante identifique aspectos relacionados al estudio de la macroeconomía y microeconomía como enfoques desde los cuales puede ser estudiada la economía, y reflexione en los rasgos de análisis de la ley de la oferta y la demanda, así como distinga los sectores económicos y su relación en producción, distribución y consumo de bienes desde contexto.		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		
Saber	Saber- Hacer	Saber-Ser
Identifica situaciones de su vida diaria que se relacionan con los aspectos de análisis de la economía y sus enfoques de estudio.	Elabora un mapa mental en el que explica el proceso productivo de un bien de consumo, para comprender cómo se integran aspectos básicos de la economía analizados en clase.	Respeto la opinión de sus compañeros, toma decisiones de manera individual y colectiva, y colabora en el trabajo de equipo.

Figura 10: Secuencia didáctica de la práctica docente III

Fuente: Elaboración propia

Una vez que se les entregó su cuadernillo de trabajo, anotaron su nombre en éste (anexo 11) mencionándoles que los objetivos que se leyeron del encuadre venían establecidos al reverso de la portada de su material de trabajo (anexo 12), se pidió ir a la página donde estaba la **rúbrica** (anexo 20) que contenía las características que debía tener el trabajo por proyecto, esto como respuesta a las observaciones que realizaron en la última práctica, se les permitió que ellos eligieran a los integrantes de su equipo, se redujo el número de éstos, ello como resultado de sus comentarios en la última autoevaluación de la práctica docente II en relación a mejorar la integración de los equipos, así mismo se dio un puntaje a las características que debía estimar para la realización de su proyecto.

Para la evaluación diagnóstica los estudiantes tuvieron que **completar frases** (anexo 13) que referían aspectos del estudio de la economía, se pudo visualizar que si bien había conocimientos previos respecto al tema, éstos no estaban totalmente claros, ello como reflejo de las participaciones guiadas que compartieron de la actividad, algunas de las oraciones dio pie a que se señalaran referentes de su vida

cotidiana vinculados con el tema, lo que promovió a realizar preguntas a ciertos estudiantes al respecto -consideré aquellos que no participaban regularmente-, evidentemente las indicaciones en dicha coevaluación al igual que otras veces fue que si había un error de coherencia en la estructuración de la información o hacía falta algún dato lo anotaran con tinta de otro color para complementar la actividad de sus compañeros, así mismo se dejó claro que se abundaría en los temas más adelante pues había a quienes les resultó difícil construir las frases por la carencia de conocimientos del tema a pesar de que éste ya había sido abordado, por lo que se explicó el concepto y función de la economía, lo que llevo a hacer anotaciones en el pizarrón.

Del mismo modo en la primera sesión se recurrió a la actividad de completar frases con el **G2** para la evaluación inicial, aunque su revisión quedó pendiente por falta de tiempo ya que se hicieron las especificaciones del encuadre de manera grupal y se mencionaron las características del trabajo final. En una segunda sesión después de una retroalimentación que se generó de la revisión grupal de la actividad anterior, resultado de las participaciones voluntarias de ciertos estudiantes, lo que permitió indagar en los conocimientos previos del tema, se construyó un mapa semántico en el pizarrón con las características de la economía lo que nos dirigió al desarrollo del tema, así mismo se mencionaron algunos conceptos de la economía y su objeto de estudio.

En tanto en la clase subsecuente con el **G1** se les otorgó una lectura del tema “macro y micro economía” -cuyo tema viene muy escueto en el libro de texto-, a partir de ésta los estudiantes en parejas identificaron las características de los enfoques de estudio de la economía, así como señalaron algunos ejemplos de su vida cotidiana que corresponden al estudio de cada uno de éstos, ello se contempló en un **cuadro de doble entrada** (anexo 14), al terminar, sus trabajos fueron intercambiados, las indicaciones para la coevaluación fue anotar con una pluma de color los datos incompletos o corregir aquellos en los que sus compañeros hubieran tenido algún error, se pidió a ciertos estudiantes compartir lo escrito por sus compañeros lo que sirvió para que entre ellos reconocieran dudas así como observarán ciertas equivocaciones y se aclararan de manera grupal, desarrollándose de esta manera el

tema y se sacaran conclusiones, al respecto se realizó un cuadro sinóptico en el pizarrón conforme participaban.

Mientras tanto con el G2 de una forma más general y menos profunda se abordó el tema de los enfoques de estudio de la economía, para ello se utilizó la lectura del libro de texto de manera grupal y mientras se leía se construyó un esquema en el que se desarrolló igualmente el tema: la ley de la oferta y demanda, es decir a comparación del G1, en el G2 se vieron 2 temas en una sola sesión y se evitó en esta ocasión realizar actividades con los estudiantes y orientar las clases hacia lo expositivo, a pesar de ello se observó mayor participación voluntaria de la mayoría de los estudiantes que en el G1.

En una tercera sesión con el grupo G1, se efectuó una retroalimentación desde el concepto, función y enfoques de estudio de la economía, pidiéndoles algunos ejemplos de éstos últimos de acuerdo a su vida cotidiana, lo que favoreció la participación y se reconoció aquellos que seguían con dificultad de participar, en este proceso surgieron dudas y cuestionamientos que se trataron de explicar en su momento, lo que ayudó a dar inicio al siguiente tema de “la ley de la oferta y demanda”, para lo cual les pregunte de manera abierta si recordaban ¿qué era un mapa semántico?, lo que mostró por su silencio prolongado que habían olvidado las características de éste, les recordé la actividad que se había realizado grupalmente en la segunda práctica del ser social, aparentemente algunos la recordaban, otros más dudaban y decidí nuevamente explicarles la actividad, construí un ejemplo en el pizarrón con el concepto de economía en el que se rescató la información que se compartió en la retroalimentación dada, lo que generó nuevamente la intervención de los estudiantes, enseguida los hice ir hacia la página en la que se encontraba un esbozo del **mapa semántico** (anexo 16), en el que debían escribir las razones por las que consumen un determinado producto, después de despejar algunas dudas al respecto iniciaron su trabajo de manera individual, muchos se detenían a pensar antes de escribir, otros más anotaban con facilidad las razones por las cuales adquieren un bien, al finalizar e intercambiar sus trabajos, indiqué a ciertos estudiantes que no participaban con regularidad que leyeran lo que habían escrito sus compañeros, construí el mismo mapa en el pizarrón pero con los datos que

mencionaban, explique aspectos de la demanda y qué decisiones toman como consumidores, lo que llevó a reflexionar en el consumo de cada uno y de los aspectos que toman en cuenta para adquirir un bien o servicio, entre las participaciones surgieron cuestionamientos del tema, persistían preguntas de un estudiante en particular, se trató de despejar las inquietudes pero el tiempo no permitió abundar más, la profesora titular realizó una recomendación al estudiante a leer determinada información.

En una tercera sesión con el G2 la retroalimentación fue muy escueta con información breve, para dar continuidad a los temas se entregó un esquema de los sectores económicos y sus características, al reverso se encontraba un ejemplo de mapa mental del proceso productivo de un lápiz, la información se leyó de manera grupal, como previamente les sugerí conformarse en parejas para su proyecto, les di un tiempo para que platicaran sus ideas y que se pusieran de acuerdo del material que utilizarían para su mapa trabajo y les entregué la misma rúbrica que contenía el cuadernillo de la otra sección, así mismo les recordé que era indispensable el material para realizar su mapa en clase, se acercaron con quienes trabajarían y pasé con cada una de las parejas conformadas y les preguntaba de sus propuestas de trabajo, algunos ya tenían en mente que producto crear otros más aún no decidían, para entonces se interpuso la semana de vacaciones de semana santa, y les pregunté si se les facilitaba entregar sus proyectos al regresar, a lo que algunos dijeron que no, otros más se quedaron en silencio, por lo que les recordé no olvidar su material para entonces trabajar en la sesión siguiente en su mapa mental.

Para la cuarta sesión con el G1 se retomó el tema anterior con una retroalimentación impulsada por participaciones voluntarias y dirigidas, se logró vincular la última actividad con su consumo cotidiano y las decisiones que toman en cuanto a la demanda de productos, lo que permitió dar continuidad al siguiente tema, se pidió desarrollar el **organizador gráfico** (anexo 16) propuesto en el cuadernillo, en él especificarían el proceso productivo que es fundamental para crear el bien de consumo que señalaron en el ejercicio anterior, para ello expliqué un breve ejemplo y tiempo prudente para su realización, finalmente para la revisión no pedí que intercambiaran sus cuadernillos, sino indiqué quienes aquellos que casi no

participaban para explicar sus trabajos, y abrir espacio para las participaciones voluntarias, lo que favoreció que reconocieran el proceso por el cual pasa un producto para ser consumido, mencione que continuaríamos con el tema para la siguiente sesión.

Por su parte el G2 fue presionado para entregar un adelanto de su proyecto en clase con material que fue previamente requerido, sólo una pareja de estudiantes no cumplió con su material, tuvieron una hora para trabajar, lo que provocó molestia en la mayoría de los estudiantes, les recordé que ellos habían preferido trabajar en el salón, a pesar de la presión ejercida las parejas trabajaron de manera organizada, algunos coloreaban, pegaban imágenes, recortaban o escribían, vi que avanzaban adecuadamente, minutos antes de finalizar la sesión les dije que firmaría el avance de su mapa y que era requerimiento contar con ésta para poder presentar el proyecto final terminado para la última sesión.

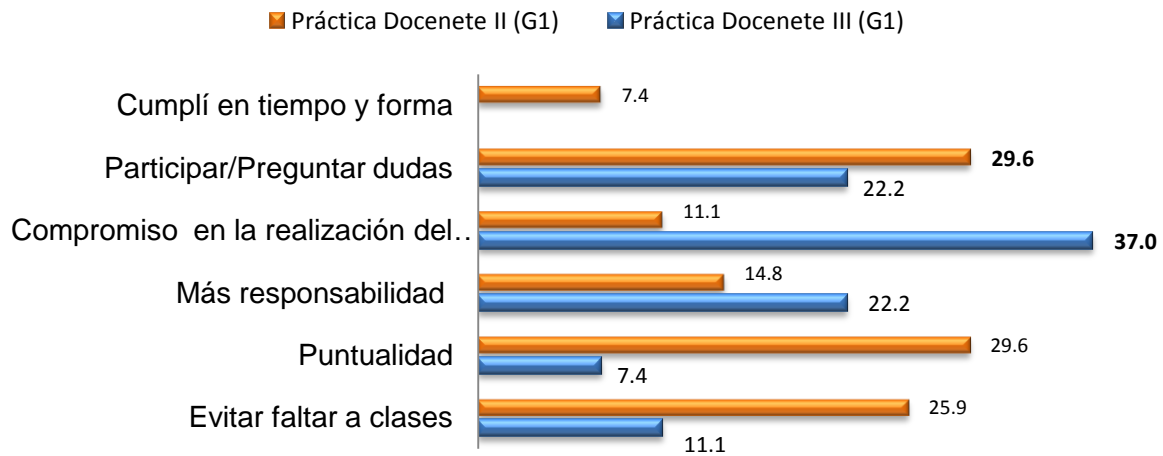
En la siguiente clase con el G1 se retomó el esquema de los tres principales sectores económicos que venía en un mapa conceptual dentro del cuadernillo (anexo 17), al leerlo grupalmente con ayuda de tres de los estudiantes, fui pidiéndoles ejemplos de cada uno de éstos, así mismo les decía uno y les preguntaba a qué sector pertenecía, enseguida de percatarme que había noción del tema, les indique la página en que venía la actividad de **sopa de letras** (anexo 18) explicándoles que en parejas tenían que identificar algunos ejemplos de estos tres sectores, y debían clasificarlos según correspondiera en la tabla posterior, les pregunte que si con 15 minutos les era suficiente a lo que pidieron 5 minutos más, algunas de las estudiantes sacaron colores para la actividad, después de unos minutos fui entre las filas con dificultad por el número de bancas del salón para ver cómo avanzaban, unos mostraban entusiasmo cuando encontraban algún ejemplo en la sopa de letras, otros se asomaban al trabajo de sus compañeros, otros trataban discretamente de intercambiar información, cuando alguien decían algún ejemplo otros preguntaban en voz alta, ¿Dónde está?, cuando ya faltaban minutos para terminar, señalé que era el día de revisión del avance del proyecto y que ésta sería al final de la clase, lo que provocó miradas entre sí y susurraban entre ellos, en tanto finalmente el tiempo fue insuficiente y les señale que antes de las presentaciones en la próxima sesión se

retomaría la actividad. Cuando se me acercaron para sus avances, sólo dos equipos llevaron un pequeño resumen de lo que sería su proyecto, los demás lamentablemente aún no tenían idea de lo que harían, un estudiante mencionó: “al fin nadie había entregado avance”, a lo que respondí que sí hubo adelanto de algunos equipos, cabe señalar que una de las señalizaciones de los estudiantes de la segunda práctica fue que requerían más tiempo para trabajar en equipo, fueran menos integrantes y ellos eligieran con quien trabajar, así como opinaron que era necesaria la supervisión del profesor, a pesar de que se procuró atender a sus observaciones no reflejaba un cambio significativo en su manera de trabajar.

En lo que toca a la última sesión con G1 los estudiantes pegaron sus proyectos (anexo 16), sin embargo antes de sus presentaciones se retomó la actividad anterior respecto a los sectores económicos, se intercambiaron los cuadernillos, la dinámica fue a partir de las participaciones de personas específicas, desafortunadamente no se pudo abundar más en sus comentarios porque el tiempo era limitado puesto que las presentaciones tenían que empezar. Enseguida los equipos pasaron a compartir sus proyectos (anexo 24), en su mayoría los mapas mentales mostraban ser precarios en cuanto a las características señaladas en la rúbrica, a pesar de que tuvieron tiempo suficiente y que ellos mismo eligieron a sus compañeros.

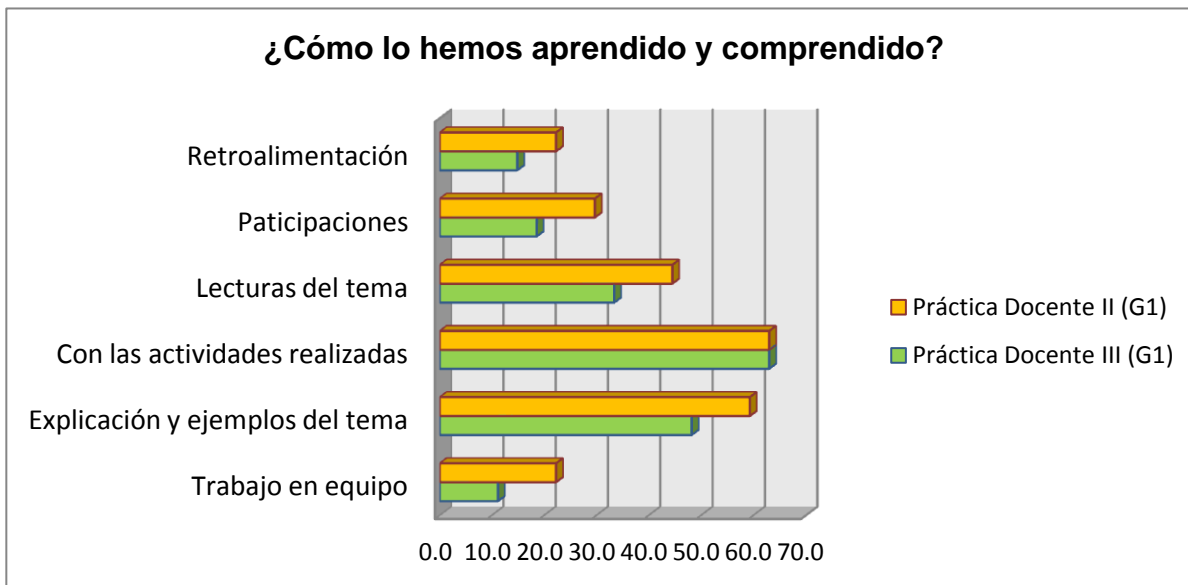
En cuanto a la evaluación formativa del G1 se integró una **lista de cotejo** (anexo 15), la coevaluación, **diario de clase** (anexo 19), trabajo en parejas, participaciones, retroalimentación, lluvia de ideas, realización de diversas actividades de aprendizaje y la observación. Como parte de su diario de clases se les planteó: ¿qué fue lo que te hizo falta como estudiante para favorecer mi aprendizaje?, ¿Cómo lo hemos aprendido y comprendido?, las gráficas 3 y 4 muestran las percepciones que los estudiantes tuvieron en cuanto a su aprendizaje y a las actividades desarrolladas en el taller.

¿Qué me hizo falta para favorecer mi aprendizaje?



Gráfica 3: Pregunta realizada en el diario de clase como parte de la autoevaluación en las secciones G1 en la práctica docente II y III del grupo 670

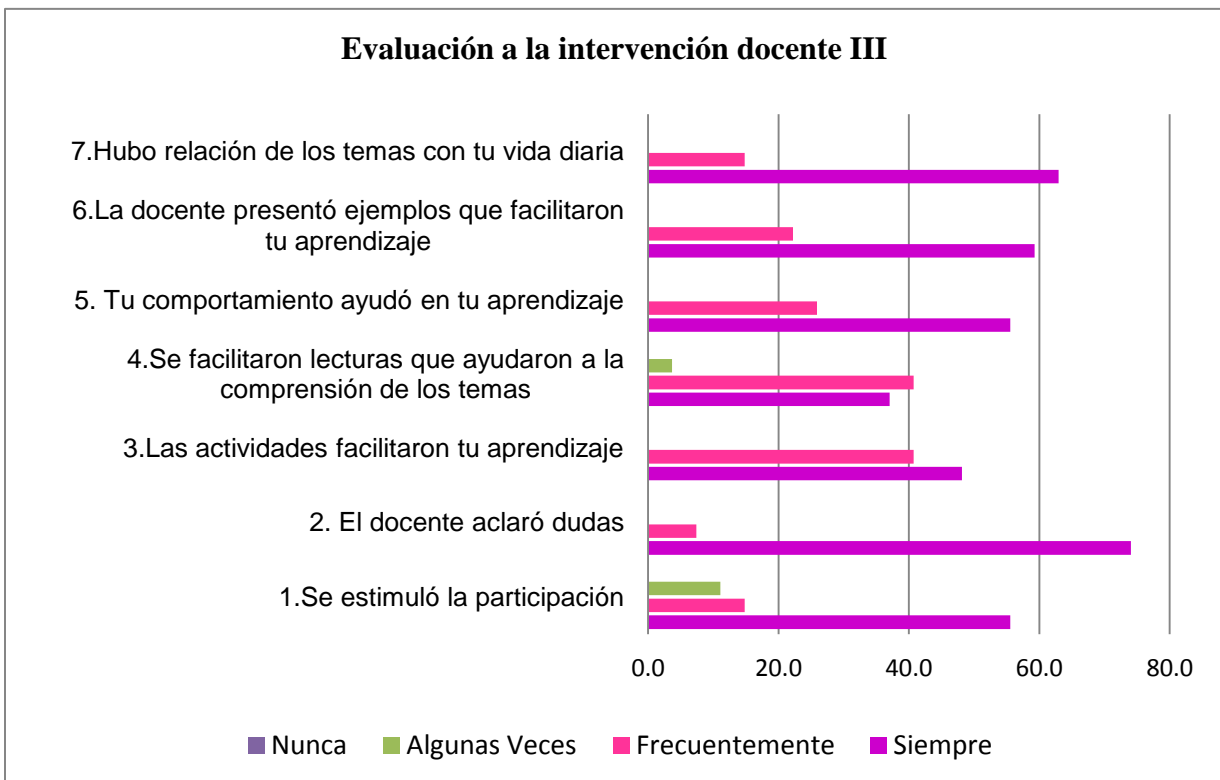
Para comenzar la gráfica 3 aglutina comentarios que realizó el G1 respecto a lo que fue la Práctica Docente II (PD-II) y III (PD-III), entre una y la otra hay un cambio significativo en cuanto a algunos aspectos, hay que recordar que la PD-III fue realizada semanas antes de finalizar el ciclo escolar, se puede observar que a comparación de la PDII que un 29.6% llegaba tarde, en la PD-III sólo el 7.4% tenía este problema, es decir los estudiantes mejoraron su puntualidad pues vieron que les afectaba para la realización de sus actividades en el taller, sin embargo su responsabilidad en la realización de actividades y trabajo fue afectada en la tercera práctica, de un 14.8% pasaron a 22.2% en opinar que les faltó más responsabilidad, de igual manera su esfuerzo en el trabajo final fue mayor en la PDII, el 37% aceptó que fue necesario mayor compromiso en la realización de su trabajo final de la PD-III, a pesar que en esta última ocasión se atendieron a los comentarios establecidos en relación a la conformación e integración de los equipos, hay que puntualizar que el mapa mental se entregó después de vacaciones y días antes de que terminara el ciclo escolar, la mayoría ya no tenían clases de manera regular de otras asignaturas, las situaciones externas pudieron haber influido (calendario escolar, vacaciones, terminó de clases en otras asignaturas, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo un pequeño porcentaje mencionó que trabajó adecuadamente.



Gráfica 4: Percepción de la estrategia didáctica del taller en el proceso de aprendizaje del G1 en la práctica docente II y III del grupo 670.

En cuanto a ¿Cómo lo hemos aprendido y comprendido? Interrogante del diario de clase, se pudo establecer que un poco más de 60% de los estudiantes del G1 en ambas prácticas coincidieron que las actividades de aprendizaje les permitieron aprender y comprender los temas a pesar de que las actividades fueron las mismas al abordar la unidad II y III, más del 40% (PD-III) y casi el 60% (PD-III) valoró que las explicaciones y ejemplos de los temas vinculados con su contexto facilitó la comprensión de los temas, esta dinámica fue desarrollada con la participación de los estudiantes, la lluvia de ideas, construcción de esquemas en el pizarrón, igualmente se reflejó que al integrar lecturas complementarias y del libro de texto favorecieron a su aprendizaje.

La percepción de los estudiantes entre una práctica y otra sufrió cambios ligeramente considerables, por su parte el trabajo en equipo fue una actividad como se mencionó con anterioridad hizo falta comunicación, organización, mayor responsabilidad y compromiso para llevar a cabo el proyecto final.



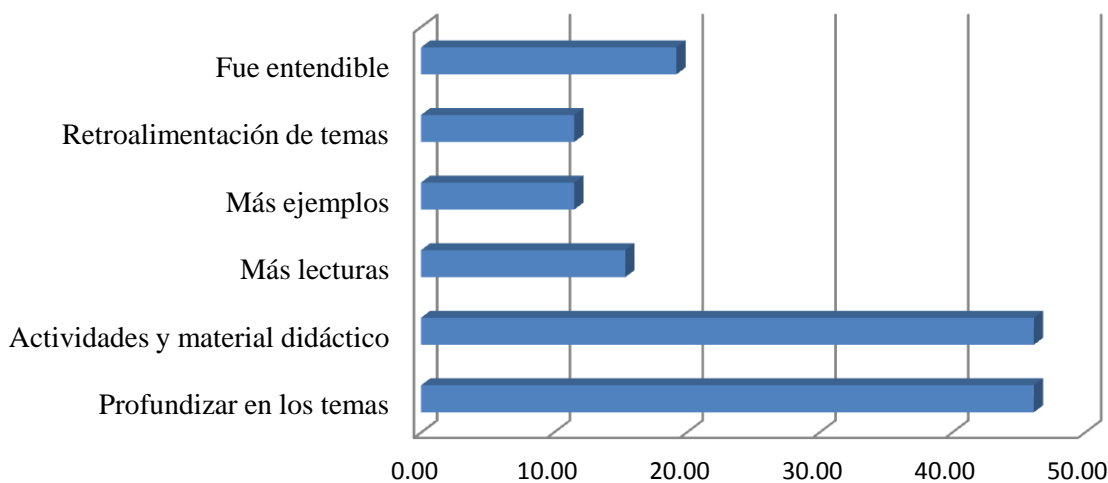
Gráfica 5: Evaluación de la práctica docente III por parte de los estudiantes del G1

Por su parte la gráfica 5 aglutina los comentarios de la evaluación docente (anexo 22) que los estudiantes del G1 realizaron en relación a la PD-III en la que se efectuó el taller como estrategia didáctica y tal como se puede constatar las respuestas respaldan los comentarios escritos por los estudiantes en su diario de clase, entre los porcentajes más altos que se visualizan giran en torno a que la docente facilitó ejemplos relacionados a los temas (casi el 60%), que las lecturas que apoyaron a la comprensión del contenido (40% dijo que frecuentemente), respecto a que si influyeron en su aprendizaje (cerca del 50% respondió que siempre mientras que el resto dijo que frecuentemente), de tal manera también se contribuyó a generar un ambiente en el que los estudiantes pudieron expresar sus dudas (más del 70% refiere que la docente aclaró dudas) y en su mayoría se tuvo la disposición y oportunidad para aclararlas, a su vez poco más del 50% apunta a que se estimuló la participación, ello como parte de la dinámica que se generó del taller como estrategia didáctica.

Otro de los aspectos considerados es que el G2 en una segunda práctica docente, al parecer estaban “cómodos” con la forma de trabajo según algunas de sus autoevaluaciones, las exposiciones de sus compañeros les hacía más fácil su

aprendizaje, por su parte las actividades fueron muy escasas y la clase expositiva resultaba menos complicada, aunque no fue una respuesta general de los estudiantes, surgen algunas vertientes a dichas observaciones, por un lado pudo resultar más fácil para los alumnos trabajar así pues no se involucraron más a fondo con los temas, no fueron impulsados a realizar actividades diariamente, no leyeron, no investigaron a profundidad, es decir no se requirió más esfuerzo en ellos, no hubo necesidad de organizar información, estructurar oraciones, indagar, inducir, reflexionar, etc. como parte del desarrollo de su aprendizaje, aunque sus participaciones fueron favorables, éstas no fueron aterrizadas en la práctica y se abuso de la teoría. No obstante al parecer en la tercera intervención al exponer los temas de economía de manera apresurada y superficial, refirieron lo contrario tal como se aprecia en la Gráfica 6 que se muestra a continuación.

¿Qué puedes sugerir para mejorar tu aprendizaje?



Gráfica 6: Pregunta de la evaluación de la práctica docente III por parte de los estudiantes del G2

Se puede ver en la gráfica anterior que la sección del G2 opinó respecto a lo que hizo falta para mejorar su aprendizaje, casi el 50% sugirió realizar actividades y utilizar material didáctico así como profundizar en los temas, pues como se mencionó las sesiones con ellos fue de modo más expositivo, no se emplearon actividades ni siquiera que permitieran la memorización de contenidos factuales, pues es algo que se evitó utilizar en esta última ocasión con la finalidad de observar si había

diferencias respecto al G1 con quienes se trabajó el taller como estrategia didáctica. Igualmente en menor medida mencionaron que les hubiera ayudado la retroalimentación, mencionar más ejemplos relacionados al tema, así como emplear lecturas para profundizar en los temas, por su parte casi el 20% opinó que les resulto adecuada y entendible la forma en que se trabajo con los temas, no obstante los trabajos por proyecto fueron mejores y más creativos que los del G1.

Como lo señala Aguirre, Arredondo y Pérez (1984) el docente debe hacer uso de recursos que orienten al estudiante e ilustren ejemplos, amplíen las explicaciones de ciertos temas y ayuden a su comprensión, algunos de los recursos didácticos que sugieren los autores son:

- Materiales impresos como los son libros, textos, antologías, manuales, revistas, etc., con la intención de que el estudiante reflexione, verifique y amplíe sus criterios, conocimientos, opinión, nociones respecto a al tema de estudio.
- El pizarrón como medio para realizar esquemas, cuadros conceptuales, ilustrar fenómenos, procesos, etc.
- Los mapas son de apoyo para representar gráficamente algún hecho, ubicar al estudiante en un espacio determinado, complementar o reforzar la comprensión de un tema.

De igual manera el interrogatorio a partir de preguntas nos acerca a la información o puntos de vista, en esta dinámica la participación del docente y estudiante ayuda a despertar el interés de éstos últimos acerca de tema en cuestión, del mismo modo se promueve la reflexión y nos lleva a profundizar en los temas, en este sentido una técnica nos lleva a otra según sean las necesidades del grupo en cuanto sus diversos maneras de aprender, comprender y construir conocimientos.

5.4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El presente estudio, se propuso entre otras cosas, indagar en el contexto en el que se visualiza la educación hoy en día, centrándose en la propuesta educativa que plantea la ENP en su programa de estudios de 1996 aún vigente, como una de las instituciones de nivel medio superior con mayor demanda en nuestro país y que tiene como misión; la formación integral del estudiante basada primordialmente en las demandas del nivel superior, y en la construcción de conocimientos que sean significativos para los estudiantes. No obstante las condiciones actuales en las que se desarrolla el aprendizaje en la ENP no son las mismas que cuando se planteó el plan de estudios del 96, a pesar de los esfuerzos por implementar un seguimiento a sus propuestas de desarrollo encaminadas a mejorar la educación de los estudiantes, disminuir los índices de reprobación, formar y actualizar continuamente al profesorado para intervenir de manera adecuada en el aprendizaje a través de estrategias didácticas que den como resultado la construcción progresiva de productos de aprendizaje, y cuya propuesta de educación de calidad como se mencionó en los primeros capítulos enfatiza en una cultura de aprecio por su entorno, el cuidado de los valores, enfrentar los retos del mundo actual, entre otras cuestiones, resultan ser aspectos que han dejado de ser analizados como confrontados con la realidad del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y docentes, la visión de la educación como instrumento de cambio social con grandes responsabilidades en un mundo cambiante debe ser atendida desde sus necesidades actuales.

Freire (2016) refiere los alcances de la educación, no en el sentido de que ésta sea la llave principal para la transformación social, puesto que hay muchos cuestionamientos al respecto, entre ellos la organización, planeación y práctica que se gesta en las instituciones escolares, no obstante señala que evidentemente la educación no es la llave de dichos cambios sociales, en este sentido se manifiestan los límites que como docentes tenemos desde nuestra propia práctica, “Es reconocer que la educación, aunque no es la llave, la palanca de transformación social, como tanto se viene pregonando, es sin embargo indispensable para la transformación social” (Freire, 2016:43), en esta posibilidad hay que reconocer aquellos espacios,

momentos y situaciones en los que se puede y debe impulsar dicha transformación, ésta no radica solamente en un solo individuo, sino en las condiciones, organización, planeación de la educación escolar y de lo que de ella se desprende en términos de intervención pedagógica, aprendizaje, didáctica, estrategias, nivel cognitivo, conocimientos previos, compromiso social, etc. En lo que respecta a la calidad de la educación que pretenden muchas instituciones, los parámetros deben estar bien definidos en relación a sus posibilidades, limitantes y necesidades para impulsar de esta manera el desarrollo del aprendizaje en los que se favorezca la construcción de conocimientos significativos.

Como parte de la investigación y resultado de las observaciones realizadas del contexto en el que se desarrollan relaciones sociales que permean la construcción de conocimientos y socialización de saberes, se pudo tener un acercamiento a las condiciones en que se genera el ambiente de aprendizaje dentro del plantel 5 “José Vasconcelos” de la ENP, en el que se pudo indagar sobre las posibilidades que permiten que se cumpla la misión de dicha institución en el contexto actual de sus necesidades. A pesar de los esfuerzos por formar de manera integral a estudiantes y preocuparse por la actualización de la planta docente, así como impulsar continuas investigaciones para mejorar la educación, es preciso que la institución actúe desde la realidad y contexto escolar en el que desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje, ello implica un reconocimiento de las necesidades que tienen los docentes en su práctica cotidiana, así mismo las condiciones del ambiente escolar en que se genera la socialización, apropiación y construcción del conocimiento, igualmente enfatizar en que el estudiante es corresponsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La infraestructura ha sido uno de los rasgos considerados como elemento desde el que se puede observar la calidad educativa, al respecto la ENP como se mencionó en el capítulo I, se ha centrado según lo establecido en sus memorias del 2015 en adquirir equipo de cómputo, habilitar sanitarios, y adquirir nuevos títulos para el acervo bibliotecario, etc., así como ha procurado acelerar el internet en sus diversos planteles, no obstante en el marco de las observaciones realizadas desde marzo del 2017 y finalizadas en abril de 2018 como parte de las prácticas en la ENP,

Plantel 5 “José Vasconcelos”, me pude percatar de algunas dificultades que pueden representar limitantes para alcanzar los planteamientos propuestos por el plan de estudios de la ENP en cuanto a el desarrollo del aprendizaje y de la formación integral de los estudiantes.

No obstante la infraestructura debe contemplar el acondicionamiento de los salones de clase y abrir más grupos con mejor distribución de los estudiantes, ya que los espacios resultan ser insuficientes para el número de alumnos que atiende la institución, un grupo por hora clase rebasa los 60 estudiantes, lo que dificulta observar el trabajo de los mismos de manera particular, son inexistentes los pasillos, las mochilas incrementan un reto para caminar entre ellos, lo que imposibilita trabajar en equipos en clase ya que mover las bancas resulta imposible como se pudo ver en el desarrollo del taller, éstas resultan ser escasas para el numero de estudiantes y tienen que ir por ellas a salones contiguos lo que representa perder tiempo para continuar con la realización de alguna actividad o la secuencia en la explicación de algún tema, aunado a ello los riesgos a los que se puede llegar en caso de un siniestro. Por otra parte cuando el docente esta más de dos horas consecutivas en un salón cuyo espacio resulta ser insuficiente para el número de estudiantes aumenta la temperatura -como fue el caso de la práctica I-, y el malestar de los estudiantes es evidente por la concentración de la temperatura y falta de ventilación, al sentirse incluso hasta sofocados, la falta de una oxigenación adecuada puede traer sueño, cansancio, dolor de cabeza, etc., lo que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que cada aula está equipada con proyectores, en su mayoría no contemplan los requerimientos para su uso, la ubicación de los pizarrones no es tan factible para el desarrollo de las sesiones, en algunas aulas perdura el pizarrón verde y por encima de ellos un pequeño pizarrón blanco que rara vez puede deslizarse por la falta de mantenimiento, lo que divide de manera asimétrica el pizarrón, el cambio de gis a plumón es recurrente y poco viable, la red inalámbrica por su parte no resulta funcional para el desempeño académico de los profesores, en ocasiones se quiso recurrir a este recurso como parte de la verificación de información y no se

pudo acceder, aún contempla deficiencias, la incorporación de tecnología es escasa y la que se encuentra en los salones de clase no resulta ser en su totalidad funcional.

Al reconsiderar el exceso de estudiantes por aula, un docente puede llegar a tener a su cargo a más de 700 estudiantes a la semana, lo que puede mermar un seguimiento real y adecuado en el trabajo de éstos, aunado a ello el calendario escolar visualiza un tiempo limitado para profundizar el contenido temático por lo que el libro de texto resulta ser un recurso viable ante los desafíos que conlleva el desarrollo de los temas de cada asignatura, las estrategias didácticas demandan tiempo no sólo en su organización, planeación o adecuación de actividades de aprendizaje que se orienten a determinado tema y grupo, así también lo que requiere su realización, seguimiento y evaluación. “La distribución del tiempo en períodos rígidos de una hora es el resultado de una visión simplificadora de la enseñanza, y resultado de una historia centrada en el aprendizaje de contenidos fundamentalmente factuales y conceptuales basados en la memorización” (Zabala ,2012:157). Las horas asignadas para determinadas asignaturas no permite del todo llegar a los planteamientos establecidos en el plan de estudios de la ENP de 1996, los contenidos disciplinarios como ya se dijo solicitan un tiempo prudente para ser desarrollados y evaluados, tal como se observó en el transcurso del taller el tiempo fue una constante por lo escaso que resultó para los contenidos que en menos de una hora tenían que ser abordados, además lo que implica el pase de lista, actividades de aprendizaje y su seguimiento, retroalimentación, participaciones, explicaciones, dinámicas, etc., fue necesario ampliar las horas establecidas dentro de la planeación didáctica, y muchas veces la falta de tiempo apresuró ciertos temas, aunque la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) refiere ciertas horas de práctica, éstas tuvieron que extenderse para poder llevar a cabo la estrategia didáctica planteada.

Por otro lado, como se pudo constatar en las gráficas y descripción señaladas en el último capítulo, los estudiantes están de acuerdo que la diversidad de actividades les permiten mejorar su aprendizaje, al respecto el libro de texto puede llegar a ser una limitante para estos casos, pues el desarrollo de habilidades cognitivas es fundamental, por lo que el libro será un recurso viable pero no debe ser

el que guié todo el proceso de aprendizaje, como se pudo observar en la dinámica del taller son los propios estudiantes que reflejan la necesidad de lecturas complementarias en las que se profundicen los temas, si bien el tiempo es escaso se debe acudir a textos pequeños pero concisos en cuanto a información que carece el libro de texto, la lectura requiere atención en cualquier situación de aprendizaje sea o no el taller.

El taller como estrategia didáctica como se ha dicho se fundamentó en la realización de actividades de aprendizaje orientadas a promover la construcción de conocimientos significativos para los estudiantes, sin embargo el espacio insuficiente en el salón de clases limitó mayor movilidad en el trabajo en cada sesión, la ENP como institución en la que se llevó a cabo el taller hizo dar cuenta de las limitantes desde las que se puede generar una estrategia y dinámica diferente en espacios reducidos, en el que estudiante y docente se involucran constantemente en el proceso de aprendizaje, sin duda representó desafíos, un arduo trabajo que pudo concretarse con esfuerzos, por lo que es importante favorecer un cambio de actitud del estudiante hacia su propio aprendizaje en cuestión de apropiarse del contenido, construir, indagar, deducir, etc., así como compromiso del docente para emplear otras formas de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Se podría llevar a cabo el taller en condiciones que incluyan a un grupo numeroso?, algunas perspectivas apuntan que el taller considera cierto número de estudiantes, sin embargo no es cuestión de dejar de lado a unos e incluir a otros, involucra sobrepasar esas barreras, es claro que hay estrategias didácticas que llevan a desafíos, varios dirían que hay cierta imposibilidad para desarrollar un taller con un grupo de 63 estudiantes como ocurre en la ENP, es interesante destacar que hay opciones que implican mayor organización de parte de los docentes y disposición de las instituciones a dar apoyo para generar diferentes estrategias didácticas, así como facilitar recursos para emprender experiencias educativas que lleven a enriquecer la práctica del docente y el aprendizaje de los estudiantes.

He de decir que no se pretende visualizar al taller como una receta a seguir en cualquier contexto dado, ni mucho menos se suele que se generan las mismas experiencias de manera general en cualquier grupo e institución educativa y tampoco

es una estrategia cuya dinámica podría llevar cualquier docente, ya que implica un reto y compromiso total para su realización, en este sentido no se busca la perfección o ideal de estrategia, la investigación aquí realizada no pretende ello, como docentes podemos abrir y crear caminos como menciona Freire (2016), el docente debe estar consciente de que no se entrena al estudiante sino que se le forma, y que esta formación es continua, lo cual conlleva un proceso en el que habrá confrontaciones cognitivas y de pensamiento, por lo que debe plantearse antes de cualquier estrategia, dónde puedo, cómo puedo, con quién puedo, cuándo puedo, tal como lo refiere Freire en su libro “el maestro sin recetas”, pero también se trata del interés e intencionalidad del docente para realizar determinada estrategia, actividad o dinámica, por tal cuestión puede haber ciertas limitantes de la propia intervención pedagógica, se habla de estas en cuestión de espacios favorables para el aprendizaje, organización, planeación, selección de actividades coherentes con los objetivos de aprendizaje, adecuaciones, tiempo, recursos, materiales didácticos, herramientas cognitivas, etc., al igual conocer si la institución educativa tiene la intención de apoyar estas diferentes formas de enseñar.

Una de las sugerencias que se le puede dar a la ENP como institución a raíz de las observaciones generadas de la práctica docente, es que tenga la disposición de brindar espacios más abiertos para llevar a cabo estrategias que así lo requieran, así como se centre en la realidad en la que laboran los docentes respecto al número de estudiantes a su cargo y del tiempo para llevar adelante los planteamientos establecidos en el Plan de Estudios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto se propone que la institución dé posibilidad al docente de realizar actividades que así lo ameriten espacios más abiertos como; jardines, auditorios, campos de entrenamiento deportivo, entre otros, que permitan una mejor distribución del estudiantado para dichas actividades que así lo requieran o en dado caso dar oportunidad de dividir en secciones al grupo según sean las necesidades del proceso de aprendizaje, aunque cabe destacar que debe posibilitarse un ambiente propicio libre de distractores, las instituciones deben asimilar las necesidades que tiene el docente en cuanto a su práctica y de los estudiantes en su aprendizaje. En tanto el docente debe tener una intencionalidad que amerite el desarrollo de habilidades para

el diseño, elaboración, selección, planeación, organización y evaluación de estrategias y actividades de aprendizaje diversas que promuevan la construcción del conocimiento dentro de aula escolar.

Como ya se mencionó la estrategia didáctica aquí planteada tuvo en su segunda y tercera intervención docente un ejercicio comparativo, lo que llevó a dividir al grupo en dos secciones, las observaciones recabadas son interesantes, cada dinámica de clase fue diferente entre los que se desarrolló el taller y los que no, aunque en la tercera intervención con el G2 las presentaciones de los proyectos finales fueron más creativas, organizadas como resultado de la presión que se ejerció en ellos para entregar avances de éste en clase y aunque ello generó molestia entre los estudiantes que pedían más tiempo para la realización de su trabajo, respondieron mejor a la elaboración de éste, a comparación del G1 se les facilitó un ejemplo de cómo debía ser el trabajo final.

En cambio con el G1 con quienes se desarrollo el taller, al grupo se les otorgó más tiempo para presentar su trabajo final, libertad para integrar su equipo y se les permitió entregar avances en semanas subsecuentes, aunque no se les entregó un ejemplo del mapa que tenían que realizar como fue el caso del G2, sí se les señaló la página de internet establecida en su bibliografía complementaria al final de su cuadernillo en la que podían encontrar un ejemplo del diseño de la producción de un lápiz en la cual podrían apoyarse, careció iniciativa para revisar el material, al parecer no fue revisado por muchos de ellos, no investigaron la información proporcionada, faltó organización y compromiso en la entrega del trabajo por proyecto en la Práctica Docente III.

Al parecer los estudiantes aún siguen con la visión paternalista de la educación, su percepción de ver al docente como facilitador de información, que los presione continúa, por tanto la autonomía, investigación, trabajo en equipo son algunos de los aspecto que hay forjar en los estudiantes desde los primeros años de la educación, lo que requiere una acción conjunta, replantear el plan de estudios para que éste pueda emprenderse desde el aula, que se considere que no corresponde a una sola asignatura o docente, no como ideal educativo sino como una conquista diaria como diría Freire. Por consiguiente “la enseñanza es una forma de

intervención destinada a mediar en la relación del aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios” (Basabe y Cols, 2007:126), es así que se tiene que encaminar al estudiante a una mayor autonomía que supere la visión paternalista anclada en la cultura del estudiante que se reproduce aún desde los niveles básicos de educación, lo que representa un cambio de mentalidad.

Tal como señalan Besabe y Cols (2007) la enseñanza es una manera de intervención orientada a mediar la relación que surge entre el estudiante y el contenido que se pretende aprender y reconstruir conocimientos con un nuevo sentido, en relación a ello “puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente (...) entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero necesariamente conduce a lo segundo” (Besabe y Cols, 2007:127).

Sin duda en las intervenciones de ambas secciones se pudo constatar que hay externalidades que tienden a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje que van más allá de conocimientos previos y del nivel cognitivo de los estudiantes, tiene que ver también; la concentración de temperatura en un espacio que resulta ser insuficiente para el número de estudiantes, el estado de ánimo de los jóvenes, la personalidad de cada uno de éstos y la del docente, calendario escolar, días de asueto, fin de curso, por mencionar algunos. Estas cuestiones se convierten en limitantes que hay que reconocer de la propia práctica y desde las que no se le puede hacer responsable totalmente al docente de los alcances en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tanto al profesor se le atribuyen una serie de tareas que deben resultar positivas, casi perfectas en relación al aprendizaje de los estudiantes, producto de su formación permanente y de lo que se generó de ésta, como: planeaciones, desarrollo de actividades adecuadas, elaboración e implementación de material didáctico, revisión de trabajos escolares y extraescolares, generar ambientes educativos favorables, motivar, organización de cada una de las sesiones, distribución adecuada del tiempo, desarrollo total del plan de estudios en tiempo y forma, así como realizar

en algunos casos investigaciones o actividades educativas para la institución, ¿No parece ser tan complicada la tarea educativa del docente?, a su vez al parecer es eje principal de toda reforma educativa, colocándolo en un desafío permanente cuando se tiene más de 50 alumnos regularmente por salón de clases, esta situación representa un reto en el cual algunos se quedan en el intento o no representa ser un propósito si quiera, consecuentemente la enseñanza representa una acción intencional que tiene implicaciones intrínsecas en el docente y al mismo tiempo es parte de una situación de aprendizaje colectivo, en todo caso la “ enseñanza en la escuela se encuadra dentro de prácticas pedagógicas...” (Basabe y Cols, 2007:139), que lleven a favorecer el aprendizaje de manera significativa.

Es así que “concebir al docente como orientador del proceso, como un planificador de actividades de actividades de aprendizaje que posibiliten experiencias significativas a los alumnos, implica también insistir sobre el papel activo del grupo en las situaciones de aprendizaje de todos los niveles del sistema educativo” (Rodríguez, 1976:7-8). Los estudiantes deben involucrarse en el proceso de su propio aprendizaje, como vimos con el G2 en la segunda práctica les fue más fácil escuchar exposiciones que involucrarse activamente en la construcción de conocimientos, a pesar de ello muchos reconocieron tanto en el G1 y G2 su falta compromiso, responsabilidad y mayor disposición para realizar determinadas tareas o actividades, puntualidad, participación , etc., así lo refieren en sus diarios de clase, saben que es lo qué hace falta pero pocas veces tienen claridad de cómo redirigir su proceso de aprendizaje, quizá su concepción por buscar una “calificación” hace a un lado su intención de aprender, ¿Cómo generar un real compromiso con su educación?, es una tarea difícil pero no imposible, la revalorización de la docencia y la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje es fundamental, ¿cómo hacer esto?, una respuesta concreta es arriesgada puesto que como hemos dicho no hay soluciones mágicas, pero puede generarse desde un cambio de visión del estudiante y también hacerlo copartícipe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben favorecer espacios adecuados y que el docente sea capaz de actualizarse continuamente, por lo que la formación docente debe trascender del requisito administrativo a un proyecto de acción que se lleve a la práctica al

contemplar sus limitantes pero también sus posibilidades, ello involucra decisiones de la institución misma, autoridades educativas, docentes y estudiantes.

“Las características institucionales, los modos de relación social instituidos en el sistema educativo, van a constituir el contexto desde el cual y dentro del cual deben analizarse las posibilidades, limitaciones e inferencias en el proceso educativo” (Rodríguez, 1976:8). Hay muchas cuestiones culturales que vienen desde la familia y del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y donde se construye la responsabilidad, comunicación, organización, etc., es evidente que la educación escolar no lo puede todo, pero puede “algunas cosas” como refiere Freire (2016), desde esta perspectiva existe la posibilidad de abrir caminos para el aprendizaje significativo, la enseñanza y el conocimiento. Finalmente puedo decir que el taller como estrategia didáctica desarrollada en la ENP una de las instituciones más importantes de EMS, en un grupo grande fue un desafío constante que me permitió observar que si bien hay limitantes existen también posibilidades con responsabilidades compartidas, las cuales implican un trabajo arduo y constante, cuyo proceso de aprendizaje no se mide por resultados o productos concretos, pero si se enriquecen experiencias en las que el docente también aprende, cuestiona, reflexiona y actúa, tiene que ver con una formación constante dentro y fuera del aula, que al igual que los estudiantes los docentes ponen en acción destrezas y habilidades, no hay recetas para cada situación o grupo, contexto e institución pero si conquistas que deben buscarse.

REFERENCIAS

- Aguirre, Ma. E., Arredondo, M., Pérez, G. (1984). Manual de didáctica general. México: ANUIES
- Ahumada, P. (2003). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ander, E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Argentina: MAGISTERIO.
- Arciniega M, I. (2012). La didáctica y su desarrollo en el ámbito mexicano. En Durán, N.D., (coord.), *La Didáctica es Humanista* (p.38-78). México: IISUE
- Ausubel, D, P. (1980). Estructura Cognoscitiva y transferencia. *En psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (pp.155-207). (2ª reimpresión de la 1ª edición en español; Roberto Ribes Iñesta, Trad.). México: trillas. (Trabajo original publicado en 1968).
- Ausubel, D, P. (1983). Significado y aprendizaje Significativo. *En Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo* (pp.47-105). (2ª edición autorizada en español de la 2ª edición publicada en ingles por Holt, Rinehart). México: Trillas.
- Bellido, Ma. E (coord.). (2006). *Diseño de Instrumentos de Evaluación del aprendizaje*. México: UNAM-Facultad de Estudios superiores Zaragoza.
- Carbonell, J. (1997b). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. En Coll C., *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento* (pp. 65-78). México: PAIDÓS.
- Castañeda, M. (2014). *Manual de estrategias de evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo y qué evaluar?* México: Prado
- Castañón, R. y Seco, R.M. (Coord.). (2000). *La Educación Media Superior en México, Una invitación a la Reflexión*. México: Noriega Editores
- Castro, M, I. Rodríguez A. y Smith, M. (2014). *La Construcción de la ciudadanía en la educación media superior: Un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. México: IISUE.
- Coll, C. & Martín, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En Coll C., et.al. *El constructivismo en el aula* (pp.163-183). México: GRAÓ.
- Coll, C. (1997). *Qué es el constructivismo*. Buenos Aires: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.

- Coll, C. (2005). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C, Palacios, J. y Marchesi, A. (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza
- Comenio. (1986). *Didáctica Magna*. Primera edición. Madrid: Akal.
- Desatnik, O. (2014). La evaluación de los estudiantes. En Monroy, M., Contreras, O., Desatnik, O. *Psicología educativa*, (pp.605-630). México: UNAM-Facultad de estudios superiores Iztacala.
- Díaz B, F y Rojas H, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Durán, N.D. (Coord.). (2012). *La Didáctica es humanista*. México. IISUE
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid España: Editores.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas, el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. México: Siglo XXI
- García, T. (2001). La calidad en la educación en la educación media superior. En Bazán J, J. García, T. (Coord.). *Educación Media Superior, Aportes* (pp. 61-88). México: CCH
- Gilles, F. (1997). *El trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paídos.
- Giuseppe, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*, (4ªed). Argentina: Editorial Kapelusz.
- Guerra, M, M. (2000). Comunicación educativa en el aula. *En Universidad Autónoma Metropolitana. Educación y Comunicación* (pp. 187-200). Anuario de Investigación 1999. Vol. II. México Distrito Federal: UAM-X
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. (3ª edición en español; José Luis Pascal, Trad.). Madrid: Akal.
- López, J. (2000). Reflexiones sobre la docencia universitaria. En Universidad Autónoma Metropolitana. Educación y Comunicación (pp. 169-186).Anuario de Investigación 1999. Vol. II. México Distrito Federal. UAM-X
- Martínez, D. y Ruiz A. (2000). Entretelones de la docencia. *En Universidad Autónoma Metropolitana. Educación y Comunicación* (pp. 233-246) Anuario de Investigación 1999. Vol. II. México Distrito Federal. UNAM-X

- Mauri, T. (2012). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los conocimientos escolares?, La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll, C. *El constructivismo en el aula*. (pp.65-99). México: GRAÓ.
- Miras, M. (2012). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll C., Martín E., et.al. *El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). España: GRAÓ.
- Moral, C. (2010). *Modelos de enseñanza-aprendizaje*. En Moral, C. (coord.), Didáctica, Teoría y práctica de la enseñanza. Madrid: Ediciones Pirámide
- Onrubia, J. (2012). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Martín, E., et.al. *El constructivismo en el aula*, (pp. 101-123). España: GRAÓ.
- Palencia, F, J. (2001). Historia, Cambio y Permanencia: La Educación Media Superior. En Bazán, J, J. y García, T.(coord.). *Educación Media Superior, Aportes* (pp. 49-60). México: CCH
- Solé, I., Coll, C. (2012). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., et.al. *El constructivismo en el aula*, (pp. 7-45). España: GRAÓ.
- Taba, H. (1990). *Elaboración del Currículo*. (Séptima edición en español; Rosa Albert, Trad.). Argentina: Troquel. (Trabajo original publicado en 1974).
- Terán, R. (2001). Los desafíos de la enseñanza media superior. En Bazán J.J., García, T. (Coord.). *Educación Media Superior, Aportes*. México: CCH.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. (1^{ra}reimpresión de la 1^aedición en español; J, P. Tosaus Abadía, Trad.). México: Paidós. (Trabajo original publicado en 1986).
- Wals, S. (2006). *Conocimientos Didácticos para docentes no pedagogos*. Editorial IPN.
- Zabala, A. (2012). Los enfoques didácticos. . En Coll, C., Martín, E., et.al. *El constructivismo en el aula*, (pp. 125-161). España: GRAÓ.

CIBERGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2016). Repensando las intenciones, los formatos y los contenidos de los procesos de reforma de la educación y el currículo en América Latina. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 246-285). Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Recuperado de https://evaluaciondelaprendizaje21.files.wordpress.com/2011/12/ahumada2005_libro_evaluacionautentica.pdf
- Alonso, M. del C. (2010). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias básicas*. Recuperado de <http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/Variables%20del%20aprendizaje%20significativo%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20basicas.pdf>
- Andrade, M, C. y Muñoz, C. (2004). EL TALLER CRÍTICO: Una propuesta de trabajo interactivo. *Revista Tabula Rasa*, enero-diciembre, pp.251-262. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-2/andrade.pdf>
- Barrón, C., (2015). *Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión*. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), pp. 35-56. Recuperado en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
- Basabe, L., y Cols, E. (2007). LA ENSEÑANZA. En Camilloni de R.W. *El saber didáctico*, (pp. 125-159). Disponible en https://kupdf.com/download/el-saber-didactico-camilloni-aliaciapdf_59ab6708dc0d601605568edf_pdf
- Benítez, L. (2016). Evaluación e Intervención pedagógica en la formación docente. Una reflexión en el aula educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208007>
- Bernheim, C. (2011). El Constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Universidades, Enero-Marzo* (48), pp. 21-32. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Calero M., (2009). *Aprendizajes Sin límites*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/scodarckking/aprendizajes-sin-limites-costruccion>
- Camargo, M. Calvo, G. Franco, M. C. Vergara, M. et.al. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente*. *Revista Educación y Educadores*, 7. pp. 79-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>

- Carrillo, S. (2011). Creatividad. En Crispín, Ma. L. *Aprendizaje autónomo .Orientaciones para la docencia*, (pp.199-222). Recuperado de www.iberomexico.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf
- Castro, A. y Páez, N.J. (2015). *El mundo de la lectura*. Tesis Maestría (Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia). Recuperado de <http://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1392/2/TGT-150.pdf>
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>
- Coll, C. (2010). Enseñar y Aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Recuperado de https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/379928/mod_resource/content/0/S2_L01_Coll_EnsenarAprender.pdf
- Crispín, M, L., Esquivel, M., Loyola, M. y Fregoso, A. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos?. En Crispín, M, L. (coord.). *Aprendizaje autónomo, orientaciones para la docencia* (pp.10-28). Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista Zona Próxima* (16), pp96-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85323935009.pdf>
- Dávila S., (2000). *El aprendizaje significativo, esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos*, Julio (9). Recuperado de <https://es.slideshare.net/sdavila/dvila-2000-el-aprendizaje-significativo-ausubel>
- Dávila, S. (2000). El Aprendizaje significativo esa extraña expresión. Utilizada por todos comprendida por pocos. *Revista Contexto educativo*, Julio(9). Recuperado de <https://es.slideshare.net/sdavila/dvila-2000-el-aprendizaje-significativo-ausubel>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Recuperado en <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley Federal de Servicio Profesional Docente*. Recuperado en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

- Dumont, H., & Istance, D. (2016). Análisis y diseño de ambientes de aprendizaje para el siglo XXI, pp.18-31 En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp.224-243). Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- Elosúa, R. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF
- Escuela Nacional Preparatoria. (1997). *Plan de Estudios de 1996. Tomo V. Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxtb2RpZmljYWNPb25jdXJyaWN1bGFyfGd4OjFkODExNDRjYjJiOTc5NjI>
- Escuela Nacional Preparatoria. (s/f). *Antecedentes ENP*. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>
- Eusse, O. (1983). La instrumentación didáctica del trabajo en el aula. *Revista perfiles educativos*, pp.3-18. Recuperado de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1983-19-3-18
- Feo, R. (2010). ORIENTACIONES BÁSICAS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS. *Revista Tendencias pedagógicas*, (16), pp.220-236. Disponible en <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/viewIssue/TP16/122>
- Fernández H, H., Ubaldo, S., & García, P. (coord.). (2008). *Pedagogía y Prácticas educativas*. Disponible en <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/101-pedagogia-y-practicas-educativas>
- Fuertes M.T., (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), pp.237-258. Recuperado en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Gómez, J.P., Molina, A. y Ontoria, A. (1999). Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3GOMEZ-Juan-MOLINA-RUBIO-Ana-ONTORIA-PENA-Antonio-cap-10.pdf>
- Guerrero, L. (2011). Lectura y Escritura. En Crispín (coord.). *Aprendizaje Autónomo, Orientaciones para la docencia*, (pp.85-122). Recuperado de www.iberro.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf
- Gutiérrez M, Y. y Langarica G. (1994). El perfil de tiempo completo en la ENP. Pp. 46-58. *En Revista Perfiles Educativos* (64). Recuperado el 15 de marzo de www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1994-64-46-58

- Guzmán, F., Díaz, G., Soto, G, B. (2017). El desarrollo de la plata docente propuesto por la RIEMS. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII (2), pp137-164. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27052400007.pdf>
- Herrán, A. (2011). *Técnicas didácticas para una enseñanza eficaz*. Recuperado en https://www.uam.es/personal_pdi/profesorado/agustind/textos/teuniv.pdf
- Ibáñez, M, E. (2014). El docente con la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (Remo), XII (27) pp. .35-43. Recuperado en <http://remo.ws/revistas/remo-27.pdf>
- Istance, D., Dumont, H. (2016).Orientaciones futuras para los ambientes de aprendizaje del siglo XXI. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp.224-243). Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf
- Jiménez, Y, I., González, M, A. & Hernández, J. (2016). *De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente?*, 38(154), pp. 20-40. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00020-a.pdf>
- Jurado, S, E. (2010a). *Escuela Nacional Preparatoria. Memoria UNAM 2013*. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2013/PDF/9.2-ENP.pdf>
- Jurado, S, E. (2010b). *Escuela Nacional Preparatoria. Memoria UNAM 2015*. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2015/PDF/9.2-ENP.pdf>
- Jurado, S, E. (2012). *UNAM. El proyecto de Reforma curricular de la escuela Nacional preparatoria*. Recuperado de <http://proyectomc.dgenp.unam.mx/presentacion>
- Jurado, S, E. (2015).*Escuela Nacional preparatoria. Plan de desarrollo institucional 2014-2018. Universidad Autónoma de México*. Recuperado de http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_ENP_2014_2018.pdf
- Leyva, Y, E. (2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de educación LAURUS*, 14 (28), pp.158-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

- Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. Recuperado de https://documentop.com/didactica-concepto-objeto-y-finalidades-tic-en-las-aulas_59f9a07a1723dd9bc3988f37.html
- Martínez C. y Murillo J. (2010). *Investigación etnográfica*. Recuperado en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Martínez, A. (2009). *UNAM e IPN en homologación del bachillerato*. CONTRALÍNEA. Recuperado en <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2009/04/19/unam-e-ipn-en-homologacion-del-bachillerato/>
- Martínez, C. y Murillo J. (2010). *Investigación etnográfica*. Recuperado en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Martínez, C.(2015). *Investigación sobre la enseñanza eficaz. Un estudio multinivel. Tesis Doctoral* (Universidad Autónoma de Madrid-UAM). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/665887/martinez_garrido_cynthia.pdf?sequence=1
- Mayer, R. (2016). Aprendizaje con tecnología en OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp.156-157). Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf
- Ministerio de Educación. (2006). *Evaluación para el aprendizaje, enfoque y materiales prácticos para lograr que los estudiantes aprendan más y mejor*. Recuperado de http://www.dfpd.edu.uy/ceip/ceip_norte/informacion/2016stem/evaluaci%C3%B3n%20para%20el%20aprendizaje.pdf
- Moll, L, C. (1990). *La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza*. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48359.pdf>
- Montero, B. (2017). Experiencias docentes, Aplicación de juegos didácticos como metodología de la enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Revista de Investigación*, Vol.VII (1). Recuperado de <file:///C:/Users/Ana%20Laura/Downloads/Dialnet-AplicacionDeJuegosDidacticosComoMetodologiaDeEnsen-6000065.pdf>
- Morales, M. (2007). *EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO. El caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM*. Tesis Maestría (Instituto Politécnico Nacional-IPN). Recuperado de <tesis.ipn.mx/jspui/bitstream/123456789/4215/1/EVALUACDIAGNOST.pdf>

- Moreira, M, A. (2012). ¿Al FINALIZAR, QUÉ ES EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO? .REVISTA QURRICULUM, Marzo (25). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96956/000900432.pdf?sequence=1>
- Muñoz, J, M., Ontoria, A., y Molina A., (2011). *El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento*. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3544/2648>
- Murillo, F, J., Martínez C, A., Hernández R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 9(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4715/5149>
- OCDE. (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las educación en escuelas mexicanas*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Pagés, J.(2009). “*Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*”. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación de la educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), pp.15-29. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez G. y Sacristán G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Recuperado en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Perez_Gomez_1_Unidad_1.pdf
- Pérez, A. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Revista FLAPE*, Julio (27). Pp1-46. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Pers, H. (2009). *Guía de Metodologías Participativas y Juego Educativo*. Recuperado de http://www.inefop.org.uy/docs/Guia_juego%20educativo_Fautapo.pdf
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Disponible en <http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf>
- Preciado G. (s/f). *Organizadores Gráficos*. Recuperado en http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/organizadores_graficos_preciado.pdf

- Rivas, C. (2007). Organización del conocimiento para un aprendizaje significativo. *SABER Revista multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad del Oriente*, 9(2), pp.210-219. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739433012>
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>
- Rodríguez M.L. (2010). La Teoría del aprendizaje Significativo. En Rodríguez M, L., Moreira M, A., Caballero M, C. et.al. *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp.7-44). Barcelona: octaedro. Recuperado de <https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/.../mod.../DIG003.pdf>
- Rodríguez, A. (1976). El proceso de aprendizaje en el Nivel Superior y Universitario. Julio-diciembre (2). *Colección Pedagógica Universitaria*. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_2_Coleccion.html
- Rodríguez, M, E. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Disponible en http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_libro/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar
- Rosales, J. (s/f). *Estrategias didácticas*. Recuperado en http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf
- Sánchez, L. (2005). Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo. *Revista Procesos Psicológicos y Sociales*, 1(1). Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/SIETE.pdf>
- Sarmiento M. (2007). *Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/DTESIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4
- Schneider, M. y Stern, E. (2016). La perspectiva cognitiva del aprendizaje: diez descubrimientos fundamentales. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 62-82). Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf
- SEMS. (2008). *Reforma Integral de la educación media superior*. Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

- Serna, Y.(2008). *Ciencias Sociales y mundo de la vida*. Recuperado de [http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/juridicas5\(1\)_7.pdf](http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/juridicas5(1)_7.pdf)
- Soto J, R. (1999). LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL Y LA FUNCIÓN DEL DOCENTE. *Revista Innovación educativa*. (1), pp.311-323. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5208/pg_313-328_inneduc9.pdf?sequence=1
- Soto, C. (2008). La formación del pedagogo ¿Un ejemplo de formación docente?. En Fernández., Ubaldo, S. & García, O.,(Coord.).*Pedagogía y prácticas educativas* (pp.89-100). Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/101-pedagogia-y-practicas-educativas>
- Suárez M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Revista Acción Pedagógica*, 9(1y2). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973287.pdf>
- Tu Gimnasia Cerebral. (s/f). 10 ejemplos de mapas creativos. Recuperado en <http://tugimnasiacerebral.com/mapas-conceptuales-y-mentales/ejemplos-de-mapas-mentales-creativos>
- Touriñán M, J., (2011). *Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica*. Recuperado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5325/2/29%20-%20Intevencion%20Educativa,%20Intervencion%20Pedagogica%20y%20Educacion-%20La%20Mirada%20Pedagogica.pdf?ln=pt-pt>
- Touriñán, J, M. (1997).*La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión*. Recuperado de http://dondestalaeducacion.com/files/6014/7914/0742/37._Racionalizacin_de_la_intervencin_pedaggica..pdf
- Tünnermann C. (2011). El Constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Universidades*, enero-marzo (4), pp.21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/373/37319199005/>
- UNESCO. (1990). *DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION PARA TODOS*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (2010).*Informe mundial sobre las ciencias sociales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188395s.pdf>
- UNICEF. *Calidad Educativa* (s.f). Recuperando en http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html.

UNICEF. *Educación básica e igualdad entre géneros. Calidad Educativa* (s.f). Recuperado en http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

Valle, A., González, R., Cuevas, M. et.al. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 6, pp. 53-68 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

Velasco G, C., (2014). *La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas*. Recuperado de http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/19819-70626-1-PB.pdf

ANEXOS

Anexo 1
Secuencia Didáctica de la Práctica Docente II – G1

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR PRÁCTICA DOCENTE II - SECUENCIA DIDÁCTICA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA N°5 “JOSÉ VASCONCELOS”						
Asignatura	Tema/Subtema	Unidad II	Grupo Escolar		Profesora Practicante	FECHA PROGRAMADA
<i>Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formas de Organización Social ➤ Modos de producción 	Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico	670 Área IV	G1	Ana Laura Cruz Rubio	19 de Octubre al 7 de Noviembre de 2017
OBJETIVO GENERAL		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE				
Que el estudiante reconozca los rasgos del ser social y sus formas de organización social, así como las características que distinguen los modos de producción, desde el contexto histórico hasta el capitalismo que predomina en nuestra actualidad, ello desde de la teoría Marxista.		Saber: Reconoce los rasgos del ser social, e identifica las formas de organización social y su evolución a través de sus modos de producción hasta nuestros días.	Saber- Hacer: Elabora un mapa mental, en el que desarrolle el proceso económico de cada modo de producción, para explicar cómo ha evolucionado la sociedad en su manera de organizarse.		Saber-Ser: Respeta la opinión de sus compañeros, toma decisiones de manera individual y colectiva, trabaja de manera colaborativa en su trabajo de equipo.	
CONTENIDO Y OBJETIVO		RECURSOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		EVALUACIÓN	TIEMPO
INTRODUCCIÓN/ ENCUADRE		Planeación didáctica	1.A nivel grupal se comenta el cronograma de actividades, la forma de trabajo y la forma de evaluar.			40min

INICIO	<p>2.0_ El individuo como ser social El alumno reconoce las características principales del ser social.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo del taller Pizarrón Plumones de pizarra, gis</p>	<p>2. A partir de una breve explicación de las características del mapa semántico, el estudiante desarrolla otro mediante el cual identifica las características “ser social”, posteriormente se comparte a nivel grupal algunos rasgos para conformar un mapa semántico en el pizarrón con los señalamientos que hacen los estudiantes mediante sus participaciones.</p>	<p>Diagnóstica</p>	<p>20min</p>
	<p>2.1 Organizaciones Sociales El estudiante reconoce los tipos de organizaciones sociales que existen en su entorno social y clasifica algunos ejemplos.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo Pizarrón Plumones de pizarra, gis.</p>	<p>3. Se realiza una explicación del tema mediante una ronda <i>de preguntas guiadas</i> que retoman la actividad anterior, para identificar conocimiento del tema relacionado con ciertos aspectos de su vida cotidiana, y se elaborará un mapa conceptual al respecto para iniciar con el siguiente tema a partir de las experiencias compartidas.</p> <p>4. Mediante una sopa de letras los estudiantes podrán identificar algunos ejemplos de las organizaciones sociales de su entorno y enseguida las clasifican según corresponda a sus características.</p>	<p>Coevaluación Autoevaluación</p>	<p>25 min.</p>
	<p>2.2 _Modos de producción Señala las características del proceso económico de los modos de producción a partir de la teoría de la evolución social de Marx.</p>	<p>Lectura de libro de texto Cuadernillo Pizarrón Plumones, gis.</p>	<p>5. Por medio de la lectura “<i>Modos de producción y formas de Organización</i>” del libro de texto pág.66-67, se desarrolla el tema para observar las características del proceso económico en los modos de producción, para comprender la evolución social a partir de los modos de producción que postula Carlos Marx, por medio de una <i>lluvia de ideas</i> se construye un esquema que permita visualizar la información relacionada al tema.</p>	<p>Autoevaluación</p>	<p>40min.</p>

DESARROLLO	<p>2.2.1_ Comunidad primitiva/esclavismo Compara los primeros modos de producción establecidos por la teoría marxista para observar cómo han evolucionado los procesos económicos a través de la historia.</p>	<p>Cuadro de doble entrada (cuadernillo de trabajo de taller) Libro de texto</p>	<p>6. Con apoyo de la lectura de <i>“La comunidad primitiva y el esclavismo”</i> de la pág.67-73, los estudiantes enlistan las características que corresponden a cada tipo de modo de producción en el cuadro de doble entrada propuesto en el cuadernillo de trabajo del taller, al terminar por medio de la evaluación entre pares, se comparten los rasgos correspondientes para despejar dudas y visualizar errores, finalmente se realiza la lectura <i>“mercado de esclavos”</i> (pág.70), propuesta en el libro de texto, de manera grupal se reconoce el modo de vida del modo de producción esclavista, con la finalidad de hacer una retroalimentación final por si existen algunas dudas en relación al tema.</p>	<p>Coevaluación Autoevaluación Participación Observación</p>	<p>45 min.</p>
	<p>2.2.2_ Feudalismo/Capitalismo Analiza los rasgos de los modos de producción Feudalista y Capitalista, principalmente de éste último en el que estamos inmersos actualmente.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo de taller Pizarrón y plumones, gis.</p>	<p>7. Para realizar una retroalimentación, de manera breve se comparten las experiencias que les trajo realizar la actividad de <i>“Mercado de esclavos”</i> propuesta en su libro de texto. 8. El estudiantes se apoyará en la lectura <i>“El feudalismo y el Capitalismo”</i> del libro de texto pág.75-80, para realizar la actividad Completar frases, las cuales tienen que complementar con coherencia a partir de la comprensión de la lectura de los modos de producción, posteriormente por medio de la coevaluación, los jóvenes participan y se desarrolla el tema y se aclaran posibles dudas.</p>	<p>Coevaluación Observación Participación</p>	<p>40 min.</p>
CIERRE	<p>2.2.3_ Presentación del proyecto “Proceso Económico” Elabora un mapa mental en el que se representa el proceso económico desarrollado en un modo de producción en particular.</p>	<p>Hojas de papel bond, plumones de colores, cinta adhesiva.</p>	<p>9. Finalmente se presenta el proyecto final a partir de la elaboración y diseño de un mapa mental por equipos, en el que visualiza el proceso económico de un modo de producción en particular, reflexionan en la evolución de los modos hasta nuestra sociedad actualmente en comparación con a otras épocas.</p>	<p>Lista de Cotejo Coevaluación Observación</p>	<p>45 min</p>
BIBLIOGRAFÍA		EVALUACIÓN		OBSERVACIONES	
<p>➤ Gutiérrez, Rodríguez, Antonio, <i>Ciencias sociales. Una introducción a las disciplinas del hombre</i>, México, Edere, 2ª Ed. 2005</p>		<p>➤ Observación ➤ Retroalimentación ➤ Preguntas guiadas y abierta ➤ Autoevaluación: Coevaluación/Lista de cotejo</p>			

Anexo 2
Secuencia Didáctica de la Práctica Docente III – G1

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR PRÁCTICA DOCENTE III - SECUENCIA DIDÁCTICA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA N°5 “JOSÉ VASCONCELOS”						
Asignatura	Tema/Subtema	Unidad III	Grupo Escolar	Grupo de trabajo	Profesora Practicante	FECHA PROGRAMADA
<i>Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Economía, enfoques y objeto de estudio ➤ Ley de la Oferta y la demanda ➤ Sectores Económicos 	Economía	670 Área IV	G1	Ana Laura Cruz Rubio	13 al 29 de Marzo de 2018
Objetivo General		Objetivos de Aprendizaje				
Que el estudiante identifique aspectos relacionados al estudio de la macroeconomía y microeconomía como enfoques desde los cuales puede ser estudiada la economía, y reflexione en los rasgos de análisis de la ley de la oferta y la demanda, así como distinga los sectores económicos y su relación en producción, distribución y consumo de bienes desde contexto.		Saber: Identifica situaciones de su vida cotidiana que se relacionan con los aspectos de análisis de la economía y sus enfoques de estudio.	Saber-Hacer: Elabora un mapa mental en el que explica el proceso productivo de un bien de consumo, para comprender cómo se integran aspectos básicos de la economía analizados en clase.	Saber-Ser: Respeta la opinión de sus compañeros, toma decisiones de manera individual y colectiva, y colabora en el trabajo de equipo.		
CONTENIDO Y OBJETIVO		RECURSOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		EVALUACIÓN	TIEMPO
INICIO	INTRODUCCIÓN/ ENCUADRE	Encuadre	➤ A nivel grupal se comenta el cronograma de actividades, la forma de trabajo y la forma de evaluar.			15min

<p>3.0_ Concepto de Economía y su objeto de análisis</p> <p>Señala los rasgos de estudio de la económica.</p>	<p>Cuadernillo Pizarrón Plumones de pizarra, gis</p>	<p>➤ Por medio de la actividad diagnóstica “Completa las frases” se indaga en los conocimientos previos en relación a los temas por desarrollar.</p> <p>➤ Posteriormente se comparte a nivel grupal, se observan posibles dudas respecto al tema y a partir de ello se inicia con el tema de Economía y su relación con su vida cotidiana.</p>	<p>Diagnóstica</p>	<p>35 min</p>
<p>3.1_ Macroeconomía y Microeconomía</p> <p>El estudiante reconoce las características principales de los enfoques de estudio de la economía en relación a su contexto.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo Lectura complementaria Pizarrón Plumones de pizarra, gis.</p>	<p>➤ Por medio de una “<i>lluvia de ideas</i>” el estudiante identifica aspectos de su vida cotidiana que consideran se relacionan a la economía.</p> <p>➤ Se realiza una explicación del tema mediante una ronda de <i>preguntas guiadas relacionadas a ¿Qué comprenden por economía?</i> y se elabora en grupo un mapa sinóptico con las experiencias compartidas para dar inicio con el tema, se dan como referencia algunos términos del concepto de economía, así como se señalan sus objetivos.</p> <p>➤ Enseguida con el texto “Macro y Microeconomía” proporcionado por la docente, en parejas reconocen los rasgos de los enfoques de estudio de la economía, y desarrollan la actividad del cuadro de doble entrada, escriben en éste mismo, situaciones de su entorno que se relacionan con cada uno de estos tipos de enfoque, al finalizar se realiza la coevaluación correspondiente, con apoyo de las participaciones del grupo se comparten aspectos relevantes del tema, se genera una retroalimentación para identificar posibles confusiones, dudas e inquietudes.</p>	<p>Preguntas guiadas Coevaluación Observación</p>	<p>45min</p>

DESARROLLO	<p>3.2_Ley de la Oferta y Demanda</p> <p>1.2.1 Determinantes de la demanda</p> <p>El estudiante identifica los determinantes que influyen en la ley de la oferta y demanda.</p>	<p>Esquema propuesto en el cuadernillo de trabajo</p>	<p>➤Se da comienzo al tema con la actividad del mapa semántico, en él que los estudiantes identifican las razones que influyen en el consumo de un bien. Posteriormente en pares comparte sus trabajos a nivel grupal se intercambian experiencias y se da una breve explicación la ley de Oferta y la Demanda en mercado, se vincula ésta con su vida cotidiana.</p> <p>➤Para introducir al tema siguiente se desarrolla un organizador gráfico, en el que representen el proceso productivo que fue necesario para la producción, elaboración y consumo del producto que señalaron en el ejercicio anterior, comparten sus trabajos y finalizan con la autoevaluación propuesta.</p>	<p>Retroalimentación Coevaluación Observación Lista de cotejo</p>	45min
	<p>3.3 _ Sectores económicos</p> <p>Reconocen las características de los sectores económicos en el proceso productivo de un bien.</p>	<p>Cuadernillo de trabajo, Pizarrón plumones, gis.</p>	<p>➤Se retoma la última actividad y se explica por medio de un <i>mapa conceptual</i> integrado en el cuadernillo, las características de cada uno de los sectores económicos y su importancia en la producción de un bien .Enseguida por medio de una sopa de letras reconocen ejemplos de cada sector económico de su contexto.Para continuar se realiza la coevaluación para despejar dudas a nivel grupal y aclarar posibles dudas o confusiones.</p>	<p>Retroalimentación Coevaluación Observación Preguntas abiertas y guiadas</p>	45min

CIERRE	3.4_ Presentación del proyecto “Proceso Productivo” Elabora un mapa mental del proceso productivo de un bien que ellos hayan creado, y se visualiza la importancia de cada sector económico en la elaboración de un producto.	Cinta adhesiva	➤ Finalmente presenta en equipos un mapa mental que representa el proceso productivo de un bien que ellos hayan creado para ofrecer en el mercado, de manera que los estudiantes relacionen los conocimientos desarrollados en el transcurso de las sesiones. ➤ Escriben en su diario de clase como parte de su autoevaluación, su experiencia educativa en el transcurso del taller y se les dará las gracias.	Observación Rúbrica	45min
				Diario de Clase	45min
BIBLIOGRAFÍA		EVALUACIÓN		OBSERVACIONES	
➤ Gutiérrez, Rodríguez, Antonio, <i>Ciencias sociales. Una introducción a las disciplinas del hombre</i> , México, Edere, 2ª Ed. 2005 ➤ García Rodríguez Mauro. <i>Introducción a las ciencias sociales y económicas</i> . Editorial McGraw Hill.2003. Pp.74-14.		➤ Observación ➤ Preguntas guiadas ➤ Retroalimentación ➤ Lista de Cotejo ➤ Diario de Clase			

Anexo 3
Portada del cuadernillo de trabajo
Para los temas de la II unidad
“Ser social y Formas de organización social”
Práctica Docente II- Grupo 1



ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Cuadernillo de trabajo

Introducción al
estudio de las
Ciencias Sociales y
Económicas

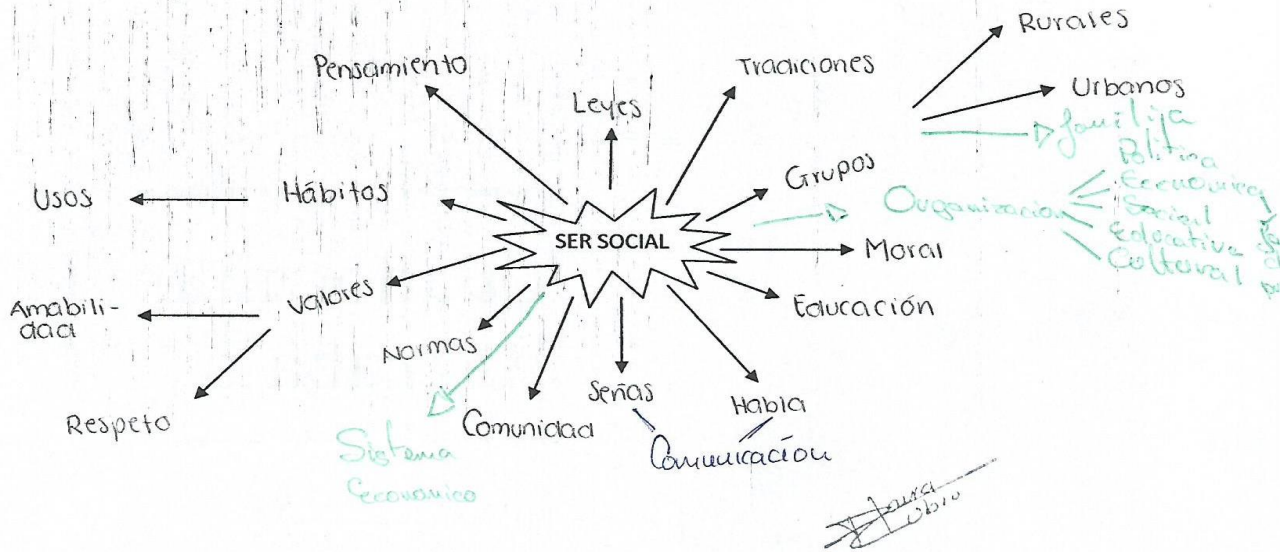
Profesora de Práctica:
Laura Rubio

Nombre del alumno:

Velázquez de la Cruz, Jesús Alonso
Grupo: 670, G. 1

Anexo 4
Mapa semántico Como "Evaluación diagnóstica" y
Sopa de letras como actividad de aprendizaje
Para los temas "Ser social y Formas de organización social"
Práctica Docente II- Grupo 1

I. Desarrolla el siguiente *mapa semántico* con aquellos conceptos que se relacionen con los rasgos que tenemos como seres sociales.



II. Localiza en la siguiente *Sopa de letras* algunos ejemplos de organizaciones informales y posteriormente clasifícalas según corresponda a sus fines y objetivos.

10/16

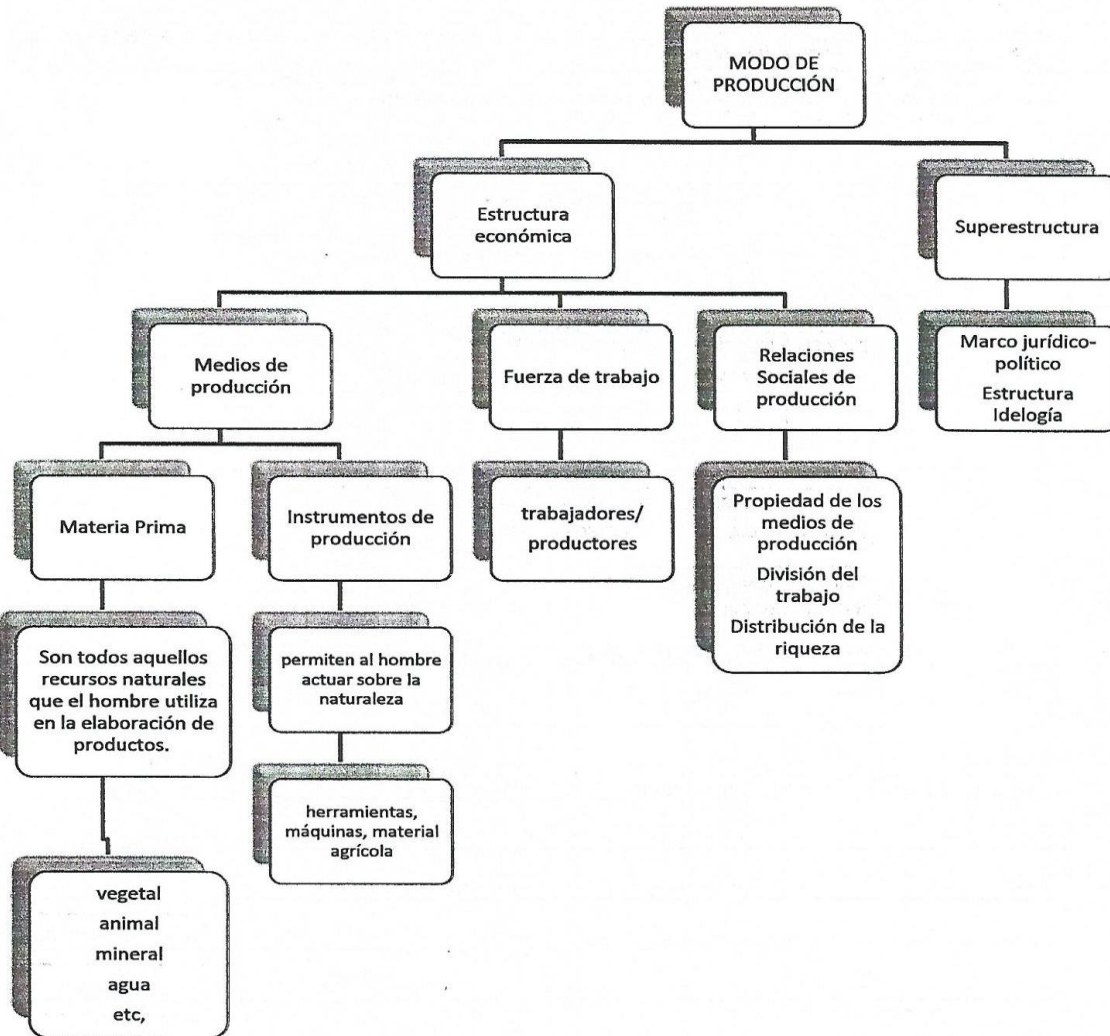
Laura Rubio

c	o	n	g	r	e	g	a	c	i	o	n	o	l	a	p	z
c	a	l	x	l	z	p	s	j	f	l	e	d	c	r	t	e
h	s	m	i	u	e	u	q	r	a	p	v	a	o	t	a	r
r	w	o	p	p	q	i	w	a	r	m	e	r	r	e	l	r
o	f	v	m	o	u	c	l	i	o	e	r	i	o	f	l	i
j	a	p	q	b	e	i	d	n	l	t	i	m	d	a	e	e
l	b	i	v	l	n	e	p	f	p	t	a	a	i	c	r	t
f	r	y	i	u	t	f	g	a	k	p	e	u	s	o	e	n
d	i	d	v	k	u	o	i	f	e	u	q	s	t	t	s	a
o	c	o	e	m	p	r	e	s	a	o	r	r	e	p	i	r
d	a	l	h	n	e	p	t	a	r	r	u	a	a	ñ	z	u
a	s	u	l	f	v	a	r	r	p	q	t	c	i	n	e	a
n	a	y	p	d	s	d	a	o	l	r	i	u	s	m	t	t
e	m	a	n	u	a	p	r	z	o	p	m	d	e	a	r	s
s	x	r	c	s	c	n	d	h	ñ	o	v	e	l	m	e	e
j	o	d	a	c	r	e	m	r	e	p	u	s	g	x	i	r
n	b	a	n	c	o	s	p	x	a	d	n	e	i	t	v	p

EDUCATIVAS	ECONÓMICAS	POLÍTICAS	RECREATIVAS
		Religiosas	
Educación	Bancos	Cristiano Senaio	Arte
UNAM	Restaurante	Mormon Iglesia	Talleres
	Tienda Nevería	Islam congregación	Parque
	Empresa	testigo de Jehová	
	Super Mercado		

Anexo 5
Mapa conceptual para explicar el tema de “Modos de producción”
Práctica Docente II- Grupo 1

¿A qué se refiere el modo de producción?



Anexo 6
Cuadro de doble entrada como actividad de aprendizaje
Tema: "Modos de producción de la comunidad primitiva y esclavismo"
Práctica Docente II- Grupo 1

III. Completa el siguiente cuadro, anotando en la primera columna cinco características de las primeras formas de organización social señaladas, tomando como referencia la lectura "La comunidad primitiva y el esclavismo" de la pág.67-73. En la segunda columna escribe una reflexión del tema considerando la pregunta planteada.

MODOS DE PRODUCCIÓN		
	CARACTERÍSTICAS	DE QUÉ MANERA HA EVOLUCIONADO LA SOCIEDAD EN RELACIÓN A CADA UNO DE ESTOS TIPOS DE MODOS DE PRODUCCIÓN
COMUNIDAD PRIMITIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fue el primero de los modos de producción. - No hay clases sociales. 2. Producen colectivamente. - Ausencia de propiedad privada. 3. La forma de cooperación entre los miembros de la comunidad primitiva se le conocía como cooperación simple, todo era de la comunidad. 4. estaban organizados en clanes o grupos. - Extracción de la Naturaleza. 5. el hombre vivió preferentemente de la caza y de los frutos que recolectaban de modo directo de la naturaleza. 	<p>Ha evolucionado en cuanto que ahora ya existen las clases sociales, desaparece la cooperación simple y se crea la propiedad privada.</p>
ESCLAVISMO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene como base el trabajo de los esclavos del cual viven todos, esclavos y esclavistas. - Agricultura. 2. El estado reservaba una porción considerable de tierra para cubrir las necesidades de todos sus miembros y el resto a las familias. 3. Coexisten la propiedad estatal y la propiedad privada. + Esclavo - Esclavista 4. Hay lucha de clases sociales. 5. la ruina de productores libres, campesinos; aceleran la caída del modo de producción esclavista. 	<p>En cuanto al esclavismo todavía en nuestra sociedad hay una lucha de clases. Ya no hay como tales esclavos pero hay opresores y personas reprimidas.</p>

Anexo 7
Primera Autoevaluación con el instrumento de “Lista de Cotejo”
Práctica Docente II- Grupo 1

Lista de cotejo

Nombre del alumno : _____ Fecha: _____

Instrucciones: Reflexiona las actividades que has realizado hasta el momento, así como en los conocimientos previos adquiridos y marca con una aquellas oraciones que refieran la manera en cómo te desempeñaste en el ejercicio propuesto en clase.

CONSIDERACIONES	SI	NO
Comprendo claramente las instrucciones de la actividad propuesta.	✓	
Relaciono los conceptos desarrollados en clase, con la actividad propuesta.	✓	
Las situaciones propuestas en la actividad se relacionan con situaciones de mi entorno.	✓	
Argumento de manera clara mis respuestas, tomando en cuenta conocimientos previos.	✓	
Participo en las preguntas propuestas por la docente, porque se me facilita el tema.	✓	
Se me complica expresar mis ideas porque no me queda claro el tema		✓

Lo que he aprendido de los temas hasta hoy: La evolución de los medios de producción del ser humano desde la comunidad primitiva hasta la actualidad, sus diferencias y similitudes.

Lo que se me ha dificultado y no me quedó claro: Los temas me han quedado claros, todo es fácil de comprender, pero lo que se me dificulta es argumentar mis respuestas, el tema lo entiendo y tengo los conocimientos, pero al exponerlos me trabo con lo que quiero decir

Anexo 8
Completar Frases como actividades de aprendizaje
del tema de "Modo de producción Feudalista y Capitalismo"
Práctica Docente II- Grupo 1

"COMPLETA LAS FRASES"	
III. A partir de la lectura "El feudalismo y el Capitalismo" planteada en el libro de texto pág. 75-80, completa con letra clara las siguientes frases de acuerdo a tu comprensión del tema. <i>El libro</i>	
1.	La vida de los campesinos durante el feudalismo se caracterizó por... <i>que entregaban su vida al señor feudal o a la iglesia, transformando su situación de hombres libres para convertirse en siervos.</i>
2.	Entre las características de los estados feudales se puede decir que... <i>estaban gobernados por reyes, y las tierras se repartían entre el séquito del rey y no entre el pueblo.</i>
3.	La relación entre el Señor feudal se distinguió fundamentalmente... <i>porque los siervos trabajaban para el acambio ^{y el siervo} de un techo, y un poco de tierra.</i>
4.	El feudo representaba en el feudalismo... <i>una porción de tierra que estaba delimitada por una fortaleza pero todo lo que quedaba alrededor pertenecía al señor</i>
5.	El modo de producción feudal consistía entonces... <i>en la práctica de la economía y los principales objetos para producir era la tierra y el trabajo de los siervos agraria y los oficios. (Unidades económicas autosuficientes y artesanales)</i>
6.	Entre los sucesos que llevaron al surgimiento del capitalismo como forma de organización puede mencionarse ... <i>Las llamadas revoluciones burguesas (Francesa e Industrial) que minaron el régimen feudal y abrieron espacios a una nueva forma de organización política, social, económica, ideológica: el capitalismo.</i>
7.	La economía cerrada, natural y local desapareció ya que con la nueva forma de organización social del capitalismo... <i>y los cambios tecnológicos se dio lugar al nacimiento de una nueva organización económica; nace la gran industria, la competencia universal, la propiedad privada y el obrero.</i>
8.	Las nuevas relaciones de trabajo que emergieron del capitalismo se fundamentaron en ... <i>la producción en serie; con el nacimiento del obrero.</i>
9.	El capitalismo modificó las conductas entre productores y consumidores ya que... <i>crea necesidades; es decir, agranda las ya existentes.</i>
10.	Entre los principales cambios que hay desde el primer modo de producción hasta el que hoy vivimos en México podemos decir que... <i>cambio bastante en cuanto a los derechos de los trabajadores, y del hombre en general pero claro todavía nos falta.</i>

Anexo 9
Segunda Autoevaluación "Diario de Clase"
Práctica Docente II- Grupo 1

Autoevaluación	
Reflexionar antes de responder y explica en relación a lo que se te pide en cada pregunta que se plantea, sé claro tomando en cuenta desde la primera sesión hasta ahora.	
<p>1. ¿Qué he comprendido y entendido bien? (explica de manera breve alguno de los temas desarrollados)</p>	<p>El tema que mas importancia tuvo fue el de los modos de producción de la sociedad, dentro de los cuales, el primer modo fue el de la Comunidad primitiva. C.p es el trabajo en común, juntos, sin que nadie sobresalga, sin propiedad privada, de manera nómada y con una cooperación simple. A lo largo del tiempo ha evolucionado estos modos hasta el Capitalismo</p>
<p>2. ¿Cómo lo hemos entendido y comprendido? (Actividades, participaciones, lecturas, retroalimentaciones, explicaciones, ejemplos, datos en pizarrón, presentaciones etc.)</p>	<p>En cada clase se ha tomado como fundamento el libro de texto, hemos leído, explicado el tema y finalmente realizamos una actividad para que demos y pongamos en práctica lo aprendido. Así sabemos si quedó alguna duda.</p>
<p>3. ¿De qué manera favorecieron las actividades y/o presentaciones en mi aprendizaje? (Explica aquellas que favorecieron tus conocimientos)</p>	<p>La actividad que mas importancia tuvo para mi, fue la sopa de letras, ya que tuve que poner en práctica lo que comprendí, y aún así me di cuenta de que tenía dudas al respecto.</p>
<p>4. ¿Cómo se relacionan los contenidos hasta ahora desarrollados con mi vida cotidiana?</p>	<p>Me ayudan a comprender y analizar la sociedad en la que vivo; puedo saber por qué se comporta de esa manera, y me ayuda a saberme comportar de acuerdo a las necesidades de esta y a cambiarla.</p>
<p>5. ¿Qué cosas no me han quedado claras?</p>	<p>El feudalismo como modo de producción me costó mucho trabajo entenderlas, porque lo confundí con otros tipos de modo y épocas. Pero creo que finalmente me quedó claro, por lo que no tengo dudas.</p>
<p>6. ¿Qué me ayudaría a comprender mejor los temas desarrollados?</p>	<p>Me sirve mucho el tener que exponer y presentar un tema, porque mi tipo de aprendizaje tiende a ser autodidacta, así que si me preparo y explico un tema, lo mas probable es que me quede muy claro y lo comprenda.</p>
<p>7. ¿Qué fue lo que me hizo falta como estudiante para favorecer mi aprendizaje? (Ser puntual, esforzarme en las actividades, no faltar a clases, participar, integrarme a mi equipo de trabajo, etc.)</p>	<p>En general cumplí todo, con la excepción de que la primer clase tuve que faltar, y por eso me costó trabajo entender ese tema. Tal vez si no hubiera faltado esa clase, hubiera sido más fácil.</p>

Anexo 10
Collage fotográfico del Trabajo en el Taller
Práctica Docente II- Grupo 1(G1)



Anexo 12
Presentación y objetivos del Taller
Para los temas de la III unidad “Economía”
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción a las ciencias sociales y económicas

Introducción a las ciencias sociales y económicas

TALLER COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

El cuadernillo de trabajo está integrado por una selección de actividades que favorecen la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes a partir del desarrollo del taller como estrategia didáctica, el recurso que se propone tiene la intención de contribuir al abanico de oportunidades para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que el recurso de lectura está abierto a los criterios del docente.

Las actividades propuestas giran en relación a temas propuestos en el programa de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria en la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (ICSyE), tomando en consideración los objetivos establecidos en el programa operativo de la dicha asignatura.

Los temas que se desarrollarán parten de la unidad III “Economía” cuyo objetivo general tal como lo menciona el programa operativo está encaminado a que el alumno aprecie la dinámica analítica que conlleva al estudio de la Economía como ciencia social, así como sus enfoques y objeto de análisis, indague en las características de los sectores económicos y los tópicos más relevantes de la oferta y demanda, en la planeación de la práctica docente se establecieron objetivos de aprendizaje concretos entre ellos

Siguiendo el objetivo general de la unidad III, el taller como estrategia didáctica tiene como propósito que el estudiante reflexione, identifique y comprenda los enfoques desde los cuales puede ser estudiada la economía teniendo como punto de referencia su contexto social, económico y político.

Los objetivos de aprendizaje giran en torno a los siguientes saberes:

- **Saber:** Señala situaciones de su vida diaria que se relacionan con los aspectos de análisis de la economía y sus enfoques de estudio.
- **Saber- Hacer:** Elabora un mapa mental en el que explica el proceso productivo de un bien para comprender cómo se integran aspectos básicos de la economía analizados.
- **Saber-Ser:** Respeta la opinión de sus compañeros, toma decisiones de manera individual y colectiva, se desenvuelve en un ambiente de cooperación en el desarrollo del trabajo de equipo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante deberá adquirir un compromiso con en el desarrollo de su propio aprendizaje al tiempo que el docente lo guíe en la construcción de conocimientos, por lo que debe generarse la participación activa en un ambiente de respeto que favorezca el intercambio de ideas entre el grupo y el docente, que propicie igualmente una coevaluación permanente entre los estudiantes, de manera que se realice una reflexión que lo lleve a una autoevaluación crítica de él mismo en su desempeño escolar.

Anexo 13
Completar Frases como “evaluación diagnóstica”
del tema “Conocimientos previos del estudio de la Economía”
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas

1. A partir de tus conocimientos previos relacionados al tema de “Economía”, completa con letra clara las siguientes frases de manera coherente, dando sentido a la frase de acuerdo a tu comprensión del tema.

<p>1. Como consumidor, al adquirir un bien o servicio yo tomo en consideración...</p> <p>Su precio, su utilidad, si lo quiero o lo necesito y si al adquirirlo me seguirá generando ingresos.</p>
<p>2. La economía nacional de nuestro país se caracteriza por...</p> <p>El libre comercio, pues podemos adquirir bienes a través del estado o un particular pero esto ya es decisión del consumidor, también existe el informal que no está regulado por ninguna autoridad.</p>
<p>3. Las actividades económicas tienen relación con el consumo de un bien o servicio porque...</p> <p>Generan ingresos para el consumidor, y a través del dinero que perciba podrá seguir adquiriendo bienes o servicios.</p>
<p>4. Los sectores económicos son parte del proceso productivo de un bien o servicio ya que...</p> <p>de ellos depende que el producto final sea un bien o servicio que sea necesario ó atractivo para el consumidor y este lo siga adquiriendo y con ello genere una fuente de ingresos.</p>
<p>5. Las principales diferencias entre el sector secundario y terciario son...</p> <p>El sector secundario es aquel que elabora el producto y el terciario quien lo distribuye.</p>
<p>6. La Oferta y la Demanda se relacionan en nuestra vida cotidiana en el sentido de...</p> <p>Un bien o servicio sea de fácil o difícil acceso para el consumidor.</p>
<p>7. Puede entenderse a la economía como...</p> <p>el medio que produce los factores de satisfacción humana.</p>
<p>8. Algunos referentes de la economía pueden relacionarse a mi vida y entorno ...</p> <p>porque yo sigo comprando consumiendo bienes o servicios que enriquecen a la economía y puedo satisfacer a la economía, y también generar ingresos para mí.</p>

Anexo 14
Cuadro de doble entrada como actividad de aprendizaje
de "Micro y Macroeconomía como enfoque del estudio de la economía"
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas

II. Completa el siguiente cuadro anotando en la primera columna las características de los enfoques de estudio de la economía toma como referencia la lectura planteada. En la segunda columna escribe y enumera cuatro ejemplos de tu contexto que son estudiados a partir de cada enfoque.

ENFOQUES DE ESTUDIO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS DE SITUACIONES DEL CONTEXTO QUE PUEDEN SER ESTUDIADAS DESDE CADA ENFOQUE DE ESTUDIO DE LA ECONOMÍA
MICROECONOMÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. analiza el comportamiento de pequeños agentes productivos (empresas y hogares) ^(Unidades económicas familia, empresa, gobierno) 2. su racionalidad es interactuar (producción - consumo) para generar mayores ingresos 3. busca darle estabilidad económica a las personas las familias y empresas. 4. buscan obtener mayores ingresos y por ende mayores utilidades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1: Compra y venta de materias primas 2: Producción de empresas a menor escala.
MACROECONOMÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. estudio global de la economía. 2. representa numéricamente el crecimiento y desarrollo de un país o sociedad 3. estudia el funcionamiento de la economía en un país. 4. analiza los agregados económicos. ^(suma de los prod vendidos y producidos) plan de desarrollo (países) 	<ol style="list-style-type: none"> 1: la variación del precio de la gasolina, o como se le conoce "el gasolinazo". 2: El desempleo general (más en sectores públicos) que se ha presentado en los últimos años.

Anexo 15
Primera Autoevaluación con "lista de Cotejo" como instrumento
Práctica Docente III- Grupo 1

Autoevaluación

Instrucciones: Reflexiona las actividades que has realizado hasta el momento, así como en los conocimientos previos adquiridos y marca con una aquellas oraciones que refieran la manera en cómo te desempeñaste en el ejercicio propuesto en clase.

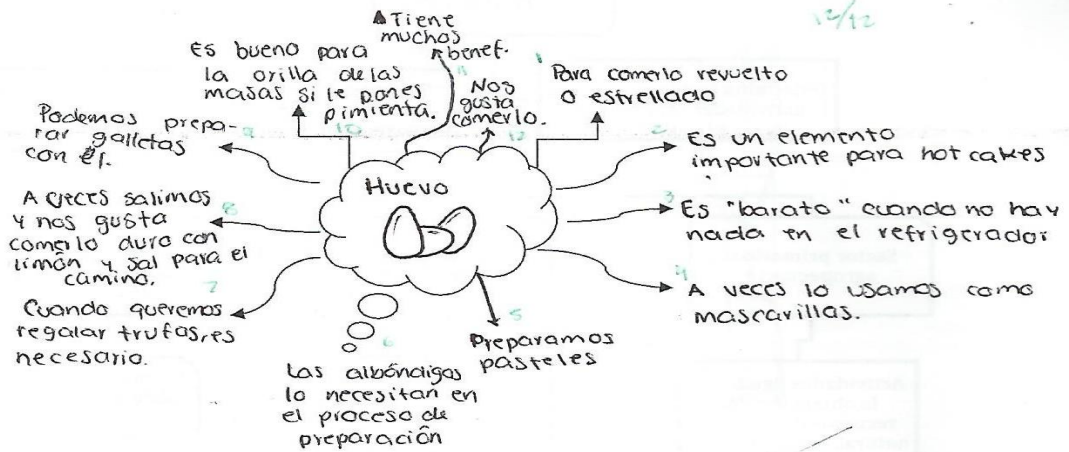
CONSIDERACIONES	SI	NO
Comprendo claramente las instrucciones de cada actividad propuesta.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Relaciono los conceptos desarrollados en clase, con las actividades propuestas.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Las situaciones propuestas en la actividad se relacionan con situaciones de mi entorno.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Argumento de manera clara mis respuestas, tomando en cuenta conocimientos previos.		<input checked="" type="checkbox"/>
Participo en las preguntas propuestas por la docente.		<input checked="" type="checkbox"/>
Se me complica expresar mis ideas porque no me queda claro el tema		<input checked="" type="checkbox"/>

Lo que he aprendido de los temas hasta hoy: He podido diferenciar más fácilmente la oferta y demanda, así como ser más meticulosa al querer comprar algún producto y considerar más cosas además del precio y utilidad.

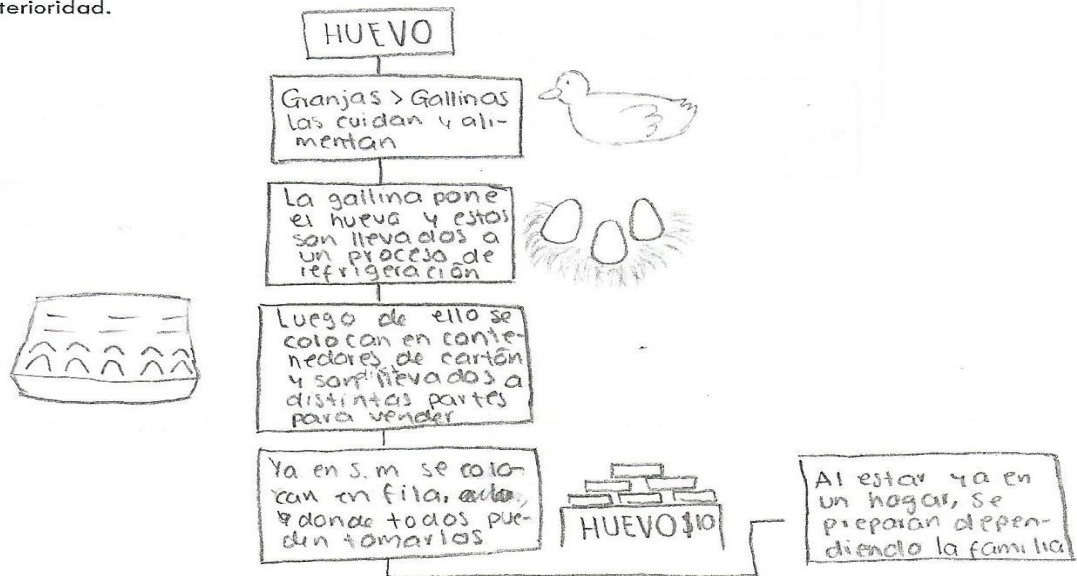
Lo que se me ha dificultado y no me quedó claro: En sí, la economía para mí es un tema difícil de comprender, no participo mucho en este periodo debido a que quiero escuchar las respuestas de los demás y poder aprender de ellas.

Anexo 16
Mapa semántico y Organizador Gráfico libre como actividades de aprendizaje
Del tema la "Ley de la Oferta y Demanda"
Práctica Docente III- Grupo 1

III. Desarrolla el siguiente mapa semántico coloca en el centro el nombre del producto- e ilústralo- que más consumes y enseguida anota alrededor aquellas razones por las cuales lo adquieres.

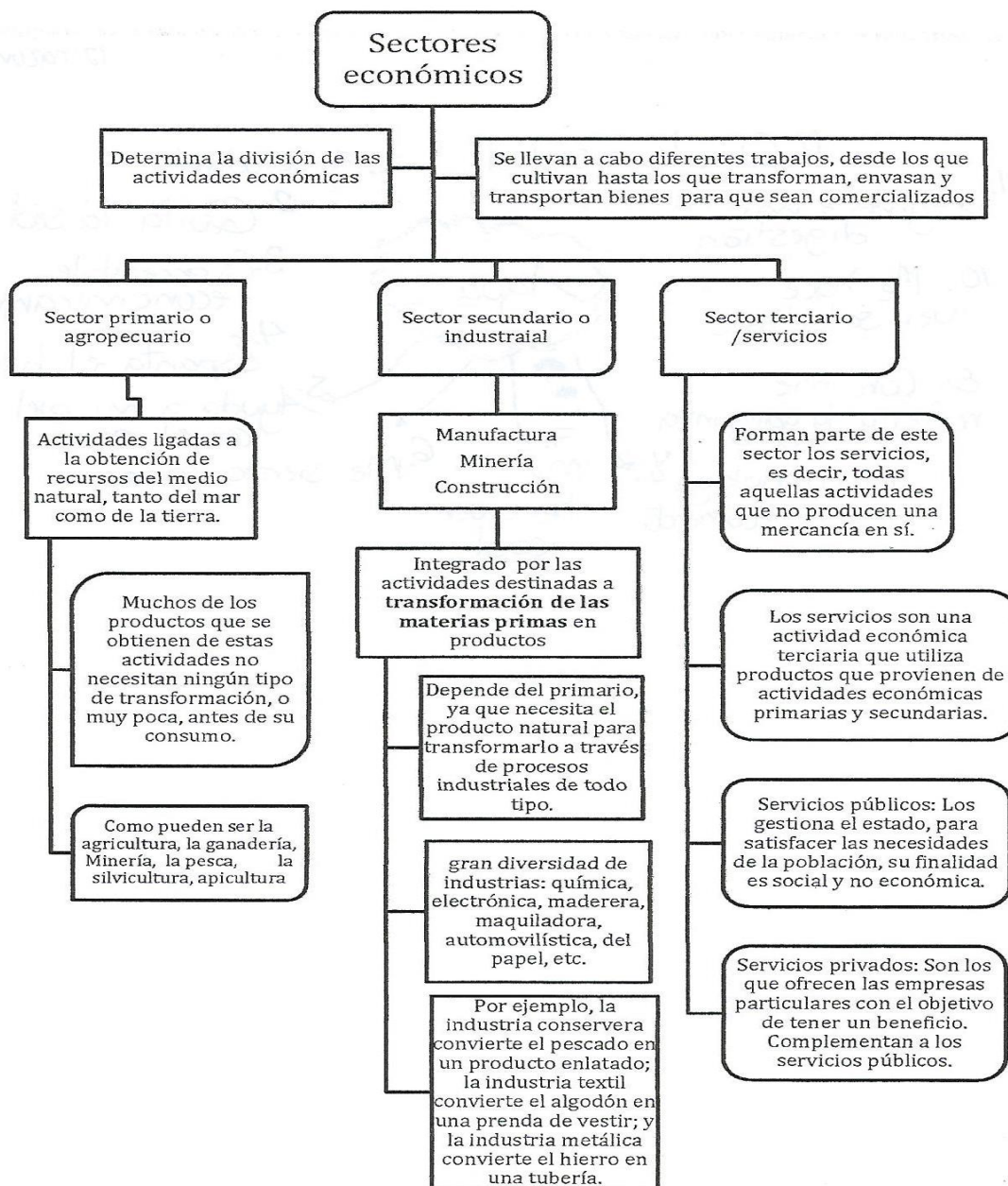


IV. Elabora un organizador gráfico en el que ilustres y especifiques lo más claro posible el proceso productivo que se lleva a cabo para elaboración, distribución y consumo del producto que señalaste con anterioridad.



Anexo 17
Mapa conceptual
Para los temas de la III unidad "Economía"
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción a las ciencias sociales y económicas



Anexo 18
Sopa de letras como actividades de aprendizaje
Tema: "Sectores económico"
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción a las ciencias sociales y económicas

V. Localiza algunos ejemplos del sector primario, secundario y terciario en la siguiente sopa de letras, posteriormente clasificalos según corresponda en la tabla posterior.

T	E	X	T	I	L	E	S	X	Z	I	A	M
A	H	S	O	D	A	T	A	L	N	E	Y	I
H	D	S	Z	F	M	Z	B	Ñ	W	T	O	E
S	V	M	I	T	E	G	N	P	J	C	Y	L
B	N	I	Y	D	X	A	U	F	A	J	L	S
C	B	Q	R	L	K	L	T	B	H	K	I	S
N	R	E	O	D	A	N	A	G	I	U	B	R
X	H	P	K	L	C	T	Z	V	E	N	R	O
A	V	E	S	D	E	C	O	R	R	A	L	S
J	U	W	E	I	R	O	S	Z	R	M	T	I
N	G	T	P	Y	O	O	Ñ	M	O	L	R	V
A	U	M	O	X	Z	C	Z	W	A	Y	I	E
R	K	P	L	S	B	U	F	Q	N	S	G	L
A	R	E	D	A	M	U	Y	E	Z	W	O	E
N	Z	R	E	D	N	A	T	N	A	S	Q	T

SECTORES ECONÓMICOS			
	PRIMARIO	SECUNDARIO	TERCIARIO
1	Naranja ✓	Textiles ✓	Santander ✓
2	Miel ✓	Televisor ✓	Herdez ✗
3	Madera ✓	Soda ✓	HSBC
4	trigo.	Herdez	UNAM
5	tabaco		

Anexo 19
Segunda Autoevaluación mediante el "Diario de Clase"
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción a las ciencias sociales y económicas

Autoevaluación	
<i>Reflexiona antes de responder y explica en relación a lo que se te pide en cada pregunta, sé claro toma en cuenta desde la primera sesión hasta ahora.</i>	
<p>1. ¿Qué he comprendido y entendido bien? <small>(explica de manera breve alguno (s) de los temas desarrollados)</small></p>	<p>Puedo decir con toda seguridad que ahora tengo más claro el concepto de economía, y todo lo que este conlleva, por ejemplo: antes yo pensaba que se refería únicamente a la monetización, ahora sé que todo se basa en satisfacer las necesidades.</p>
<p>2. ¿Cómo lo hemos entendido y comprendido? <small>(Actividades, participaciones, lecturas, retroalimentaciones, explicaciones, ejemplos, datos en pizarrón, presentaciones etc.)</small></p>	<p>Realmente lo que más me ayudó a mí fue las actividades y participaciones que dieron, porque así uno ponía lo que "sabía" en las actividades y a la hora de las participaciones se discutía grupalmente.</p>
<p>3. ¿De qué manera favorecieron las actividades y/o presentaciones en mi aprendizaje? <small>(Explica aquellas que favorecieron tus conocimientos)</small></p>	<p>Yo creo que lo que más me ayudó igual fue, la actividad de macro y microeconomía, pues con la realización de la misma pude saber a que se refiere y cómo se clasifican.</p>
<p>4. ¿Cómo se relacionan los contenidos hasta ahora desarrollados con mi vida cotidiana? <small>(cómo se relaciona con mi contexto)</small></p>	<p>Diría que abarca bastante en mi vida cotidiana, porque al hablar de economía, se habla de satisfacer las necesidades lo que incluye higiene, alimentación, hogar, etc. y aparte también conlleva a algunos cambios que se dan de manera global (valor del dólar, euro, etc.).</p>
<p>5. ¿Qué cosas no me han quedado claras?</p>	<p>No sabría decir bien qué cosas, pero algunas "ramas" de la economía me siguen generando varias dudas.</p>
<p>6. ¿Qué me ayudaría a comprender mejor los temas desarrollados?</p>	<p>Supongo que investigar más del tema, pues así me quedaría claro al 100%.</p>
<p>7. ¿Qué fue lo que me hizo falta como estudiante para favorecer mi aprendizaje? <small>(Ser puntual, esforzarme en las actividades, no faltar a clases, participar, integrarme a mi equipo de trabajo, etc.)</small></p>	<p>Pues solo falté a una clase, así que podría decirse que ser puntual, porque sé que aunque solo fue una, sí afecta y bastante.</p>

Anexo 20
Rúbrica con los criterios a evaluar del trabajo por proyectos
“Elaboración de un mapa mental de la producción de un bien”
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción a las ciencias sociales y económicas

La siguiente tabla muestra cada uno de los aspectos a evaluar en la presentación del proyecto de proceso productivo de un bien de consumo en equipo. los puntajes obtenidos serán considerados para cada uno de los integrantes en relación a la evaluación general por lo que es necesario observar la colaboración individual y en equipo en la presentación.

CRITERIOS A EVALUAR	TRABAJO INEFICIENTE CERO PTS.	TRABAJO REGULAR UN PUNTO	BUEN TRABAJO DOS PUNTOS	EXCELENTE TRABAJO TRES PTS.
1.**AVANCES DEL PROYECTO FINAL	Los integrantes no mostraron avances previos a la presentación final para retroalimentación.	Los integrantes presentaron avances del trabajo de manera individual, no hay integración del equipo de trabajo.	Los integrantes presentaron avances relativos al tema para retroalimentación previa a la presentación final, lo que refleja falta integración en el trabajo en equipo.	Los integrantes en conjunto mostraron avances significativos del proyecto final justificando la colaboración de cada integrante, lo que permitió una retroalimentación general para la presentación final
2.PRESENTACIÓN DEL EQUIPO EN EL PROYECTO FINAL	El equipo cambio de integrantes y no respecto la organización inicial.	El equipo se presentó incompleto, más de 2 integrantes faltaron a la presentación final.	El equipo no se presentó completo ya que uno de sus integrantes faltó en la presentación final	Cada uno de los integrantes del equipo se encontraba de manera oportuna y formal en la presentación final.
3.ORGANIZACIÓN, AGRUPACIÓN Y SECUENCIA DE IDEAS EN EL MAPA MENTAL	No se observa ningún patrón de organización del tema central, conceptos claves y secuencia de la información, no hay suficientes imágenes y palabras claves, el material no es de apoyo para la presentación.	Hay escasa organización del tema central, no hay/ o son escasas las palabras clave relacionadas con la información, las imágenes son confusas, ocasionalmente es de apoyo para la presentación.	Muestra visiblemente organización del tema central, conceptos y secuencia en la información, hay escasas imágenes y palabras clave, por lo que el material de apoyo es de apoyo de manera regular.	Se observa organización clara del tema central, conceptos claves y secuencia en la información, hay suficientes imágenes en relación al tema con palabras clave y líneas, fue evidente el apoyo del material para la presentación.
4.DESARROLLO DE MAPA MENTAL Organizador Gráfico	Los materiales de apoyo para el mapa mental como ilustraciones, recortes, dibujos, etc., y palabras clave no tienen relación con la información y no son visibles.	Los materiales de apoyo utilizados en el mapa mental como ilustraciones, recortes, dibujos, etc., y palabras clave son escasos y poco visibles, establecen insuficiente relación con el tema en cuestión.	Los materiales de apoyo para el mapa mental como ilustraciones, recortes, dibujos, etc., y palabras clave son visibles, establecen relación con el tema, pero falta no muestran mayor relevancia en el tema, mostrando poco atractivos para la presentación.	Utiliza una gran variedad de materiales de apoyo en el mapa mental, las ilustraciones, recortes, dibujos, etc., y palabras clave soportan significativamente la información, establecen relación con el tema en cuestión y son de apoyo para la presentación.
5.EXPLICACIÓN DEL PROYECTO EN EQUIPO	Repiten sin comprender, se confunden en la explicación de la información, es evidente que desconocen el tema, no retoman y ligan los temas vistos.	No todos muestran conocer y comprender el tema, se confunden y expresan con dificultad elementos de la información, no ligan temas vistos.	En su mayoría los integrantes saben explicar el tema, vinculan frecuentemente los temas vistos con el trabajo final.	Cada integrante del equipo sabe explicar el tema, cada uno conoce el tema y les es fácil explicar con claridad y ligar los temas vistos en el desarrollo de trabajo final.
6.PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL /EQUIPO	No hay organización en la participación de los integrantes durante la presentación, se interrumpen constantemente, refleja que no hubo inclusión en el trabajo final.	La participación es escasa, sólo algunos toman la iniciativa para participar, lo que muestra escasa organización e inclusión de los integrantes del equipo.	En su mayoría cada integrante participa de manera organizada del tema del trabajo final y lo realizan con tiempos establecidos.	La participación del equipo es activa, se muestra interés en desarrollar el tema, presentan ideas propias, se muestra integración y organización del equipo.
7.CREATIVIDAD Desarrollo del proceso productivo de un bien de consumo.	Desconoce y desatiende la propuesta planteada, no muestra originalidad en la presentación del proyecto del proceso productivo de un bien, la propuesta no resulta de interés.	Interpretan o aplican erróneamente la propuesta planteada, el proyecto de proceso productivo carece de originalidad, su propuesta resulta poco interesante.	Desarrolla de manera adecuada lo establecido, el proceso productivo que se presenta es adecuado.	Vincula adecuadamente los conocimientos adquiridos y muestran originalidad en el desarrollo del proyecto, es atractivo y resulta interesante su propuesta.
		TOTAL		21pts

Anexo 21
Bibliografía complementaria
“Para abordar los temas de la II unidad de Economía”
Práctica Docente III- Grupo 1

Introducción a las ciencias sociales y económicas

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada Acevedo, P. (2003). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile. p75
- Bedoya Nieto Margarita. *El juego como un recurso didáctico: Una Reflexión Educativa*. (s.f). Extraída el 25 de Marzo de 2016 desde dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2255791.pdf
- Díaz B, F & Rojas H, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGrawHill. 405p
- Herramientas de evaluación en el aula. (s/f). Herramientas de evaluación recuperado 20 de Enero de 2018 en <http://www.uvg.edu.gt/cd/competencias/Herramientas%20de%20Evaluacion.pdf>
- Plan de desarrollo Institucional ENP (s/f). extraída 03/ Mayo/ 2017 desde http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_ENP_2014_2018.pdf
- Rodríguez Preciado G. (s/f). Organizadores Gráficos. Recuperado el 30 Octubre de 2017 en http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/organizadores_graficos_preciado.pdf

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA PARA EL ALUMNO

- ✓ Actividades económicas. Actividades económicas.org. Recuperado el 25 de Marzo de 2017 en: <http://www.actividadeseconomicas.org/2012/02/actividades-terciarias.html>
- ✓ Fragoso, P., Fernández, A. & Flores J.M. (2009). *Introducción a las ciencias sociales y económicas*. (2ª ed.). México: Santillana.
- ✓ García Rodríguez Mauro. (2003). *Introducción a las ciencias sociales y económicas*. Editorial McGrawHill.
- ✓ Gutiérrez, A., Reza, F. & Ramírez, G.(2010). *Ciencias sociales. Una introducción a las disciplinas del hombre*. (3ª ed.).México: Edére.
- ✓ Lápices de madera: Proceso productivo. (s/f). Proceso de producción de los ecolapices. Recuperado en <http://hacemoslapices.blogspot.mx/2015/05/proceso-productivo-de-lapices-ecologicos.html>
- ✓ Universidad Interamericana para el desarrollo (s/f). Micro y Macroeconomía. Recuperado e en http://moedie2.unid.edu.mx/dis_cursos_mdi/ico_microeconomia/1009_1010.pdf
- ✓ Marín, G.L. (Coord.). (2011). *Economía 1*. Recuperado en <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4775/economia-1.pdf>

Página 11

edad: 18 años

Anexo 22
Formato de Evaluación a la Práctica Docente
Grupo 1 (G1)

Lee con atención y piensa con cuidado tus respuestas, son muy importantes para tu profesor practicante. Si lo necesitas, utiliza la parte de atrás de la hoja señalando el número de pregunta

1. El lenguaje del profesor fue claro

Siempre (X) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()

2. El profesor estimulo tu participación e interacción con el grupo

Siempre (X) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()

3. El profesor mostró disposición para aclarar las dudas del grupo

Siempre (X) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()

4. Los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron tu aprendizaje

Siempre () Frecuentemente (X) Algunas veces () Nunca ()

5. Las lecturas trabajadas te ayudaron a comprender el tema

Siempre () Frecuentemente (X) Algunas veces () Nunca ()

6. El profesor da muestra de preparar su clase

Siempre (X) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()

7. Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases

Siempre (X) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()

8. El profesor presentó ejemplos que te ayudaron a comprender el tema

Siempre (X) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()

9. El profesor te ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana

Siempre (X) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca ()

10. ¿Qué dificultades encontraste para trabajar en equipo? ¿Qué propondrías para mejorar el trabajo en equipo en la siguiente presentación de proyectos?

* Intransigencia y poca comunicación grupal.

11. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar tu aprendizaje?

Por ahora nada, pues ha sido muy dinámica en su clase.

Anexo 23

Collage fotográfico del trabajo en el desarrollo del Taller
Práctica Docente III- Grupo 1



Anexo 24
Collage fotográfico de la presentación del trabajo por proyectos en equipos
“Elaborar un mapa mental con el proceso productivo de un bien”
Práctica Docente III- Grupo 1



Anexo 25

Comentarios de los estudiantes de G1 respecto al taller en la Práctica Docente II

10. ¿Qué dificultades encontraste para trabajar en equipo? ¿Qué propondrías para mejorar el trabajo en equipo en la siguiente presentación de proyectos?

• Estoy muy satisfecha con mi equipo, en realidad fue muy bueno y una grata experiencia el trabajar juntos. Hubo un caso donde un compañero se integró y hubo que sacarlo del equipo, pero por lo demás estuvo muy bien.

• Fue buena la formación de los equipos, y me agradó que se diera tiempo para preparar la exposición, pero, se atravesó un período de Puente y eso provocó que nos retrasáramos.

11. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar tu aprendizaje? Un poco.

El uso del cuadernillo fue algo excelente y creo que es una gran manera de trabajo en clase.

10. ¿Qué dificultades encontraste para trabajar en equipo? ¿Qué propondrías para mejorar el trabajo en equipo en la siguiente presentación de proyectos?

No encontré mayores dificultades más que con algunos compañeros personales, pero estos no intervinieron con mi equipo.

11. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar tu aprendizaje?

Usar películas relacionadas con los temas para dar apoyo visual al conocimiento impartido en clase.

10. ¿Qué dificultades encontraste para trabajar en equipo? ¿Qué propondrías para mejorar el trabajo en equipo en la siguiente presentación de proyectos?

• Dificultades como tal, no hubo ninguna, al menos en mi equipo. Pero por lo que vi hubo problemas en otros equipos y podría hacerse algo para evitar que terminen mal entre ellos y alguien acabe afectado.

11. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar tu aprendizaje?

• Lo único que se me ocurre es dar un poco más de tiempo para realizar las actividades, pero se que eso no depende de la profesora.

Anexo 26
Comentarios de estudiantes del G1 respecto al taller
"Diario de Clase" Práctica Docente III

<p>1. ¿Cómo lo hemos entendido y comprendido? (Actividades, participaciones, lecturas, retroalimentaciones, explicaciones, ejemplos, datos en pizarrón, presentaciones etc.)</p>	<p>Principalmente con las actividades y ejemplos en el pizarrón.</p>
<p>3. ¿De qué manera favorecieron las actividades y/o presentaciones en mi aprendizaje? (Explica aquellas que favorecieron tus conocimientos)</p>	<p>Refuerzo el conocimiento de una manera más didáctica, facilitándose más el mismo en lo personal.</p>
<p>2. ¿Cómo lo hemos entendido y comprendido? (Actividades, participaciones, lecturas, retroalimentaciones, explicaciones, ejemplos, datos en pizarrón, presentaciones etc.)</p>	<p>Las actividades ayudan mucho a comprender mejor el tema, al igual que la retroalimentación y exposición.</p>
<p>3. ¿De qué manera favorecieron las actividades y/o presentaciones en mi aprendizaje? (Explica aquellas que favorecieron tus conocimientos)</p>	<p>La sopa de letras es algo que desde el parcial pasado me ha ayudado a comprender de mejor manera todo, al igual que las explicaciones.</p>
<p>2. ¿Cómo lo hemos entendido y comprendido? (Actividades, participaciones, lecturas, retroalimentaciones, explicaciones, ejemplos, datos en pizarrón, presentaciones etc.)</p>	<p>Se ha explicado a través de mapas mentales y actividades de cuadernillo.</p>
<p>3. ¿De qué manera favorecieron las actividades y/o presentaciones en mi aprendizaje? (Explica aquellas que favorecieron tus conocimientos)</p>	<p>Las actividades me sirvieron para intentar aplicar lo que se explicó y comprender mejor.</p>
<p>2. ¿Cómo lo hemos entendido y comprendido? (Actividades, participaciones, lecturas, retroalimentaciones, explicaciones, ejemplos, datos en pizarrón, presentaciones etc.)</p>	<p>Por medio de las actividades bien elaboradas en este cuadernillo, el cual hacía que el tema en cuestión fuera más fácil de aprender y llevar.</p>
<p>3. ¿De qué manera favorecieron las actividades y/o presentaciones en mi aprendizaje? (Explica aquellas que favorecieron tus conocimientos)</p>	<p>La sopa de letras que hizo separar los tres sectores, pude comprender y clasificar los tres.</p>

Anexo 27
Comentarios de estudiantes del G2 de la Práctica Docente III
(Con quienes no se realizó el taller)
"Diario de Clase"

<p>7. ¿Qué es lo que me ha ayudado o ayudaría a comprender mejor los temas desarrollados? (si no han quedado claros)</p>	<p>Que haya mas clases con mas dinamicas donde exista la retroalimentación. Que los temas sean expuestos con mayor claridad.</p>
<p>7. ¿Qué es lo que me ha ayudado o ayudaría a comprender mejor los temas desarrollados? (si no han quedado claros)</p>	<p>El resolver ejercicios respecto al tema y explicaciones</p>
<p>7. ¿Qué es lo que me ha ayudado o ayudaría a comprender mejor los temas desarrollados? (si no han quedado claros)</p>	<p>Pienso que quizá algunas lecturas y un poco más de ejercicios para reafirmar conocimientos</p>
<p>7. ¿Qué es lo que me ha ayudado o ayudaría a comprender mejor los temas desarrollados? (si no han quedado claros)</p>	<p>Profundizar más en los temas</p>
<p>7. ¿Qué es lo que me ha ayudado o ayudaría a comprender mejor los temas desarrollados? (si no han quedado claros)</p>	<p>Más lecturas relacionadas con los temas vistos.</p>

Anexo 28
Collage del trabajo por proyectos del G2
Práctica Docente III

