



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Maestría en Docencia para la Educación
Media Superior
Área Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**

Clase inversa de Comunicación, propuesta metodológica vigente para el Docente de Educación
Media Superior

T E S I S

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

P R E S E N T A

Verenice Penelope Marquet Colmenares

Tutora

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

Comité Tutor:

Dr. Martín Fernando Martínez Elorriaga
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Mtra. Yolanda Paredes Vilchiz
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., enero 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. La educación Media Superior en la Ciudad de México	7
1.1 Punta del Iceberg: El ingreso a la Educación Media Superior en la Ciudad de México y la cobertura	8
1.1.1 De la igualdad y la equidad educativa	16
1.1.2 De la calidad educativa	18
1.2 Educación Profesional Técnica (EPT): El CONALEP	20
1.2.1 Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC)	28
1.2.2 CONALEP Coyoacán	30
1.2.2.1 ¿Quiénes son los maestros del CONALEP Coyoacán?	33
1.2.2.2 Los estudiantes del CONALEP Coyoacán en su primer año	36
1.3 El nuevo Modelo Educativo 2016	40
CAPÍTULO 2. Configuración de la relación didáctica: Docente – Metodología – Estudiante	44
2.1 Hacia una didáctica humanista	47
2.1.1 La didáctica humanista	50
2.1.2 ¿Por qué la didáctica debe ser, hoy más que nunca, humanista?	53
2.1.3 Ser empático, el mejor comienzo	56
2.2 Clase Inversa	59
2.2.1 El aprendizaje desde la mirada original de Clase Inversa	63
2.3 Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Conceptos nucleares	66
2.3.1 El aprendizaje y la zona de desarrollo próximo	75
CAPÍTULO 3. Práctica Docente	80
3.1 Programas de Estudio CONALEP	81
3.1.1 Comunicación para la Interacción Social	84
3.1.2 Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional	85
3.2 Práctica Docente	87
3.2.1 Práctica Docente 1	89
3.2.2 Práctica Docente 2	91
3.2.2.1 Apertura	92
• Diagnóstico	92
• Iniciar con Vivencias de acogida	95
3.2.2.2 Desarrollo	97
• Crear una Zona de Desarrollo Próximo	97
• Clase Inversa	98
3.2.2.3 El Cierre	101
• Materiales y Ejercicios	102
• Comportamiento	102

• Participación	102
• Aprendizaje	104
• Metodología	105
3.2.3 Práctica Docente 3	107
3.2.3.1 Apertura	107
• Diagnóstico	107
• Continuar con la inclusión de vivencias de acogida	110
3.2.3.2 Desarrollo	111
• Crear una nueva forma de desarrollo próximo	111
• Clase inversa con videos de la red	113
3.2.3.3 El cierre, una comparación entre Práctica Docente 2 y 3	114
• Material y ejercicios	115
• Comportamiento	116
• Participación	116
• Aprendizaje	118
• Metodología	119
CONCLUSIONES	122
FUENTES CONSULTADAS	132
• Bibliografía	132
• Hemerografía	135
• Cibergrafía	137
ANEXOS	141

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México, la UNAM, por brindarme, desde el bachillerato, la oportunidad de crecer y desarrollarme integralmente. Por ser mi segunda casa; el hogar que mis padres me enseñaron a caminar desde pequeña.

A la MADEMS-CS, por abrirme nuevamente las puertas de este hogar y permitirme entrar a un mundo que tanto había anhelado. Especialmente, a todos mis profesores, quienes, en cada momento se encargaron de promover y enriquecer mi aprendizaje.

A los espacios dedicados a la Educación Media Superior en los que he trabajado, pues en ellos he podido concretar mis sueños.

A mis compañeros de la MADEMS, cómplices entrañables que me enseñaron, enriquecieron y acompañaron dentro y fuera del campus.

A los integrantes de mi Comité Tutoral y mi Jurado, por guiar mi proyecto y darse el tiempo de acompañarme en su edificación.

A usted por enseñarme a dar un paso atrás, respirar, tomar vuelo y volver a pisar. Gracias por sus palabras, su acompañamiento, su mirada atenta y escucha pertinente. Me voy a sabiendo que *“cuando observamos, la vida cambia”*. Gracias querida Dra. Alvarado, es usted un motivo y un ejemplo en mi vida.

A mis padres, Eduardo y Socorro, mis primeros maestros, quienes me supieron guiar con honestidad, compromiso, disciplina y empatía desde el día en que me recibieron. Ustedes son mi motor de vida, trabajo y estudio; agradezco la dicha de ser su hija, tanto como el camino que ambos me ayudaron a trazar. No hay nada de mí, que no sea un cachito de ustedes.

Al único que rebasa el espacio, el tiempo, la distancia y la vida para caminar junto a mí. Gracias tío Ray, cada día despierto agradecida por todo lo que te aprendí.

Al cómplice de mis andanzas y pionero en la formación de mi paciencia. Al que en la distancia me abraza y se acurruca en mis brazos para hacer de la vida un malabar inadvertido. Gracias Vinicius, tus palabras siempre han dado fuerza a mis pasos. Eres mi inspiración, mi mejor regalo.

Al inicio de este sueño me recordaste que no soy inmune, en el entretiem po me empujaste a caminar sin caparazón y, al final, me regalaste la dicha más grande que he podido experimentar. Gracias por la extensión de vida que se acomoda en mi vientre, sin temor y con ánimo descarado para darnos una oportunidad de vida... literal, desde mis entrañas, gracias Antonio.

A usted Dr. Ricardo, a quien no dejare de agradecer y valorar su apoyo; así como la confianza que deposita en mí. Gracias.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el ser humano nace, crece, se desarrolla y muere inmerso en una sociedad en la que, al parecer, la constante omnipresente ya no es sólo el cambio, ahora también lo es la rapidez con la que este ocurre. Hace no muchos años el cambio aún se sentía pausado, incluso en diferentes ámbitos –que incluye el escolar-, era posible tomarse el tiempo para trabajar con lo que se denominaba resistencia al cambio; hoy en día, el cambio impacta con gran velocidad.

Tampoco es de sorprenderse, pues en una relación dialéctica, todo aquello que es intervenido por el hombre se convierte en una construcción histórica, ideológica, social y cultural que produce cambios.

En el contexto educativo, la educación, la escuela, el maestro, la enseñanza, el aprendizaje y los estudiantes no representan lo mismo que antes, han cambiado en una línea de tiempo y espacio; sin embargo, mucho de lo que se hace hoy en día, encuentra fundamento en el pasado, que es necesario conocer y re-conocer para que los cambios no surjan como una respuesta adaptativa, sino como un proceso transformador.

Es decir, en la sociedad actual hay dos visiones ante el cambio, una en que el ser humano se convierte en el protagonista porque se involucra, comprende, reflexiona, actúa y transita; y otra en la que el cambio aparece como una película en la que el ser humano sólo es espectador y, por tanto, parece responder a su llamado cual experimento pavloviano¹.

La visión del cambio que se abordará en este trabajo de investigación es la primera y, desde ella, se percibe una época que evoluciona, una sociedad que transita y un ser humano que trasciende; una que es transicional y que

Aun cuando se nutre de cambios (...) y todo tránsito es un cambio, no todo cambio es tránsito (...) cuando los temas comienzan a perder significado y nuevos temas emergen, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época. En esos momentos (...) se hace indispensable, más que nunca la integración del hombre, su capacidad de comprender el misterio de los cambios, sin que sea un simple juguete de ellos. (Freire, 2011: 39).

¹ Iván Pavlov a principios del siglo pasado empezó a realizar experimentos con perros, de ello resultó lo que se conoce como condicionamiento clásico, respondiente o pavloviano; este fisiólogo, “llevó a cabo una serie de observaciones de lo que generalmente se llamaban secreciones psíquicas (...) Pavlov observó que (...) el reflejo salival se anticipaba a la aparición del alimento (...) recurriendo al experimento, Pavlov se propuso redactar historias de hábitos de los perros (...) se le presentaban dos estímulos (...) uno de ellos carne en polvo o galleta, provocaba la respuesta salival; el otro, un sonido, precedía al alimento en unos pocos segundos y duraba hasta que aparecía la comida (...) esta rutina se repitió muchas veces (...) cuando sólo el sonido se presentó y la respuesta salival apareció (...) a pesar de que no se presentó comida (...) la respuesta había quedado condicionada a un estímulo” (Geldard, 1992:78). En este sentido es que se utiliza el término pavloviano, es decir, se ha escuchado tanto la palabra cambio que pareciera que el ser humano está condicionado a ella como si su única respuesta fuera dejarla pasar.

Desde esta óptica y no desde otra, es que se observa que en las aulas no se está exento de esta época de transición, quienes hacen posible el proceso de enseñanza y aprendizaje: los estudiantes y los maestros, deben procurar ser protagonistas, no los títeres, pues un aula es el mejor espacio para reflexionar de manera crítica y flexible, para comprender la época en que se vive e intervenirla.

En este sentido, los estudiantes que hoy ingresan a la Educación Media Superior guardan exigencias muy diferentes –ni buenas, ni malas; ni mejores, ni peores- a las que tuvieron los que hoy son adultos, pues sus necesidades, su vida y, en general, la sociedad en la que viven, no sólo es distinta a la de las generaciones pasadas, sino que, además, en lugar de caminar, corre a ritmos acelerados. De manera particular, las tecnologías que existían cuando nacieron estos jóvenes, hacen parecer como si lo hubieran hecho con un “Chip integrado”.

A ello, se suma que la época en la que viven cuando ingresan al bachillerato, se caracteriza por cambios en su cuerpo y en su persona, que los dirigen a una constante búsqueda de su propia identidad, a la toma de decisiones sobre un plan de vida que les impactará cuando sean adultos.

Particularmente, la manera en que los jóvenes ingresan al bachillerato en la Ciudad de México, tiene implicaciones trascendentales que deben ser enfrentadas dentro del aula, por lo que el primer año de su experiencia en este nivel educativo es fundamental para su integración, primero a las aulas, después a la institución educativa y finalmente a la sociedad que pertenecen.

Por otro lado, los docentes, cuya actividad incita a la reflexión, viven cada vez más a la expectativa de los diversos cambios en las políticas educativas y sus consecuentes reformas, aun cuando están pendiente de las modificaciones en los planes y/o programas de estudio y acostumbrados a cambios de grupos, de generaciones, de estudiantes, de asignaturas impartidas y de formas de enseñanza, lo que hacen hoy en día en el aula y fuera de ella es más complejo, particularmente por el acelerado ritmo de los cambios tecnológicos.

No hay duda de que la búsqueda por diferentes metodologías, estrategias, técnicas y herramientas de enseñanza-aprendizaje para mejorar este proceso ha sido una lucha constante, a la que hoy es indispensable agregar las herramientas tecnológicas. Ahora bien, en la medida en que los docentes utilicen estas herramientas como los medios que son, será posible construir puentes entre las brechas generacionales de maestros y estudiantes que ayuden a cubrir las expectativas y necesidades de aprendizaje actuales y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, el uso de herramientas tecnológicas no asegura por sí solo un impacto positivo en el aprendizaje; no sólo es necesario “conocer/saber” y “hacer/practicar”, sino también y –tal vez, mucho más importante- “ser” y “convivir”.

En este sentido, la búsqueda debe centrarse en las necesidades de los educandos, pero también en todo aquello que los incite a participar, a formar parte de la comunidad en la que viven, a dialogar y expresarse, sobre todo cuando la forma en que ingresaron no los incluyó en donde ellos deseaban estar.

Las preguntas que surgen entonces son: ¿cómo lograrlo?, ¿cómo propiciar que los estudiantes participen?, ¿es posible el diálogo y la participación en vivo y de frente a pesar de los recursos tecnológicos –en especial las redes sociales- en la que los jóvenes están acostumbrados a interactuar?, ¿cómo aprenden mejor las generaciones que hoy ingresan a bachillerato?, ¿cómo incluir recursos tecnológicos y no perder nuestra esencia humana?, ¿cómo, en una visión pragmática, se logra una mirada humanista?

Es posible utilizar una metodología que incorpore los recursos tecnológicos que los jóvenes utilizan en su cotidianidad, sea una oportunidad y una respuesta a las necesidades de aprendizaje que subsisten en la sociedad actual y que brinde la posibilidad de que rebasen sus redes sociales y mejoren su aprendizaje a través del diálogo, la participación, y su constante interacción bajo un contexto que los integra a pesar del sistema que, al parecer, busca lo contrario.

Ahora bien, la diversidad de la oferta en este nivel educativo y la complejidad que comprende, implica acotar el espacio, la modalidad y la entidad en que se llevará a cabo la propuesta teórica-metodológica para alcanzar el objetivo de investigación.

Al respecto, el interés se centra en las opciones educativas orientadas a la educación bivalente; es decir, a las que guardan en su estructura curricular una formación propedéutica y una para el trabajo. Particularmente, en aquella que ofrece una Educación Profesional Técnica: el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP.

De esta manera, el objetivo general de investigación es fomentar la interacción en estudiantes de primer ingreso a la Educación Profesional Técnica de nivel Medio Superior, a través de la metodología Clase Inversa, para mejorar su aprendizaje en el marco de una didáctica humanista.

Mientras que los objetivos específicos serán:

1. Analizar las características del nivel y modalidad educativa en que se llevará a cabo la

propuesta teórico-metodológica para desarrollarla bajo el conocimiento y comprensión de su contexto.

2. Establecer las bases teóricas de la propuesta, mediante la configuración de la relación didáctica: docente – metodología – estudiante, para sustentar el desarrollo de la práctica docente.
3. Detallar la puesta en marcha de la propuesta, a través de su implementación, desarrollo y conclusión en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, plantel Coyoacán.
4. Formular las conclusiones pertinentes a la propuesta teórica-metodológica que permitan establecer las bases para una futura investigación.

Para lograr los objetivos de Clase Inversa, es importante aclarar que esta metodología en inglés se denomina “Flipped Classroom”², cuyo objetivo es el intercambio planeado de escenarios y actividades de aprendizaje, así como la modificación de roles de los actores principales: alumno y profesor, al utilizar diversos recursos tecnológicos. Básicamente se establece que las actividades que, en el aula tradicional se llevaban a cabo dentro del salón de clases, se realicen fuera y, las tareas que se hacían afuera, se construyan en él.

De esta manera se plantea que los estudiantes hagan una revisión de los contenidos fuera del aula y cuando lleguen a ella, dediquen tiempo a la interacción maestro-alumno y alumno-alumno para mejorar su aprendizaje, dentro de un contexto que no sólo se anide en lo informativo, sino también en lo formativo a partir de la práctica de una didáctica humanista.

En el primer capítulo se realiza un análisis de las características que guarda el nivel medio superior en la Ciudad de México, de manera específica se detalla la forma en que ingresan los jóvenes al bachillerato en esta capital y su relación con la equidad, la igualdad y la calidad educativa. Dado que el interés de esta investigación radica en la modalidad educativa de Educación Profesional Técnica (EPT), se detallan aspectos relacionados con la historia y el desarrollo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; específicamente, se describen las condiciones del CONALEP, Plantel Coyoacán, a decir de Bourdieu, su habitus docente y

² En el artículo *El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*, de García-Barrera, se aclara que el término Flipped Classroom fue acuñado por Bergmann y Sams (2012), dos profesores que empezaron a grabar y distribuir vídeos de sus lecciones para ayudar a aquellos alumnos que faltaban a clase por cualquier motivo. (Recuperado el 14 de junio de 2017, de <https://www.avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>).

estudiantil. Finalmente, se considera, de manera general, el reciente Modelo Educativo 2016 por su planteamiento curricular basado en el humanismo³.

En el segundo capítulo se construye el sustento teórico a través de la relación didáctica: docente – contenido – estudiante, basada en una didáctica humanista, la metodología de clase inversa y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. La idea es que incluir herramientas tecnológicas en clase no produce un cambio por el sólo hecho de hacerlo; no hay que olvidar que éstas han sido construidas por el hombre y sólo él es capaz de darles un significado y un sentido. En el caso de la educación, es necesario que, al hacerlo, se reflexione en los dos protagonistas que interactúan en el aula y en la forma en que ellos pueden integrarla, particularmente en esta propuesta teórico-metodológica, se hace sin olvidar que somos humanos y no somos sin el otro.

En el tercer capítulo se desarrolla puntualmente la propuesta teórico-metodológica en el CONALEP, Coyoacán; se especifican los Módulos en que se desarrolla, las temáticas que se abordan y la forma en que se pretende hacer a través de la perspectiva de planeación y evaluación que se centra en los estudiantes; todo lo cual tiene coincidencia con el espacio educativo estudiado y con el marco teórico bajo el que se sustenta la propuesta. También se incluye el detalle de la implementación y el desarrollo de la propuesta en cada una de las Prácticas; es decir, se considera el trabajo realizado en tres grupos diferentes, correspondientes a la asignatura de Práctica Docente; el primero en particular, responde a la necesidad de indagar sobre las condiciones tecnológicas de los estudiantes para trabajar bajo la metodología de clase inversa que incluye este tipo de herramientas; el objetivo de la segunda y tercer práctica es implementar la metodología Clase Inversa para corroborar si de esta forma era posible fomentar la interacción para incidir positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, bajo el marco de una didáctica humanista; no obstante, las formas y propósitos en cada práctica son diferentes, pues en la última se toma en consideración los resultados de la práctica anterior en la búsqueda de mejorar los resultados y apearse más a las necesidades de los educandos y la evaluación realizada por ellos

³ El humanismo al que hace referencia el citado Modelo Educativo 2016, se basa en el Artículo 3º Constitucional, que establece que “la educación es un derecho de los mexicanos que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos” y desde esta visión del humanismo, señala que entonces la finalidad de la educación es la de “realizar las facultades y el potencial de las personas para que éstas, a su vez, se encuentren en condiciones de participar activa y responsablemente en las grandes tareas que nos conciernen como sociedad” (Secretaría de Educación Pública, 2016: 39)

al final de cada una de ellas. Lo que resulta en una investigación más completa, como se observa en el apartado de Conclusiones.

La experiencia de investigación que reportamos adquiere importancia por la manera en que se pretende introducir la metodología, pues si bien privilegiará el uso de herramientas tecnológicas y específicamente de redes sociales, es claro que no es la única forma de realizar la práctica de Clase Inversa; sin embargo, es una forma viable para establecer un acercamiento con los estudiantes, quienes no dejan de sentir atracción hacia los medios digitales. Esta forma de acercamiento parecería impersonal e individualista; sin embargo, al interior del aula, es fundamental utilizar el tiempo para fomentar la participación, la comunicación, la conversación y el diálogo para que los estudiantes se integren de mejor manera a su grupo, aprendan uno del otro y lo hagan con un sentido más humano; es decir, uno que considere a sus pares y a sus profesores, no bajo la mirada pragmática -en la que el individualismo y lo impersonal se privilegia- y a la que, desafortunadamente, cada día, parecen acostumbrarse más.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO

“Esta exigencia primera nos plantea la necesidad indeclinable de que el acto, para el cual no nos estamos preparando porque ya nos sentimos insertos en él, no se reduzca a “pasear” los ojos descomprometidos, poco curiosos o ingenuos sobre el objeto de nuestra incidencia reflexiva”.

Paulo Freire
Pedagogía de los sueños posibles

Desde la mirada oficial, no son pocas las acciones que se han implementado en el ámbito educativo para enfrentar los problemas concernientes a la cobertura, igualdad, equidad y calidad. Lo que supone una gran preocupación para que la educación sea incluyente, brinde oportunidades, posibilite una mejora social y, en general, coadyuve al desarrollo del País.

Los motivos de esta preocupación son diversos; sin embargo, no se puede obviar que uno de los principales esté relacionado con las circunstancias que se viven en el ámbito internacional, “la creciente participación de México en la economía global, los tratados de libre comercio y su membresía en la OCDE⁴, le imponen al país nuevos comparadores y parámetros que desbordan el ámbito latinoamericano” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2006: 1).

Es por ello que en la última década instituciones educativas públicas que integran la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), utilizan el Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS) que,

Se trata de un sistema que concentra información estandarizada, confiable y actual, y que permite analizar bajo criterios homologados la calidad del servicio educativo que ofrece cada subsistema y así acompañar la gestión para la mejora educativa del nivel en su conjunto y de cada subsistema en particular. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012: 19. Recuperado el 11 de abril de 2017 en: <http://www.tm.org.mx/wp-content/uploads/2013/01/LAESCUELA-Port-Sep-baja.pdf>).

Es decir, es un sistema que funge como repositorio de información, programado para transformarla en indicadores que reflejan cuantitativamente los avances que se tienen en materia educativa y, en función de ellos, se tomen decisiones.

⁴ OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Y, si bien los indicadores reflejan resultados, no emiten información de los procesos; parecido a lo que sucede en un salón de clases: no siempre quien obtiene la mejor calificación, es quien aprendió más en el curso. Pensar que los indicadores son la única forma de demostrar avance o retroceso, denota una preocupación sólo por el resultado y no por lo que sucede para obtenerlo. Por ello la necesidad de revisarlos y reflexionar sobre ellos; tratar de comprenderlos y poder relacionarlos con los procesos y diversos contextos, para darles una lectura con un corte más integral.

Particularmente la Ciudad de México es representativa en términos de cobertura, pues alcanza los mejores resultados desde hace tiempo; no obstante, lo interesante no sólo es hablar del indicador como tal, sino también saber cómo se ha conseguido y cuáles han sido las consecuencias en términos de rezago y calidad. El presente capítulo abordará estos temas desde el ingreso a la Educación Media Superior en esta demarcación; así como las diferentes modalidades de este nivel, específicamente, se revisará la Educación Profesional Técnica que se imparte en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, pues es en este espacio educativo en que se realizó esta investigación.

Asimismo, dado que la Práctica Docente se realizó en el plantel Coyoacán, se busca contextualizar de manera específica la situación que se experimenta en el plantel, así como la experiencia de los profesores y los estudiantes -de primer ingreso-, por lo que también se encontrará un apartado al respecto.

Finalmente, debido a la importancia que tiene para el desarrollo de esta investigación la posibilidad de que institucionalmente se lleve a cabo una didáctica cada vez más humana y menos técnica, es pertinente revisar el Modelo Educativo 2016, que aun cuando es posible que guarde recovecos, objetos de críticas fundamentadas, también, bajo su conocimiento y revisión puede brindar un cúmulo de posibilidades.

1. Punta del Iceberg: El ingreso a la Educación Media Superior en la Ciudad de México y la cobertura.

Justamente hace más de veinte años surgió la preocupación por la creciente cantidad de jóvenes que buscarían ingresar al nivel medio superior en la Ciudad de México, pues reflejaba un gran problema respecto a la cobertura; las instituciones educativas de este nivel no se darían abasto y, como efecto domino, esto incidiría también en términos de igualdad, equidad y calidad.

Entonces, una de las grandes batallas que enfrentaría la Zona Metropolitana de la Ciudad de México⁵ era que los jóvenes que concluían su educación secundaria pudieran incorporarse a las diferentes opciones educativas de la Educación Media Superior (EMS); es decir, que se establecieran acciones en términos de cobertura. Por lo que en el año de 1996 se creó la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior COMIPEMS, cuya función principal ha sido realizar un concurso de asignación a este nivel educativo y el objetivo que persigue, de acuerdo a lo que publica en su página oficial, es:

Asignar a los aspirantes en las opciones educativas que ofrecen las instituciones convocantes tomando como base los conocimientos básicos y habilidades generales del plan y programa de estudio de secundaria, así como las preferencias de cada participante por ciertas opciones educativas, siempre y cuando cumplan con los requisitos (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, 2017, recuperado el 10 de abril de 2017 en: https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?objetivos).

Lo cual deja ver que incorporarse a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México y zona metropolitana, significa ser asignado y para serlo es necesario demostrar los conocimientos y habilidades que se hayan obtenido en la educación previa; lo que se hace a través de una prueba a la que coloquialmente se le conoce como Examen Único. Es decir, el ingreso a la Educación Media Superior tiene que ver con el mérito, con lo que cada alumno, a través de su propio esfuerzo demuestra, bajo las mismas condiciones.

Aunque también se especifica que se toman en consideración las preferencias de los participantes para su asignación, claro está, siempre y cuando se reúnan los requisitos que son publicados año con año en las convocatorias correspondientes.

Los requisitos establecidos en la Convocatoria del Instructivo que publica la COMIPEMS para su Concurso 2016, fueron:

1. La demostración de no adeudar ninguna materia de primer y segundo año de secundaria; si se terminó antes la secundaria, contar con el certificado correspondiente; o si el aspirante estuvo inscrito en INEA, contar con una constancia emitida por algún funcionario de dicha instancia.
2. En línea, realizar pre-registro y contestar encuesta de datos estadísticos generales (sin especificarlos). Esto permitirá a cada aspirante obtener su “Solicitud de Registro”.

⁵ De acuerdo al sitio Web oficial de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, COMIPEMS, para efectos del Concurso de Asignación, la Zona Metropolitana de la Ciudad de México incluye al Distrito Federal y 22 municipios conurbados del Estado de México. (Recuperado el 10 de abril de 2017 en: https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?antecedentes).

3. Acudir personalmente al registro, de acuerdo a la fecha y lugar que señale la misma convocatoria y la propia solicitud de registro.

4. Entregar documentos y efectuar depósito.

Así también, se señalan ciertas reglas que, en el numeral uno contiene tres requisitos más, para la asignación de lugares. *Grosso modo*, estas son:

1. La asignación sólo se realiza cuando el aspirante cubrió los siguientes requisitos:

a) Presentó el examen en el día y la hora señalados,

b) Contaba con su certificado de secundaria expedido a más tardar el 15 de julio de 2016 y

c) Cumplió con los requisitos particulares de cada institución.⁶

2. En el caso de aspirantes foráneos (se registraron y estudiaban la secundaria fuera de la Zona Metropolitana y de la Ciudad de México) y aspirantes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), deben acudir en la fecha que determina la convocatoria a mostrar el original y entregar fotocopia del certificado de su educación secundaria o constancia oficial que incluya que ha concluido ese nivel educativo y el promedio que obtuvo, así como su comprobante-credencial; de no hacerlo, en los resultados aparecerá como aspirante sin certificado (S/C) y no se le asignará opción educativa de las que hubiera seleccionado.

3. Aunque se da prioridad a los aciertos obtenidos, los elementos para asignar un lugar también contemplan las preferencias y los lugares disponibles de cada institución educativa.

Algo que no se menciona de manera específica en estas reglas y requisitos es que la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, diseña, aplica y califica a todos los aspirantes que hayan elegido a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como su primera opción, a diferencia de las otras ocho instituciones que aplican el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), que está diseñado por el CENEVAL⁷ para evaluar “las competencias que un egresado de secundaria debe manejar para

⁶ De acuerdo al análisis del Instructivo que publica Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en el Concurso 2016, los requisitos de ingreso a las diferentes Instituciones Educativas, da un total de 41 diferentes exigencias; la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se encuentran entre las Instituciones Educativas que más condiciones de ingreso establecen, con un total de 10; mientras que la Dirección General de Bachillerato (DGB), es la que exige menos: 5 en total.

⁷ Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. CENEVAL, (2017) “es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas” (Recuperado el 26 de septiembre de 2017 en: <http://www.ceneval.edu.mx/perfil-institucional#close>).

lograr un desempeño académico adecuado en el nivel medio superior” (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. CENEVAL, (2017). Recuperado el 26 de septiembre de 2017 en: <http://www.ceneval.edu.mx/exani-i#close>).

Al final, que la asignación siga un proceso no es una sorpresa, el propio aprendizaje lo es; de hecho, el establecimiento de reglas y requisitos es necesario para una sana consecución del proceso; sin embargo, lo que llama la atención es que 1) se lleve a cabo una encuesta de datos estadísticos generales sin que se aclare qué tipo de datos son, 2) que cada institución tenga requisitos particulares y 3) el hecho de que una de las nueve instituciones educativas diseña, aplica y califica su propio examen.

El resultado no deja duda, la Ciudad de México ha mostrado avances significativos en términos de cobertura, hecho que se observa en el documento publicado por la Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (DGPPyEE-SEP) denominado Principales Cifras 2015-2016, en el que se establece que “el porcentaje de cobertura en la Educación Media Superior en la Ciudad de México es de 117.2%” (Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, 2017: 122, recuperado el 10 de abril de 2017 en: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf).

No obstante, estar al pendiente únicamente de la cobertura, es sólo ver la punta del iceberg pues, sin ser determinista, cualquiera que sea el avance, cuando existen condiciones desiguales o inequitativas de ingreso, posibilita un camino dirigido al rezago⁸; es decir, viabiliza que los estudiantes que ingresan en una generación, concluyan sus estudios años más tarde con una generación distinta o, en el peor de los casos, no concluyan su Educación Media Superior.

⁸ Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, citado por Zubieta (2015: 94) el rezago educativo “es uno de los indicadores que conforman el índice de pobreza (...) se considera que una persona se encuentra en situación de rezago educativo si tiene de 13 a 15 años y no cuenta con la educación básica obligatoria o no asiste a un centro de educación formal; si nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado —primaria completa—; o nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria —secundaria completa—”.

Estas condiciones desiguales o inequitativas a las que se hace referencia dejan en claro que el Examen Único es una muestra de meritocracia, cuyo mayor problema es la diferenciación que se produce y que no se logra subsanar fácilmente.

A ello se suma el hecho de que la Comisión está integrada por instituciones de Educación Media Superior con modalidades distintas. Por lo que es pertinente conocer cuáles son y en qué institución educativa se ofrece.

De acuerdo a lo que publica la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior en el Instructivo del Concurso de Asignación 2016, existen tres diferentes modalidades de bachillerato: “Educación Profesional Técnico (EPT), Bachillerato Tecnológico (BT) y Bachillerato General (BG)” (2016: 25), cuya historia, filosofía y, en general, proyecto educativo, son totalmente diferentes.

Estas modalidades de bachillerato se ofrecen en nueve subsistemas de Educación Media Superior diferentes, éstas son: (1) Colegio de Bachilleres (COLBACH), (2) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), (3) la Dirección General de Bachillerato (DGB), (4) la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), (5) la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), (6) el Instituto Politécnico Nacional (IPN), (7) la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), (8) la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE) y (9) la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

De estos subsistemas, dependen 18 instituciones educativas diferentes:

1. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP),
2. Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP Estado de México),
3. Colegio de Bachilleres, (COLBACH),
4. Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM),
5. Centros de Estudios de Bachillerato (CEB),
6. Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales,
7. Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD),
8. Telebachilleratos Comunitarios (SE),
9. Preparatoria Texcoco,
10. Escuela Nacional Preparatoria (ENP),
11. Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH),

12. Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA),
13. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTIS),
14. Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS),
15. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT),
16. Centro de Estudios Tecnológicos (CET),
17. Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT),
18. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de México (CECYTEM).

Para observarlo con mayor claridad, se elaboró la Tabla 1. Instituciones Educativas de los diferentes Subsistemas de Educación Media Superior, que se muestra a continuación.

Tabla 1. Instituciones Educativas de los diferentes Subsistemas de Educación Media Superior

CONALEP		COLBACH	Colegio de Bachilleres	DGETA	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario	
CONALEP Estado de México	CONALEP Estado de México	COLBACH Estado de México	Colegio de Bachilleres del Estado de México	DGETI	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios - Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios 	
		DGB	Centros de Estudios de Bachillerato	IPN	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos - Centros de Estudios Tecnológicos 	
		SE	<ul style="list-style-type: none"> - Preparatorias Oficiales y Anexas del Estado de México - Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) - Telebachilleratos comunitarios 	SE	<ul style="list-style-type: none"> - Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México - Centros de Bachillerato Tecnológico 	
		UAEM	Preparatoria Texcoco			
		UNAM	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela Nacional Preparatoria - Colegio de Ciencias y Humanidades 			

Elaboración Propia

Los contrastes entre estas instituciones no se pueden obviar, la mayoría de egresados de educación secundaria desean ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o al Instituto Politécnico Nacional (IPN), es claro que estas dos instituciones no tienen espacio para todos, y mediante el Examen Único (que tal como se ha indicado en líneas anteriores, no es tan único), la mayoría se ve obligada a incorporarse a alternativas diferentes a ellas, evidentemente, sin que éstas respondan a su anhelo.

Una prueba de ello es lo que sucede en la modalidad de Educación Profesional Técnica (EPT) que se ofrece en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en la Ciudad de México. Año con año, desde que arrancó la COMIPEMS, se reciben a egresados de la Educación Básica que, en su mayoría, no eligieron esta institución como su primera opción; de hecho, en el mejor de los casos, la eligieron en alguna, pues existen otros chicos que ni siquiera la consideraban entre sus preferencias, tal como se observa en los Cuestionarios Diagnósticos de las tres Prácticas Docentes (Anexo 1, 2 y 3).

Al cuestionar a los estudiantes sobre sí su primera opción para estudiar el bachillerato fue el CONALEP Coyoacán, la mayoría de los jóvenes señalaron no haberla elegido. Lo que puede apreciarse en el Anexo 4. Gráfica 1: Primera Opción en el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior en la Ciudad de México.

Ahora bien, al cumplir con la Convocatoria que publica la COMIPEMS, los aspirantes quedan asignados en una de las nueve instituciones educativas e inician los procesos de inscripción; pero, cuando las alternativas a las que fueron asignados no cumplen con sus preferencias, ni expectativas, la mayoría⁹ se inscribe sin querer estar y, en consecuencia, se producen fenómenos como el abandono escolar o la deserción¹⁰, sin pasar por alto el posible impacto en el proceso de aprendizaje de estos jóvenes.

En la Ciudad de México la tasa de abandono escolar en el ciclo escolar 2015-2016, publicada en el documento Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2015-2016 (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, DGPPyEE. SEP, 2017: 126. Recuperado el 10 de Abril de 2017, de www.planeacion.sep.gob.mx: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf) fue del “13.0%”, lo que significa un porcentaje mayor al del promedio nacional que, en el mismo año, fue de “12.6%”. Este indicador contrasta con el porcentaje de cobertura que en el mismo ciclo escolar alcanzó la Ciudad de México.

⁹ Se hace referencia a que la mayoría se inscribe en opciones que no deseaba, aunque hay una minoría que se inscribe a escuelas privadas que aprovechan esta situación y, de esta forma, aparece con más auge el fenómeno de la mercantilización de la educación.

¹⁰ De acuerdo a lo que señala Zubieta (2015: 97), “el abandono escolar puede presentarse en dos momentos: en el transcurso del ciclo escolar —deserción intracurricular—, o cuando se cursa el año escolar completo sin matricularse posteriormente —deserción intercurricular—.

En este sentido sería absurdo asegurar que el abandono escolar o la deserción son producto de la forma en que ingresan los jóvenes a la Educación Media Superior en la Ciudad de México, al contrario, se entiende que son fenómenos multifactoriales dignos de un amplio estudio, lo que no es el caso en esta investigación. Sin embargo, no es posible pasar por alto la relación que existe entre el mejor índice de cobertura a nivel nacional (producto de la forma en que ingresan los jóvenes a este nivel) y el abandono escolar.

Sobre todo, porque el mayor índice de deserción ocurre en el primer año de bachillerato; dato recabado del Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media Superior. SEMS, 2012: 34. Recuperado el 11 de Abril de 2017, http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf), en donde se aclara: “la deserción no muestra un comportamiento uniforme dentro de un ciclo escolar” y más adelante, detalla: “el 60.8% de los desertores abandonan sus estudios en el primer año (casi 380 mil alumnos), 26% en el segundo (cerca de 163 mil alumnos) y 13.2% en el tercero o posteriores (alrededor de 83 mil alumnos)”.

Si bien es cierto que es una etapa de cambios, en la que es difícil acoplarse a una nueva escuela y nuevos compañeros, lo es aún más cuando dicha escuela no formaba parte del plan de vida de los estudiantes, es el caso de los jóvenes que participaron en la tercer y última Práctica Docente a quienes, en el Cuestionario Diagnóstico (Anexo 3), se les preguntó si su plan de vida se había modificado cuando ingresaron al CONALEP Coyoacán; la respuesta fue contundente: el 67.9% de ellos tuvo que modificarlo. Tal como se observa en el Anexo 5. Gráfica 2. Modificación del Plan de Vida al ingreso al CONALEP Coyoacán. Grupo 212.

Ahora bien, más que demostrar el dato cuantitativo, lo interesante es tratar de relacionarlo e interpretarlo desde la perspectiva de los mismos jóvenes. Por lo que a los estudiantes que contestaron afirmativamente, también se les solicitó que narraran, en breve, cuál era su anterior plan y al tratar de categorizar sus respuestas, se observó que la mayoría de estos jóvenes señalan que querían estudiar otra carrera y estudiar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); incluso, un número importante de jóvenes -sin que llegue a ser mayoría- señalan de manera explícita que deseaban el pase automático a la Educación Superior.

En este sentido, lo que suceda al interior de las aulas en las instituciones educativas que no forman parte de las preferencias de los estudiantes, en la interacción docente-alumno y alumno-

alumno, es una gran oportunidad para determinar si los estudiantes, en su primer año, se integran a la escuela, y con ello, a su aprendizaje formal, o se unen a las filas del rezago.

Por ello, conocer, comprender, reflexionar y relacionar el ingreso a la Educación Media Superior en la Ciudad de México con la igualdad, equidad y calidad, es de vital importancia para cualquier docente, sobre todo cuando lo que se pretende es echar a andar cualquier intervención didáctica que busca mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y evitar –desde el campo de acción docente-, ser un mero ejecutor de la diferenciación y de su consecuente rezago.

1.1.1 De la igualdad y la equidad educativa

Sería fácil deducir que la idea central del Concurso de ingreso, es brindar la misma oportunidad a todos los estudiantes que egresan de la educación básica para que ninguno se quede sin escuela. Incluso, se puede pensar en una política de igualdad en la que las puertas están abiertas para que todos ingresen a un bachillerato; muestra de un panorama ideal en cualquier sociedad, a la que nadie podría negarse.

Sin embargo, hablar de igualdad y equidad denota múltiples significados, por ello es conveniente establecer qué se entiende por cada una de ellas, a continuación, una muestra de la clara diferencia entre estos conceptos:

En términos educativos la igualdad consiste en otorgar las mismas oportunidades de estudio a todos, sin discriminación de ninguna especie; la equidad, por su parte, significa contar con una oferta educativa amplia, diversificada y pertinente, es decir que atienda las necesidades de aprendizaje propias de las personas y sus comunidades. (Hernández, Flores, Santoyo, y Millán, 2012: 118)

Sí estos términos se relacionan con el proceso del Concurso de Asignación al bachillerato en la Ciudad de México, dejan interrogantes pendientes de resolver respecto a las condiciones de igualdad en este nivel educativo. Por ejemplo, dado que el concurso se realiza bajo los mismos criterios establecidos en una Convocatoria de ingreso, se piensa en un proceso que procura la igualdad, pero si es así entonces ¿por qué se debe contestar una encuesta estadística?, ¿cuál es su fin?, ¿los jóvenes no podrían contestar esta misma encuesta ya inscritos?, ¿por qué es indispensable hacerla previo al examen?, más aún, ¿por qué se mezclan diferentes modalidades del nivel medio superior?, ¿por qué una de las nueve instituciones que integran la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior diseña, aplica y evalúa su propio examen?

Respecto a la equidad, nadie puede negar que la oferta institucional de la educación media superior sea amplia y diversificada; no obstante, más que pertinente, las modificaciones se dan en

contextos obligados que dejan cabos sueltos en la operatividad de las escuelas; el ejemplo más claro es el cambio en la razón de ser del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica que, de ser una educación en la única y exclusivamente formaba para el trabajo, pasó a ser una educación bivalente¹¹ sin considerar la cotidianidad de los planteles, su plantilla docente y sus instalaciones, por citar lo menos.

Es decir, a pesar de que estas modificaciones pueden ser pertinentes, al final parece que no se atienden las necesidades de los bachilleres, el contraste entre la cobertura y el abandono escolar o la deserción, citado en el apartado anterior, es muestra de ello.

Entonces, el concurso de asignación, no es más que una forma de legitimar la desigualdad y la inequidad; como se ha visto clasifica, selecciona, ordena y hace la diferencia y lo hace legítimamente para que, al final, el discurso se acomode en que fueron los estudiantes quienes no cumplieron, pues las oportunidades eran para todos; lo que no es más que ocultar la realidad: el examen único es excluyente.

En otras palabras, “la igualdad formal que asegura el concurso no hace más que transformar el privilegio en mérito pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos” (Bourdieu & Passeron, 2008: 104).

Al final del apartado anterior ya se afirmaba este discurso que, además de ser una crítica fundamentada, pretende que el docente tenga esta perspectiva clara y, en la medida de lo posible, no la reproduzca al interior del aula.

No hay que olvidar que la relación más profunda y directa que tiene un estudiante con la escuela se da en el salón de clases, es por ello que se considera trascendental la labor que desempeñe el docente y la forma en que se relacione con los estudiantes, con los que quieren y con los que no quieren estar ahí, para que no conduzcan a una mayor desigualdad e inequidad.

Esto es, sí el maestro sólo se interesa, atiende y enseña a los que quieren, y deja a un lado a los que no quieren, propicia la misma desigualdad e inequidad a la que experimentan en su ingreso al bachillerato; de alguna manera se convierte en un medio de exclusión y convierte al salón de clases como describieran a la escuela los Alumnos de Barbiana en el texto Carta a una profesora “es como

¹¹ La bivalencia se refiere a que la formación de los estudiantes CONALEP permite que a su egreso puedan seguir con sus estudios en la Educación Superior y/o incorporarse al mercado laboral, a través de la obtención de un Certificado de Bachillerato, un Título y una Cédula de Técnico Profesional.

un hospital que cura a los sanos y rechaza los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable” (2012: 20).

Entonces el maestro debe serlo para los que quieren, pero mucho más para los que no quieren y en función de ello su propuesta didáctica debe ser para y por todos. Y más allá de las cifras, los indicadores y los resultados; más allá de la cantidad, debe hablarse de la calidad.

1.1.2 De la Calidad Educativa

Como se ha visto, año con año desde 1996, las instituciones de Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México, abren sus puertas de acuerdo a su capacidad instalada; quienes concursan y cubren requisitos académicos y administrativos, son asignados y, los que así lo deciden, se inscriben. Desde hace 20 años, las Instituciones de Educación Media Superior en esta Ciudad, no tienen que hacer más que establecer sus procesos de inscripción, pues todas, a pesar de las preferencias o no de los que siguieron el proceso establecido por COMIPEMS, tienen asegurada su matrícula.

Estas escuelas ya no hacen una labor hacia adentro, ni hacia afuera; es decir, dado que el examen asegura un lugar, no existen condiciones de renovación, de introspección, de difusión; parece que quienes integran estas escuelas han caído en un estado de confort en donde, además, no hay unidad en el trabajo y cuando esto sucede,

El trabajador se convierte en un apéndice de la máquina o de la organización burocrática. Ha dejado de ser él, y por eso mismo no se produce ninguna unión aparte de la que se logra por medio de la conformidad (...) la proporcionada por la conformidad solo es pseudo-unidad. (Fromm, 2004: 33)

Esta situación es propicia para que se disminuya el interés por mejorar el proceso fundamental de toda escuela: el de enseñanza-aprendizaje, lo que impacta directamente en la calidad educativa.

A ello se le suma el hecho de que en las últimas décadas hablar de una educación con calidad se ha reducido a los resultados de pruebas estandarizadas, tales como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)¹² y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)¹³ que no toman en consideración todo lo que sucede en el contexto escolar, mucho menos la situación afectiva de los estudiantes; “la prueba PISA no toma en cuenta los

¹² Se aplica desde 2015 a alumnos de último grado de primaria, secundaria y bachillerato; su antecedente inmediato fue la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE

¹³ PISA es un proyecto de la OCDE que evalúa la formación de alumnos cuando están al final de la formación preparatoria.

objetivos, el mapa curricular y las prácticas pedagógicas; es decir, no se trata de una prueba que evalúe la calidad de la educación” (Zubieta, 2015: 86).

Incluso, en El Modelo Educativo 2016, cuando se describe cuál es el papel de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se especifica que “tiene la alta responsabilidad de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional, (...) esto implica diseñar y llevar a cabo mediciones y evaluaciones relativas a los estudiantes, docentes y otros componentes del sistema educativo” (2016: 82); es decir, tampoco hace mención al contexto. Hablar de calidad educativa no incluye lo que sucede en el aula, en la relación didáctica que se establece entre los docentes, los contenidos y los estudiantes.

Todo lo anterior deja ver que en México la calidad educativa puede ser considerada como un sinónimo de medición y es entendible pues por ser un término que surgió del ámbito empresarial se le asocia con estándares, mediciones e indicadores que demuestran algo cuantitativamente. Sin embargo, lo que es incomprensible es que no contemple que para lograr determinados resultados es necesario dar cuenta de lo que se hizo –o se dejó de hacer- y cómo se hizo –o cómo se dejó de hacer-.

Diferente a la concepción que se ha descrito hasta ahora, la UNESCO señala que hay dos principios que caracterizan una educación con calidad:

El primero es el desarrollo cognitivo de los estudiantes en términos de su capacidad para movilizar sus recursos cognitivos y adaptarse a situaciones inéditas y alcanzar soluciones satisfactorias. El segundo principio está relacionado con el papel de la educación en la formación de ciudadanos con buena conducta cívica, así como el adecuado desarrollo afectivo y creativo del estudiante. (UNESCO 2005, Educación para Todos. El imperativo de la calidad [reporte en línea] http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf, consultado 12 de octubre de 2012, citado por Zubieta, 2012: 349).

Desde esta perspectiva, una educación con calidad tiene como punto de partida la persona a quien se dirige el esfuerzo del acto educativo y, por tanto, va de la mano de sus necesidades. Entonces, la calidad en la educación pone en el centro al estudiante y busca que éste aprenda, desarrolle habilidades para resolver problemas y se forme como ciudadano, pero, sobre todo, que su formación no sólo sea académica, sino también afectiva y creativa; y es una de las razones por las cuales se propone la Didáctica Humanista como sustento de la intervención didáctica.

En este camino, más allá de la simple relación calidad-medición, es mucho más importante que la práctica docente adopte un enfoque cualitativo como el que propone la UNESCO y dirigir los esfuerzos no sólo a lograrla, sino también a resignificarla.

Sin duda, al hacerlo así, es necesario conocer el contexto, entonces, en el caso de la educación media superior en México, hay que tener claridad respecto a su diversidad, la manera en que los jóvenes ingresan, la institución educativa en la que se inscriben, su infraestructura, su modelo académico, su estructura curricular, la forma en que se relacionan los docentes y los alumnos y, en general, la dinámica escolar. Lo que, sin duda, deja una labor, no sólo amplia, sino también compleja y costosa; “impactar en aquellas áreas fundamentales que se relacionan con la calidad de la enseñanza, representa un costo marginal más alto que expandir el acceso” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2006: 6).

Es claro que muchos docentes están acostumbrados a enseñar con, sin y a pesar de los obstáculos que puedan encontrar; sin embargo, un docente que conoce su contexto a profundidad puede establecer condiciones para construir una práctica que, a pesar de cualquier contradicción, ponga en el centro al estudiante y lo haga en condiciones de igualdad y equidad al interior del aula. Es por ello que en los siguientes apartados de este capítulo se abordará el contexto específico en el que se desarrolla la propuesta teórica-metodológica de esta investigación. A saber: la didáctica humanista como sustento de la intervención didáctica con Clase Inversa como estrategia metodológica.

1.2 Educación Profesional Técnica (EPT): El CONALEP

Tal como se observa en la Tabla 1 de este Capítulo, la única institución que integra la COMIPEMS con la modalidad de Educación Profesional Técnica, es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP que, al día de hoy, ofrece una opción bivalente, esto es que se cursan módulos que permiten:

- a) Una formación que prepara para continuar estudios en la Educación Superior (ES). De este tipo de formación, el estudiante obtiene un certificado de profesional Técnico- Bachiller, emitido por el Colegio y
- b) Una formación especializada de carácter técnico, de la que el estudiante obtiene un título y cédula de profesional técnico correspondiente a la especialidad cursada, misma que emite la Dirección General de Profesiones (DGP).

No obstante, en el proceso de creación del Colegio, se planteaba la gran necesidad de formar cuadros productivos a nivel de técnico profesional, no sólo para llenar espacios que demandaba el mercado laboral, sino también para evitar la saturación en las aulas del nivel superior. De hecho, “desde principios de los años sesenta empezó en México una vigorosa expansión de la educación

tecnológica en busca de técnicos que equilibraran el exceso de oferta de profesionales egresados de educación superior”. (Aguilar, Guevara, Latapí & Cordera, 2003: 22)

Por otro lado, se deseaba revalorizar socialmente al profesional técnico y, entre los preceptos que darían origen al Colegio, destacan:

1. El reconocimiento de que se requería una institución educativa que ofreciera estudios terminales, no propedéuticos,
2. La idea de que era indispensable brindar reconocimiento oficial a los estudios que ofrecía, lo que se lograba si dicha institución otorgaba un Título y Cédula Profesional emitida por la autoridad competente,
3. La necesidad de buscar mayor y mejor vinculación entre esa institución y los sectores productivos,
4. Que las especialidades que se ofrecieran, respondieran a la demanda regional y estatal del mercado laboral en que se encontraran, y
5. Reconocer que independientemente de que la formación de dicha institución fuera de carácter técnica, sería necesario establecer las bases de una cultura general en la formación de sus estudiantes (Padilla & Ezeta, 1999).

Bajo estos preceptos, se creó el CONALEP “cuyos objetivos, alcance y principales modalidades, se plasmaron en el decreto de creación firmado por el presidente José López Portillo el día 27 de diciembre de 1978 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 29 del mismo mes” (Padilla & Ezeta, 1999: 31) y con la preocupación exclusiva de “la formación de profesionales técnicos” (De Ibarrola, 1992: 243).

En este contexto, era comprensible, incluso necesario, que, en la década de los noventa del siglo pasado, el Colegio adoptara un Modelo Educativo basado en Normas de Competencia Laborales, pues su formación era exclusivamente para el trabajo.

Sin embargo, el crecimiento que ha tenido el Colegio desde sus inicios hasta la actualidad ha sido considerable; cuando emprendió actividades académicas en septiembre de 1979, sólo había diez planteles ubicados en el Distrito Federal, el Estado de México y Quintana Roo, al terminar el año de 1982 eran 161 planteles distribuidos a lo largo del territorio nacional (Padilla & Ezeta, 1999) y en la actualidad, de acuerdo a lo que señala en su sitio web, la oferta educativa para el ciclo escolar 2016-2017 “se compone de 48 carreras agrupadas en siete áreas de formación

ocupacional, que se imparten a nivel nacional en 308 planteles” (Recuperado el 12 de abril de 2017 en: http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/planteles.aspx).

Es claro que este crecimiento tiene implicaciones directas en la estructura institucional, la forma de organizarse y la oferta educativa, mismas que han sido objeto de cambios; sin embargo, también ha traído consecuencias y modificaciones en la razón de ser original del Colegio.

Para empezar, el CONALEP dejó de ser un organismo público descentralizado y pasó a ser una institución federalizada; es decir, su esquema de operación era desconcentrado y su transformación hacia la federalización buscaba otorgar a los gobiernos de cada Estado los recursos y funciones de los planteles de su entidad que si bien es un cambio organizacional de carácter administrativo y legal, impacta el quehacer de cada plantel del Colegio, en función del manejo y gestión de los recursos.

Por otro lado, en el sitio web del CONALEP, se señala que el Decreto por el que se originó fue objeto de cambios. El primero de ellos en 1993 seguía la misma razón de ser del Colegio, pues sólo incluía un panorama de mayor apertura para la capacitación laboral, la vinculación intersectorial, así como la asesoría y asistencia tecnológica a las empresas, pero el segundo, realizado en 2011, cambiaba sustancialmente su razón de ser, pues incorporó la formación de profesionales técnico bachiller. (Recuperado el 12 de abril de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>).

Es importante señalar que, en el entretiem po de estas modificaciones al decreto de creación, en el ciclo escolar 1997-1998, se echó a andar el Programa de complementación de estudios para ingreso a la educación superior (PROCEIES), cuyo propósito era que quienes así lo desearan, pudiesen cursar asignaturas para ingresar a la Educación Superior (ES); aunque con la condición de que el Colegio conservara su objetivo inicial; es decir, la formación de profesionales técnicos. (Padilla & Ezeta, 1999). Lo que en el caso de la Ciudad de México resulta un tanto contradictorio, pues desde un año antes, en 1996 el Colegio fue una de las instituciones que se integró a la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS).

Asimismo, en el año 2008, previo a que el Colegio realizara la segunda modificación al decreto que le dio origen, formó parte de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), cuyo objetivo fue “el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), para lo cual se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)” (Acuerdo 442, 2008: 2); lo que si bien no significaba la creación de un Bachillerato Universal, sí establecía

un Marco Curricular Común (MCC) para la conformación de un perfil de egreso que todo bachiller debía lograr independientemente de la escuela en que lo cursara.

Vale la pena revisar la Reforma Integral de Educación Media Superior por dos razones. La primera es porque dentro del contexto reformador el Colegio modificó completamente su planteamiento original, y la segunda es porque los dos últimos Modelos Académicos del CONALEP están relacionados de alguna manera con ella y, al mismo tiempo, son parteaguas para el desarrollo de la propuesta didáctica de esta investigación.

Toda vez que “las reformas de las escuelas públicas han sido el medio predilecto de mejorar no sólo a la educación, sino a la sociedad misma” (Tyack & Cuban, 2001:9); es posible inferir que con ellas se inicia un proceso que recupera, que avanza; bajo esta idea y dado que los subsistemas que integran la Educación Media Superior han anidado diferentes reformas, se podría pensar que este nivel ha avanzado; sin embargo, si bien han dado respuesta a las políticas educativas sexenales, poco han evolucionado en cuestión de unidad, pues precisamente por la diversidad de modalidades los avances -o la falta de ellos- han sido aislados. No obstante, esta situación se aproximaba a su final un sexenio anterior a la puesta en marcha de la RIEMS, cuando en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se planteó que:

Para que la reforma curricular tenga los efectos deseados, los diferentes sistemas y modalidades deberán integrar en sus planes y programas de estudio un conjunto de elementos comunes. En consecuencia, los egresados de la educación media superior deberán compartir capacidades genéricas, actitudes y valores, y conocimientos básicos humanistas, técnicos y científicos. (Secretaría de Educación Pública, PRONAE 2001-2006: 166)

Como se puede leer, se dejaba ver una clara intención de integrar elementos comunes de los diferentes subsistemas y modalidades del nivel medio superior. Este planteamiento se echó a andar a través de una Reforma Curricular y sin duda, propició un discurso político-educativo que obligaba a discutir y dirigir los esfuerzos a la integración de un sólo sistema, mismo que tuvo lugar con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) a la que el CONALEP se integró fácilmente, pues su fundamento pedagógico era la formación por competencias, en la que, como se mencionó anteriormente, el Colegio tenía ya experiencia.

El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) fue el sostén académico, de gestión y administrativo para poner en marcha esta reforma, una integral, lo que permitiría formar identidad en este nivel educativo y que en anteriores reformas no se lograba; en ese entonces se argumentó que “la Educación Media Superior en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este tipo

educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos” (Acuerdo 442, 2008: 1).

Para lograr un Sistema Nacional de Bachillerato, los principios en que se fundamentó la RIEMS son tres, el primero buscaba reconocer todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; el segundo que sus planes de estudios tuvieran pertinencia y relevancia, y el tercero buscaba que los estudiantes pudieran transitar entre estos subsistemas y escuelas, lo que en la práctica se denomina portabilidad de estudios (Acuerdo 442).

Estos tres principios guiaban el camino de la RIEMS a través de tres ejes y cuatro niveles de concreción. Sin embargo, dado que al describirlos se abordará el término competencia, es conveniente aclarar que, desde el enfoque oficial, una competencia “es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (Acuerdo 442, 2008: 2). Desde esta concepción, se redactaron competencias cuyo fin era adaptarse a cualquier institución educativa.

Es justo en este sentido en que surgió el primer eje por el que transitaría la reforma, el Marco Curricular Común (MCC) que, como su nombre lo indica, pretendía lo común a todas las modalidades y todos los subsistemas, buscaba compartir; en pocas palabras plantea que, a partir de él, cada subsistema construya y organice sus planes y programas de estudio, lo que significa la articulación de diferentes opciones de Educación Media Superior. Este marco, se integraba por diferentes competencias que categoriza de la siguiente manera:

- a) Competencias Genéricas
- b) Competencias Disciplinarias Básicas
- c) Competencias Disciplinarias Extendidas (Propedéuticas) y
- d) Competencias profesionales (Para el trabajo)

Es preciso señalar que sólo las dos primeras son específicas y comunes a todos los subsistemas, aunque de ellas, sólo las genéricas constituyen lo que se denominó el perfil de egreso del bachiller. Las últimas dos, deben ser definidas por cada subsistema.

El segundo eje por el que transitaría la reforma es el de la definición y regulación de las modalidades de oferta. A diferencia de la modalidades a las que hace referencia la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, COMIPEMS (Educación Profesional Técnica, Bachillerato Tecnológico y Bachillerato General), las modalidades que se definen en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), son: escolarizada, no

escolarizada y mixta; y la regulación que pretendía es que cada una de ellas asegurara que los que egresan de este nivel educativo adquieran y desarrollen las competencias que integran el Marco Curricular Común (MCC), lo que al final permite que todas las modalidades, de cualquier subsistema, compartan el mismo fin y participen de una misma identidad.

El tercer eje se refería a los mecanismos de gestión que son encargados de establecer los estándares y procesos que garantizan que cada subsistema dirija sus esfuerzos hacia el Marco Curricular Común (MCC). Según Acuerdo 442 del Diario Oficial de la Federación se establecen seis en particular, estos son:

- a) La formación y actualización del Docente
- b) La generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos
- c) La definición de estándares mínimos compartidos y aplicables a las instalaciones y equipamiento (infraestructura).
- d) La profesionalización de la gestión escolar
- e) La flexibilidad para el tránsito de estudiantes entre subsistemas e instituciones educativas
- f) La evaluación para la mejora continua.

El cuarto y último eje fue la certificación complementaria del SNB; se denominaba así porque buscaba complementar la certificación que emitieran las Instituciones Educativas de este nivel; en su concepción oficial, esta certificación:

1. Buscaría mayor cohesión
2. Sería una evidencia de integración de los actores en un Sistema Nacional de Bachillerato
3. Reflejaría la identidad de este nivel educativo
4. Indicaría el desarrollo de competencias contenidas en el MCC que el alumno adquiere en una Institución Educativa certificada y que éstas participan en los procesos necesarios para el funcionamiento de la Educación Media Superior.

Así como se establecieron los ejes por los que transitaría la Reforma, también desde su concepción, se identificaron y definieron a los responsables de cada proceso, a través de cuatro niveles de concreción, que son: el nivel interinstitucional, en el que se llevarían a cabo esfuerzos para la integración del Marco Curricular Común (mediante once competencias genéricas); el nivel institucional, en el que cada subsistema establecería su modelo académico y, por ende, sus planes

y programas de estudio; el nivel escuela, en el que se tendrían que realizar las adecuaciones necesarias en función del contexto, así como la definición de actividades extraescolares y de tutorías y, finalmente el nivel aula, en el que las decisiones del docente en el proceso de aprendizaje serían fundamentales para la concreción de la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Aunque sólo se especifique en el primer nivel de concreción (el interinstitucional), es evidente que en cada nivel se debe dirigir el esfuerzo hacia el Marco Curricular Común, en otras palabras, a la formación de las once competencias genéricas, que son las que constituyen el perfil de egreso del bachiller.

Estas competencias genéricas se caracterizan por ser: clave, lo que significa que se pueden aplicar a lo largo de la vida; transversales, porque son importantes desde el enfoque de diversas disciplinas y transferibles, pues ayudan a adquirir otro tipo de competencias.

Conforme al Acuerdo 444, publicado el 21 de octubre de 2008, las once competencias genéricas se muestran en la Tabla 2. Once Competencias Genéricas: el perfil del egreso de la Educación Media Superior.

Tabla 2. Once Competencias Genéricas: el perfil del egreso de la Educación Media Superior

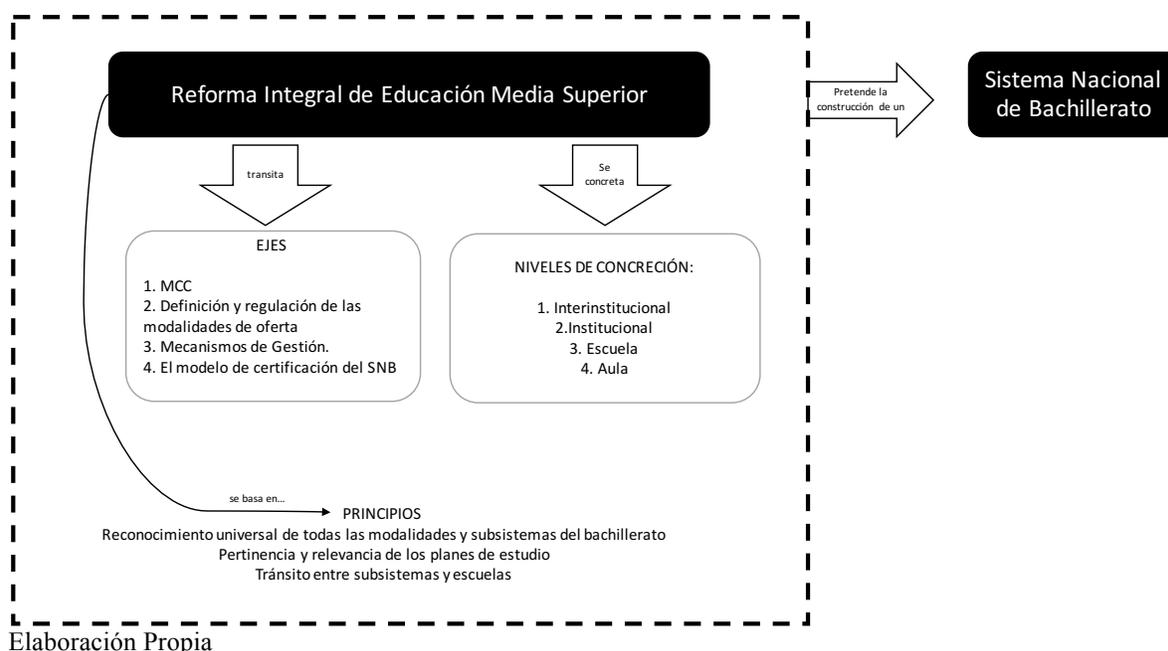
1	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	
2	Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	Se autodetermina y cuida de sí
3	Elige y practica estilos de vida saludables.	
4	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Se expresa y comunica
5	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	Piensa crítica y reflexivamente
6	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	
7	Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	Aprende de forma autónoma
8	Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	Trabaja en forma colaborativa
9	Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	
10	Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	Participa con responsabilidad en la sociedad
11	Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	

Elaboración Propia

En resumen, independientemente de que cada Institución Educativa debe respetar sus características y propósitos educativos, así como sus estructuras curriculares; la declaración de once competencias genéricas que constituyen el perfil de egreso permitiría la concreción de esta reforma y, por lo tanto, la integración del Sistema Nacional de Bachillerato que en teoría, generaría la identidad en la educación media de nuestro país, proyecto fundamental de la política educativa del sexenio pasado.

Para una mejor comprensión, se muestra este planteamiento en Organizador Gráfico 1. Reforma Integral de Educación Media Superior.

Organizador Gráfico 1. Reforma Integral de Educación Media Superior



Ahora bien, es importante esta revisión pues como ya se ha expuesto, en el CONALEP de la Ciudad de México, operaba un bachillerato bivalente desde 1996 que formó parte de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), pero fue en septiembre de 2008, cuando se incorporó a la RIEMS, que su propósito fundamental (aquel por el que fue creado), se vio modificado en todo territorio nacional. Lo que en su discurso oficial no le fue difícil, pues el Colegio fue de las primeras instituciones que implementó un enfoque educativo basado en competencias¹⁴.

¹⁴ Los Modelos Académicos puestos en marcha por el CONALEP en 1997 y en 2003, estaban sustentados bajo el enfoque educativo basado en competencias. Esta aseveración se observa en el análisis comparativo de los tres Modelos

De hecho, gracias a que había adoptado en enfoque por competencias, aprovechó su Modelo Académico de la Calidad para la Competitividad (MACC) publicado en junio de 2008 (dos meses antes de que fuera oficial la Reforma Integral) para encontrar coincidencia con la RIEMS, aunque en realidad fue hasta el año 2014 que desarrolló un Modelo Académico basado en la reforma en mención.

1.2.1 Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC)

La misión del CONALEP como institución educativa, de acuerdo al Modelo Académico de la Calidad para la Competitividad (MACC), era:

Formar Profesionales Técnicos a través de un Modelo académico para la calidad y competitividad en un sistema de formación que proporciona a sus egresados la capacidad de trabajar en el sector productivo nacional o internacional, mediante la comprobación de sus competencias, contribuyendo al desarrollo humano sustentable y al fortalecimiento de la sociedad de conocimiento. (p. 4)

Lo que no dejaba duda a la gran valía que el Colegio otorgaba a la formación por competencias, aunque también dejaba en claro que su formación buscaba la incorporación de sus egresados al sector productivo, sin tomar en consideración que en la Ciudad de México operaba también como bachillerato desde 1996.

A diferencia de la misión, en el propósito que tenía el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad, sí se contemplaba la formación de profesionales técnico bachiller, a saber:

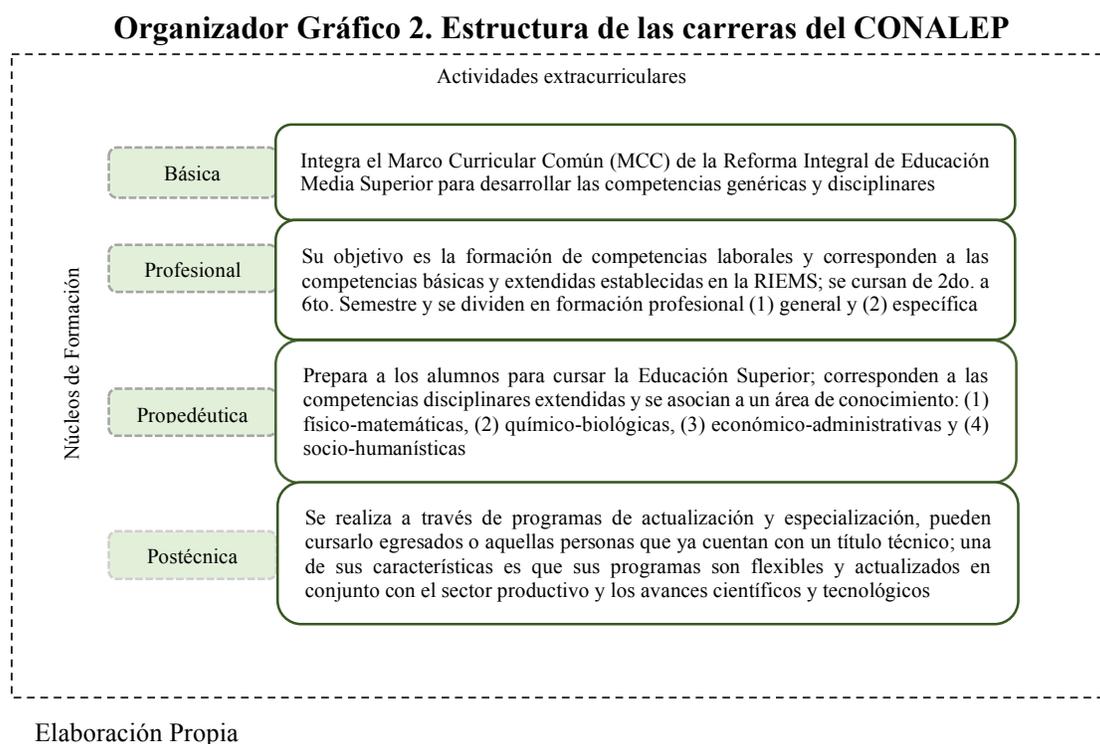
Promover una formación profesional técnica y capacitación (Profesional Técnico PT, Profesional Técnico Bachiller PTB y Postécnico) pertinentes, flexibles y de vanguardia en congruencia con las necesidades cambiantes del entorno laboral; así como una formación integral y permanente de los individuos en un marco de desarrollo humano sustentable, a través del desarrollo de competencias con un enfoque constructivista de conocimiento y del fortalecimiento de los mecanismos de vinculación con el sector productivo e interinstitucional para asegurar la inserción laboral y posibilitar el ingreso a la educación superior. (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, junio 2008: 5).

Asimismo, dejaba ver que la formación que buscaba era una integral y permanente, que se lograría mediante el desarrollo de competencias con un enfoque constructivista y la vinculación con empresas y otras instituciones. En consecuencia, la estructura de sus carreras se dividió en núcleos de formación que buscaban proporcionar al “alumno una educación integral acorde a sus necesidades e intereses que le permitan integrarse de una forma armónica y participativa a la

presentado en el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad, en donde, con ciertas acotaciones, sustentan el mencionado enfoque. (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, junio 2008).

sociedad, ya sea académicamente o al mundo laboral” (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, junio 2008. Modelo Académico de Calidad para la Competitividad; 2008: 8).

Estos núcleos estaban divididos en: Formación Básica y Formación Profesional y se complementaban con los de Formación Propedéutica y Postécnica, y con objeto de proveer una formación integral, deberían acompañarse de actividades extracurriculares como: preceptorías, actividades culturales y deportivas. Para una mejor comprensión se muestra el Organizador Gráfico 2: Estructura de las Carreras del CONALEP.



Cada núcleo estaba constituido de diferentes módulos¹⁵, éstos buscaban que los jóvenes adquirieran y desarrollaran diversos tipos de competencias.

Ahora bien, aun cuando es cierto que fue bajo el Modelo Académico de la Calidad para la Competitividad con el que el Colegio abordó inicialmente la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), es el Modelo Académico en el Sistema Nacional de Bachillerato (publicado en 2014) el que se desarrolló específicamente en función a dicha reforma.

¹⁵ En el Modelo 1997 se hablaba de asignaturas (para el núcleo de formación básica) y módulos ocupacionales (para el núcleo de formación ocupacional); sin embargo, a partir del Modelo 2003, e independientemente del núcleo de formación, se denominan módulos.

Es importante mencionarlo porque en este último la misión del CONALEP incluye ya la formación del Profesional Técnico y Profesional Técnico Bachiller, señala que su estructura curricular sólo se divide en dos núcleos de formación: el básico y el profesional, y no especifica nada respecto a las actividades extracurriculares.

Por otro lado, mantiene su postura respecto al desarrollo de competencias bajo el enfoque constructivista del conocimiento y la vinculación con las empresas y otras instituciones. Lo que adquiere importancia en esta investigación pues abre la posibilidad al desarrollo de prácticas constructivistas desde la mirada institucional.

Es pertinente señalar que la propuesta teórico-metodológica que se presenta en esta investigación se desarrolló en el Módulo de Comunicación para la Interacción Social, que se imparte en primer semestre y en el de Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional de segundo semestre y que ambos corresponden al núcleo de formación básica (considerado tanto en el MACC, como en el Modelo Académico 2014).

Al ser parte del núcleo de formación básica, ambos módulos se imparten en todas las carreras del CONALEP y pretenden incidir directamente en el desarrollo de las once competencias genéricas del Marco Curricular Común, pero será hasta el tercer capítulo en el que se desarrollen las especificaciones pertinentes a los mismos.

Hasta este momento el panorama que se ha descrito permite detallar características propias del CONALEP; no obstante, dado que la realización de las tres Prácticas Docentes que delinearán esta investigación, se llevó a cabo en el plantel Coyoacán, es necesario abordarlo en el siguiente apartado.

1.2.2 CONALEP Coyoacán

El CONALEP Coyoacán¹⁶ se encuentra en la Ciudad de México y, de acuerdo a la información publicada en la página oficial de la escuela, abrió sus puertas en 1984 con las carreras de Nutrición e Inhaloterapia. Fue en 1987 cuando desapareció la de Nutrición y, en su lugar, desde entonces se ofertan: Enfermería General y Optometría. (Recuperado el 12 de abril de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/historiadelpantel/Paginas/default.aspx>).

¹⁶ La dirección del CONALEP es Av. Canal Nacional s/n, San Francisco Culhuacán, C.P. 04430. Delegación Coyoacán.

La misión y visión del plantel Coyoacán se apegan a los establecidos por el CONALEP; no obstante, hace señalamientos claros de las áreas del sector que atienden sus egresados. Es así como se encuentran publicadas en la página oficial del CONALEP Coyoacán, cuya misión es “formar mediante un modelo basado en competencias, a Profesionales Técnicos Bachiller en el área de la salud, capacita y evalúa con fines de certificación de competencias laborales para atender las necesidades del sector productivo del país” (Recuperado el 14 de abril de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/misionyvision/Paginas/default.aspx>).

Mientras que su visión fue redactada de la siguiente forma:

Es una Institucional líder en la formación de Profesionales Técnicos Bachiller en Enfermería General, Terapia Respiratoria y Optometría, que cursan programas reconocidos por su calidad y basados en el modelo mexicano de formación dual, egresan con competencias laborales y valores sociales que les permiten ser competitivos en sector salud y continuar estudios superiores. El Plantel es reconocido como centro de capacitación, evaluación y certificación de competencias laborales, contribuye a elevar la productividad y competitividad del país. (Recuperado el 14 de abril de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/misionyvision/Paginas/default.aspx>).

En su visión incorpora elementos como la formación dual¹⁷, así como los valores sociales. Estos valores a los que hace referencia se apegan a los del CONALEP, que institucionalmente establece siete como guía del comportamiento de quienes integran su equipo de trabajo, son: (1) respeto a la persona, refiriéndose a que toda persona es digna de atención más allá de lo profesional o lo laboral; (2) compromiso con la sociedad, que se ve beneficiada por el trabajo que realiza el Colegio, pero de la que se necesita su participación, para estar en posibilidades de cubrir las necesidades que demanda; (3) responsabilidad, que se relaciona con la toma de decisiones desde cada ámbito de trabajo; (4) comunicación; se entiende como el proceso de comunicación en donde el emisor deberá ser claro y el receptor mantener una actitud responsable antes la información que recibe; (5) cooperación, en la que se respetan las diferencias y se impulsa el trabajo en equipo de

¹⁷ Según el sitio oficial de la Secretaría de Educación Pública, es a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en coordinación con la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) y con la asesoría de la Cámara México - Alemana de Comercio e Industria (CAMEXA) y la experiencia en el tema del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), desarrollaron en 2013 el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD), el cual retoma los elementos esenciales del modelo dual alemán y los adapta a la realidad nacional. Es decir, establecer en los programas de estudio un equilibrio armónico entre la formación teórica y la formación práctica, alternando el período de formación en el aula con el espacio del trabajo. (Recuperado el 1 de septiembre de 2017 en: http://sems.gob.mx/es_mx/sems/modelo_mexicano_formacion_dual).

forma complementaria, (6) mentalidad positiva, parte de la idea en donde siempre que hay problemas, también existen soluciones y (7) calidad que concibe como: hacer las cosas bien desde la primera. (Recuperado el 14 de abril de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/valores/Paginas/default.aspx>).

Lo que devala que no sólo los directivos y administrativos del CONALEP deben orientar su labor desde estos valores, sino también los profesores tendrían que desarrollar su quehacer docente con esta guía por delante

Ahora bien, respecto a su infraestructura física, el sitio web del plantel, detalla que cuenta con ocho edificios y más de veinte aulas; seis laboratorios: uno por cada campo profesional que se oferta: Enfermería, Terapia Respiratoria y Optometría; tres de Informática, otro Multidisciplinario y, finalmente, uno Materno Infantil. Además, esta escuela cuenta con Biblioteca, Sala de Maestros, Auditorio y áreas deportivas. (Recuperado el 14 de abril de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/Paginas/default.aspx>).

Cabe señalar que, apegado a la RIEMS y de acuerdo a lo que da a conocer en el sitio web del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medios Superior, COPEEMS¹⁸, el CONALEP Coyoacán es uno de los planteles que han conseguido un pronunciamiento favorable del padrón de buena calidad de Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS). Lo que adquiere relevancia porque significa que oficialmente cumple con los criterios apegados a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y que, por tanto, forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato. (Recuperado el 07 de junio de 2017 en: <http://www.copeems.mx/planteles-miembros-del-snb>).

¹⁸ El Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medios Superior, COPEEMS, es una Asociación Civil que tiene como objeto social el ser una instancia capacitada y facultada para: reconocer a los organismos de apoyo a la evaluación de planteles que pretenden ingresar al PBC-SiNEMS; otorgar reconocimiento el formal a los organismos evaluadores para efectos de la acreditación de la permanencia de planteles que formen parte del PBC-SiNEMS; emitir dictamen de la evaluación practicada a los planteles que pretenden ingresar o permanecer al PBC-SiNEMS; realizar investigación para diseñar y difundir pautas de diagnóstico y evaluación de los sistemas, instituciones y planteles de la EMS, vinculando dicha investigación a la actualización, innovación y mejoramiento de la calidad de la educación que imparten; proponer a la SEP, a través de la SEMS, actualizaciones, mejoras, soluciones e innovaciones como resultado de sus investigaciones; y gestionar apoyos necesarios para realizar actividades de investigación científica para cumplir con sus fines. (Recuperado el 07 de junio de 2017 en: <http://www.copeems.mx/que-es-el-copeems>).

Finalmente, como característica particular de este plantel, se puede citar el hecho de que a partir del segundo semestre los estudiantes de enfermería y del tercero los de terapia respiratoria salen a campo clínico (clínicas y hospitales) para llevar a la práctica los conocimientos teóricos que aprendieron en el aula y así concluir su proceso de evaluación en los módulos de formación profesional.

Esta peculiaridad del plantel interfiere, de alguna forma, en el proceso enseñanza-aprendizaje sobre todo en los módulos correspondientes al núcleo de formación básica, pues se reduce considerablemente el tiempo de clases, no así los contenidos que deben ser abordados. Por lo que es importante detenerse a describir quiénes son los maestros y los alumnos de primer ingreso del plantel Coyoacán.

1.2.2.1 ¿Quiénes son los maestros del CONALEP Coyoacán?

A diferencia de lo que sucede en la educación básica, los maestros en Educación Media Superior, en su mayoría, no fueron formados para serlo; sin embargo, de acuerdo a lo que publica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el Informe 2015, Los docentes en México (2015:42), los maestros en “educación media superior exhiben una mayor escolaridad que sus pares de educación básica”. Sí bien es cierto, también lo es que hay que considerar que en el caso de la Educación Profesional Técnica algunos profesores alcanzan un nivel de escolaridad técnico, tal como sucede en el plantel Coyoacán, en donde, aun cuando la mayoría docentes cuentan con un nivel de licenciatura y algunos con el grado de maestría, se observa que, sobre todo en el núcleo de formación profesional, el nivel de escolaridad de algunos profesores es técnico; incluso, algunos de estos profesores, son egresados del propio plantel.

De acuerdo con la plantilla del plantel Coyoacán, respecto a la edad del profesorado en este plantel (aun cuando la mayoría –un 32%- tiene entre 41 a 50 años de edad y una minoría -6%- entre 61 a 64 años) la mitad de docentes se encuentra en el rango de edad entre los 23 y 44 años, mientras que la otra en el de 45 a 64 años; lo que contrasta con el Informe 2015: Los docentes en México (2015:36), que indica que “la estructura de edades de los docentes de educación media superior (...) de planteles federales, se distingue por la alta proporción (56.4%) de profesores mayores de 45 años”. Tal vez esta situación esté relacionada con la forma de contratación que sostuvo el Colegio hasta antes de la Reforma Educativa, en la que el maestro, aunque buscaba una

fuente de empleo, no esperaba una pensión; el Colegio era para muchos un segundo trabajo y, por tanto, contratar profesores que iniciaban su carrera docente se hacía más factible.

De la plantilla del plantel Coyoacán, también se observa que la participación de las mujeres es de un 44%, mientras que la de los profesores varones es de 56%, lo que coincide con la señalada en el mismo Informe (2015: 32) antes mencionado, en el que se especifica “en educación media superior, la participación de las mujeres es menor a la de los varones en los planteles federales, estatales y autónomos”.

Respecto a la antigüedad de los profesores del plantel CONALEP Coyoacán, una mayoría (cerca del 70%) labora en el plantel antes del año 2010; el maestro con mayor antigüedad en su ingreso cuenta con más de 30 años de labor docente; ahora bien, más que relacionar esta información con la experiencia o la edad de retiro, como lo hace el informe citado (2015: 44) al señalar que “la antigüedad en el servicio es una variable más precisa para determinar los volúmenes de profesores novatos, con experiencia intermedia y en fase de retiro”, es un parteaguas para tratar de describir el ambiente observado en plantel durante la realización de las tres Prácticas Docentes que, de alguna manera, se confirma con la entrevista realizada a la docente supervisor de dicha práctica.¹⁹

El plantel Coyoacán se integra de cerca de cien maestros, cuatro de ellos realizan funciones de orientación y el resto de ellos se encuentran frente a grupo; los profesores son contratados cada semestre y en ningún caso por más de 20 horas, lo que significa que no hay tiempo destinado a la planeación de clases y al seguimiento de alumnos. Los profesores tienen que buscar tiempos para realizar todas estas actividades y algunas otras dictadas por el Subsistema Educativo, por la escuela o por la Subsecretaría de Educación Media Superior.

Las aulas en las que atienden estos profesores cuentan con una capacidad instalada para cerca de 50 alumnos por grupo; no obstante, lo que se observó en las tres prácticas docentes es que en el primer año los grupos tienden a rebasar este número de estudiantes. Por ejemplo, de acuerdo a las listas que la docente practicante entregó, en la primera práctica docente el grupo de segundo semestre con el que se trabajó era de 58 estudiantes, en la segunda práctica también fue de 58,

¹⁹ Fechas de observación de primera práctica docente: 22, 23 y 24 de febrero de 2016; de la segunda los días 7, 14 y 20 de septiembre del mismo año; mientras que la entrevista a la docente supervisor se realizó los días 22 y 29 de septiembre de 2016 en las instalaciones del plantel CONALEP Coyoacán.

mientras que en la tercera práctica fue de 57, lo que representa una dificultad en la realización de actividades de aprendizaje que impliquen movimiento de los jóvenes.

De manera particular, los maestros de módulos correspondientes a los núcleos de formación básica, atienden de dos a cuatro grupos en el primer semestre. Tal es el caso de la profesora que supervisó la práctica docente, quién en el semestre de agosto 2016 a enero 2017, impartió clases a cuatro grupos de primer semestre de las tres diferentes carreras que oferta el Plantel Coyoacán; es decir, atendió a más de 200 estudiantes.

De hecho, cuando en la entrevista se preguntó a la docente supervisor sobre cómo es su forma de enseñar, contestó: “Intento partir de los conocimientos previos de los alumnos, tomando en cuenta sus estilos de aprendizaje, aunque a veces puede ser un poco difícil, ya que son grupos muy extensos; entonces, a veces, aunque quisieras, ¿cómo abarcar y tratar de puntualizar en cada uno de ellos? se vuelve un poco complicado”. Esto de alguna forma invita a pensar que atender a tantos alumnos, sin tiempo de descarga para planeación y seguimiento, puede complicar la aplicación, no sólo de un modelo en competencias, sino en cualquier otro.

Para el CONALEP, la capacitación y la actualización de los profesores es de vital importancia para atender a los estudiantes, de hecho, en su sitio web publica, que el “reto de los docentes en el Sistema CONALEP incluye atender población de alto riesgo, diversificación cultural de los alumnos, grupos heterogéneos (...) por lo que debe estar preparado y mantenerse en constante actualización”. (Recuperado el 07 de junio de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/docentes/Paginas/default.aspx>).

Es por ello que en cada periodo intersemestral el tiempo se destina a procesos de capacitación y actualización; en el turno vespertino del CONALEP Coyoacán, la mayoría de estos cursos o talleres los imparten profesores del mismo plantel y, en casi todos ellos, el tópico se relaciona con la formación de competencias, por lo que los docentes saben que, en teoría, su labor debe estar encaminada desde esta perspectiva.

De esta forma, cuando inicia el semestre los profesores entregan una planeación apegada a este enfoque, de hecho, la docente supervisor señala que su “planeación es flexible pero apegada a los planes y programas del CONALEP”, lo que de alguna manera significa que la realiza en función de la formación por competencias.

En los pasillos del plantel se observa que la mayoría de los profesores se conoce; se hablan por su nombre; a pesar de la prisa se detienen a charlar en el estacionamiento y en los pasillos; en

general, se observó un ambiente cordial y amable. En la entrevista, la docente supervisor señaló que “el ambiente de CONALEP Coyoacán es muy diferente al de otros CONALEP, porque he tenido la oportunidad de conocer diferentes planteles, no te puedo decir que sea el mejor ambiente, pero a diferencia de los otros, estamos bien” y, específicamente de la interacción entre compañeros docentes, dice: “la relación entre docentes es buena”. Entre líneas aclara que, como toda organización, tiene problemas que deben solucionarse, pero que a pesar de cuestiones administrativas o de gestión, “cada quien sabe cuáles son sus responsabilidades y su actividad; con sus altas y sus bajas, lo saben y se cumplen”.

1.2.2.2 Los estudiantes del CONALEP Coyoacán en su primer año

La entrada al bachillerato, tiene muchos significados: los estudiantes que cursan el primer y el segundo semestre del CONALEP Coyoacán tienen, en general, entre 14 y 16 años de edad, esto ayuda a ubicarlos como adolescentes de acuerdo al sitio web de la Organización Mundial de la Salud (OMS); en el apartado de Temas de salud, subapartado Salud Adolescente, la adolescencia se define como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años” (Recuperado el 13 de abril de 2017, en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/).

No obstante, la edad sólo constituye una variable de orden biológico que sin dudar, ayuda a ubicar en todo el mundo una etapa de la vida del ser humano, pero no a homologarlo, pues el hombre es además de un ser biológico, un ser social, psicológico, histórico y cultural; es por ello que en el mismo subapartado, especifica: “los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales; en cambio, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos”.

Son estas características particulares de los adolescentes que ingresan al CONALEP Coyoacán las que se describirán en las siguientes líneas. Para ello se utilizará información del proceso de observación, de los tres Cuestionarios Diagnóstico aplicados respectivamente en las Prácticas Docentes (Anexos 1, 2, 3) y la entrevista con la profesora supervisor.

Los grupos en que se realizaron las prácticas y las fechas en que se aplicaron los Cuestionarios Diagnóstico, son:

1. Grupo 214; carrera de Terapia Respiratoria, semestre febrero a julio 2016; fecha de aplicación de cuestionario: 29 de febrero de 2016 con 51 estudiantes presentes.
2. Grupo 112; carrera de Enfermería, semestre agosto 2016 a enero 2017 y fecha de aplicación de cuestionario 20 de septiembre de 2016 en donde se llevó a cabo la práctica docente, con 50 estudiantes presentes.
3. Grupo 212; carrera de Enfermería, semestre febrero a julio 2017, la fecha en que se aplicó el cuestionario fue el día 15 de marzo de 2017 con 53 estudiantes presentes.

Para efectos de este apartado se identificarán de la siguiente manera:

1. El grupo 214, será denominado GRUPO 1,
2. El grupo 112, GRUPO 2 y
3. El grupo 212, GRUPO 3.

Como bien se señaló al principio de este capítulo, el ingreso a las Instituciones de Educación Media Superior, está supeditado al mérito; los egresados de secundaria deben presentar un examen único y no siempre llegan a las escuelas que querían.

Ese es el caso de muchos estudiantes que se incorporan CONALEP Coyoacán; una muestra de ello se observa en la Gráfica 1: Primera Opción en el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior en la Ciudad de México en la que se muestra que, en el caso de los tres GRUPOS, la mayoría de los estudiantes, no eligieron este plantel como su primera opción.

En este sentido, vale la pena detallar que fue desconcertante que en los GRUPOS 2 y 3 de la carrera de Enfermería, la mayoría de los estudiantes no desearan esta opción, pues es una de las carreras que más demanda tiene en el proceso de inscripción, dato que se observa en la matrícula 2016 publicada en enero del mismo año en el sitio web del plantel en donde se especifica que 46.8% de estudiantes del plantel se encontraban inscritos en Enfermería General; el 35.7% en Optometría y el 17.5% en Terapia Respiratoria. (Recuperado el 14 de abril de 2017 en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/Paginas/default.aspx>).

Por otro lado, estos datos duros se relacionan con la percepción de la docente supervisor, quien señaló que: “de acuerdo a mi experiencia, la mayoría de los chicos llegan al CONALEP sin sentirse parte del contexto escolar (...) la mayoría de ellos viene de realizar un examen de COMIPEMS donde no obtuvieron el puntaje para ingresar a la escuela de nivel medio superior que ellos querían”.

De hecho, las preferencias que señalan no sólo dejan ver que no deseaban esta alternativa, sino que preferían una formación propedéutica y no una bivalente. En el GRUPO 1, el 74.1% había elegido entre la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres; mientras que en el GRUPO 2, el 87.5% de los estudiantes quienes no eligieron el Colegio, manifestaron como preferencia alguna de las dos alternativas que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México. En el GRUPO 3, el 92.7% había optado por un bachillerato general (propedéutico) y el 90.2% especificaba esta elección en las opciones que ofrece la UNAM. Estos porcentajes se pueden observar en el Anexo 6. Gráfica 3. Modalidades de Educación Media Superior que estudiantes del CONALEP Coyoacán preferían en el Concurso de Asignación.

Al respecto vale la pena señalar que en los GRUPOS 1 y 3; dos y tres jóvenes, respectivamente, señalaron que si bien no habían elegido el plantel Coyoacán buscaban quedarse en otro plantel del CONALEP. También es importante mencionar que en el GRUPO 3, además de la pregunta respecto a la elección de su primera opción en el pre-registro del Concurso de Asignación, también se les cuestionó respecto a los motivos por los que deseaban esa otra opción que no fuera el Colegio, entre ellos, destaca que la mayoría quería entrar a la UNAM debido al pase automático a la Educación Superior (ES), aunque otro porcentaje importante (14.6%) señalan preconcepciones del CONALEP, como por ejemplo: “me decían que era muy malo”, “decían que era una escuela de la peor calidad”, “por el nivel de estudios”, “todos hablan mal del CONALEP”, “mitos que dice la gente del CONALEP”, “creí que estar en el CONALEP era malo”. La categorización de estos motivos se puede observar en el Anexo 7. Gráfica 4. Motivos por los que se prefiere una opción diferente al CONALEP Coyoacán.

A diferencia de la participación de las mujeres en la docencia en este nivel educativo en que son menos que los profesores varones, se puede observar que los alumnos en el Plantel Coyoacán son, en su mayoría mujeres, lo que se puede apreciar en el Anexo 8. Gráfica 5. Género de estudiantes que participaron en las Prácticas Docente.

Esta situación se podría relacionar con las carreras que se ofertan en el plantel; no obstante, hay que recordar que la mayoría de los estudiantes no eligieron el plantel y es posible que ni siquiera tuvieran claridad respecto a las carreras que se imparten.

Particularmente, en el GRUPO 2, se incluyeron aspectos socioculturales en el cuestionario de inicio, tales como: delegación en la que viven, nivel de escolaridad de sus padres, si trabajan y si realizan actividades extraescolares.

Al respecto, la mayoría señaló vivir en las Delegaciones de Iztapalapa, Coyoacán y Tlalpan; que, de acuerdo al Informe Estadístico en el Distrito Federal del mes de septiembre de 2016, consultado en el sitio web oficial de la Procuraduría General de Justicia de esta misma entidad, son tres de las delegaciones en las que mayor índice de averiguaciones previas del fuero común tuvieron, Iztapalapa ocupa el primer lugar, mientras que Coyoacán y Tlalpan ocupan, el quinto y sexto lugar respectivamente. (Recuperado el 08 de junio de 2017 en: <http://www.pgj.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Esta./2016/0916.pdf>).

Si bien estas estadísticas son sólo un indicador, deja ver que los lugares en que viven estos jóvenes, son de los más peligrosos en la Ciudad de México, lo que de alguna forma los deja más vulnerables si se considera su edad.

Sin embargo, es posible que esta situación se neutralice dado que la mayoría de los jóvenes de este grupo señaló que no trabaja y cerca de la mitad de ellos realiza una actividad extraescolar, como fútbol, carrera atlética, natación, zumba, baile, pintura en acuarela, box, taekwondo, piano, gimnasio y clases de inglés. Lo que, además hace inferir que cuentan con recursos que destinan a la realización de estas actividades, sean éstas públicas o privadas.

Respecto a la escolaridad de sus padres, la mayoría declaró que el nivel de escolaridad de sus padres era el nivel básico, específicamente la secundaria: las madres alcanzan el 44% en este nivel, mientras que los padres el 38%. Sin duda, esta variable deja ver que en las familias de estos jóvenes se concibe a la educación como una forma de mejorar la calidad de vida.

A diferencia de otros bachilleratos, en el CONALEP Coyoacán, los alumnos pueden entrar y salir del plantel en el horario de receso y, respecto a su presentación, deben asistir –por reglamento interno- uniformados: los de enfermería con pantalón azul marino, filipina blanca y calzado negro; los de terapia respiratoria con pantalón blanco, filipina azul cielo y calzado blanco; los de optometría es pantalón gris oscuro, filipina blanca y calzado negro; las mujeres tienen que presentarse a la escuela con el cabello recogido y los hombres con cabello corto; no se permiten aretes en nariz, boca y ceja, en los varones incluye oídos; los accesorios y el maquillaje de las mujeres deben ser discretos. A pesar de que maestros y administrativos insisten constantemente en apearse a estas reglas, los estudiantes se las arreglan para acomodarse el arete, entrar sin el

uniforme completo o el cabello desarreglado; buscan y encuentran la manera de ir en contra de estas reglas; sin embargo, cuando tienen que salir a campo clínico esta circunstancia cambia debido a que las reglas ya no son tan sólo del Colegio, sino también de los hospitales y las clínicas.

Finalmente, se observó que los alumnos permanecen en el mismo salón que les ha sido asignado a inicio de cada semestre, salvo que tengan clase en Laboratorio de Cómputo o de su especialidad; pocas veces trabajan en el auditorio o en los espacios abiertos. Tienen una hora establecida para el receso y es el único momento en que pueden salir de la escuela y volver a entrar; es decir, existe un estricto control de acceso.

Al contexto descrito respecto a la forma de ingresar a la Educación Media Superior en la Ciudad de México, a la historia del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y a la descripción del espacio en donde se realizan las Prácticas Docentes: el CONALEP Coyoacán, no se puede dejar pasar el nuevo Modelo Educativo 2016 que en su concepción oficial, busca acomodarse bajo un enfoque humanista de la educación. Por lo que es pertinente para el desarrollo de esta tesis revisarlo.

1.3 El nuevo Modelo Educativo 2016

El nuevo Modelo Educativo 2016, es la construcción lograda a través de diferentes elementos que aportó la Reforma Educativa -iniciada en 2012-. En general, se puede extraer que busca hacer efectiva la educación inclusiva y plantea un cambio orientado a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende; asimismo, que propone ensanchar y hacer sólidos la comprensión de principios fundamentales y las relaciones que los contenidos guarden entre sí.

Pretende también, que se reorganicen los componentes del Sistema Educativo Nacional para que los estudiantes: (1) logren los aprendizajes²⁰ exigidos en el siglo XXI y (2) se formen integralmente. Por lo que establece los cánones y formas de organización que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo.

Lo que impulsa el Modelo Educativo 2016, es una educación integral, que, de acuerdo a su propia concepción,

Es la que hace posible que el amor a México se traduzca en una convivencia más armónica, en un mayor respeto a los derechos humanos y el Estado de Derecho, en el aprecio, cuidado y racional aprovechamiento de nuestra riqueza natural, así como en la capacidad de hacer valer principios de libertad, justicia y solidaridad en el mundo global en el que hoy se desenvuelven las naciones (p.17).

²⁰ La palabra «aprendizajes», se toma literal del Modelo Educativo 2016; aunque, en realidad y dado que se concibe que el aprendizaje es un proceso, se considera que dicho Modelo lo toma como sinónimo de competencias o desempeño.

Para ello, se asume que el modelo funciona gracias a su Planteamiento Pedagógico, cuyo punto de partida es un Enfoque Humanista; sin dejar a un lado los avances en la ciencia de la educación; para lograrlo, su idea es poner a la Escuela al Centro y contar con Maestros mejor preparados.

Al seguir estas ideas, el Modelo Educativo 2016, está dividido en cinco grandes apartados: (1) La escuela al centro, (2) El planeamiento curricular, (3) La formación y el desarrollo profesional docente, (4) Inclusión y Equidad y (5) La gobernanza del sistema educativo.

Particularmente el apartado que corresponde al Planteamiento Curricular establece cuestionamientos sobre qué es lo que se debe enseñar, qué es prioritario y para qué y qué deben aprender los niños y jóvenes para enfrentar con éxito los retos del siglo XXI si se toma en cuenta: “el progreso tecnológico, la globalización, la velocidad con que se produce el conocimiento, las fuentes de información y la multiplicación de las vías de aprendizaje y de socialización” (Modelo Educativo 2016, 2016: 37).

Así también, reconoce que en una sociedad de conocimiento se exige mayor capacidad de pensamiento analítico, crítico y creativo y que para favorecer el pensamiento complejo y las competencias de los perfiles de egreso hay que superar la saturación de contenidos, sobre todo, en las competencias clave; lo que implica ir más allá de lo tradicional y “encontrar un equilibrio entre las exigencias propias de un proyecto humanista, fundamentado en la educación integral, y un proyecto que persigue la eficacia y la vinculación con las necesidades de desarrollo de nuestro país”. (Modelo Educativo 2016, 2016: 38).

En pocas palabras, lo que se propone en el planteamiento curricular de este Modelo Educativo es la armonía entre dos concepciones filosóficas: el pragmatismo y el humanismo, condición parecida a lo que plantea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica cuando no sólo pretende una formación integral, sino también que sus egresados se integren a la sociedad de manera armónica y participativa, así como la mirada constructivista de la formación por competencias; sino que además en su discurso se mezclan palabras como la competitividad y la mejora continua, términos relacionados y anidados en el pragmatismo, no en el humanismo; que es “una tendencia filosófica que concibe la realidad como un proceso de cambio permanente” (Johnson, 1982: 60).

La única diferencia es que en el Modelo Educativo 2016 se señala claramente que se pretende encontrar un equilibrio, mientras que el Colegio sólo mezcla concepciones de ambas ideologías;

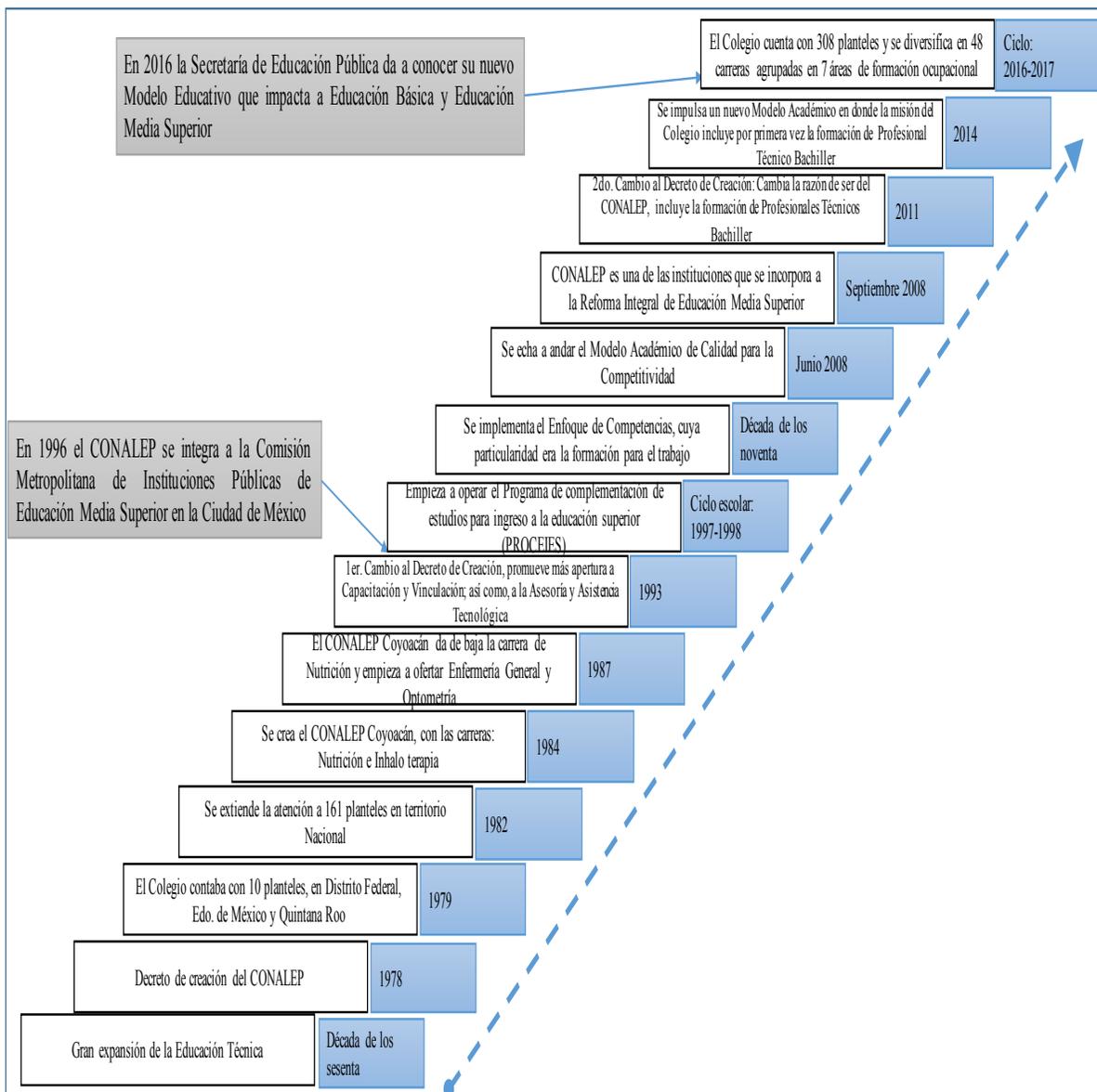
lo que, puede producir confusión; “la escuela mexicana (...), provoca una tensión entre las demandas del desarrollo económico de formar el capital humano que requiere el mismo desarrollo (...) y satisfacer las necesidades de la democracia de formar a ciudadanos responsables” (Ornelas, 2002: 96).

Sin embargo, del conocimiento de estas dos posibilidades surge la alternativa para el docente y para esta investigación pues el hecho de que se busque un equilibrio entre dos enfoques antagónicos, abre la posibilidad para que los maestros desde su trinchera, decidan desde cuál de ambas filosofías, puede, quiere, cree conveniente y desea retomar para desarrollar su práctica docente.

Desde la posibilidad de elegir entre dos enfoques, esta propuesta teórico-metodológica se desarrolla en el marco de una Didáctica Humanista desde donde pretende mejorar el aprendizaje de los jóvenes de primer ingreso a la Educación Profesional Técnica, a través de una metodología que fomenta el diálogo y la interacción desde el aula, y cuya argumentación teórica correspondiente se desarrollará en el Capítulo 2.

A manera de cierre del presente capítulo se presenta el Organizador Gráfico 3. Desarrollo histórico de la Educación Profesional Técnica en el marco de la Educación Media Superior en la Ciudad de México.

Organizador Gráfico 3. Desarrollo histórico de la Educación Profesional Técnica en el marco de la Educación Media Superior en la Ciudad de México.



Elaboración Propia

CAPÍTULO 2

CONFIGURACIÓN DE LA RELACIÓN DIDÁCTICA: DOCENTE – METODOLOGÍA – ESTUDIANTE

“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”

Carlos Marx
Tesis sobre Feuerbach

¿Cómo trabajar con alumnos quienes, si bien no fueron rechazados, no quieren estar en el lugar en el que fueron asignados? En el prólogo de la obra Carta a una profesora, Alumnos de Barbiana (2012: 8), se lee que en esa escuela (en la que se trabajaba con los rechazados de otras escuelas), “el maestro juega un papel (...) capaz de revalorar a los alumnos, motivarlos, desarrollar su creatividad, orientarlos. Un maestro que aún en la actualidad parece un bicho raro, pero que la sociedad necesita urgentemente”. Esa es la premisa fundamental para quien quiera enseñar: pensar en el estudiante, no en sí mismo, además de buscar la manera de sentar condiciones de equidad e igualdad, que quizá el sistema no promueve, ni permite.

Desde esta idea, es claro que al pensar en los jóvenes que se integran al CONALEP en la Ciudad de México, no se puede obviar que la mayoría de ellos no eligieron estar en esas escuelas y si bien los motivos son multifactoriales, llama la atención que algunos señalen que no deseaban esta escuela porque “no tienen pase reglamentado para estudiar su educación superior”; es decir, más allá del propio Colegio o de las preconcepciones que existan a su respecto, la falta de preferencia está más relacionada con una condición que dirige a los estudiantes a un acceso directo a la Educación Superior que pareciera sencillo.

El hecho de que la mayoría elija a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no se relaciona con su preparación académica, sino con la posibilidad de tener acceso inmediato a la Educación Superior algo que Bauman denominaba “el síndrome de la impaciencia” en donde “el

emblema del privilegio (...) es el acceso a los atajos, a los medios que permiten alcanzar la gratificación instantáneamente” (2008: 22).

Lo que no es difícil de comprender si se reconoce que los bachilleres de la actualidad viven en un mundo diferente al que vivieron sus docentes cuando eran jóvenes; el mundo hoy, puede apresarlos fácilmente en grandes contenidos de información que terminan por saturarlo, despersonalizarlo y, al presentarse tan a la mano, hacen parecer que todo es sencillo, que nada requiere ningún esfuerzo.

Sí, los jóvenes están acostumbrados a navegar en internet, a consumir y desechar lo que quieren y a la hora que quieren; nacieron en la era digital y por tanto sus habilidades tecnológicas están muy por encima de las de sus profesores, quienes sí bien pueden incorporar a su práctica diferentes herramientas tecnológicas, jamás podrán alcanzarlos.

Ir en contra este tipo de avances o no considerarlos es negar la realidad que construyen y viven estos jóvenes; es por ello que en la labor docente del siglo XXI es necesario romper barreras y paradigmas” (Morín, 1999: 10).

Lo que no quiere decir que la educación termine por convertirse en una presa de la tecnología y el consumismo característico de la globalidad, al contrario, debe negarse a ser una mercancía de uso y desecho; considerar siempre que “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI (...) responde al reto de un mundo que cambia rápidamente” (Delors, 1996: 16).

Bajo esta visión sería fácil deducir que es indispensable establecer puentes entre la labor del docente y el uso de recursos tecnológicos; sin embargo, también lo es que el manejo a destajo y sin fin de estos recursos dirigiría al camino de la individualidad y despersonalización; por lo que, además de buscar incorporarlos a la práctica docente, es necesario que esta misma labor tome como punto de partida una didáctica menos técnica y más humana y, a partir de ésta, encontrar una metodología que al incluir recursos tecnológicos, fomente también la interacción y sea posible mejorar el proceso de aprendizaje de los jóvenes.

Entonces la tarea del docente, además de enseñar, es conquistar y hacerlo como una provocación, no como una colonización; a través de formas que inciten a los jóvenes a interactuar para aprender con el otro, lo que puede lograrse a través de la metodología que en inglés se denomina *Flipped Classroom*, pues su mayor oportunidad no sólo es, como se explicará en el desarrollo de este capítulo, la inclusión de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, sino el valioso tiempo que genera en clase para que se fomente la interacción y el diálogo.

A decir de Freire, que la “educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (2011: 9). El contexto planteado en el primer capítulo, es importante porque permite reflexionar sobre la manera en que los jóvenes ingresan al CONALEP, como también adentrarse en su estructura didáctica para entender cuál es la mejor forma y, mediante la práctica, ayudar en la transformación del otro, especialmente del estudiante, quien es el centro del proceso educativo.

Es justo en el contexto revisado en que se da cuenta de un enfoque pragmático; aunque incluye concepciones que tienen clara coincidencia con el humanismo y, aun cuando puede ser parte del gatopardismo²¹ acostumbrado en las autoridades, también posibilita al docente en el CONALEP para que, desde el ámbito institucional, opte por el enfoque bajo el que desarrollará su quehacer docente; uno lineal en donde la consecución de objetivos de aprendizaje sea prioritario para el logro de una enseñanza efectiva y eficiente, o uno en el que con pocos o muchos recursos, con creatividad e imaginación, con su propia experiencia y, en algunos casos, hasta en su mejor reproducción encuentre métodos novedosos, adopte y adapte metodologías y técnicas, uno en que, además, pueda reconocer a sus alumnos como aprendices y caer en cuenta que él mismo lo es a través de su propia reflexión. Es en este segundo enfoque en el que esta investigación se acomoda.

Lo que significa empezar por aceptar que todo cuanto sucede en un salón de clase es una construcción humana; sin embargo, no lo es sólo porque quienes intervienen sean seres humanos, lo es porque inclusive en esta interacción, aprendemos también a ser humanos; es decir, “nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (Savater, 1997: 26).

Es así como el fundamento de la propuesta teórico-metodológica parte del marco de una Didáctica Humanista, en donde el maestro, además de resolver las situaciones que surgen en la cotidianidad, buscará que sus estudiantes se observen en los otros y no en sí mismos, a través de una perspectiva de acogimiento y de inclusión a su grupo.

²¹ Según Ambriz (2013, 04 de abril), “el concepto que es manejado por las ciencias políticas tiene su origen en la trama de la novela "El gatopardo" escrita por el Italiano Giuseppe Tomasi de Lampedusa entre finales de 1954 y 1957, el "gatopardismo", consiste en "cambiar todo para que nada cambie". Recuperado el 19 de junio de 2017 en: http://www.ignaciomartinez.com.mx/noticias/el_gatopardismo_mexicano_24513)

Asimismo, se aborda la metodología de clase inversa desde su propuesta original en donde no sólo se incluye su reciente historia, sino también la perspectiva que guarda respecto al aprendizaje y la propuesta de abordarla mediante la Teoría Socio-Cultural de Lev Vygotsky, con el objeto de fundamentar como a través de la interacción y el diálogo es posible mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

2.1 Hacia una didáctica humanista

A finales de la década de los noventa el CONALEP impulsó un curso de Didáctica General. El material desarrollado en conjunto con la Red de televisión educativa: Edusat, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), tomaba como punto de partida que la “didáctica es la disciplina pedagógica que se preocupa por los procesos específicos de la técnica de la enseñanza; es decir, la técnica de incentivar y orientar a los alumnos en su aprendizaje” (Lozano, 1998: 10).

Y aunque también hacía hincapié en que la didáctica no sólo es un conjunto sistemático que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, sino también considera la reflexión que se hace de la propia práctica para comprender cuáles son los objetivos de la enseñanza, así como el logro del aprendizaje, en la práctica de hoy en día, uno de los documentos curriculares del Colegio, denominado Guía Pedagógica, es claro cuando señala que “integra elementos técnico- metodológicos (...) para orientar la práctica educativa” (Modelo Académico en el Sistema Nacional de Bachillerato, 2014: 17). Lo que deja ver que, desde la concepción institucional, la didáctica forma parte de la pedagogía sólo como una técnica, cuyo carácter es meramente prescriptivo.

Ahora bien,

El término didáctica procede del griego *didasco* que significa enseñar (...) en la Grecia clásica se utilizaba el adjetivo didáctico para referirse a aquellos géneros literarios de los que se podía extraer alguna enseñanza: es el caso de las fábulas (...) esta revisión etimológica nos lleva a asociar el término <didáctica>, con el de enseñanza, campo semántico que se ha mantenido hasta nuestros días” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 25)

Y aun cuando diferentes autores refieren a que el primero en utilizar el término fue Ratke; es Piaget, quien aclara que fue Juan Amós Comenio el que “contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas” (citado por De la Mora, G. en el prólogo de Didáctica Magna, 2015: VII). De hecho, la Didáctica Magna, le valió a Comenio

ser reconocido como el padre de la didáctica, pues logró resignificar y dar mayor relevancia a la labor de todos aquellos que, hasta entonces, se habían dedicado a la pedagogía.

Es pertinente señalar que en el mundo globalizado en que se vive, hablar de «técnica» podría tener connotaciones referentes a prácticas prescriptivas que pierden su carácter humano; no obstante, a diferencia de la concepción del CONALEP, cuando Piaget escribió que Juan Amós Comenio había contribuido a crear una técnica de la enseñanza, no guardaba la misma significación, pues si algo no perdió jamás Comenio fue su espíritu humanista.

Cierto es que al hablar de los diferentes métodos de enseñanza y de aquellos que son los más adecuados, así como de los distintos niveles en que se debe “enseñar todo a todos” (Comenio, 2015: 43), le dio forma a la didáctica como una técnica. No obstante, esta visión en la actualidad puede limitar la oportunidad de comprender la obra de Juan Amós Comenio desde su perspectiva humana. Por lo que, para entender más ampliamente su concepción de didáctica, hay que hurgar un poco más y adentrarse en su escrito.

Para Comenio “todo (...) tiene existencia por causa del hombre, aún el tiempo mismo” (2015: 9) y el hombre, como “criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero” (p.10). Así, además de la virtud y la piedad, la erudición es un “requisito genuino del hombre” y por ella es que “el hombre nace con aptitud para adquirir el conocimiento de las cosas” (p.15); es decir, nace para aprender.

Entonces, es posible concluir que la didáctica es por la existencia del hombre y que en consecuencia su finalidad es que éste desarrolle la racionalidad propia de su naturaleza; además, que sí hay que enseñar todo a todos, es porque todos, como criaturas racionales, tienen la capacidad de aprender; en otras palabras, la didáctica no sólo se ocupa de la enseñanza, sino también del aprendizaje.

Asimismo, cuando Comenio señala que “el fundamento de las reformas de las escuelas es que se procure el orden de todo” y concluye con la idea: “no requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método” (Comenio, 2015: 67); invita a pensar que, para él, la didáctica no sólo era una técnica, sino también un arte, que se hace vivo en el momento en que la pericia de quien enseña logra conjugar lo que va a enseñar, con su temporalidad y aquella que considera la mejor forma de hacerlo.

Ahora bien, no es de menor importancia que Comenio escribiera sobre la Didáctica General y la Especial; inclusive que de ésta última estableciera un método para las ciencias, las artes, las lenguas, las costumbres y aquel para inculcar la piedad, porque en cada uno de estos apartados deja ver que, a pesar de que se enseñen contenidos diferentes, es indispensable partir del entendimiento, la voluntad y la conciencia, y no exclusivamente de la memoria de quien aprende. De esta forma, se convierte en uno de los primeros autores –sino es que el primero-, en referirse a un método activo de la enseñanza; así como en poner al centro del proceso educativo al alumno.

Como se puede leer, Juan Amós Comenio tenía una visión humanista de la didáctica y contempló su totalidad desde el momento en que, por decirlo de alguna forma, la cobijó en la pedagogía, de la que, por cierto, brindó las bases para que se considerara como la ciencia encargada de estudiar el fenómeno educativo.

A partir de él, diferentes autores han tratado de conceptualizar la didáctica, es evidente que han sido influidos por la época, el espacio, su filosofía y, hasta su formación; no obstante, existen elementos comunes a todos ellos. Mallart, trata de reunirlos a través del siguiente cuadro:

Aspectos	Descriptorios de la definición de Didáctica
Carácter	Disciplina subordinada de la Pedagogía / Teoría / Práctica / Ciencia / Arte / Tecnología
Objeto	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje / Enseñanza / Aprendizaje / Instrucción / Formación
Contenido	Normativa / Comunicación / Alumnado / Profesorado / Metodología
Finalidad	Formación Intelectual / Optimización del Aprendizaje / Integración de la Cultura / Desarrollo Personal

Elementos presentes en las definiciones de Didáctica (2003: 5. Recuperado el 18 de abril de 2017 en: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>).

Lo que en resumen deja ver que no se desconoce que conforme el tiempo ha pasado, la concepción de la didáctica se ha transformado, incluso hubo un momento -a finales del siglo pasado- en que *currículum* y didáctica parecían caminar sobre una misma línea, resultado de “una coincidencia de campos de estudio” (Mallart, 2000: 418. Recuperado el 20 de abril de 2017 en: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4342/Didactica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).

Lo trascendente es que en este devenir pareciera ser que la didáctica ha dejado a un lado lo humano y resalta su uso prescriptivo, y aunque es posible que así sea, también lo es que sobre su

construcción existan diversos enfoques para poder integrarla, por lo que en el siguiente apartado se abordará el enfoque interpretativo²² en que se gesta la Didáctica Humanista.

2.1.1 La didáctica humanista

Hasta este punto es posible entender que la concepción de la didáctica ha sufrido cambios, mucho de ello depende de la perspectiva desde donde se conciba su estudio, para Hernández-Pizarro & Caballero, son tres diferentes enfoques del estudio de la didáctica, éstos son: el tecnológico, el sociocrítico y el interpretativo. Éste último es en el que se profundizará para dirigir el camino hacia lo que se concibe como una Didáctica Humanista.

El enfoque interpretativo se basa en un estudio dinámico de la didáctica que tiene como requisito que quien lo haga esté inmerso en ella; es decir, en la práctica, en el <hacer didáctico>. No es posible interpretar algo que no se vive, entonces desde este enfoque es indispensable adentrarse en la cotidianidad didáctica que se realiza sobre la construcción de cada realidad social.

La posibilidad de conceptualizar la didáctica desde lo que sucede en la práctica no pretende demeritar su construcción teórica; bajo esta perspectiva es posible formar un corpus didáctico teórico-práctico con resultados heterogéneos, pero tal vez más fructíferos por su cercanía al contexto, a los protagonistas y, en general, al movimiento que resulta de todo cuanto tiene que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el enfoque interpretativo, la didáctica es la “ciencia preocupada por comprender e interpretar en profundidad los significados de las actuaciones o problemas del aula, hecha desde la visión de sus protagonistas, de forma individual o colaborativa” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 45).

Dado que los significados son diferentes para cada ser humano y están determinados por el tiempo, el espacio y la cultura, la concepción de la didáctica podrá ser tan dinámica, como lo son hoy los cambios tecnológicos; se podrá interpretar una y otra vez, aunque es indispensable -para la rigurosidad de su estudio- que sea desde una base epistemológica sólida. Entonces se reúne la teoría y la práctica como un solo cuerpo.

²² El enfoque interpretativo busca la comprensión de la enseñanza y para ello, “no basta con poseer leyes generales explicativas, sino que hay que interpretar las causas de las actuaciones de los sujetos, así como también comprender los significados que le son atribuidos a esas acciones cuando se produce la interacción con otros sujetos. Son precisamente estas interpretaciones las que sirven de fundamento a la acción” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 42)

En la interpretación de la realidad social del aula, el método que se ha visto favorecido en las últimas décadas, es el cualitativo; el enfoque interpretativo del estudio de la didáctica se basa en esta metodología que, “se orienta a la búsqueda de los significados, ideas y sentimientos subyacentes o latentes en las descripciones obtenidas de las palabras o de las conductas observadas”. (Tarrés, 2015: 21).

La investigación de la tesis que Durán sostiene desde el texto *La Didáctica Humanista en México* respecto a que “el profesor crea su propia didáctica” (2012: 10), se fundamenta justamente en la metodología cualitativa, específicamente a través de la Observación Compartida²³ en donde la idea central era observar a los docentes en el aula y su objetivo era crear una teoría por lo que, a diferencia de la observación, no se trataba únicamente de elaborar un trabajo descriptivo, sino que buscaba el encuentro entre el sujeto observador-investigador y el sujeto observado-investigado a través de un diálogo constante.

En su estudio, se acudía a las aulas, se realizaban notas y videograbaciones, después se acordaban entrevistas con los profesores observados y en ellas se planteaban cuestionamientos o dudas que surgían del proceso anterior, de tal forma que los maestros podían retroalimentar las notas. Asimismo, se realizaban reuniones semestrales en las que se mostraba a los docentes investigados la interpretación de su práctica para obtener una segunda retroalimentación, lo que posibilitaba la corrección -o no- de las interpretaciones finales.

La gran ventaja de esta metodología es la intersubjetividad, que toma en consideración el punto de vista tanto de quien realiza la práctica docente, como de quien investiga; el acuerdo que surge entre sujetos, permite una descripción integral de la didáctica, lo que no sucede cuando sólo es el investigador quien describe lo que observa, pues se resta la posibilidad de réplica al sujeto observado y puede resultar en una descripción simple o una interpretación parcial del fenómeno investigado. La idea de esta constante interacción es que se haga esta construcción conjunta del sujeto-observador y sujeto-observado y, de esta forma, se logre una edificación equilibrada derivada de una actitud, con certeza, reflexiva.

²³ Según Durán (2015: 27) la observación compartida es un método de investigación creado en 1991 para llevar a cabo la investigación “El papel del profesor en la didáctica” (...) se incluye en las tareas de la investigación cualitativa, consiste en descripciones detalladas de situaciones (...) que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.

Es pertinente señalar que si bien la metodología de corte cualitativo utilizada por Durán corresponde al enfoque interpretativo del estudio de la didáctica, también es cierto que, de manera específica, guarda correspondencia con aquella que es de corte etnográfico, denominada por diferentes autores como Etnografía Educativa, que pretende estudiar los significados desde dentro de la escuela con el fin de elaborar lo que Piña llama “descripción densa” (1997. Recuperado el 28 de abril de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>), que resulta de una reflexión que toma sentido gracias al tratamiento epistemológico de quien investiga, como del quehacer cotidiano de quien es investigado.

La descripción metodológica detallada toma trascendencia pues, resultado de la observación compartida que realizó durante varios años, la investigadora concluyó que la didáctica es humanista pues “nace en la práctica del aula; es considerada como origen de teoría y como fuente de intervenciones improvisadas, también de actitudes imaginativas propias de un docente que tiene que resolver conflictos originados en la refriega de la vida cotidiana”. (Durán, 2015: 27).

Entonces, la didáctica no es sólo teoría, ni técnica, es práctica; es decir, es teoría-práctica y es por ello que se considera la improvisación, pues en el día a día hay que actuar y resolver lo que muchas veces no está contemplado en ningún currículum, incluso, en ninguna planeación docente.

Ahora bien, es preciso señalar que se entiende que la improvisación a la que refiere Durán requiere tanto del conocimiento como de un carácter reflexivo del docente para abordar con todo su bagaje y su experiencia las diferentes problemáticas que enfrenta en su labor diaria.

Asimismo, se reconoce que es el docente quien, a través de su propia práctica, crea las condiciones de una formación integral, una que configura vida humana.

Vale la pena aclarar que la investigadora explica que los fundamentos epistémicos que integran su estudio sobre la didáctica humanista son: (1) tiene como finalidad que se concrete como teoría filosófica, basada en la intersubjetividad con los profesores; es decir, pone bajo la lupa lo que sucede en el aula, (2) considera a la didáctica como teórica-práctica pues, basado en un trabajo reflexivo de observación e interpretación, también permite la réplica y en ese sentido la construye, (3) considera las aportaciones disciplinares, pero no como una receta única e inamovible, sino como algo que puede ser modificado cuando se observa lo que sucede en la cotidianidad en el salón de clases y (4) sí es teórica y práctica, entonces también es histórica, holística y hermenéutica.

De esta forma la Didáctica Humanista sólo lo será en tanto quien enseñe se conciba a sí mismo

como configurador de vida humana, misma que no se da en la soledad, sino en la convivencia con otros. Para lograrlo, los docentes desarrollan en su aula – a sabiendas o no- lo que Durán denomina vivencias, experiencias o estructuras de acogida, mismas que no se encuentran en el currículum formal y cuyas características son:

Desde una perspectiva sociológica, las estructuras de acogida permiten la agregación de los individuos en el cuerpo social, son elementos imprescindibles, por lo tanto, para la socialización y la construcción social. Desde una perspectiva psicológica, estas estructuras hacen posible la identificación del individuo como proceso nunca acabado (...) Desde una perspectiva cultural, las estructuras de acogida hacen viable la integración de los seres humanos en el flujo de una tradición concreta, con cuyo concurso, además, adquieren su identidad personal” (Duch, 1997 en Durán, 2015: 16).

La inclusión de estas vivencias de acogida implica un acto de reflexión intersubjetiva para que se contemple no sólo la práctica, sino también la teoría; sin embargo, no se puede negar que el docente las lleve a su práctica cotidiana. De esta manera la didáctica no sólo se ocupa de manera prescriptiva –como propone el pragmatismo- de lo informativo, sino también de lo formativo; es decir, no sólo se enfocará en los contenidos, sino también en la esencia humana y sus valores.

Ahora bien, hasta este punto se ha definido qué es la didáctica y, específicamente se ha abordado la Didáctica Humanista y las vivencias de acogida que incorpora en la práctica; sin embargo, es indispensable describir por qué es tan importante que sea el punto de partida en esta propuesta, por lo que en las siguientes líneas se esboza el motivo por el que se considera que la didáctica es y debe ser más humanista, que técnica.

2.1.2 ¿Por qué la didáctica debe ser, hoy más que nunca, humanista?

El principal motivo es que, al final del día, la didáctica es humanista y lo es desde que es una construcción humana; es decir, desde que se es humano y no animal. El animal se adiestra, en cambio al hombre se le enseña, “todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes”. (Comenio, 2015: 30). Sin embargo, es indispensable profundizar en las razones por las que, hoy en particular, es necesaria.

En realidad, este apartado no sería necesario si tuviéramos otras condiciones en las que la globalidad no implicara las consecuencias que se enfrentan habitualmente, si se promoviera lo colectivo: la mirada al otro, en lugar del individualismo característico en el hoy, sí las consideraciones de lo que hace el docente frente a grupo fueran apreciadas como punta de lanza en la construcción y re-construcción de la teoría didáctica.

Vivir en el mundo de la globalidad parece un diseño de la posmodernidad en la que no es posible retardar los cambios en esferas políticas, económicas, sociales y culturales, para darse el tiempo de digerir y comprender; de reflexionar. Tal como sí se viviera en la caverna de Platón, sin posibilidad de salir al exterior de ella para construir el conocimiento²⁴.

Ante lo cual, es indispensable, como los alpinistas, dar un paso hacia atrás para afianzar y tener el impulso para dar el siguiente paso, de tal manera que se pueda repensar la globalización y su impacto en la educación y contar con los elementos requeridos para poder continuar el camino con la luz del conocimiento y salir del mundo de las sombras, la caverna y de la globalización.

En el mundo globalizado aparece la sociedad del conocimiento como si fuera una llave maestra que abre las puertas en cualquier futuro probable. Dado que en este mundo global todo se relaciona con la economía, uno de los mayores riesgos es que el pensamiento privilegiado sea mercantilista, en donde, al parecer, el conocimiento se convierte en el producto y la sociedad es el consumidor. Bajo esta lógica, son las instituciones educativas quienes, dedicadas a la gestión formal del conocimiento, serán las empresas encargadas de comercializarlo.

Considerar que el conocimiento es un producto acabado, razón por la que fácilmente puede ser desechado, remplazado por uno innovador, con mejores características o más ergonómico aparece en el mercado; entonces, el camino curricular que se emprende es el que toma como parteaguas la utilidad; es decir, aquel que servirá a los consumidores en la vida laboral y en la resolución práctica de problemas inmediatos.

Así es como los maestros se convierten en los vendedores del conocimiento y se dedican a reproducir lo que establecen los planes y programas; para lograrlo se apoyan en materiales diseñados exclusivamente para abordarlos, un ejemplo de ello son algunos libros de texto que se utilizan en la actualidad en el nivel medio superior.

De esta forma el vendedor del conocimiento más exitoso será aquel que logre que todos los alumnos se lleven la ración del producto que les corresponde (de acuerdo a su nivel escolar) y logre concluir los programas en los tiempos marcados por el calendario escolar.

²⁴ Platón, discípulo de Sócrates y dedicado plenamente a la tarea filosófica, escribió en forma de diálogo (método dialéctico) sus obras. Es en *La República* en la que aborda lo que se conoce como el mito o la alegoría de la caverna. En ella viven, desde que eran niños, personas que han estado atadas, que no han podido verse más que unos a otros, hasta que un día, uno de ellos es liberado y sacado a la luz para curar su ignorancia. La dificultad de creer que lo que ahora ve, es la realidad, no es sencillo cuando siempre ha vivido bajo la obscuridad, deberá acostumbrarse para ver las cosas como son. Sí éste regresa a liberar a sus compañeros, lo tildarán de loco, pues su realidad es la que han vivido hasta ese momento.

Finalmente, bajo esta misma mirada, la venta del producto-conocimiento concluye cuando los alumnos demuestran que han consumido lo que les correspondía y lo hacen con las credencializaciones correspondientes, como los certificados de terminación de estudios, los títulos y las cédulas profesionales.

Es evidente que esta visión pragmática que prevalece en el mundo global de la sociedad del conocimiento lleva a una verdadera crisis en el ámbito de lo humano, tal como lo señala Durán, “el tema de las humanidades se encuentra actualmente en crisis, lo ha rebasado la técnica” (2015: 11) y, como se ha visto, se hace por la premisa de que todo sea útil y de que todo se encuentre prescrito. Sin embargo, caer en este pesimismo anunciado, no es una alternativa cuando se trata de educación, pues como dice Freire,

Es indudable que, como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza (...) tenemos que esforzarnos para crear un contexto que permita a las personas cuestionar las percepciones fatalistas de las circunstancias en las que se encuentran de modo tal que todos podamos cumplir con nuestro papel como participantes activos en la historia. (2016: 44).

Es entonces en donde permea la obligación de repensar la llamada sociedad de conocimiento y para ello es posible considerar lo que señala el Informe publicado por la UNESCO denominado *Hacia las sociedades de conocimiento*

El elemento central de las sociedades del conocimiento es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la *autonomía* y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación. (Organización de las Naciones Unidas, 2005: 29. Recuperado el 28 de abril de 2017 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>).

En este sentido, el sólo hecho de conocer invita a la comprensión, a la indagación, a la curiosidad y al entendimiento de todo cuanto se pueda y se quiera, por consiguiente toda organización y todo ser humano, inmerso en esta sociedad de conocimiento, debe estar más dispuesto a aprender y ver en las instituciones educativas, del nivel que sean, tal como describiera Morán a las universidades “el hogar legítimo de la filosofía y las humanidades, de la historia, del teatro, de la poesía, la música”, incluso, desde esta perspectiva añade “¿si a la sociedad de conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos, y advertimos contra la trampa de convertir a las universidades en fábricas de inventos prácticos; ellas son creaciones del «homo sapiens», no las reduzcamos a talleres del «homo faber» (2011: 28).

La situación es que, como lo asegura Durán, las humanidades el día de hoy requieren que se enseñe cómo vivir desde un conocimiento más humano, pero, sobre todo, que se les vea como

formadoras de estilo de vida y configuradoras de vida humana; es decir, que el quehacer didáctico no sólo sea formador del conocimiento racional, sino también de lo sensible y de lo justo a través del cuerpo y las emociones.

Entonces, en este momento de crisis, es decisivo el hecho de transformar el quehacer didáctico y hacerlo más humano, lo que evidentemente no se puede lograr desde el cobijo de la individualidad, que está tan arraigada en nuestros días, sino desde lo colectivo que inicia en la empatía y se concreta a través de la integración. El propio Juan Amós Comenio dejaba en claro la importancia de ir en el camino de la enseñanza juntos, no solos, separados o aislados, “es mucho mejor que se eduque la juventud reunida, porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás” (Comenio, 2015: 37).

La interrogante que surge entonces es ¿cómo hacer una didáctica humanista? ¿cómo empezar a introducir intencionalmente en la práctica docente las vivencias de acogida?, ¿cómo provocar que los estudiantes se agreguen a un cuerpo social que no eligieron?, ¿cómo? cuando, además, no quieren estar. Es posible que la respuesta a estas interrogantes se esconda en lo que coloquialmente se dice «ponerse en los zapatos del otro», ser empáticos con la situación que hoy viven los jóvenes, a partir de la idea de cómo serían los docentes de hoy, si hoy fueran jóvenes.

2.1.3 Ser empático, el mejor comienzo.

La búsqueda de alternativas didácticas es una constante en la labor docente. Como ya se ha revisado en el capítulo anterior, las condiciones de ingreso de los jóvenes a la Educación Media Superior específicamente al CONALEP aunado a la idea que aún prevalece en ciertas personas respecto al carácter terminal del Colegio impacta en el plan de vida de los estudiantes, pues se ven obligados a reajustarlo.

Este reajuste se acomoda principalmente en los primeros dos semestres, en los que, además de muchos otros aspectos personales y profesionales, los estudiantes definen si continuarán o no sus estudios y si lo harán en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica o no.

Como ejemplo de este hecho se muestra lo que sucedió en el GRUPO 3 en que se llevó a cabo la propuesta didáctica de esta investigación, para lo cual, es necesario aclarar que el Colegio da continuidad a la integración del primer grupo al que se inscriben los estudiantes; es decir, institucionalmente, los alumnos que están en primer semestre continúan como compañeros durante

su trayectoria escolar en el Colegio, por lo que el GRUPO 3 estaba conformado por los mismos estudiantes del GRUPO 2.

Esta situación permitió observar que según la lista proporcionada por la docente en el primer semestre (GRUPO 2) 58 estudiantes integraban el grupo; de éstos, sólo 38 continuaron en segundo semestre (GRUPO 3). Lo que advierte, dos alternativas probables:

- a) Los jóvenes que estaban en el GRUPO 2 y no en el 3, gestionaron un cambio de grupo, turno o plantel, pero continuaron sus estudios
- b) Estos jóvenes frenaron sus estudios por un tiempo o definitivamente.

El hecho es que se observa una disminución de matrícula original de los grupos, lo que podría parecer poco importante desde el quehacer docente y la práctica didáctica. No lo es.

En este punto algún lector podría recordar la manera en que es contratado el profesor en el Colegio, lo que provocaría que se adelantara a pensar que la principal preocupación ante este hecho sea que en la medida en que una matrícula decrece, también disminuye la plantilla docente y por consiguiente las posibilidades de ser contratado, lo que de ninguna manera se podría negar.

También es cierto que, al final del día, este tipo de acontecimientos son de carácter administrativo y de gestión que corresponde atender a las oficinas de servicios escolares, orientación educativa, la subdirección y hasta a la propia dirección de los planteles, pues son ellos los que integran los cuerpos administrativos institucionales encargados de dirigir las escuelas, tomar decisiones e implementar acciones; en este caso en particular, aquellas que procuren evitar el abandono escolar o la deserción.

En ambos casos, el reajuste que hacen o no los jóvenes de su plan de vida cuando se incorporan al Colegio se torna como un fenómeno de no menor magnitud, cuando se asume y se reconoce que la disminución de la matrícula puede evitarse desde el aula, con una práctica docente más humana.

En este sentido y más allá de reconocer que el desarrollo de metodologías, estrategias y técnicas de aprendizaje responde al cumplimiento de instrucciones que reciben los docentes, apegadas a decisiones administrativas y de gestión que se toman en las instituciones educativas en función de innumerables reformas o de diferentes indicadores de los sistemas de mejora continua como lo son la cobertura, la eficiencia terminal o la deserción, es vital desarrollarlas en función de los jóvenes, de lo que viven y enfrentan en la actualidad. Sobre todo, sí -como en este caso- se considera que el punto de partida dentro del proceso enseñanza-aprendizaje son los estudiantes y que ellos son la razón de ser del quehacer docente.

Entonces, en el marco de una Didáctica Humanista, ninguna vivencia o experiencia de acogida encontrarán lugar si no se empieza por considerar a quiénes está dirigida y, además, si no se es empático con los jóvenes estudiantes a quienes se atiende.

Para empezar, habría que entender que el aprendizaje para los niños y adolescentes de hoy, es un proceso diferente al que vivieron las generaciones pasadas, su forma de aprender no sólo es diferente, seguro también es necesaria para interactuar en el mundo en que viven y que se les ofrece.

Por otro lado, no se puede obviar que los jóvenes que ingresan al bachillerato experimentan infinidad de cambios que van desde la esfera biológica hasta la social; que es en esta etapa de su existencia empiezan a realizar elecciones que impactarán en su vida adulta.

Y, de manera específica, toda acción didáctica tendría que reconocer que la mayoría de los estudiantes que ingresan al CONALEP en la Ciudad de México, se ven obligados a modificar su plan de vida pues, también en su mayoría, no eligieron esta institución educativa para estudiar su bachillerato.

Bajo estas breves, pero contundentes condiciones, todo docente debería empezar la planeación de su práctica didáctica preguntándose: «¿cómo aprendería yo si yo fuera uno de mis estudiantes?» Entonces, será claro que es necesario empatizar con estos jóvenes.

Una manera de hacerlo es cuando se intenta armonizar metodologías, estrategias y técnicas de aprendizaje con su naturaleza digital, pues ello será una oportunidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al usar herramientas tecnológicas como aliados a la práctica docente es viable entrar en un contexto de sincronización con los jóvenes; lo que no significa que el uso de éstas, sea la panacea en la relación didáctica, pues por sí solas no aseguran que se aprenda. Significa que se pierde mucho más si se lucha contra ellas, que si se aprende a integrarlas al mundo de la docencia como lo que son: un medio que, en la actualidad, puede facilitar la relación académica entre el estudiante y el docente.

En la indagación de metodologías apegadas a las características antes citadas, se encontró lo que para muchos es un Modelo y que en inglés ha sido nombrado “*Flipped Classroom*” cuya traducción al español puede ser clase invertida, aula invertida o clase al revés, entre otras.

Ya en la búsqueda de información de este «Modelo», se aterrizó no sólo en la historia que le dio origen, sino también en la concepción que expone respecto al aprendizaje. Por lo que es

pertinente presentar un pequeño recorrido en su historia y la propuesta de aprendizaje que conciben sus iniciadores, toda vez que dicha metodología forma parte fundamental de esta investigación.

2.2 Clase Inversa

En 2006, los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams²⁵ empezaron a planear juntos sus clases. Este último había leído un artículo cuya idea principal era la utilización de un software que proponía la grabación de la pantalla de una computadora justo en el momento en que se elaboraba una presentación en *Power Point*, con la cualidad de permitir que se añadiera voz.

Cuando lo platicó con su compañero Bergmann, ambos concluyeron que al utilizar este software se evitaría que los estudiantes que no asistían a la escuela, perdieran sus clases. Por lo que empezaron a grabar sus sesiones y a compartirlas en internet. En un inicio, la misma clase que se impartía en el aula era grabada para los estudiantes que no habían asistido a la escuela; sin embargo, los resultados no sólo se empezaron a notar en estos jóvenes, sino también en quienes querían repasar o, simplemente, no habían entendido algo en clase.

Lo que deja ver que, desde un inicio, aun y cuando no fue intencional, su idea ponía al centro del proceso enseñanza-aprendizaje las necesidades de los estudiantes, pues no sólo impactó a quienes no asistían, sino a quienes lo hacían y desde esta perspectiva,

El alumno se convierte en parte activa y central de su propio proceso de aprendizaje, a la par que obtiene la posibilidad de retomar y repasar aquellas lecciones en las que hayan podido tener mayores dificultades (o bien les hayan despertado un mayor interés), pudiendo volver a acceder a los contenidos en cualquier momento y desde cualquier lugar, a través del medio que más les guste utilizar (García-Barrera, 2013: 7 Recuperado el 14 de junio de 2017, de www.avances.adide.org: <https://www.avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>).

No obstante, el simple hecho de compartir videos en internet ya se realizaba en ese año, aunque con diferentes objetivos. Es decir, ya era posible encontrar videotutoriales en la red; lo que llevaba a estos profesores a cuestionarse respecto al camino que habían iniciado con las grabaciones de sus clases y replantearon su trabajo. Entonces decidieron que si los estudiantes se dedicaban a observar el video de la clase como tarea (hubiesen asistido o no), ellos tendrían mucho tiempo en

²⁵ De acuerdo al texto Pon tu aula de cabeza (2014), Jonathan Bergmann y Aaron Sams son profesores de Química, se conocieron en 2006 al formar parte de la Academia en la secundaria de Woodland Park Colorado, en Estados Unidos de Norteamérica.

clase para realizar prácticas y ejercicios con sus estudiantes. Así fue como nació lo que hoy se conoce como “*Flipped Classroom*” y que en esta investigación se traducirá como clase inversa²⁶.

A pesar de que en diversos textos se ha señalado que estos profesores fueron los primeros²⁷ en acuñar el término “*Flipped Classroom*”, son ellos mismos quienes aclaran que “a nosotros no se nos ocurrió el término de *aula al revés*”²⁸; no le pertenece a nadie. Aunque se ha hecho popular gracias a diferentes medios, no existe como tal el *aula al revés*”. (Bergmann y Sams, 2014: 21). Lo que sí hicieron fue definir que “en esencia, el modelo de aula al revés es hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en clase, y hacer en casa lo que comúnmente se hace en clase. [sic]”²⁹ (2014: 27).

La visión inicial de los profesores Bergmann y Sams respecto al mayor beneficio de hacer Clase inversa es diferente a la de esta investigación, pues llegaron a afirmar que gracias a que enviaban a sus estudiantes a ver los videos fuera del aula, ellos podían concluir las prácticas de todo el curso. Lo que devela que la didáctica de estos profesores está relacionada con el consumo, toda vez que “el ahorrar tiempo caracteriza una cultura consumista”. (Jiménez en Durán, 2015: 153).

Inclusive, si los resultados obtenidos arrojan conclusiones como que es posible abarcar la totalidad de planes y programas en tiempo, invita a inferir que su objetivo no estaba relacionado con el aprendizaje de sus estudiantes, sino con la intención de hacer eficiente su propia labor, lo que también deja ver su concepción pragmática de la educación.

Bajo la perspectiva de esta investigación, cuando los estudiantes llevan a casa el contenido y regresan al aula con la revisión de los contenidos, el tiempo, efectivamente, se convierte en un elemento valioso, pero no por el cumplimiento de planes y programas, sino porque provoca una

²⁶ De acuerdo a Prieto (Julio 7, 2016), La *flipped classroom* no es el “salón de clases flipado” como una traducción literal y descuidada podría sugerir. *Flipped classroom* es clase inversa o “al revés” donde *Flip* significa dar la vuelta a la clase y esto se refleja en que lo que tradicionalmente se hacía de tarea en casa, ahora en el *flipped classroom* se hace en la clase y lo que tradicionalmente se explicaba en clase, ahora en el *Flipped Classroom* el alumno lo recibe fuera del aula. (Recuperado el 15 de julio de 2017 en: <http://profesor3punto0.blogspot.mx/2016/07/flipped-classroom-cuales-son-sus.html>).

²⁷ Según el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, “muchos en la comunidad educativa escucharon de este concepto por primera vez en la plática de TED *Let’s use video to reinvent education* de Salman Khan en marzo de 2011” (2014: 6); sin embargo, más adelante aclaran que “quienes han impulsado la adopción de esta tendencia han sido Jonathan Bergmann y Aaron Sams” (2014: 7).

²⁸ En el texto Pon tu aula de cabeza (2014) la traducción de *Flipped Classroom* es Aula al revés, por lo que se respeta en la cita textual, aunque se reitera que, desde la concepción de esta investigación, su traducción será clase inversa.

²⁹ Se considera que en la traducción del texto “Pon tu aula de cabeza” existe un error en la definición de Aula Inversa, o como ellos lo traducen, Aula al revés, toda vez que “hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en clase”, guarda el mismo significado que “hacer en casa lo que comúnmente se hace en clase”; es posible que la traducción sea: hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en clase y hacer en clase lo que comúnmente se hace en casa.

interacción mayor y diferente (a la de una clase convencional) en la relación docente-estudiante y estudiante-estudiante y, desde la perspectiva de esta investigación, este es el escenario ideal para el desarrollo intencional de vivencias de acogida; es decir, para una Didáctica Humanista.

Sin embargo, no es el único beneficio; la idea general de clase inversa tiene más potencial y lleva consigo ventajas que no se pueden obviar. Las que guardan mayor coincidencia con esta investigación son las que señalan Terrasa y Andreu (2015), éstas son:

- Se crea un ambiente colaborativo y participativo en el aula que involucra profesor- alumno.
- Se ajusta mejor a ritmos de trabajo diferentes ya que el alumno puede visionar e incidir sobre el material teórico tantas veces como lo crea necesario.
- Permite al profesor identificar con facilidad aquellos conceptos sobre los que los alumnos deben incidir.
- Permite al docente trabajar con la diversidad.
- El profesorado comparte información y conocimiento de forma más directa e involucra a los estudiantes en el proceso formativo.

(Recuperado el 15 de julio de 2017 en: http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/77480/P%C3%A1ginas_32_37_JENUI2015_Actas_Simposio-Taller-5.pdf?sequence=1)).

Ahora bien clase inversa, como cualquier otra metodología, no florece y no se obtienen estos beneficios si no está respaldada por una serie de actividades que tanto el maestro, como el estudiante deben realizar bajo el entendido de que no sólo se invierten las actividades de una clase convencional, sino también se invierte el protagonismo que, acostumbrado a acomodarse en el profesor –en una clase magistral-, pasa al estudiante; lo que de ninguna manera significa que de esta forma se reduzcan las tareas del docente, sino todo lo contrario: el protagonismo y los roles son distintos a los de una clase convencional, pero eso no quiere decir que el trabajo de los alumnos aumente para disminuir el del docente.

Para implementar la clase inversa como metodología no existe un solo procedimiento, no es prescriptiva; es decir, cada docente puede definir el camino para hacerlo. De hecho, es importante mencionar que aun cuando se ha señalado que para desarrollar clase inversa el medio utilizado es el video, no quiere decir que sea indispensable; son los profesores quienes deben definir si lo utilizan.

Sí es así, tendrán dos opciones:

1. La primera consiste en crear su propio video. La gran ventaja de elaborar su propio material es que se espera que el docente considere aspectos de la disciplina, la institución educativa y el entorno socio-cultural de los estudiantes, además, con los avances tecnológicos, hacerlo ya no es tan complicado toda vez que:

La llamada Web 2.0 o Web colaborativa permite a los usuarios crear y compartir contenidos a través de un sinnúmero de herramientas. De esta forma, los usuarios de la Web pasamos de ser consumidores a ser creadores de contenidos. (...) Existen cada vez más tecnologías y herramientas digitales que (...) permiten crear y publicar contenidos en la *Web* sin ser especialistas en programación (ACADEMICA. Comunidad Digital de Conocimiento, Recuperado el 23 de noviembre de 2015 en: <http://formacionenlinea.academica.mx/mod/resource/view.php?id=10703>).

2. La segunda se trata de utilizar videos ya existentes en la red, a esta opción se le conoce como curar contenidos y “consiste en rastrear, encontrar, valorar y seleccionar recursos (videos, textos, podcast, etc.)” (ACADEMICA. Comunidad Digital de Conocimiento. Recuperado el 23 de noviembre de 2015 en: <http://formacionenlinea.academica.mx/mod/resource/view.php?id=10701>).

Sí el docente decide no utilizar un video puede “hacer uso de otros medios y recursos electrónicos como *screencasting*³⁰, *digital stories*³¹, simulaciones, *ebooks*, *electric journals*, entre otros más” (Reporte EduTrends, 2014: 5). Incluso, puede utilizar cualquier otro medio aun cuando no sea electrónico; no obstante, “hay que reconocer el impacto que los materiales audiovisuales pueden tener en el aprendizaje” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014: 6).

También será decisión del docente definir de qué manera les hará llegar el material a sus estudiantes, si es digital, puede compartirlo en internet a través de alguna plataforma educativa, red social o correo electrónico; si las condiciones no permiten que los estudiantes tengan acceso a la red es posible utilizar un medio de almacenamiento como lo es una USB o un CD.

Si el material no fuese digital, puede definir entregarlo cara a cara o a través de la misma institución educativa para que sea reproducido por los estudiantes.

Ahora bien, aunque es el docente quien decide la manera en que implementará la metodología de clase inversa, son, como ya se mencionó, los estudiantes quienes se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje. No sólo porque son ellos quienes, de una forma autoregulada, deciden cuándo ver o leer el material y cuántas veces lo volverán a hacer, sino también porque “es la actividad mental y comunicativa de los estudiantes la que protagoniza la

³⁰ El “screencast es una captura en video de tu pantalla, una videograbación de tu pantalla (...) tradicionalmente son un gran recurso para crear videos educativos, del tipo “cómo hacer” las cosas” (Sosa, 2013, junio 4. Recuperado el 18 de junio de 2017 en: <http://vaprofesional.com/que-es-un-screencast-y-para-que-me-sirve>)

³¹ “La narración digital o digital storytelling es una técnica educativa que permite a los estudiantes aprender mediante la creación de historias apoyadas en el uso de las TIC” (Aula Planeta, 2015, Julio 28. Recuperado el 19 de julio de 2017, en: <http://www.aulaplaneta.com/2015/07/28/recursos-tic/ocho-pasos-para-usar-en-clase-la-narracion-digital-o-digital-storytelling/>)

clase y se produce mucha interacción personal con los compañeros y con el profesor” (Prieto, Julio 7, 2016. Recuperado el 15 de julio de 2017 en: <http://profesor3punto0.blogspot.mx/2016/07/flipped-classroom-cuales-son-sus.html>).

Finalmente, en la revisión documental y digital de material concerniente a clase inversa, (incluso en el texto Pon tu aula de cabeza) se notó que es definida como tendencia, modelo o metodología de manera indistinta; por lo que es conveniente aclarar que en el caso particular se utilizará como metodología, pues si bien es cierto el docente en el CONALEP puede optar, desde lo institucional, por decidir qué tipo de práctica desarrollará, también es cierto que se considera que el Colegio tiene un Modelo Académico en el Sistema Nacional de Bachillerato.

Hasta ahora se ha intentado esbozar qué es la clase inversa, sus beneficios y la forma de implementarla; incluso se ha señalado que al utilizar la metodología es posible que la inclusión de vivencias de acogida, y por lo tanto, el desarrollo de una Didáctica Humanista fluya mejor; no obstante, el papel que juega el aprendizaje se ha dejado a un lado intencionalmente; es por ello que en el siguiente apartado se realizará una revisión del aprendizaje desde la mirada original de los profesores Bergmann y Sams.

2.2.1 El aprendizaje desde la mirada original de Clase Inversa

Como bien se describió en el apartado anterior, cuando los profesores Bergman y Sams vieron la oportunidad de compartir los videos de sus clases con todos sus estudiantes y no sólo con los que no asistían, surgió lo que se conoce como clase inversa.

Hasta ese momento parecía que todo encontraba acomodo y se comenzó a sistematizar una propuesta educativa que, de primera instancia, permitía la consecución total de las prácticas escolares y del programa. Al terminar el ciclo escolar, los profesores Bergmann y Sams tenían previsto una evaluación final, en la que los estudiantes debían presentar un proyecto final y participar en una entrevista.

Al realizar la evaluación, notaron que a sus estudiantes les costaba trabajo contestar preguntas que, de primer momento, habían respondido en evaluaciones parciales sin apuro. Lo que significó que aún con todo el tiempo ganado en clase y la consecución total de los programas, sus alumnos se habían esforzado por aprobar, no por aprender. Esta situación coincidió con el hecho de que a medio ciclo escolar una joven estudiante se incorporó al curso cuando éste ya había iniciado. Esa

chica comenzó a trabajar y a ver los videos a su propio ritmo, con el fin de alcanzar a sus compañeros de curso que ya iban avanzados.

Ambas experiencias llevaron a los profesores a analizar que, al enfocar la atención sólo en la realización de videos y actividades en clase, habían olvidado a sus jóvenes estudiantes. Fue en este punto de la propuesta en que, además de sólo implementar la Clase inversa, los profesores Bergmann y Sams se dedicaron a pensar cómo podrían poner al centro el aprendizaje de sus estudiantes.

La propuesta que pareció más adecuada conforme a su propia práctica docente -puesto que mencionan que no hubo investigación documental alguna- fue el aprendizaje para el dominio, que se popularizó³² en la década de los sesenta por Benjamín Bloom.

La idea de los profesores Bergmann y Sams era que, bajo la metodología de clase inversa, la manera en que aprenden los jóvenes tiene una estrecha relación con los objetivos que dominan, de acuerdo a sus propias necesidades y circunstancias, por lo que decidieron proveer desde un inicio del ciclo escolar todos los videos de su programa; de esta forma, los estudiantes revisarían los contenidos conforme su propio avance, lo que –en términos generales- permitiría que ellos decidieran su ritmo y se responsabilizaran de su aprendizaje.

El aprendizaje para el dominio desde la perspectiva original de clase inversa está relacionado con la teoría de Benjamín Bloom; sin embargo, su teoría, se basó en el Modelo de Aprendizaje Escolar (1968) de John Carroll, que

Predice que, si los estudiantes poseen diferentes aptitudes para aprender una materia, y todos reciben la misma cantidad y tipo de instrucción, su aprovechamiento será diferente. Si la cantidad y el tipo de instrucción varía dependiendo de las diferencias individuales entre los aprendices, entonces cada alumno tiene el potencial de demostrar dominio; la relación positiva entre aptitud y dominio desaparecerá debido a que todos los estudiantes demostrarán el mismo aprovechamiento sin importar sus aptitudes. (Schunk, 2012: 107).

En otras palabras, los estudiantes demostrarán dominio de alguna materia o contenido sí el tipo y la cantidad de instrucción o enseñanza se acomoda en función de sus diferencias individuales.

En este sentido se puede observar que la propuesta de los profesores Bergmann y Sams se adapta fácilmente pues pretende que los jóvenes estudiantes aprendan bajo un contexto asincrónico; esto es, no sólo ven en diferentes momentos los videos, sino que además tienen control de lo que les corresponde ver de acuerdo a su avance. En consecuencia, las actividades que se

³² En el libro de Pon tu aula de cabeza (2014), los autores señalan que el Aprendizaje para el Dominio propuesto para el Modelo de clase inversa, apareció en la década de 1920, pero hasta 1960 fue popularizado por Benjamín Bloom, es por ello que se utiliza este término en el cuerpo de este texto.

realizan en el aula son diferentes, aunque la idea es que todos las desarrollen en algún momento dado, pero depende de cada uno, no del profesor al frente.

Asimismo, el interés manifestado por los profesores Bergmann y Sams respecto al tiempo, coincide con el Modelo antes citado. En este esquema Carroll “postuló factores que influyen en cuánto tiempo requiere el aprendizaje y cuánto tiempo se dedica realmente al mismo” (citado en Schunk, 2012: 105).

En otras palabras, el modelo de aprendizaje para el dominio bajo la propuesta original de clase inversa, sigue íntimamente relacionada con el tiempo, no sólo para concluir los programas de estudio –como fue en los inicios de su propuesta-, sino también para que los estudiantes establezcan el tiempo que requieren para aprender algún contenido, lo que sin duda es válido; no obstante, se resta posibilidad al aprendizaje que considera no sólo al estudiante, sino a sus pares: al otro.

Por otro lado, en términos generales Benjamín Bloom parte de la idea de que todos los estudiantes pueden aprender todo lo que se les enseña; es decir, pueden adquirir un dominio o una maestría de aquello que se le enseña. Sin embargo, para que esto suceda se debe establecer claramente el resultado de aprendizaje que se pretende para que el contenido sea dominado, establecer las estrategias y tácticas de enseñanza, más allá del maestro o la materia que se imparte, enseñar con la premisa de que se debe hacer de una forma sistemática y establecer qué es lo que se pretende evaluar conforme se avanza, para que pueda existir una retroalimentación que corrija a tiempo.

Pero más que detenerse en las diferencias de los estudiantes, a Bloom le interesaba mejorar la función educativa de las escuelas; es decir, al final su teoría se presenta ante un panorama de lo que la educación puede hacer por el ser humano pues, aunque todos los seres humanos pueden aprender todo, esto dependerá de las condiciones previas al aprendizaje y de las que tenga durante el mismo.

Desde la visión antes descrita, se deja en claro que la propuesta metodológica original de clase inversa mantiene una postura del aprendizaje que considera sólo al sujeto que aprende, pero deja a un lado el contexto en que lo hace. Nadie niega que el ser humano tenga la capacidad para aprender todo cuanto se pueda, tampoco que sea necesario tener un objetivo de aprendizaje, al contrario, saber hacia dónde se dirige el camino, hace sencillo llegar a la dirección que se pretenda;

pero dejar a un lado el contexto es perder la oportunidad de aprender desde la otredad, la comunidad, la sociedad.

Es por ello que, bajo el marco de una didáctica humanista -basada en vivencias o experiencias de acogida- el tiempo que se obtiene al implementar la metodología clase inversa, logra un aprendizaje que contemple el medio social en que se aprende, que enriquezca este proceso a través de su relación con los otros. Para fundamentar esta visión, es necesario profundizar en la Teoría sociocultural propuesta por Lev Vygotsky.

2.3 Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky³³. Conceptos nucleares.

El aprendizaje es un proceso y como tal se puede entender que esté estructurado por etapas y/o actividades que se entretujan y se realizan con el propósito de alcanzar ciertos objetivos, los cuales se alcanzan en la medida en que el ser humano produce un cambio o reestructuración en su comportamiento.

Desde esta óptica, el proceso referido en el apartado anterior en ningún momento toma en consideración el contexto, ambiente o espacio en el que se desarrolla, sino sólo la actividad mecánica de quien aprende, que es controlada y dirigida sin que el medio social influya. Lo que sin duda resulta en una perspectiva individual, en la que el aprendiz no se ve impactado por lo que sucede a su alrededor, como si el hombre fuera únicamente un ente biológico y no un ser social.

Sin embargo, es justo la idea del ser humano como un ser social lo que dio origen a la Teoría socio-cultural de Lev Vygotsky, quién hacía una crítica a la psicología de sus tiempos en la que parecía que el crecimiento y desarrollo humano estaban dados por etapas o ciclos de vida y que se podía estudiar con pruebas estandarizadas e individuales sin considerar el espacio en el acontece

³³ Según Ramos de Vasconcellos y Guimarães, Vygotsky nació el 5 de noviembre de 1896 (...) Después de años de estudio con profesores particulares, y ya en la adolescencia, Vygotsky pasó a frecuentar el Gimnasio Judaico de la ciudad de Gomel, graduándose en 1913 (...) en la Universidad de Moscú estudió medicina (por insistencia de sus padres), transfiriéndose un mes después a derecho. En la Universidad del Pueblo de Shanjavsky estudió historia y filosofía (...) sabemos que el joven Lev se interesaba por la poesía, la literatura y por la filosofía de la historia de Hegel, mientras buscaba comprender el papel del individuo en la historia (...) al terminar la universidad, Vygotsky vuelve a su tierra natal (Gomel), pasando a enseñar en escuelas estatales locales (...) los años en Gomel fueron difíciles por las condiciones políticas, económicas y de salud. Gomel quedaba en la línea de fuego entre los alemanes y los grupos de la guerra civil soviética (...) en 1924, Vygotsky se casa con Roza Smekhova, con quien tuvo dos hijas, y en su compañía deja Gomel para ir a vivir a Moscú (...) en ese mismo periodo pasó a formar parte del grupo de investigación del Instituto de Psicología, donde actuó al lado de compañeros como A. Luria y A. Leontiev en la tarea de la reconstrucción de una psicología soviética con base en los principios marxistas (...) en la madrugada del 11 de junio de 1934, Lev Semenovich Vygotsky muere de tuberculosis (...) al haber producido en la Unión Soviética luego de la revolución de 1917, su teoría fue marcada por sus experiencias de intelectual y educador, así como por las concepciones materialistas presentes en aquel contexto. (en Castorina & Dubrovsky, 2004: 16)

y el grupo social en que ocurre. Particularmente Vygotsky señalaba que:

La concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social (Vygotsky, 1931, Obras Escogidas Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Recuperado el 19 de junio de 2017 en: <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>).

De esta misma forma, comprendía que “la psicología no es una rama de la fisiología que se ocupa de asociaciones estímulo-respuesta, planteamiento que en su país había cobrado gran fuerza debido a los trabajos de Pavlov y Betherey.” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 177)

Era así que su visión, no concebía que el desarrollo y crecimiento humano fuera, igual que el de los animales (estímulo-respuesta) y, aunque no se oponía a ello, pensaba que requería de mayor y diferente estudio por causa de su complejidad, así como que el enfoque de dicho estudio debía ser relacional; es decir, que no contemplara sólo al individuo, sino también al medio social en el que vive, en este sentido, “una de las contribuciones esenciales de Vigotsky³⁴ (1985-2001) ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social” (Carretero, 2011: 26).

Para entender la postura, así como los conceptos fundamentales de la teoría de Lev Vygotsky, es necesario puntualizar que estuvo fuertemente influenciado por Carlos Marx, quien consideraba que “la naturaleza que se desarrolla en la historia humana (en el acto de nacimiento de la sociedad humana) es la verdadera naturaleza del hombre” (Marx, 2001: 154. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/index.htm>), también señalaba que “son los hombres (...) los que hacen que cambien las circunstancias³⁵” (Marx, Recuperado el 19 de junio de 2017 en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>); y que “el animal es inmediatamente uno con su actividad vital. No se distingue de ella. Es ella. El hombre hace de su actividad vital misma objeto de su voluntad y de su conciencia (...) la actividad vital consciente distingue inmediatamente al hombre de la actividad vital animal (...) y sólo por ello, es él un ser genérico. Sólo por ello es su actividad libre (Marx, 2001: 62. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/index.htm>).

Comprender en su totalidad el concepto que Carlos Marx guardaba del hombre, no es una tarea

³⁴Se toma la cita textual en la que Mario Carretero, en su obra Constructivismo y Educación”, escribe “Vigotsky”.

³⁵ Cita del texto Tesis sobre Feuerbach, escrito por Carl Marx en la primavera de 1845 y publicado por F. Engels por primera vez en 1888 como apéndice de su Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana.

sencilla, Suárez trató de explicarlo y señaló que, desde la perspectiva marxista “el hombre es (...) un ser cambiante y un agente de cambio. Hace la historia y es producto de ésta. Vive en relación dinámica con lo que existente (...) el hombre es hombre en tanto que es libre; y es libre en cuanto a que es productivo (...) el trabajo es la expresión de vida humana” (2005: 38).

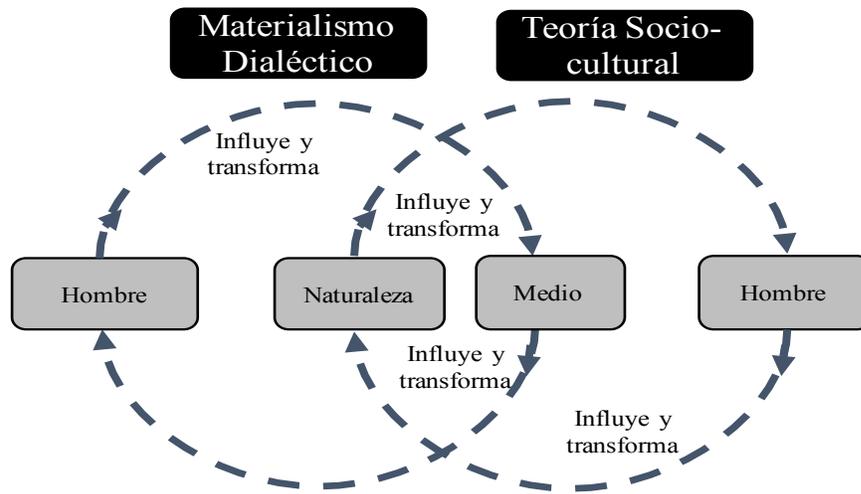
Esta breve descripción de la forma en que Carlos Marx concebía al hombre, dirige la atención hacia el Materialismo Dialéctico que “afirma que todos los fenómenos, sean humanos o naturales, están en movimiento y constante transformación” (Ramos de Vasconcellos y Guimarães, en Castorina & Dubrovsky, 2004: 18); es decir, para él nada está paralizado o inmóvil, y es así como la sociedad -en el transcurso de la historia- se moviliza y se transforma, consecuentemente quienes la integran, también lo hacen.

Lo que explica más claramente la resistencia de Vygotsky a entender el comportamiento y desarrollo humano como un producto ya acabado que pudiera estudiarse en secciones, independientemente de todo y de todos, o como el resultado exclusivo de la mente humana -y ésta de un proceso de evolución natural- y aunque su crítica no pretendía disminuir el trabajo realizado hasta entonces, sí buscaba otorgar un justo valor tanto a la dimensión individual, como a la social que engloba al ser humano.

En esta búsqueda, Vygotsky afirmaba que el hombre no se hace a sí mismo, como la sociedad tampoco existe por sí sola, más bien se entretajan y se hacen uno a otro, otro a uno en una relación de doble vía; es decir, “en la relación sujeto-medio la naturaleza influye en la conducta, pero a su vez los individuos modifican el ambiente con sus actuaciones” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 177).

Lo que permite concluir que la relación sujeto-medio es una relación de doble vía, de tal forma que logra coincidir con el Materialismo Dialéctico que concibe que “hombre y naturaleza se influyen y se transforman mutua y continuamente” (Ramos de Vasconcellos y Guimarães, en Castorina & Dubrovsky, 2004: 19). De hecho, al considerar esta coincidencia, es posible que, en lugar de llamarla relación de doble vía, sea denominada relación dialéctica. Para tener más clara esta coincidencia se elaboró el Organizador Gráfico 4. Punto de conciencia entre el Materialismo Dialéctico y la Teoría Sociocultural: doble vía.

Organizador Gráfico 4.
Punto de conciencia entre el Materialismo Dialéctico y la Teoría Sociocultural: doble vía



Elaboración Propia

Otra importante crítica que realizaba Vygotsky a los estudios previos del comportamiento humano era que se hacían de manera seccionada; es decir, por ejemplo, se podía estudiar el lenguaje por un lado y el pensamiento por otro, como si no existiera relación entre ellos. Por lo que consideraba trascendente partir de una visión integral que no perdiera de vista los detalles o características que guarda cada unidad, pero tampoco la relación que dicha unidad guarda con otras unidades, pues se comprende que en unión; es decir, en su conjunto, forman parte de una totalidad. “Vygotsky rechazaba las divisiones y extracciones artificiales e insistía en lo que podríamos llamar un enfoque holístico: la unidad de análisis debe ser la actividad psicológica en toda su complejidad, no aislada” (Moll, 1990: 249).

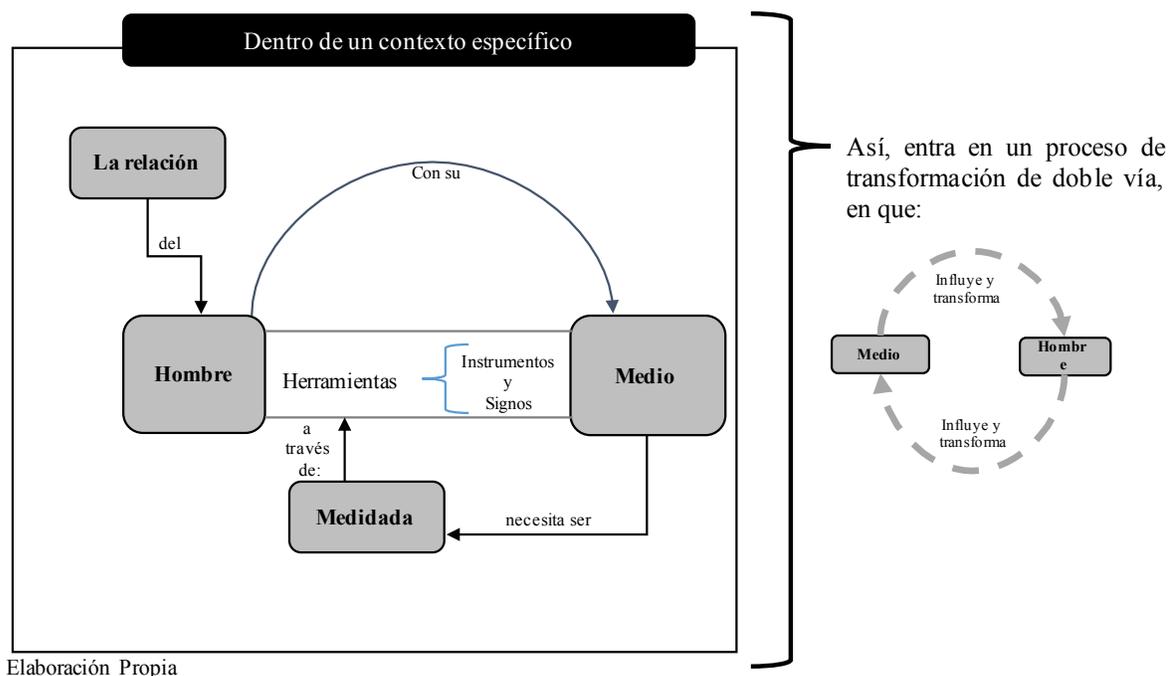
En pocas palabras, las críticas de Vygotsky tenían que ver con que se concibiera al ser humano con la otredad, en comunidad, en sociedad y no aislado; pues sólo de esta manera es capaz de transformar y, a la vez, ser transformado.

Sin embargo, para que la relación entre el hombre y su medio logre entrar en proceso de transformación dialéctica requiere ser mediada a través de instrumentos y signos dentro del contexto de su existencia; en efecto, no hay proceso de cambio si el hombre no utiliza los

instrumentos para intervenir su medio y sí los signos no se dirigen a impactar los procesos psicológicos superiores³⁶ del individuo.

Entonces, tal como dice Hernández-Pizarro & Caballero “el concepto de «actividad mediada» o mediación instrumental, se convierte así en un concepto fundamental para entender el pensamiento de Vygotsky” (2009: 177). La mediación como concepto nuclear teórico de Lev Vygotsky se explica en el Organizador Gráfico 5: Mediación, concepto fundamental en la Teoría sociocultural.

Organizador Gráfico 5. Mediación, concepto fundamental en la Teoría sociocultural.



Ahora bien, aun cuando los instrumentos y los signos son herramientas con las que se lleva a cabo la mediación en la relación que existe entre el ser humano y su medio, y ambos están inmersos en la cultura en la que prevalece esta relación, es elemental entender que no son iguales. “El instrumento posibilita al hombre a operar sobre la naturaleza y modificarla externamente, mientras

³⁶ Los procesos psicológicos superiores, también llamados funciones psíquicas superiores “se caracterizan por ser específicamente humanos se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura (...) diferentes experiencias culturales, pueden producir diversos procesos de desarrollo (...)” La lengua oral, la escrita y los conceptos científicos son ejemplos de procesos psicológicos superiores. Aunque también hay procesos psicológicos elementales, ejemplo de ellos “son la memoria y la atención”. (Caldeiro, s/f. Recuperado el 21 de junio de 2017 en: <http://vigotsky.idoneos.com/293537/>)

que el signo no modifica el objeto de la acción del hombre, sino que lo orienta internamente. El signo permite que el hombre controle su propio comportamiento” (Ramos de Vasconcellos y Guimarães, en Castorina & Dubrovsky, 2004: 22).

En otras palabras, los instrumentos ayudan a que el hombre se relacione con su medio, los utiliza para transformar, influir o impactarlo, por lo que es sencillo pensar que a lo largo de su evolución sea él mismo quien los crea y los re-crea en la búsqueda de una mejora constante que le permita fluir mejor con el espacio en que se desarrolla.

En cambio, los signos, aunque también son una construcción del hombre dentro de su propia cultura, ayudan a que se desarrollen sus procesos superiores psicológicos con el objetivo de guiar su comportamiento y “el que usamos con mayor frecuencia es el lenguaje” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 179).

Ahora bien, los signos, y por tanto el lenguaje, se producen en el medio, en contacto con la otredad, lo que le da un carácter interpsicológico; pero al internarse en la mente humana se propicia una condición intrapsicológica. A este trayecto entre lo inter y lo intra Vygotsky le denominó interiorización. De acuerdo con este autor la interiorización es definida como “la reconstrucción interna de la actividad externa, o como la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, gracias a la ayuda de los signos” (Vygotsky, 1978, citado en Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 181).

La interiorización adquiere importancia porque:

1. Deja en claro que las funciones superiores psicológicas no sólo dependen del cerebro de cada individuo, sino también del medio en que estas funciones operan;
2. Devela que el individuo no sólo se relaciona con su medio o con los otros, sino también consigo mismo y, consecuentemente, impacta en la configuración de cada persona; en otras palabras, en su personalidad y conciencia.

Lo que obliga a concluir que el lenguaje, como un sistema de signos, no sólo cumple con una función social (interpsicológica), sino también con una simbólica (intrapsicológica). De hecho, “para Vygotsky, el lenguaje tiene varias funciones: reconoce igual que Piaget su función simbólica, pero destaca su función social y comunicativa” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 179). No obstante, señala que aparece antes la función social, que la simbólica.

Para explicarlo Vygotsky toma como punto de partida que los niños al nacer, empiezan a emitir sonidos para relacionarse con los otros, incluso que empiezan a acomodar y a repetir palabras aún

antes de que éstas representen algo o tengan algún significado, a esta etapa se le conoce como preintelectual, pues al principio el desarrollo del habla no se relaciona con el del pensamiento, en realidad, sólo pretende comunicarse con su medio, por ello es que afirma que primero aparece la función social del lenguaje.

En sus palabras Vygotsky señala “desde hace tiempo se conocen las raíces preintelectuales del habla en el desarrollo infantil: el balbuceo, los gritos, y aun sus primeras palabras son etapas claramente establecidas, que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento” (2013: 59).

Lo que explica tan solo la primera parte del trayecto que toma la interiorización, esto es: la operación interpsicológica, la relación con otros y la función social del lenguaje. Pero, para que el recorrido de la interiorización concluya es indispensable aterrizar en la dimensión individual; es decir, en lo intrapsicológico. En donde no interviene sólo el lenguaje, sino también el pensamiento, pero no como un único proceso, ya que es incisivo al señalar que “pensamiento y lenguaje tienen diferentes raíces genéticas”, y agrega que cada una de estas “funciones se desarrollan a lo largo de líneas diferentes, independientes una de la otra y que en la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del lenguaje” (Vygotsky, 2013: 58).

Entonces, si pensamiento y lenguaje provienen de orígenes genéticos diferentes, ¿en qué momento ambos llegan a un punto de encuentro? Eso ocurre en “este instante crucial en que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados, está señalado por dos síntomas objetivos inconfundibles: 1) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, su pregunta por cada cosa nueva (“¿Qué es esto?”), y 2) los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario”. (Vygotsky, 2013: 60).

Lo que permite que concluya que, “en un momento determinado estas líneas, se encuentran, y entonces, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional” (Vygotsky, 2013: 61).

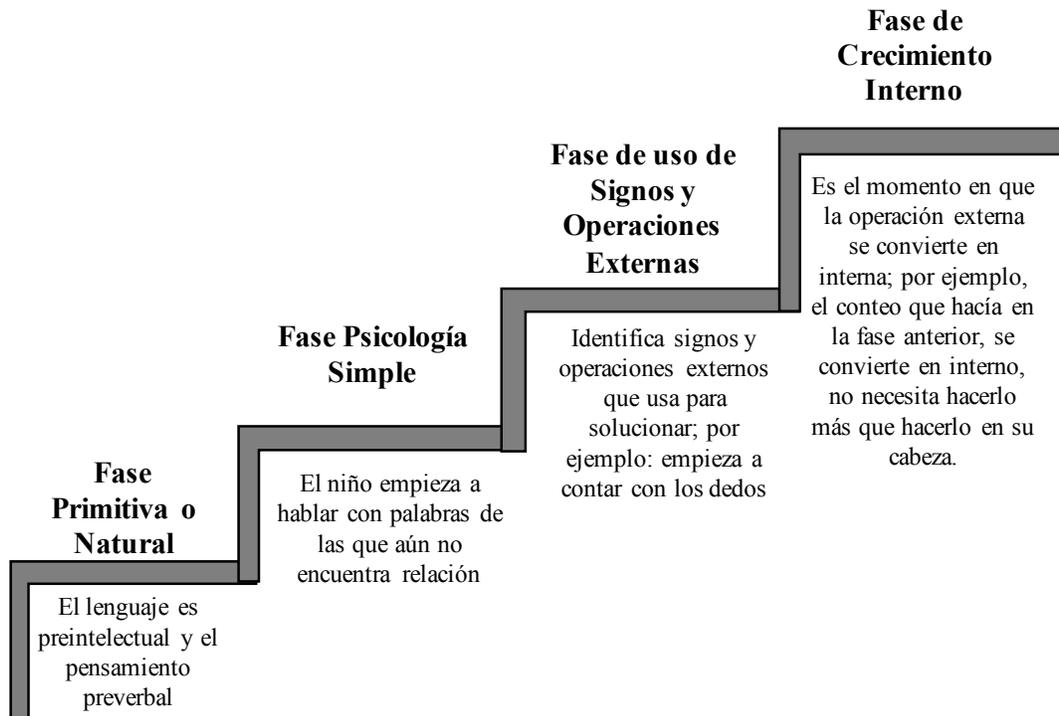
Sin embargo, aun cuando se ha explicado que en la interiorización el desarrollo del pensamiento y del lenguaje se relacionan, en realidad el proceso de interiorización no concluye y lo hace sólo hasta que el lenguaje se ha desarrollado y según Vygotsky esto ocurre en los primeros años de vida y son cuatro las fases que se recorren para que el lenguaje externo logre ser interiorizado, éstas son:

- 1) Fase Primitiva o Natural
- 2) Fase de la Psicología Simple

- 3) Fase de uso de Signos y Operaciones Externas
- 4) Fase de Crecimiento Interno

Las características que enuncia de cada una de estas etapas, se encuentran resumidas en el Organizador Gráfico 6. Fases del Desarrollo del lenguaje.

Organizador Gráfico 6. Fases del Desarrollo del Lenguaje



Elaboración Propia

Gracias al desarrollo de cada etapa es que el niño logra concretar la función social y simbólica del lenguaje (pasa de un proceso interpsicológico a lo intrapsicológico) y se completa el proceso de su proceso de interiorización. Pero no debe perderse de vista que las características descritas en el Organizador Gráfico 6. Fases del desarrollo del lenguaje, permiten observar gráficamente que en cada una de estas etapas existen ciertas funciones y estructuras propias que llegan a su fin una vez que el lenguaje puede ser interiorizado, lo que, a su vez, de acuerdo a las conclusiones de Vygotsky, “se convierten en las estructuras básicas del pensamiento” (2013: 68).

En el caso de un adulto, quien ya pasó por las fases de desarrollo de lenguaje, lo que sucede es que logra entrelazar el pensamiento y el lenguaje y produce lo que se denomina pensamiento verbal, sin que ello signifique la pérdida de características propias de cada uno.

En resumen, los conceptos fundamentales de la Teoría sociocultural de Vygotsky dejan ver que:

- a) Al relacionarse con su medio el hombre es un ser, eminentemente, social
- b) La relación que el hombre establece con su medio es dialéctica –doble vía-; es decir, el medio transforma al hombre, tanto como el hombre modifica su medio.
- c) El estudio del desarrollo del comportamiento del hombre no puede hacerse seccionado, requiere de una visión holística para que la relación entre hombre y medio sea dialéctica.
- d) La relación entre el hombre y su medio no es directa, requiere ser mediada a través de herramientas que se manifiestan en instrumentos y signos constituidos en función de su cultura.
- e) Las herramientas ayudan a que el hombre modifique su medio, mientras que los signos ayudan al hombre a que desarrolle sus procesos psicológicos superiores y, de esta forma, orienta su comportamiento.
- f) El sistema de signos más utilizado es el lenguaje, se producen en el medio, pero al internarse en la mente, ayudan a que se lleve a cabo un proceso de interiorización, que no es más que reconstruir internamente (intrapsicológico) lo que se origina externamente (interpsicológico).
- g) Entonces el lenguaje cumple dos funciones: la social (lo inter) y la simbólica (lo intra).
- h) La primera función que aparece en el ser humano es la función social (interpsicológico) aunque es una fase preintelectual del lenguaje, por lo que el pensamiento nada tiene que ver, pero tampoco concluye el proceso de la interiorización.
- i) Es hasta que aparece la función simbólica del lenguaje (lo intrapsicológico) cuando éste se relaciona con el pensamiento y se logra concretar el proceso de interiorización.
- j) En la interiorización el lenguaje externo pasa a ser interiorizado y de esta forma establece las bases para el desarrollo del pensamiento.

De estos conceptos se puede rescatar la importancia que tiene que todo ser humano potencialice su capacidad de interactuar, a través del diálogo con los otros, pues queda claro que en la medida en que el lenguaje se desarrolla y se interioriza, establece las bases para el desarrollo del pensamiento y, por ende, el crecimiento intelectual del ser humano.

Al respecto y en relación con la implementación de la metodología de clase inversa en el marco de una Didáctica Humanista, es posible considerar que el tiempo que queda en clase, una vez que

los estudiantes han revisado el material conceptual con que se trabajará, pueda ser utilizado potencialmente para esta interacción.

Ahora bien, no se puede perder de vista que sí los procesos psicológicos superiores del ser humano se producen primero interpsicológicamente y luego intrapsicológicamente, entonces todas estas funciones dependen de la experiencia sociocultural de cada ser humano.

2.3.1 El aprendizaje y la zona de desarrollo próximo.

En el apartado en que se abordaron los conceptos nucleares de la Teoría Sociocultural de Vygotsky ya se especificaba que el aprendizaje es un proceso y como tal atraviesa por diferentes etapas; ahora es importante dejar en claro que éstas se especifican únicamente para su estudio, pues no es posible que en la operatividad se den aisladamente como si el proceso de aprendizaje fuera similar al de producción de un bien dentro de una fábrica.

Las etapas del proceso de aprendizaje son tres. Se inicia con una fase problematizadora, su idea central es que cuando se presenta un nuevo conocimiento quien aprende llama al que ya tiene, al que guarda en su bagaje personal, en ese momento confronta lo que sabe con lo nuevo. El resultado es la duda, misma que genera suposiciones y cuya finalidad es que el sujeto que aprende pierda estabilidad; así es como se llega a una etapa de análisis, en que el sujeto aun cuando sigue inestable, intenta componer y descomponer constantemente lo que sabía con lo nuevo que se le presenta. Al final, en la etapa de síntesis, quien aprende logra construir un nuevo conocimiento.

Del proceso descrito se puede concluir que: (1) mientras más seguridad y claridad se tiene respecto al conocimiento que se queda en el bagaje personal, más sencillo será incorporar, relacionar o desechar, para edificar un nuevo conocimiento y (2) este proceso se da una y otra vez; es decir, un conocimiento deja de ser nuevo cuando ya fue incorporado, entonces pasa a ser previo, susceptible a ser problematizado y reedificado.

Es por ello que el aprendizaje no puede ser lineal, con sólo objetivos y metas cumplidas y entonces se entiende como un proceso en espiral puesto que es continuo y permanente ya que ningún conocimiento está dado y puede ser modificado una y otra vez.

Sin embargo, aún desde esta perspectiva prevalece que el aprendizaje es una construcción muy solitaria, que quien aprende plasma sus huellas digitales en esta edificación. Sin embargo, lo cierto es que, en ella, el bagaje de conocimientos juega un papel protagonista para entender el carácter social del mismo.

Según Carretero, la construcción que hace el ser humano cuando aprende requiere de ciertos instrumentos, los más importantes son los “esquemas”. Puntualiza que los instrumentos con que las personas realizan su propia construcción son “los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea” (2011: 22). Estos esquemas funcionan como el conocimiento que cada persona ha incorporado y guarda en su bagaje personal, lo que significa que se construye un nuevo conocimiento sobre uno cuya base está dada por el medio social. Es por ello que, para Vygotsky, “el conocimiento es el conjunto de significados que la humanidad produce históricamente” (Ramos de Vasconcellos y Guimarães, en Castorina & Dubrovsky, 2004: 23).

Ahora bien, al hablar de conocimientos guardados en el bagaje personal o, como los denomina Carretero, esquemas, y del conocimiento nuevo que pretende incorporarse, existe un acercamiento a uno de los últimos estudios que Vygotsky realizó y en los que postuló la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

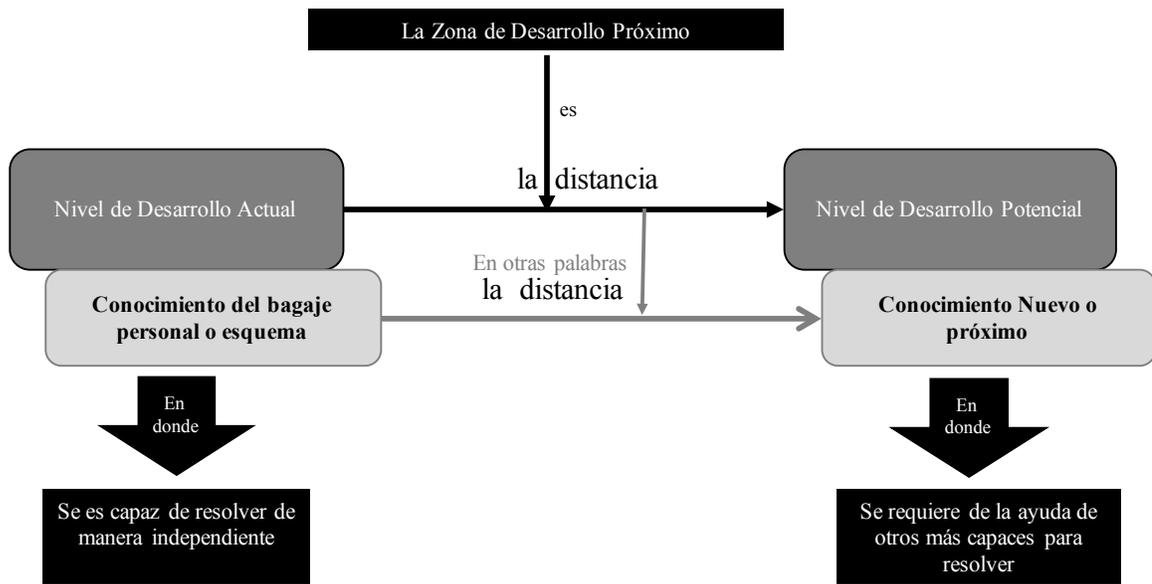
Vale la pena señalar que fue gracias a ello que llamó la atención de educadores y pedagogos, incluso fue hacia “los últimos dieciocho meses de su vida, Vygotsky dirige su atención y sus investigaciones hacia la relación entre la educación y el desarrollo en general” (Ramos de Vasconcellos y Guimarães, en Castorina & Dubrovsky, 2004: 24).

Pero, ¿qué es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)? y ¿por qué tiene implicaciones directas en el ámbito educativo? Para empezar a la ZDP Vygotsky la definía como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independiente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de una tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces” (Citado por Moll, 1990: 247).

En otras palabras, la ZDP es la distancia que existe entre el conocimiento que ya se tiene en el bagaje personal o esquema y el conocimiento nuevo o próximo; en donde, el primero (conocimiento previo o esquema) permite que el aprendiz sea capaz de resolver de manera independiente y el segundo se construye bajo la ayuda de quien demuestra mayor capacidad. Lo cual, como ya se mencionó, es un proceso en espiral que no termina jamás.

Para tener mayor claridad de este planteamiento, se muestra el Organizador Gráfico 7. Zona de Desarrollo Próximo.

Organizador Gráfico 7. Zona de Desarrollo Próximo



Elaboración Propia

Es posible resumir que es en la Zona de Desarrollo Próximo en donde se construye el aprendizaje, lo que deja ver que existe una relación entre el desarrollo humano y el aprendizaje y, como es de esperarse desde la óptica de Vygotsky, esta relación es dialéctica, pues considera que “el desarrollo es básico para que el niño pueda aprender, pero a su vez el aprendizaje puede estimular el desarrollo y convertirse en el motor que lo impulsa” (Hernández-Pizarro & Caballero, 2009: 182).

Respecto al desarrollo, claramente se observa que en esta Zona, Vygotsky identificaba dos vertientes:

1. Existe un desarrollo actual (o real) que, en determinado momento, habla de una construcción pasada y
2. Existe otro tipo de desarrollo que es próximo, por lo que siempre mantendrá una visión hacia el futuro.

Desde la enseñanza formal es en el desarrollo próximo en donde se debe buscar, propiciar y provocar las ayudas que se crean más convenientes, de acuerdo al contexto, para que el desarrollo actual sea problematizado, analizado y sintetizado, y se construya el aprendizaje. Lo que nos refiere a los conceptos nucleares de Vygotsky.

En la Zona de Desarrollo Próximo todo inicia en el nivel de desarrollo potencial en donde al entrar en contacto con otros se encuentra la dimensión social; es decir, la ayuda y la colaboración que se promueve en este nivel corresponde a una condición interpsicológica, en la que es indispensable poner en marcha algún sistema de signos, como el lenguaje, que ya sabemos, es de los más usados.

Una vez que quien aprende es capaz de resolver, sin ayuda o colaboración, alguna actividad de manera independiente y autónoma porque su nivel de desarrollo se ha convertido en “actual o real”, entonces se habrá aterrizado en el espacio de lo intrapsicológico, lo que quiere decir que el proceso de interiorización habrá concluido.

Entre la distancia que existe entre el desarrollo actual y el desarrollo próximo y una vez que se ha activado el sistema de signos más usado: el lenguaje, entonces también se sentarán las bases de la estructura del pensamiento.

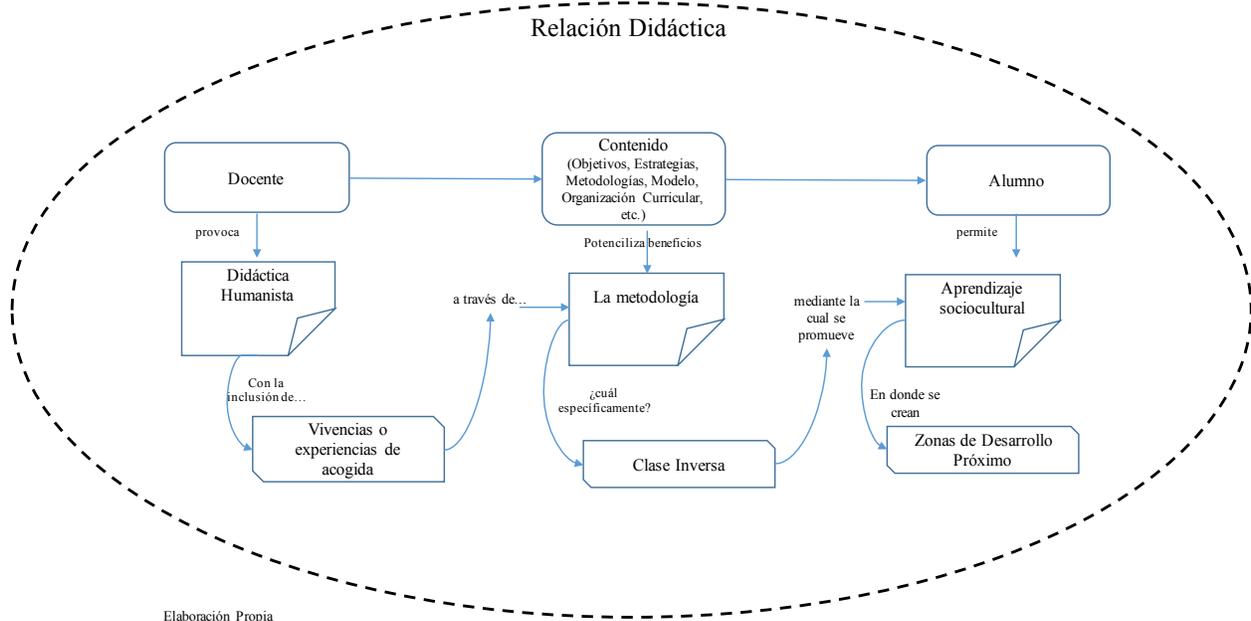
No obstante, queda pendiente aclarar cómo se promoverá la ayuda o la colaboración y en este sentido, se debe tener claridad en que “Vygotsky nunca especificó esas formas de ayuda social al aprendiz en la zona de desarrollo próximo” (Moll, 1990: 250), de tal manera que, sin ser simplistas al respecto, es posible pensar que, a partir de su dialéctica en donde el medio social y el ser humano viven en constante y mutua transformación, la forma de esta ayuda social queda abierta al tiempo, al espacio, a la cultura, a la historia y al propio ser humano; es decir, encuentra lugar en función del contexto y del sujeto.

Es decir, la transformación en la zona de desarrollo próximo, tiene que ver consigo mismo y su contexto. Tal como lo expresa Rodríguez “el sujeto que inicia un determinado aprendizaje no es un sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido (...) está jugando en la situación (...) por eso decíamos que cuando se opera sobre un objeto no sólo se está modificando el objeto sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo” (1976:14).

En la teoría sociocultural de Vygotsky, las metodologías, estrategias y técnicas de la enseñanza que se utilicen en el aula, buscarán promover la interacción (lo inter) para que impacten en el desarrollo humano y en el aprendizaje (lo intra). Entonces es posible que, al implementar la metodología de clase inversa, se viabilice que el salón se convierta en una zona de desarrollo próximo en donde la relación con el docente sea más cercana y fluya con más facilidad una didáctica humanista a través de vivencias de acogida.

A manera de cierre del Capítulo 2 se muestra el Organizador Gráfico 8. Configuración de la Relación Didáctica propuesta.

Organizador Gráfico 8. Configuración de la Relación Didáctica propuesta



CAPÍTULO 3

PRÁCTICA DOCENTE

“Que el maestro encomiende al que vea más despierto el cuidado de instruir a dos o tres más tardos; a aquél en el que observe un buen natural el de vigilar y regir a otros de peor índole. Así se proveerá a unos y otros, atendiendo, desde luego, el profesor para que todo se haga conforme a los dictados de la razón”.

Juan Amós Comenio
Didáctica Magna

El objetivo del trabajo de investigación es fomentar la interacción de estudiantes de primer ingreso a la Educación Profesional Técnica del nivel Media Superior, a través de la metodología clase inversa, para mejorar su aprendizaje en el marco de una didáctica humanista.

Para alcanzar este objetivo, lo primero que se realizó fue la revisión contextual del ingreso de los jóvenes a la Educación Media Superior en la Ciudad de México, particularmente en la modalidad de Educación Profesional Técnica que se imparte en diferentes carreras que oferta el CONALEP y dado que el espacio educativo en que se realizarían las prácticas era el plantel Coyoacán, esta revisión también consideró aspectos específicos que integran a la institución educativa, a los profesores y a los estudiantes de primer ingreso. Finalmente, debido a la pertinencia que en esta investigación guarda el enfoque pedagógico del reciente Modelo Educativo 2016, también fue considerado.

Asimismo, era necesario realizar una búsqueda de información que diera sustento teórico al objetivo que se perseguía, para lo cual se tomó como punto de partida la relación didáctica; es decir, aquella que se establece entre el docente, el contenido y el estudiante.

En esta relación se planteaba que el profesor desarrollara una didáctica menos técnica y más humana y fuera responsable de crear condiciones para que en su práctica tuvieran cabida experiencias o vivencias de acogida para facilitar la integración de los estudiantes al grupo social al que pertenecen; lo que se podría lograr al potencializar el tiempo que queda en el aula al implementar la metodología de clase inversa y que, dicho propiamente, está inmersa en el contenido de la relación didáctica, ya que promovería que al exterior del salón de clases los

estudiantes revisaran contenidos y que al interior, en el tiempo de clase, a través de la interacción docente-alumno y alumno-alumno, se mejorara su aprendizaje.

Esta primera revisión permitió elaborar un esbozo contextual y teórico que abriría paso a la realización de las Prácticas Docentes I, II y III. Entonces, se planteó la posibilidad de realizarlas en el núcleo de formación básica; particularmente en el Módulo de Comunicación por dos motivos, el primero recae en que, como ya se ha señalado, los estudiantes que se incorporan al CONALEP en la Ciudad de México, lo hacen sin preferir esta opción y en un momento en que expresarse de frente y en vivo es, para muchos, motivo de temores, por lo que fomentar la interacción justo en los Módulo de Comunicación no sólo era indispensable, sino pertinente; el segundo motivo era que este Módulo se imparte en primer y segundo semestre (en donde se encuentran los estudiantes de primer ingreso) lo que permitiría que, en la segunda y tercer práctica, se trabajara con el mismo grupo.

Específicamente el nombre de los Módulos en que se realizaron las tres prácticas docentes fueron: Comunicación para la Interacción Social y Comunicación en los ámbitos escolar y profesional.

El desarrollo de este capítulo inicia justo con la descripción de estos dos Módulos, a través de su Programa de Estudios, lo que permitirá ubicar con mayor facilidad en qué contenidos se trabajó en cada una de las tres prácticas; después se abordarán aspectos de gestión necesarios para realizarlas y finalmente se desarrollará el trabajo realizado en cada una de ellas. Sin embargo, es importante mencionar que la Práctica Docente 1, fue un parteaguas para la toma de decisiones respecto a la implementación de la metodología Clase Inversa, por lo que sólo se considera en su generalidad.

3. 1 Programas de Estudio CONALEP

De acuerdo al Modelo Académico en el Sistema Nacional de Bachillerato (2014), los programas de estudio, integran junto con el perfil de egreso (constituido por las once competencias genéricas), el plan de estudios, el mapa curricular, la guía pedagógica, la guía de evaluación, los recursos y ambientes académicos y la evaluación del aprendizaje, los documentos curriculares del Colegio. Como se constató en el primer capítulo, estos documentos fueron elaborados para orientar el quehacer docente en la búsqueda de una formación integral a través del desarrollo de competencias con un enfoque constructivista.

Para elaborar la planeación didáctica de las tres prácticas docentes se utilizó el Programa de Estudios pues

Es el documento normativo, que se elabora por cada uno de los módulos que conforman en Plan de estudios (...) de gran utilidad para planear y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, talleres y laboratorios (Modelo Académico en el Sistema Nacional de Bachillerato; 2015: 16)

Ahora bien, particularmente los Programas de Estudio de los Módulos de Comunicación están estructurados por una introducción, que contempla un mensaje de la Directora General y la presentación del Secretario Académico del Colegio; así también incluyen dos capítulos; el primero referente a generalidades de las carreras, como son su objetivo general y las competencias transversales al currículum; mientras que en el segundo se establecen aspectos específicos de los Módulos, que consideran su presentación, su propósito, su mapa, las unidades de aprendizaje y las referencias recomendadas.

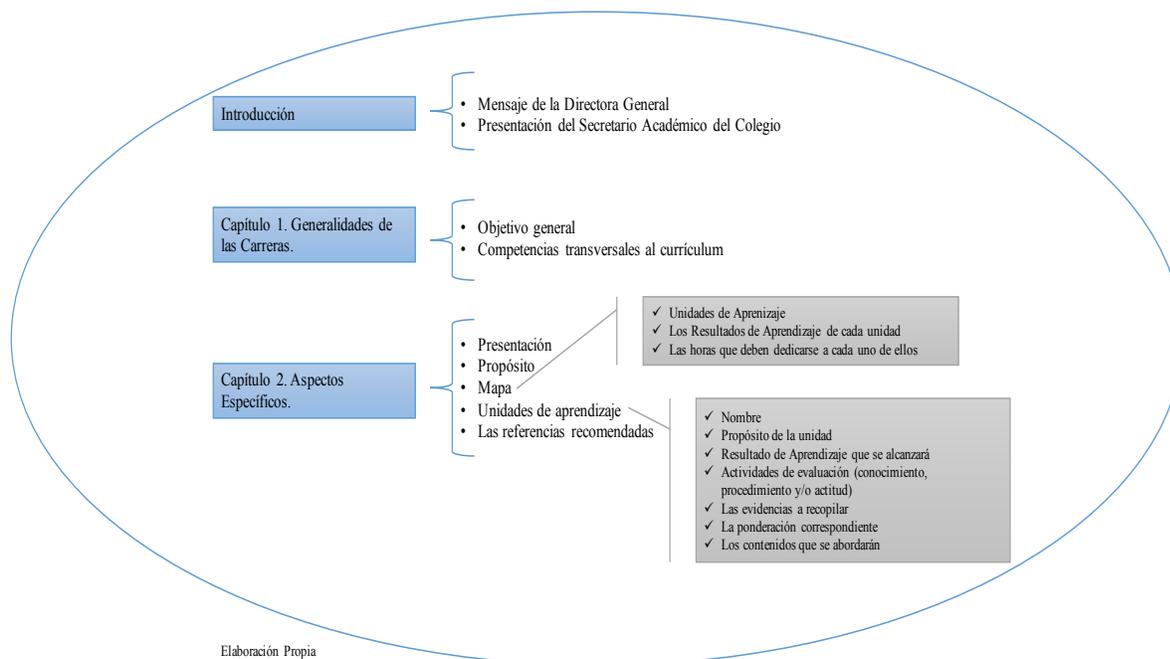
De manera específica en el mapa se observan las Unidades de Aprendizaje que integran el Módulo, los Resultados de Aprendizaje³⁷ de cada unidad y las horas que deben dedicarse a cada uno de ellos. Ya en el apartado referente a las Unidades de Aprendizaje es en el que se detallan: (1) nombre y (2) propósito de la unidad, (3) el Resultado de Aprendizaje que se alcanzará, (4) actividades de evaluación propuestas (de las que se puntualiza qué se evalúa: conocimiento, procedimiento y/o actitud), (5) las evidencias a recopilar (sí se realizan las actividades propuestas), (6) la ponderación³⁸ correspondiente y (7) los contenidos que se abordarán.

En el Organizador Gráfico 9. Estructura de Programas de Estudio. Módulos de Comunicación, se observa a detalle su organización.

³⁷ De acuerdo al Modelo Académico en el Sistema Nacional de Bachillerato, los resultados de aprendizaje establecen la concreción de la competencia que debe demostrarse a través de una Actividad de Evaluación y sus respectivas evidencias (2014: 16)

³⁸ En correspondencia a la formación basada en competencias, el CONALEP no asigna calificación, sino avance valorado en porcentajes. Esto es: los resultados de aprendizaje tienen una ponderación asignada que al final de cada módulo debe sumar un 100%; conforme el docente concluye un resultado de aprendizaje el estudiante genera su propio porcentaje y como Norma de Control Escolar, el porcentaje que debe alcanzar un estudiante para acreditar el Módulo es del 70 al 100%.

Organizador Gráfico 9. Estructura de Programas de Estudio. Módulos de Comunicación



En primer semestre el Módulo de Comunicación se denomina Comunicación para la Interacción Social, en tanto que en segundo es Comunicación en los ámbitos escolar y profesional. Sin embargo, antes de describirlos es importante señalar que para elaborar la planeación didáctica de las tres prácticas docentes, además de los Programas de Estudio también se consideraron las Guías Pedagógicas de cada Módulo. Tal como se señaló en el Capítulo 2, estas Guías integran elementos técnico-metodológicos para orientar la práctica; en ella se incluyen generalidades pedagógicas que especifican tipos de aprendizaje (se considera el significativo, colaborativo y basado en problemas), también las técnicas que se pueden utilizar, entre las que destacan: el método de proyectos, el estudio de casos y la interrogación. Finalmente puntualiza el enfoque del módulo, las orientaciones pedagógicas por cada resultado de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje sugeridas, los recursos académicos recomendados, así como las prácticas, ejercicios y/o lecturas correspondientes a los contenidos del módulo.

Esta Guía incluye también la Guía de Evaluación que contempla la tabla de ponderación de cada resultado de aprendizaje, las actividades de evaluación descritas en el Programa de Estudios, los instrumentos de coevaluación propuestos y la matriz o rúbrica por cada resultado de aprendizaje.

Al leer la estructura de estos documentos parece que más que una orientación al docente, son

una prescripción a su práctica; no obstante, en el desarrollo de los mismos se confirma que, tanto los Programas de Estudio, como sus correspondientes Guías Pedagógicas “se han diseñado a partir de una metodología de competencias y bajo un enfoque constructivista del conocimiento” (CONALEP, Programa de Estudios de Comunicación para la Interacción Social, 2012: 7) y al ser así, las formas para construirlo son tan diversas como válidas.

3.1.1 Comunicación para la Interacción Social.

Este Módulo se imparte a lo largo del primer semestre con una duración total de 90 horas, seccionadas en 5 por semana; su propósito es “interpretar y expresar mensajes orales y escritos acordes con la intención y situación comunicativas para la satisfacción de necesidades de comunicación, la interacción social, el aprendizaje y el crecimiento individual a lo largo de su vida” (CONALEP, Programa de Estudios, 2012: 13); se divide en dos Unidades de Aprendizaje: la primera corresponde a la Interpretación y la segunda a la Expresión, en ambos casos de mensajes orales y escritos.

Cada Unidad de Aprendizaje está integrada por dos Resultados de Aprendizaje. El primer Resultado de Aprendizaje de la Unidad 1, busca que el alumno identifique el significado de mensajes orales y escritos de medios de comunicación; mientras el segundo resultado busca el identificar las ideas principales en un texto. En ambos casos, se pretende que lo logren en función de la intención y situación comunicativa.

En la segunda Unidad, el primer Resultado de Aprendizaje pretende que el alumno transmita mensajes orales en sus relaciones personales; el segundo que emita mensajes escritos de manera coherente y creativa mediante el uso de estrategias comunicativas. Al igual que en los dos Resultados de Aprendizaje de la Unidad 1, se pretende que estos resultados se obtengan de acuerdo a la intención y situación comunicativa.

Es pertinente mencionar que la Práctica Docente 2, se llevó a cabo en la primer Unidad; a partir de segundo tema del Resultado de Aprendizaje 2, tal como se muestra en la Tabla 3. Contenido abordado en Práctica Docente 2, grupo 112.

Tabla 3. Contenido abordado en Práctica Docente 2, grupo 112.

Unidad de Aprendizaje 1		Interpretación de mensajes orales y escritos	
Resultado de Aprendizaje 1.2		Identifica las ideas clave y sus relaciones en un texto, de acuerdo con la intención comunicativa del emisor y el contexto en que se producen	
Horas programadas	40		
Contenido			
2do. Tema. Utilización de estrategias de lectura		<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las intenciones comunicativas de los textos • Localización y extracción de la información del texto. • Identificación o elaboración de ideas principales y de la idea general del texto • Inferencia de hechos • Comprensión de secuencias de acontecimientos • Establecimiento de relaciones • Comprensión de hechos, opiniones y conclusiones • Determinación del significado de palabras por el contexto • Reflexión sobre el contenido del texto y opinión sobre el mismo 	
3er. Tema. Registro de la información del texto		<ul style="list-style-type: none"> • Uso de macrorreglas para la elaboración de resúmenes • Resolución de cuestionarios • Uso de organizadores gráficos <ul style="list-style-type: none"> - Mapas conceptuales - Mapas mentales - Esquemas • Elaboración de informes de lectura 	
Ponderación	30%	Actividades de evaluación y evidencias a recopilar	Cuestionarios y resúmenes
Observaciones	Las horas programadas y la ponderación corresponden a todo el Resultado de Aprendizaje; la práctica docente sólo abordó dos de tres temas del mismo.		

Elaboración Propia

3.1.2 Comunicación en los Ámbitos Escolar y Profesional

El Programa de Estudios del Módulo de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional, establece que su propósito es que los estudiantes “se comuniquen mediante el lenguaje oral, escrito y la lectura para la expresión de ideas en diferentes contextos y el uso permanente del lenguaje como herramienta del pensamiento lógico”. (2012: 13) lo que se pretende lograr a lo largo de 54 horas en el semestre divididas en tres horas a la semana.

Está organizado en dos Unidades de Aprendizaje; la primera referente a la lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos, mientras que la segunda a la producción oral y escrita. Los Resultados de Aprendizaje de la primera Unidad son:

1. Interpretación y Evaluación de cuentos y novelas
2. Interpretación y Evaluación de artículos de opinión
3. Interpretación y Evaluación de artículos de divulgación científica

En los tres casos se especifica que se llevará a cabo a través de la identificación de la estructura,

funciones y elementos de ese tipo de textos.

Los Resultados de Aprendizaje de la segunda Unidad son:

1. Elaboración de discursos orales de temas de interés
2. Elaboración de discursos escritos de temas científicos, tecnológicos y sociales con base al uso normativo de la lengua y
3. Elaboración de informes y cartas formales

En los tres Resultados de Aprendizaje se pretende la elaboración en apego a la intención comunicativa y las funciones de la lengua.

En el caso de las Prácticas Docentes 1 y 3, los contenidos que se trabajaron corresponden al segundo Resultado de Aprendizaje de la Unidad 1, referente a la interpretación y evaluación de artículos de opinión. De manera específica se muestra en la Tabla 4. Contenido abordado en Prácticas Docentes 1 y 3, grupos 214 y 212.

Tabla 4. Contenido abordado en Práctica Docente 1 y 3, grupos 214 y 212

Unidad de Aprendizaje 1		Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos	
Resultado de Aprendizaje 1.2		Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos.	
Horas programadas		10 horas	
Contenido			
a. Identificación de la intención comunicativa y la función de los artículos de opinión.		El contenido no fue abordado en las prácticas, por lo que no se incluye.	
b. Identificación de las características de los artículos de opinión		<ul style="list-style-type: none"> • Estructura <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tesis ➤ Argumentos ➤ Conclusión • Elementos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recursos para validar argumentos y para persuadir ➤ Contraargumentos ➤ Expresiones para distinguir la opinión personal y para contrastar opiniones 	
c. Integración de los procesos de lectura		<ul style="list-style-type: none"> • Extraer información específica y explícita del texto • Comprender el texto • Interpretar e integrar ideas e información • Evaluar contenido, elementos lingüísticos y textuales • Evaluar la forma del texto 	
Ponderación	15%	Actividades de evaluación y evidencias a recopilar	Informe de lectura que integra elementos de interpretación y evaluación de un artículo de opinión (documento escrito)

3.2 Práctica Docente

La estructura curricular de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se integra por tres líneas de formación y aunque todas ellas guardan concordancia y trascendencia en la formación integral, aquella denominada “Integración de la Docencia”, es en donde se ubican actividades dirigidas al trabajo de investigación-práctica, éstas son: (1) el Seminario de Integración para el Trabajo de grado, (2) las sesiones de Tutorías y (3) las Prácticas Docentes.

La importancia de estas actividades no recae en una labor meramente profesionalizante de la docencia, sino más bien en el trabajo autoreflexivo y de crecimiento profesional y personal que tiene el docente al entretener los aspectos teóricos que suma a lo largo de toda la maestría y lo práctico que puede acumular durante las tres prácticas docentes.

Desde esta perspectiva fue claro desde un inicio, que se realizarían prácticas a partir del segundo semestre, lo que coadyuvó a estructurar el trabajo y encaminarlo al proyecto de investigación y además, permitió que, desde el comienzo se tomaran decisiones respecto a la planeación didáctica y la evaluación que se llevaría a cabo en cada una de ellas y éstas se anidaran en la premisa de centrarse en los estudiantes.

De esta forma la planeación didáctica de cada práctica se acomodó no sólo en los estudiantes y en su formación, sino que también en que se buscaba “conducir al alumno desde un conocimiento ordinario hasta otro que llamemos científico” (Ahumada, 2005: 61), aquello relacionado con su día a día, con lo que ya conocen y les es sencillo identificar con sus propias palabras, así la construcción del conocimiento se tornaría más sencilla, más a la mano y no por ello simplista.

Por otro lado, la idea de desarrollar la clase inversa permitiría una valoración distinta a lo que sucede al interior del salón cuando “las actividades en el aula, así como los intercambios orales en la misma, sirven como análisis de las producciones de los alumnos y de su discurso y resolución de problemas” (Castillo, 2002: 111), lo que no es sencillo cuando los grupos son tan numerosos, por lo que se consideró que para no perder cuenta de lo que sucedía en el salón, lo más viable sería trabajar en pequeños equipos, de esta manera, probablemente el acompañamiento sería más cercano y más factible promover vivencias o experiencias de acogida.

Respecto a la evaluación, las prácticas se basarían en un enfoque alternativo, que incorporaría también parte de un enfoque comunicativo, pues ambos coinciden al pretender que el estudiante se responsabilice de su propio avance y, tal como se señala en el primero, sea él quien “utilice la evaluación como medio que le permita alcanzar conocimientos propuestos en las diferentes

disciplinas” (Ahumada, 2005: 41). Por esto mismo era necesario “primar las actividades de autorregulación realizadas por los estudiantes, guiados por los profesores” (Quinquer, 1997: 128).

Fue entonces que se definió que en cada práctica, se realizarían ejercicios como la autoevaluación y la co-evaluación, además de dejar en claro desde un principio qué, cómo y cuándo se evaluaría, pues tener claridad al respecto permitiría que cada estudiante llevara su propio seguimiento y se responsabilizara de su aprendizaje.

Ahora bien, es importante mencionar que cada una de las actividades planteadas en el salón de clases formaron parte del Portafolio de Evidencias que cada estudiante debería integrar para evaluación semestral; sin embargo, se previó acordar con los jóvenes que en la práctica, en lugar de denominarlas «evidencias» se denominarían «experiencias de aprendizaje».

Finalmente, como parte de la gestión para realizar las prácticas, es importante mencionar que a pesar de que el plantel experimentó dos cambios de Directores, siempre existió la voluntad no sólo para que se llevarán a cabo las Prácticas, sino también para brindar información que fuera necesaria para desarrollar el marco contextual; la únicas condiciones fueron que, dado que se trabajaría con menores de edad y las prácticas requerían ser grabadas, antes de iniciarlas se solicitara una autorización escrita firmada por los padres o tutores de los jóvenes (Anexo 9)³⁹; asimismo que se acordara con la docente supervisora todos los aspectos que permitirían realizar la práctica, sin afectar el desarrollo del Módulo.

Las tres prácticas docentes se trabajaron bajo la supervisión de la misma profesora, quien imparte los Módulos de Comunicación del turno vespertino del CONALEP Coyoacán y, en todo momento, mantuvo una actitud solidaria y respetuosa a la propuesta. La única solicitud de la profesora fue que independientemente de la metodología, tomara como punto de partida el contenido de los programas plasmados de manera puntual en los libros de texto⁴⁰ que ella utilizaba.

³⁹ En las Prácticas Docente 2 y 3 cinco jóvenes informaron que sus padres no autorizaban la videograbación en clase; se habló con ellos y se les solicitó que se integraran en un solo equipo para que el espacio que ocuparan en el salón estuviera destinado para que la cámara no los tomara. Sin embargo, esta situación no afectó la participación de estos jóvenes quienes, en ambas prácticas, interactuaron con mucho entusiasmo.

⁴⁰ El texto utilizado en el primer semestre era el de Leonardo Mauricio Ávila Vázquez (2015) Comunicación para la Interacción Social; mientras que en segundo semestre se utilizaba el libro de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional, de Conrado Zepeda Pallares (2013). Ambos editados por Book Mart México y apegados a los programas de CONALEP con enfoque de competencias

3.2.1 Práctica Docente 1

Como bien se señaló en el Capítulo 2, una de las posibilidades para desarrollar Clase Inversa es el uso de recursos tecnológicos; sin embargo, antes de hacerlo de esta manera, lo primero es verificar que se cuenta con las condiciones para su desarrollo.

A partir de esta consideración, el objetivo de la primera práctica docente fue identificar si los estudiantes de primer ingreso del CONALEP Coyoacán tenían las condiciones tecnológicas para poner en marcha la metodología de Clase Inversa a través de estos recursos y, en consecuencia, tomar decisiones respecto al proyecto de investigación.

El grupo asignado para la primera práctica fue el 214, integrado por 58 estudiantes que cursaban su segundo semestre de la carrera de Terapia Respiratoria; dado que el mapa curricular establece que el Módulo de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional debe abordarse en tres horas semanales, el horario fue: lunes de las 15:00 a las 16:40 y martes de 16:40 a 17:30 hrs.

Gracias a un Cuestionario Diagnóstico (Anexo 1), aplicado desde la etapa de observación, se reveló no sólo que existían las condiciones para implementar la metodología de Clase Inversa, sino que además era altamente viable hacerlo a través de videos posteados en la red social de *Facebook*, pues todos los estudiantes declararon utilizar internet, el 76% dijo que ingresaba a la red todos los días y de ellos el 27% lo hacía de 3 a 5 horas diarias y, aunque no todos tenían una computadora en casa, se compensaba con el hecho de que el dispositivo de acceso que más utilizan era su celular; más del 80% contaba con señal de internet en casa y, de hecho, el 78% accedía a la red desde su hogar. Además, era significativo que la mayoría prefería acceder a internet para usar su red social más que para ver videos, enviar o recibir correos electrónicos, elaborar tareas o buscar información y que, aun cuando tenían cuentas en diferentes redes sociales, su favorita era *Facebook*.

Con esta información se concretó la planeación de la primera práctica, misma que se puede observar en el Anexo 10. Plan Clase Práctica Docente 1, en la que se subraya que:

1. Se previó compartir cuatro videos en una cuenta de *Facebook*⁴¹
2. Se definió que los videos no serían creados, sino que se utilizarían los de un canal educativo de *YouTube* denominado Educatina, éstos fueron: (1) Artículo de opinión, (2) Noticia, (3) Editorial y (4) Textos argumentativos⁴².

⁴¹ La cuenta de *Facebook*, cuyo nombre es Verence Kolmena, fue creada específicamente para fines de esta investigación, incluso fue la cuenta utilizada en las tres Prácticas Docentes.

⁴² EDUCATINA (25 de septiembre de 2014). Artículo de Opinión, recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=Gnt1mYeSXIg>.

3. Se planteó que el primer video, el de Artículo de Opinión, sería opcional, pues sólo se pretendía compartirlo para reforzar el trabajo en clase; eran los últimos tres videos los que abonarían directamente en el uso de la metodología de Clase Inversa; la idea general era verlos en casa y realizar actividades de seguimiento apoyadas en cuestionarios individuales y grupales, así como en mapas conceptuales que, al interior del aula, propiciarían un trabajo grupal.

En el transcurso de la práctica se observó que la inclusión de la metodología funcionaba pues el trabajo en clase se lograba gracias a que los estudiantes veían los videos; sin embargo era indispensable considerar lo que pensaban los estudiantes, sobre todo en términos de participación-interacción y aprendizaje, por lo que a través de la Encuesta de Evaluación al Profesor Practicante⁴³ (Anexo 11), se logró saber que para la mayoría de estudiantes el profesor practicante había propiciado su participación e interacción en el grupo, así también señalaron que el material y los ejercicios propuestos facilitaron su aprendizaje.

De manera particular, a la pregunta abierta sobre lo que consideraban habían aprendido, los estudiantes no sólo señalaron aspectos de contenido, sino que también mencionaron que aprendieron a convivir con sus compañeros, lo que dejó claridad respecto a la trascendencia que tiene dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una didáctica más humana y menos técnica, con vivencias de acogida que les ayudan a integrarse en su grupo y que fluye más fácilmente cuando los jóvenes han revisado previamente los contenidos y llegan al salón a intercambiar aquello que comprendieron con sus compañeros de clase.

Finalmente, los jóvenes declararon que les gustó ver los contenidos temáticos en los videos que se compartieron en *Facebook* y tener tiempo en clase para participar, dialogar y hacer los ejercicios; de hecho, a pesar de que a este primer grupo no se le aclaró de qué se trataba la

EDUCATINA (25 de septiembre de 2014). Editorial, recuperado en:

<https://www.youtube.com/watch?v=KeChwOe4Ax8>;

EDUCATINA (25 de septiembre de 2014). Noticia, recuperado en:

<https://www.youtube.com/watch?v=RrMN4tetHfU> y

EDUCATINA (25 de septiembre de 2014). Textos Argumentativos, recuperado en:

<https://www.youtube.com/watch?v=PMFiooFtNrc>.

⁴³ La Encuesta de Evaluación al Profesor Practicante fue proporcionada por el Dr. Jorge González Rodarte en Práctica Docente 1. Las preguntas estaban divididas en cuatro categorías: (1) planeación didáctica, (2) conocimiento de la disciplina, (3) conducción del grupo y (4) evaluación del aprendizaje. Además, con objeto de dirigir desde la primera práctica al trabajo de investigación de cada maestrante, era posible agregar preguntas relacionadas al proyecto de investigación. Es pertinente señalar que, en este caso en particular, en las tres prácticas se aplicó dicha evaluación y se agregaron cuestionamientos dirigidos a la metodología de Clase Inversa.

metodología de Clase Inversa, sino hasta en la última clase, la mayoría consideró en sus sugerencias que el método era bueno y que la clase en general les había gustado, pero que recomendaban que “se observara más a quienes no hablan o no participan en el salón”, así como que “se requiere mayor disciplina en el salón”.

Una vez que se tenía cierta seguridad de que era posible implementar Clase Inversa a través del uso de herramientas tecnológicas con los alumnos de primer ingreso del CONALEP Coyoacán, el objetivo del segundo acercamiento fue implementar dicha metodología para corroborar si de esta forma era posible fomentar la interacción para incidir positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, bajo el marco de una didáctica humanista y, dado que el objetivo de la investigación se relacionaba con estudiantes de primer ingreso, las Prácticas Docentes 2 y 3 se realizaron con el mismo grupo en dos momentos diferentes; es decir, en primer y segundo semestre.

Sin embargo, aunque se trabajó con el mismo grupo y el objetivo era el mismo en ambas prácticas, las condiciones eran distintas, por lo que se describe el trabajo realizado en cada una de ellas en apartados diferentes.

3.2.2 Práctica Docente 2

El grupo que se asignó para el semestre de agosto 2016 a enero 2017 fue el 112, correspondiente al turno vespertino, de la carrera de Enfermería con el siguiente horario: martes de 15:00 a 15:50 hrs., miércoles de 14:10 a 15:50 hrs. y jueves de 18:00 a 19:40 hrs.; había 58 estudiantes en lista: 47 mujeres y 11 hombres. Igual que en la primera práctica, se llevó a cabo una etapa previa que consistía en observar al grupo.

Esta observación se realizó en el mes de septiembre de 2016, en el salón que ocuparía el grupo 112 durante todo un año, el F-4, que tal como se puede observar en el Anexo 12. *Collage* Fotográfico del Aula F-4, es un espacio bien iluminado, con pupitres de madera que se pueden mover fácilmente, tiene ventanas en ambos lados que se abren sin ningún problema y las conexiones eléctricas funcionaban bien. Dado que es un salón que se encuentra ubicado al final de la planta baja del Edificio “F” no hay distracciones de jóvenes de otros grupos que salgan entre clases. Esta acotación visual es trascendente toda vez que el trabajo al interior del salón implicaba movimiento para el desarrollo de las actividades en los equipos y si bien fue complejo en términos de espacio, no fue imposible para concretar los diferentes ejercicios.

3.2.2.1 Apertura

- **Diagnóstico**

Aunque en la primera práctica docente se concluyó que era viable implementar Clase inversa con el uso de herramientas tecnológicas y hacerlo a través de la red social de *Facebook*, era trascendente saber si estas condiciones se repetían en este nuevo grupo.

Asimismo, era necesario conocer aspectos generales del grupo como su edad, la delegación en la que vivían, si trabajaban o no, si practicaban alguna actividad extraescolar, el grado de escolaridad de sus padres y si el CONALEP Coyoacán fue su primera opción en el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior, COMIPEMS; todo ello con objeto de abonar no sólo en la concreción de la planeación didáctica, sino también en el marco contextual de esta investigación. Por lo que el último día de observación se solicitó a los estudiantes que contestaran un Cuestionario Diagnóstico (Anexo 2).

Es pertinente señalar que lo trascendente de la información que arrojó el diagnóstico no correspondía únicamente al porcentaje que representaba, sino a la manera en que se podía interpretar al ser analizada en su totalidad; de manera visual se podrá observar en el Organizador Gráfico 10. Resultados del Diagnóstico Grupo 112.

De los datos generales, la información obtenida arrojó que la mayoría tenía 15 años; el 80% eran mujeres y el porcentaje restante hombres; las delegaciones en las que la mayoría de ellos vivían eran: Iztapalapa (34%), Coyoacán (26%) y Tlalpan (14%); sólo cinco de ellos trabajaban y el resto no tenía ninguna actividad laboral; de los que laboraban, uno lo hacía como recepcionista en una inmobiliaria, otro tenía un negocio familiar, uno más en una tienda de pintura, otro en un puesto de comida y un último sólo señaló que lo hacía en el centro de la ciudad.

El hecho de que ninguno informara que trabajaba en el campo de la salud se puede relacionar con que sólo el 20% eligiera el CONALEP Coyoacán como primer opción; mientras que el 80% restante había elegido otras opciones educativas en su primera opción; es decir, no consideraban ninguna opción de bachillerato bivalente (que incluyera la formación para el trabajo); más bien, la formación que pretendía este 80% era propedéutica, pues la mayoría señaló que su primera opción había sido la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Respecto a su estado civil, 48 estudiantes señalaron ser solteros; sólo uno aclaró estar casado y otro no contestó. Esta variable se puede relacionar con que cerca de la mitad de los jóvenes del grupo 112, cuentan con el tiempo y los recursos para dedicarse a una actividad extraescolar; 6

señalaron que jugaban fútbol y uno de ellos también que corría; 3 nadaban y uno de ellos lo combinaba con zumba; 5 bailaban; un estudiante dijo pintar en acuarela, otro practicaba box, uno más taekwondo, otro dijo tocar el piano, uno que iba al gimnasio, otro que corría y un último joven asistía a clases de inglés.

Un último dato general, es que la mayoría de los jóvenes rebasaban la escolaridad de sus padres, el último grado de estudios que predominaba era el de la secundaria: las madres alcanzaban el 44% en este nivel, mientras que los padres el 38%. Sin duda, esa variable invita a pensar que prevalece la idea de que la educación es una forma de mejorar su calidad de vida.

En cuanto a los datos que atañen directamente a la metodología Clase Inversa, la información recabada señaló que 80% contaba con computadora en casa; lo que contrastaba con el 90% que confirmaba acceder a Internet en su hogar, pero coincidía con el 86% que señaló que el dispositivo que más utilizaban para acceder a Internet era el celular; es decir, no importaba no tener una computadora, pues ingresaban a la red a través de su móvil; de hecho, solo el 10% lo hacía a través de una computadora. Cabe señalar que, aun cuando existía la posibilidad, ninguno señaló ingresar a través de una tableta.

Ahora bien, la mayoría de los jóvenes, contaran o no con computadora, mencionaron que se conectaban en su casa y tan sólo el 8% indicó que lo hacía en algún café internet; lo que llamaba la atención era que, aunque tenían la alternativa en su respuesta, ninguno señaló que se conectaba en lugares públicos como la escuela o alguna biblioteca; lo que se relaciona con que las actividades que más hacían estos jóvenes cuando se conectaban a Internet, pues pocos le encontraban un uso didáctico, la mayoría lo utilizaba como pasatiempo pues lo que más hacían cuando se conectaban era acceder a sus redes sociales; mientras que lo que menos hacían era enviar y recibir correos electrónicos.

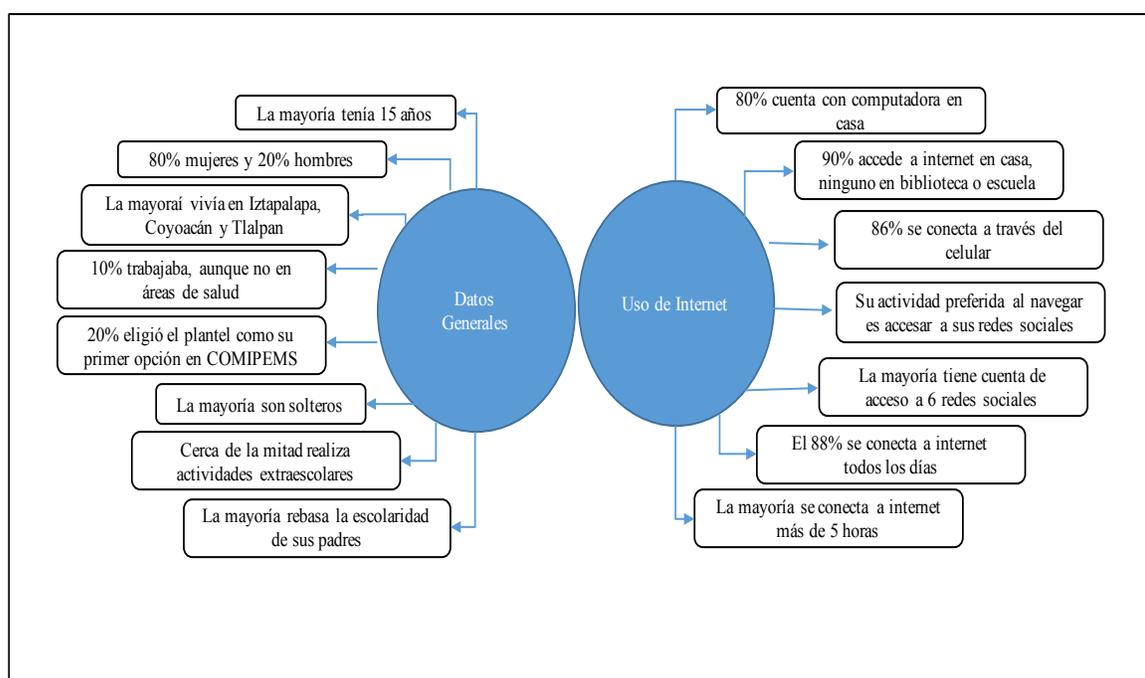
El problema de los usos de internet era entonces la cantidad de tiempo que le dedicaban como pasatiempo sin sacar algún provecho académico, pues el 88% de los jóvenes señaló que a diario se conectaba a internet y la mayoría declaró hacerlo 5 horas al día; el 26% dijo que sólo lo hacía de 2 a 3 horas; un 22% informó que se conectaba entre 3 y 5 horas; el 12% estableció un tiempo de 1 a 2 horas; mientras que un 4% señaló que se conectaba sólo por una hora. Llamó la atención que quienes eligieron otro tiempo de conexión, rebasan las cinco horas.

De manera particular, se notó su interés por tener activa una cuenta en diferentes redes sociales: el 32% de los estudiantes del grupo tenía cuentas en seis distintas redes, el 24% en 5; el 14%

mantenía activas entre 4 y 2 cuentas; el 12% manejaba 4 y sólo el 4% tiene una cuenta. A pesar de esta clara manifestación, *Facebook* aún es su preferida, aunque se observó gran crecimiento de *WhatsApp*, *line* y *ask*.

Esta información brindó la certeza de que los jóvenes del grupo 112, podían acceder a su red social a ver los videos y de esta forma se possibilitó el uso de la metodología Clase Inversa como se tenía previsto; es decir, a través de la red social de *Facebook*; aunque el reto mayor era su uso, pues si bien los jóvenes señalaban acceder a su red social, no lo hacían con propósitos académicos o didácticos.

Organizador Gráfico 10. Resultados del Diagnóstico Grupo 112.



Elaboración Propia

Finalmente, es pertinente mencionar que, dado que el objetivo de esta práctica docente estaba relacionado con la interacción y el aprendizaje, se considera importante describir lo que se observó al respecto:

1) Cuando los equipos exponían, no todos los integrantes participaban; sólo dos o tres integrantes del equipo lo hacían y contestaban las preguntas que se les hacía.

2) Cuando se trabaja con el libro la participación aumentaba, los jóvenes levantaban las manos y preguntaban o exponían su punto de vista; sin embargo, casi siempre eran los mismos estudiantes.

3) Muchos jóvenes no participaban abiertamente; es decir, contestaban las preguntas y dialogaban, pero sólo entre los compañeros más cercanos.

Esta información permitió concretar la Planeación Didáctica en ocho clases divididas entre el mes de septiembre y octubre de 2016. En el Anexo 13 se puede revisar a detalle. Sin embargo, vale la pena aclarar que, a diferencia de la primera práctica, se propuso a la profesora-supervisor que en las Práctica Docentes 2 y 3, se utilizara el libro de texto únicamente en función del contenido, pero con actividades diferentes. De esta forma se posibilitaba que:

- 1) Aquellos estudiantes que no alcanzaran la ponderación requerida en el Resultado de Aprendizaje que se abordaría en las Prácticas Docentes, podrían, al final del semestre, realizar los ejercicios del libro sin ningún problema y
- 2) Las actividades al interior del aula estuvieran diseñadas para propiciar vivencias de acogida a través de la interacción para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, aunque se respetó el contenido de los Textos de Comunicación para la interacción social y Comunicación en los ámbitos escolar y profesional, se realizaron ejercicios diferentes a los propuestos en estos libros.

- **Iniciar con vivencias de acogida**

En la primera clase, más que abordar contenidos, se optó por empezar con actividades que propiciaran experiencias o vivencias de acogida; por lo que se inició con una presentación general y una breve explicación de la Práctica Docente.

Los primeros acuerdos en esta presentación fueron:

1. Dirigirse con respeto a través de los nombres de cada uno.
2. Entender que la dinámica de la clase se rompe con interrupciones, por lo que era responsabilidad de cada uno salir del salón sí era completamente necesario y volver lo más pronto para dar continuidad a las actividades.
3. El trabajo se realizaría a través de equipos por lo que tendrían que definir con qué compañeros querían trabajar.
4. El material que necesitarían sería entregado en este primer día de práctica para que cada uno se responsabilizara de su uso.

Una vez que concluyó la presentación, se entregó el material y se conformaron los equipos, para continuar con la actividad denominada Expectativas y Temores, en la que se pretendía que

los estudiantes escribieran en una hoja aquello que temían, así como lo que esperaban en el desarrollo de la práctica docente.

Una vez que lo habían hecho de manera individual, la idea era compartirlo con sus compañeros de equipo y, después, con todo el grupo; es decir, el ejercicio se desarrolló en tres momentos distintos: individual, equipo y grupo, no sólo porque muchas de las actividades que se realizarían en el desarrollo de la práctica se preveían de esta misma forma, sino también porque era importante hacer evidente que a veces, sin pensarlo, se comparten los mismos deseos o los mismos miedos dentro de un grupo.

De hecho, en esta experiencia, los estudiantes del grupo 112 pudieron comprobar que muchos coincidían; por ejemplo, dentro de sus expectativas mencionaban que deseaban “aprender a trabajar en equipo”, “aprender más, tener nuevos conocimientos”, “que las clases fuesen divertidas”, “mejorar su aprendizaje” y “relacionarse mejor con sus compañeros”; mientras que en sus miedos se acomodaban declaraciones como “salir mal en la evaluación”, “bajar su calificación” y “reprobar”. En el Anexo 14 se encontrarán dos ejemplos de este ejercicio.

Gracias a lo que manifestaron en este ejercicio los jóvenes, se obtuvo información que se retomó en la realización del Encuadre (Anexo 15), pues si bien se llevaba preparado en una presentación tipo *power point*, los datos arrojados se retomaron para disminuir tensiones en función de sus propios miedos y esperanzas.

Según Chehaybar, el Encuadre “es una técnica para acelerar el rendimiento del estudiante en la asimilación de contenidos (...) que los alumnos obtengan información del curso” (2012: 46) así también, al explicarlo y dar oportunidad a que se presenten dudas puede ayudar a que “el profesor perciba inquietudes y aspiraciones” (2012: 47).

La idea general de esta actividad era especificar (1) qué propósito de aprendizaje se tendría que lograr, (2) cuáles eran las temáticas que se debían abordar para alcanzar este propósito, (3) de qué se trata la metodología Clase Inversa, (4) cómo se trabaja (incluía cuántos videos observarían y qué actividades se tendrían que realizar), (5) cómo se evaluaría, (6) cuál sería su responsabilidad en este proceso y (7) cuántas sesiones se trabajarían.

Incluso fue sumamente importante explicar que para esta práctica un grupo “no es la suma de sus miembros”, sino “una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce a cambios en ellos” (Chehaybar, 2012: 20). Pero que, además, por estar integrados para aprender de manera formal, también eran un grupo de aprendizaje en donde la mayor tarea del docente era

“promover que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y aprendan, además de los contenidos de la materia, a interaccionar, a comunicarse, a observar, a complementarse unos con los otros y a superar barreras que a lo largo del proceso detienen su aprendizaje” (Chehaybar, 2012: 19) y, consecuentemente, dado que trabajarían en equipos, éstos también se concebían de aprendizaje, por lo que era necesario definir cuáles serían los roles de los coordinadores y los secretarios⁴⁴ que eligieran.

Finalmente en esa primer clase, debido a la trascendencia que en esta investigación tiene la participación y el aprendizaje (que se preveía bajo un esquema de trabajo en equipos), se planteó la realización del ejercicio denominado Rompecabezas⁴⁵, cuyo propósito era vivenciar lo importante que es dentro de un equipo que todos colaboren, expongan sus ideas para resolver problemas y, de esta manera, encontraran la diferencia entre trabajar en equipos que colaboran y equipos que sólo salen adelante.

Dedicar tiempo a estas actividades en la primera clase fue trascendental para establecer un clima de confianza y de integración, lo que sin duda representó un eje conductor para el resto de las clases de la Práctica Docente.

3.2.2.2 Desarrollo

- **Crear una Zona de Desarrollo Próximo**

Una vez que se había iniciado con la inclusión de vivencias de acogida a través de una introducción de corte integrador, era necesario establecer, al interior del aula, una zona de desarrollo próximo que permitiera que los alumnos vivenciaran y concientizaran sobre la distancia que existe entre el conocimiento o el desarrollo actual y el conocimiento o desarrollo potencial.

En un primer ejercicio se planteó la idea de apoyarse en sus pares y escuchar lo que otros sabían respecto a los temas de Estrategias de Comprensión de Textos y Técnicas de Registro de información, por ello se anticipó que previo al inicio del tema, mediante una lluvia de ideas⁴⁶, los estudiantes participaran y escribieran lo que conocían al respecto.

⁴⁴ Según Chehaybar, el rol de un coordinador es “propiciar que se tienda la red de comunicación y para lograrlo debe lanzar preguntas que pueda responder cualquiera”; es decir, “no consiste en responder las preguntas, sino en lograr que el equipo interactúe” (2012: 112); mientras que el de un secretario es que “tenga capacidad de síntesis” (p.113).

⁴⁵ Según Lozano, rompecabezas es una técnica que facilita la integración y desarrolla actitudes necesarias para un trabajo grupal, “procedimiento que propicia la cooperación, el apoyo y la ayuda mutua” (1997: 57).

⁴⁶ De acuerdo con Lozano, la “lluvia de ideas” es una técnica grupal que propicia el aprendizaje y “es una forma dinámica de trabajo, que permite al grupo expresar, con gran libertad y espontaneidad, todo lo que piensa de un tema dado” (1997: 69)

Este ejercicio quedó plasmado en un papel rotafolio y hacerlo de esta forma era fundamental para experimentar la Zona de Desarrollo Próximo, pues al finalizar la práctica, una vez que se había abordado el contenido; es decir, una vez que se había recorrido el camino entre el desarrollo actual y el potencial con apoyo de sus pares y del profesor practicante, se solicitó a los estudiantes que, nuevamente a través de una lluvia de ideas, escribieran en otro rotafolio lo que habían aprendido, una vez que lo hicieron, se pegaron los rotafolios de Conocimiento Previo y Aprendizaje. Tal como se observa en el Anexo 16. Imagen Fotográfica de Conocimiento Previo & Qué aprendí.

Esta sin duda fue una manera interesante para que los estudiantes pudieran concientizar sobre su propio proceso de aprendizaje, pero no la única.

En un inicio se entregó a los estudiantes un formato de Evaluación Diagnóstica que consistía en un ejercicio con diferentes enunciados que podían ser falsos o verdaderos. Los jóvenes debían elegirlo; el ejercicio se realizó en tres momentos: individual, por equipos y grupal; es decir, cada estudiante eligió su respuesta y después la discutía en su equipo de trabajo, en ese momento podían reconsiderar la respuesta individual. Al final los equipos, de manera voluntaria, contestaban alguno de los enunciados y el docente practicante refería a la opción correcta de cada enunciado, con acotaciones sencillas dirigido a todo el grupo.

Sin embargo, se consideró que para seguir en la dinámica de vivenciar la zona de desarrollo próximo y concientizar a los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, el mismo instrumento de Evaluación Diagnóstica se aplicaría al finalizar la práctica, bajo el mismo procedimiento.

De esta forma cada uno observó su propio avance y detectó sus fallas para transformarlo en una experiencia de aprendizaje. Al utilizar el mismo instrumento se considera que incluso la evaluación puede ser considerada como una actividad en la que se aprende y, consecuentemente, se centra en el estudiante. De hecho, en términos de resultados, se observó que de los jóvenes que asistieron a la práctica regularmente, el 58% mejoró en su resultado, -como es el caso de la alumna Ingrid, que se muestra en el Anexo 17-, el 11% mantuvo su resultado y el 31% restante disminuyó o no se presentó a la evaluación final.

- **Clase Inversa**

Para implementar Clase Inversa se partía de la idea de que su mayor ventaja era la manera en que se utilizaba el tiempo en clase, pues sin duda éste podía ser utilizado para fomentar la participación y, de esta manera, incidir de forma positiva en el aprendizaje. Por otro lado, sí bien las actividades

de apertura generaron vivencias de acogida, era necesario mantener un contexto de integración y armonía en las clases.

Por lo que se tomó la decisión de estructurar las clases con actividades en donde el trabajo en equipos y la colaboración grupal y entre pares se privilegiaran; en ellas el papel del docente exigiría mayor atención y seguimiento. Además, las preguntas y las dudas se aplaudían tanto como se compartían.

Así también, desde un inicio, en el Encuadre, se acordó trabajar bajo un Círculo de Confianza regido de diferentes valores como: respeto, esfuerzo, responsabilidad, creatividad, solidaridad, civilidad, perseverancia, constancia y, sobre todo, empatía. Lo que se procuraba es que el trabajo y el desempeño se acompañara de estos valores, por lo que se abordaban a través de ejemplos, de experiencias y, en general, en cada oportunidad que se presentara.

Finalmente, era necesario que, para el trabajo al interior del aula, los alumnos sintieran cierta afinidad con su labor fuera del aula; es decir, con los videos que verían. Por lo que, en este primer acercamiento con el grupo 112, se tomó la decisión de crearlos, pues se consideraba que, al desarrollar Clase inversa de esta forma, los videos podrían contener detalles del día a día que evitarían lo impersonal e individualista de este tipo de materiales y provocarían una relación didáctica más cercana.

Para elaborar los videos se utilizó la herramienta de *Powtoon*⁴⁷, cuyo objetivo es realizar videoanimaciones. En total se crearon cinco animaciones que pueden ser revisadas a detalle en el Anexo 18 de este trabajo y cuyas características principales fueron:

- a) Se dirigían específicamente a los alumnos de Enfermería del grupo 112 del CONALEP Coyoacán,
- b) Se recuperó información obtenida durante la observación, de tal manera que se relacionara con su cotidianidad.
- c) Se elaboraron con la premisa de respetar los contenidos del texto que usan a lo largo del semestre
- d) Tenían una duración menor de cinco minutos y
- e) Se podían compartir a través de *Facebook*

⁴⁷ *Powtoon* se consideró después de revisar *GoAnimate* y *Moovly*, recomendaciones localizadas en el artículo de Llorca, (04 de agosto de 2016) “Doce herramientas y servicios online para crear animaciones sin conocimientos avanzados”; sin embargo, se definió el uso del primero debido a que la versión gratuita limita a cinco minutos y fue de fácil comprensión a través del uso de videotutoriales de *YouTube*.

Así como existen múltiples formas de compartir contenidos con los estudiantes a través de internet, también existen herramientas para corroborar que se ha observado el video antes de llegar al salón; es decir, mediante internet. No obstante, hacerlo así se consideraba un tanto condicionado y se buscaban otras formas de participación que hicieran ver a los estudiantes que para el desarrollo de las actividades en clase era indispensable observar los videos, por lo que se optó por solicitar un reporte escrito por cada video que sirviera como base de lo que cada uno había entendido.

Y aunque no existe certeza de que todos los estudiantes observaran las videoanimaciones, sí la hay respecto a que mientras los estudiantes encontraban coherencia y orden entre lo que hacían fuera del salón y lo que hacían dentro del salón, su interés, participación e interacción en el grupo aumentaba.

Bajo este marco la estructura de las clases en que se implementó la metodología de clase inversa se organizó en dos momentos uno fuera y otro dentro del aula. Particularmente fuera del salón:

1. Los videos se posteaban en la red social de *Facebook* una o dos clases antes, para que los estudiantes tuvieran tiempo de verlos; aunque, una clase antes de abordarlos se aclaraba qué video(s) se trabajaría(n) para evitar confusiones.
2. Los estudiantes sabían que por cada video que vieran, tenían que elaborar un reporte individual por escrito. Esta tarea debía estructurarse en dos partes, en la primera los jóvenes debían narrar con sus palabras de qué se trataba el video y, en la segunda, debían resumir el contenido del video (podían utilizar organizadores gráficos, mapas conceptuales o cuadros sinópticos, esta decisión era tomada por cada joven).

Mientras que dentro del salón:

1. La clase iniciaba con una serie de preguntas respecto al video, los estudiantes podían participar y utilizar sus propios reportes para contestarlas. En esta actividad los reportes individuales podían ser enriquecidos.
2. Ya en equipos se planteaban preguntas específicas por video para identificar estrategias de comprensión lectora y/o técnicas de registro de información en las lecturas, mismas que habían sido asignadas desde la segunda clase⁴⁸ y que fueron extraídas de la Guía Pedagógica del Módulo de Comunicación para la Interacción Social.

⁴⁸ En la bitácora de Práctica Docente se registró que en la primera sesión en que se trabajó con las lecturas, faltó el integrante de un equipo quien traía las copias de su lectura, por lo que al momento ellos solicitaron a compañeros de otro equipo una copia y un integrante salió a fotocopiar, mientras que el resto del equipo me explicaba la situación; es decir, querían solucionar un problema.

3. Cuando concluía la actividad, el equipo debía plasmar su trabajo en cartulinas; de esta manera cada clase adelantaban su material para la exposición final. En el Anexo 19 se muestra un *Collage* Fotográfico del trabajo en clase.
4. Al final de cada clase, una vez que habían realizado el trabajo en equipo del video en cuestión, cada estudiante debía entregar su reporte individual con la finalidad de que fuera revisado y regresado en la siguiente sesión⁴⁹.

Cabe señalar que estos reportes, además de integrarse al portafolio de experiencias de aprendizaje, sirvieron para que al final cada estudiante elaborara un reporte final individual en el que se debía poner en práctica lo aprendido a través de la lectura que habían trabajado a lo largo de la práctica con su equipo. En el Anexo 20 se muestra una imagen fotográfica una muestra de estos reportes finales.

Ahora bien, como ya se señaló, en cada clase los estudiantes elaboraban, en equipo, el material de la exposición final; sin embargo, con objeto de que cada material fuera unido con coherencia y los estudiantes se organizaran para llevar a cabo su exposición, se cedió una clase de una hora previa a su presentación.

Al final, los jóvenes comprendieron que las exposiciones, más allá de una tarea mecánica, constituía el resumen del esfuerzo realizado, de un proceso que poco a poco habían construido, así como aprendido, pues lo realizaban cada clase. Tal como se puede observar en el Anexo 21. *Collage* Fotográfico de las Exposiciones Finales Práctica Docente 2.

3.2.2.3 El cierre

Al final, la evaluación propuesta al trabajo realizado consistía en el valor promediado de: (1) las experiencias de aprendizaje, (2) el diagnóstico y (3) la evaluación final, (4) la exposición -por equipo-, (5) el reporte final individual, (6) la autoevaluación y (7) la coevaluación.

Particularmente la autoevaluación y la coevaluación tenían que ver con las actividades que se plantearon desde en Encuadre y con un ejercicio reflexivo propio y de los compañeros del equipo. En ambos casos se realizó a través de una escala numérica en la que el número 1, significaba nunca y el 5, siempre; al final se hacía una sumatoria y, a través de una regla de tres, se asignaba un

⁴⁹ Quedó registrado en la bitácora que, en un inicio, los dos primeros reportes que los estudiantes entregaron, expresaban el hábito de copiar, incluso, utilizaban las mismas tintas; al ver que sus reportes eran leídos, revisados y corregidos o cuestionados, este hábito fue modificado.

resultado numérico entre 1 y 10. Para más detalle de las categorías que se propusieron en estos ejercicios, se puede revisar el Anexo 22.

La lista de evaluación fue entregada para su registro en el Sistema de Control Escolar a la docente supervisora. Sin embargo, a cada estudiante se le entregó un Reporte de Desempeño final (Anexo 23), cuyo objetivo era propiciar la réplica y corregir errores –sí era el caso-.

Una vez que cada estudiante recibió su Reporte, se solicitó realizaran la Evaluación al Desempeño del Docente Practicante, de la que ya se tenía previsto se obtendría información importante respecto a: (1) el material y los ejercicios, (2) el comportamiento de los estudiantes desde su propia perspectiva, (3) la participación, (4) el aprendizaje, (5) la metodología de clase inversa y (6) sugerencias, que permitirían hacer adecuaciones a la Práctica Docente 3.

- **Materiales y Ejercicios**

A pesar de que esta categoría no había sido contemplada como una variable para verificar resultados, terminó por serlo toda vez que se observó que dentro de los motivos que los estudiantes señalaron para aseverar que los materiales y ejercicios siempre o frecuentemente facilitaron su aprendizaje, se encontró la declaración en la que señalaban que “tenían el apoyo de volverlos a ver”, lo que sin duda refería a los videos específicamente.

Lo que preocupó para ser considerado en la siguiente Práctica fue la declaración de un estudiante que señaló que “no todos tienen la posibilidad de ver los videos por el internet”, lo que dejaba un pendiente por resolver, sobre todo para no fomentar prácticas excluyentes con jóvenes que, en su mayoría, se inscribieron en el CONALEP, excluidos de su opción preferente.

- **Comportamiento**

Respecto a su comportamiento, se resaltó que su forma de relacionarse con sus pares era mucho mejor, por ejemplo, señalan que “ayudaba a mis compañeros”, “tenía respeto por las ideas de mis compañeros”. Lo que, sin duda, está relacionado con el Círculo de Confianza propuesto; sin embargo, no se pasa por alto que estos valores fueron recomendados, no emergieron del grupo, por lo que quedaba pendiente la manera de que fueran los propios estudiantes los que los eligieran antes de iniciar la siguiente práctica.

- **Participación**

Como ya se mencionó, implementar la metodología Clase Inversa para corroborar si de esta forma es posible fomentar la interacción para incidir positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, bajo el marco de una didáctica humanista fue el objetivo de las Prácticas Docentes 2

y 3, en consecuencia era fundamental propiciar la participación y la interacción en el aula; que los estudiantes expresaran sus dudas, sus pensamientos y sus opiniones; que se escucharan en el otro y aprendieran de ello. Fue por ello que se tomó la decisión de trabajar con equipos de aprendizaje, pues de esta manera es posible propiciar el diálogo grupal y una conversación en pequeños equipos, entonces, lograr una red de comunicación más auténtica de la que se logra en clases tradicionales o magistrales.

En este sentido, se consideró fundamental:

1. Apostar al acercamiento e integración de grupo, previo a la implementación de la metodología, pues esto incide en que sí bien no todos ven el video fuera de la clase, la mayoría lo hace y se adentra a una dinámica de participación.
2. Solicitarles que, si les gustaba el video, al terminar de verlo le dieran un like y si querían hacer un comentario, no se limitaran.

El resultado fue que más del 80% señaló que siempre o frecuentemente se fomentó la participación en el grupo, entre los argumentos que soportan esta información se encuentran: “me daba la oportunidad de participar”, “ella hacía que todos participaran”, “nos preguntaba frecuentemente”, “nos dejaba participar a todos” “hizo que participáramos activamente en los videos”, “me ayudaba a desenvolverme”.

Particularmente, la declaración de uno de los jóvenes respecto a que “hizo que participáramos activamente en los videos” incitó a revisar la participación de los jóvenes en la red: para el lunes 26 de septiembre de los 55 jóvenes de asistencia regular del grupo, 49 habían agregado la cuenta de Verence Kolmena en su red social *Facebook*; además, la mayoría -tal como fue el acuerdo- en el Encadre había dado *like* a los videos y, a pesar de que disminuyeron conforme se postearon los videos, fue constante: en el video 1, fueron 45; en el video dos, 44; en el video 3, 40; en el video 4, 39 y en el video 5, 34. Tal como se muestra en el Anexo 24 *Collage* Fotográfico de la Participación Virtual, Práctica Docente 2.

Lo que dejaba la puerta abierta para que en la Práctica Docente 3, la participación y la interacción no se limitara únicamente a lo que sucedía al interior del aula, sino que se potencializara el uso virtual a través de la red social *Facebook*.

- **Aprendizaje**

Respecto al aprendizaje gracias a la Evaluación de desempeño del docente, los jóvenes especificaron con claridad lo que habían aprendido y sus argumentos pudieron ser clasificados en dos apartados a los que se les denominó: contenido y extra-contenido.

En contenido, más del 55% dijo que había aprendido “estrategias de comprensión” y el 20.8% técnicas de registro de información. Dado que cada reporte entregado, era revisado y corregido, el 2.6% explicó que aprendió “ortografía”, el 1.3% “conceptos”, el 1.3% “lecturas” y el 2.6% “cosas nuevas o cosas que no sabían” sin especificar a qué se referían.

En contenidos extracurriculares los temas se relacionan con la participación, la interacción, los valores y la diversión; aspectos que son fundamentales en los ejes de la investigación, por ejemplo, el 6.5% dijo que aprendió a “trabajar en equipo”, el 5.2% “aprendió a relacionarse a través de un círculo de confianza”, el 2.6% “a expresarse y a dialogar” y el 1.3% a “aprender de forma divertida”.

No obstante, se consideró que más allá de lo que los jóvenes pudiesen escribir en la Evaluación al Desempeño del Docente Practicante, era indispensable que se sintieran libres y creativos para narrar qué era lo que habían aprendido, por lo que independientemente de esta evaluación, se entregó a los jóvenes un tarjetón en blanco para que escribieran lo que habían aprendido en esta práctica docente, el *Collage* Fotográfico de las Tarjetas ¿qué aprendí? Práctica Docente 2, que se muestra en el Anexo 25, son la muestra visual de que en este ejercicio los estudiantes se expresaron con mayor soltura respecto a lo que se ha denominado contenido extracurricular y que, además, está directamente relacionado con una formación integral, pues incluyen más allá de los aspectos informativos propios del contenido, aquellos que son formativos, como valores y actitudes vivenciados. Incluso, al tener libertad en una tarjeta blanca, utilizaron su creatividad y dejaron parte de su propia personalidad.

Entre las notas que los estudiantes del grupo 112 escribieron resultó el Organizador Gráfico 11. Expresiones Generales de las Tarjetas ¿Qué aprendí?

Organizador Gráfico 11. Expresiones Generales de las Tarjetas ¿qué aprendí?



• Metodología

A diferencia del primer grupo, cuyo objetivo fue identificar si los estudiantes de primer ingreso del CONALEP Coyoacán tenían las condiciones tecnológicas para poner en marcha la metodología de Clase Inversa, con este grupo ya se tenía información previa y la experiencia de que se tenían las condiciones, por lo que el objetivo era la implementación, entonces era sumamente importante aclarar en qué consiste la metodología de clase inversa y, en este tenor, era aún más significativo saber si les había gustado o no ver videos en su red social y dialogar, exponer y hacer ejercicios en clase.

La mayoría declaró un gusto particular por ver el contenido en videos posteados en su red social, los testimonios de los jóvenes señalaban que “es más fácil”, “tienen color y música, por lo que llaman la atención”, “me llegaban las notificaciones recordándome que tenía que verlos”, “son didácticos”, “hace más fácil la comprensión”, “se acopla a lo que utilizamos” y “es una buena herramienta”.

Sin embargo, un 13.5% de los estudiantes no le gustó ver los videos en su red social, sus motivos específicos fueron: “es mejor escucharlo en persona que de una máquina”; “no los cargaba”; “a veces se trababa mi laptop o mi celular”; “porque algunas veces no tengo tanto tiempo para estar ahí y no cuento con internet en casa”; “muchas veces no tenía tiempo de verlos y después no me dejaban entregarlos”; “no cuento con internet”; “me gusta ver los videos en la clase” y “no tenía

tiempo y resumirlos es más difícil”. Lo que deja un pendiente de resolver, pues en todo caso más allá del tiempo que no podían dedicar a la actividad, preocupa que no se cuente con el recurso de internet y en ese sentido, se fomente una práctica excluyente.

Respecto al trabajo en el aula, el 84.6% de los estudiantes del grupo 112 señaló un gusto por dialogar, exponer y hacer ejercicios en clase, y lo relacionan con argumentos como: “comprensión”, “diversión”, “facilidad”, “expresión de puntos de vista”, “participación de todos”, “disgusto previo por exponer que al final se facilitó”, “pérdida de miedos”, “buen ambiente grupal”, “la escucha”; y entre aquellos a los que no les gustó dialogar, hacer ejercicios y exponer, específicamente señalaron: “me da pena y no digo lo que pienso”; “no soy una persona que le guste hacer ese tipo de cosas de exponer”; “no me gusta hablar frente al salón de clases”; “algunas veces no llegué a clases”; “no me gustó exponer de los videos, hubiera preferido otra cosa”; “no me gusta exponer porque me pongo nervioso”.

Como puede observarse, el mayor problema no fueron los ejercicios o la participación (en grupo o en los equipos), sino la exposición; que puede ser un miedo fundamentado en la etapa de búsqueda y de cambios que se vive en la adolescencia, o el miedo a sentirse evidenciado a fallar o a equivocarse⁵⁰.

Gracias a esta información, se decidió hacer una lista de tareas pendientes para la Práctica Docente 3.

La primera se relaciona con los materiales, específicamente con los videos. Es indispensable encontrar una forma para compartir los videos y, al mismo tiempo, considerar que no todos los estudiantes tienen acceso a internet. Esto con la finalidad de no generar condiciones excluyentes dentro de la relación didáctica.

La segunda era que el Círculo de Confianza se integrara por valores propuestos por los mismos estudiantes, de esta manera sería probable que se identificaran más con ellos e impactara directamente en su comportamiento.

La tercera tarea era eliminar la exposición, sin dejar de promover la participación de todo el equipo en algún momento de la Práctica.

⁵⁰ Como quedó registrado en la Bitácora de Práctica Docente tras revisar el ejercicio de “Expectativas y Temores” en donde específicamente señalan: “causar mala impresión a mis compañeros”, “defraudar a alguien”, “equivocarme”, “exponer”, “hablar frente a varias personas”, “que me ignoren”, “que se burlen”

La cuarta, sin duda era prestar más atención a la relación que el estudiante establece a través del servicio de mensajería de *Facebook: Messenger*, pues en esta práctica docente se dejó pasar oportunidades de acercamiento e integración, que no se habían considerado a través de este medio.

Finalmente, respecto a la metodología, era importante pasar de los videos creados específicamente para el grupo 112, para utilizar videos de la red.

Con estas tareas, se inició el trabajo de planeación para la tercer y última Práctica Docente.

3.2.3 Práctica Docente 3

Para el semestre correspondiente al periodo de febrero-agosto 2017, el grupo cursaba su segundo semestre, se había convertido en el 212 y, dado que el módulo de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional tiene una carga horaria de tres horas semanales, las clases se reducían a dos días por semana: martes de 15:00 a 16:40 hrs. y miércoles de 15:50 a 16:40 hrs. Al igual que en el primer semestre, el grupo se integraba por 58 estudiantes, no obstante, de ellos 19 se integraban al grupo y uno más, aunque estaba en lista desde el primer semestre, jamás se presentó a la práctica, lo que además significaba que 20 estudiantes habían dejado de ser parte del grupo.

3.2.3.1 Apertura

- **Diagnóstico**

En el proceso de observación del grupo, se entregó nuevamente la solicitud de autorización de los padres para llevar a cabo la grabación de la práctica; asimismo se aplicó un cuestionario diagnóstico (Anexo 3).

En esa última ocasión el diagnóstico previsto incluía aspectos de la preconcepción que guardaban los jóvenes del CONALEP antes de ingresar, de su plan de vida y del valor guiaba su vida diaria; sin embargo, tras recibir la noticia de la incorporación de 20 jóvenes más, se tomó la decisión de volver a considerar algunos aspectos generales y, respecto a la metodología, saber cuál era el dispositivo con el que accedían a internet, pues tras los resultados de las dos prácticas anteriores, se asumió que todos lo hacían.

Los resultados de los datos generales del grupo 212 arrojaron que el promedio de edad del grupo es de 16 años, 79.2% eran mujeres y el 20.8% hombres; en este segundo semestre todos eran solteros y sólo el 18.9% laboraba, aunque al igual que en el grupo 112, ninguno lo hacía en el área de la salud. Lo que corresponde con el 77.4% cuya primera opción en el COMIPEMS, no fue este

plantel y vale la pena hacer mención que en la Práctica Docente 2, el 80% no quería esta opción educativa, lo que posiblemente significa que de los jóvenes que se incorporaron en este segundo semestre, algunos sí querían esta opción, pero otros simplemente no querían dejar de estudiar.

Llamó la atención que varios estudiantes que en primer semestre no realizaban ninguna actividad extraescolar, empezaron a practicar alguna; se encontraron actividades que iban desde la defensa personal, baile, ballet, banda de guerra, regularización, dibujo y hasta tutorías de algunas materias, de esta forma cerca de la mitad del grupo utiliza parte de sus días en actividades que suman a su formación integral y que, además, de alguna manera, los acerca a sus compañeros.

Respecto a la metodología, se encontró que el 84.9% accede a la red a través de su dispositivo móvil, el resto aclaró que lo hacía mediante computadora, *lap top*, *ipad*, tableta y sólo uno no contestó, de esto se infirió que se mantenían condiciones para implementar la Clase inversa.

Finalmente, era importante conocer más a los estudiantes, por lo que el resto de las preguntas del diagnóstico referían a la situación académica y personal de cada uno de ellos. De ello se obtuvo que el 92.5% no adeudaban ningún módulo de primer semestre; es decir, son alumnos regulares y con una trayectoria libre para que, académicamente, no existan argumentos para abandonar sus estudios; de los jóvenes que adeudan, sólo uno señaló el Módulo de Comunicación para la interacción social.

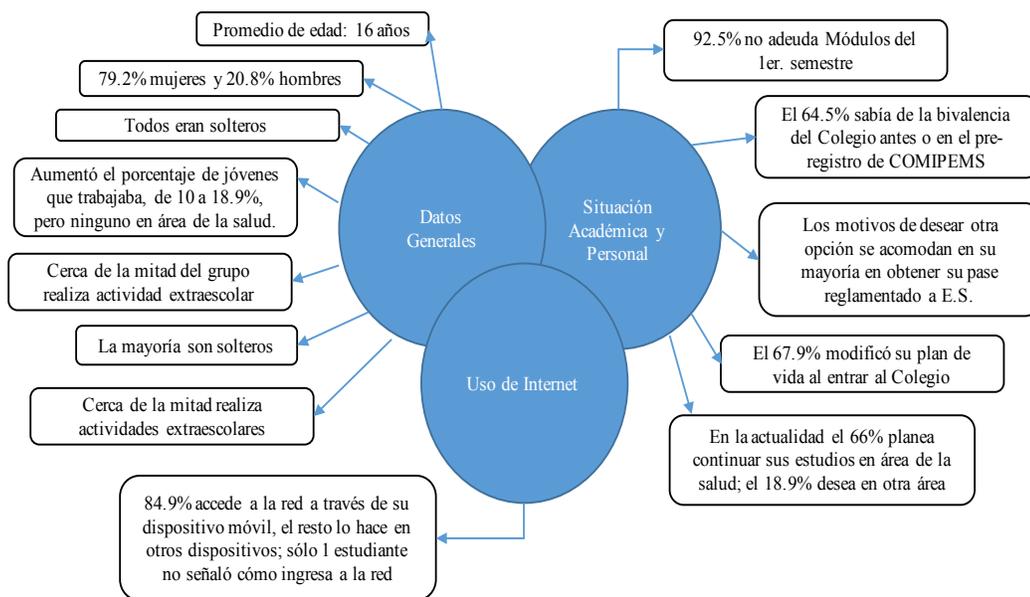
Dado que en las dos primeras prácticas se observó que la mayoría no había elegido el Colegio en el COMIPEMS, se trató de relacionar esta variable con la posibilidad de que no tuvieran conocimiento de que en el CONALEP además de su carrera terminal, podrían obtener su certificado de bachillerato, así que se les cuestionó sobre el momento en que se enteraron de esta bivalencia; el resultado fue que el 64.2% lo sabía antes o durante el pre-registro; es decir, desde que definieron su opción, el resto lo supo después, incluso hubo quien señaló que no lo sabía; sin embargo, esto refiere a que su falta de preferencia no se acomodaba precisamente en la preconcepción del carácter terminal del Colegio, pero sí se relaciona con:

- a) El hecho de que al cuestionarlos respecto al motivo por el que deseaban otra opción, la mayoría contestó que su elección se relacionaba con el pase reglamentado a la educación superior y
- b) El 67.9% modificó su plan de vida al entrar al Colegio, el plan del 55.6% de estos jóvenes era entrar a la UNAM o estudiar otra carrera.

Respecto a su plan de vida actual, llama la atención que el 66% desea continuar estudios superiores justo en el área de la salud y 18.9% desea hacerlo en otra carrera, lo que sin duda es un aliciente pues aunado a que son alumnos regulares, es altamente probable que, a pesar de que no querían esta opción educativa, concluyan sus estudios en el Colegio e ingresen al siguiente nivel educativo.

En el Organizador Gráfico 12. Resultados del Diagnóstico Grupo 212, se observan estos resultados.

Organizador Gráfico 12. Resultados del Diagnóstico Grupo 212



Elaboración Propia

Gracias los resultados del diagnóstico, el conocimiento previo del grupo y las tareas pendientes de la primera práctica, se pudo concretar la planeación didáctica, misma que concluyó en siete clases que se llevaron a cabo durante el mes de marzo de 2017 y que puede revisarse de manera específica en el Anexo 26.

Es preciso advertir que, en esta última práctica, debido a diferentes actividades institucionales, como ConstruyeT, el tiempo de la práctica se vio impactado, por lo que, a diferencia de las anteriores prácticas, la planeación no se concretó tal y como se había previsto; sin embargo, más que un problema, fue una oportunidad para resolver en el momento estos imprevistos que se presentaban, sin que esto afectara de manera negativa al grupo.

- **Continuar con la inclusión de vivencias de acogida**

Una de las actividades que funcionó bien al inicio de la Práctica Docente 2 fue tomar la primera sesión para propiciar claridad respecto al trabajo a desarrollar y la forma de hacerlo; así como detallar lo que se espera de cada uno de los protagonistas de la relación didáctica. Esto permitió lo que coloquialmente se llama «romper el hielo» y, así, propiciar vivencias o experiencias de acogida dirigidas a la integración del grupo.

En esta ocasión, además del Encuadre, las experiencias o vivencias de acogida estuvieron encaminadas con actividades en que predominaba:

1. La personalización,
2. El agradecimiento y
3. La participación activa en la conformación del círculo de confianza

Se inició con una bienvenida general al grupo, en la que fue pertinente dirigirse a los veinte jóvenes que se integraban y también solicitar apoyo a los que ya habían estado en la práctica pasada para que ayudaran a sus compañeros a entender la dinámica de trabajo, se aprovechó que estaban sentados en filas y se entregó material a cada uno.

En ese momento se solicitó a los jóvenes sacaran de su material una etiqueta, en la que escribirían sus nombres, la intención no sólo era recordarlos, sino también personalizar la relación, desde su nombre propio; se pensó que al empezar por llamarnos mediante nuestros nombres la relación didáctica, sería más cercana y propiciaría la integración del grupo. Incluso, en esta primera clase, aunque en otro momento, se entregó a los equipos -cuando ya se estaban conformados- un personificador para que escribieran el nombre de su equipo.

Una vez que ya todos tenían su nombre, se les cuestionó sobre si alguno había visto o seguido el *Facebook* que se había utilizado anteriormente, desafortunadamente eran pocos los que lo había hecho; es decir, sólo algunos dieron cuenta del mensaje que un día antes (6 de marzo 2017) de que iniciara la práctica, se había dejado respecto a la integración de equipos. En el Anexo 27 Imagen Fotográfica del mensaje de integración de Equipos, se puede observar la información compartida.

Dado que pocos lo habían visto, se dio la instrucción y el tiempo para la integración de equipos, asimismo, se solicitó eligieran a un coordinador, un secretario y, en esta ocasión, también a un responsable de material.

Ya que los estudiantes se encontraban en equipos, se inició con el Encuadre (Anexo 28) en el que además de aclarar cuál era el objetivo de aprendizaje, la metodología y la evaluación se aprovechó para:

- a) Incluir un agradecimiento por su participación en la práctica pasada a través del recuento de imágenes obtenidas de los videos y las fotografías de la Práctica Docente 2. Esto sin duda animó a los jóvenes quienes pusieron más atención, pues entre diapositivas siempre se incluyó una imagen del trabajo realizado y sin duda demostrárselos es hacerlos parte de un trabajo colaborativo.
- b) Proyectar la imagen de un círculo de confianza en blanco para que cada equipo eligiera, de entre los valores que habían utilizado en el diagnóstico, aquel que los representaba, el resultado fue: solidaridad, tolerancia, honestidad y respeto. Dado que la imagen no se podría proyectar en todo momento en el salón, se solicitó a una compañera le tomara una foto y la compartiera en el muro de *Facebook* para que todos al ingresar a ver los videos, pudieran recordarlo.

Finalmente, es importante mencionar que con la idea de personalizar la relación didáctica y, al mismo tiempo dar respuesta a una de las labores pendientes de la Práctica Docente 2, se potencializó el uso del servicio de mensajería de *Facebook*, *Messenger*. Gracias al cual, en determinada hora de la mañana, los estudiantes podían acercarse a preguntar dudas tanto de contenido, como de los pendientes por hacer, lo que propició una mejor comunicación con el grupo y, por tanto, la integración fue mejor desde el principio. En el Anexo 29, se muestra un *Collage* Fotográfico de diferentes intervenciones a través de *Messenger*.

3.2.3.2. Desarrollo

- **Crear una nueva zona de desarrollo próximo**

Ya en la primera práctica se realizaron dos ejercicios que buscaban vivenciar la zona de desarrollo próximo, el primero se basaba en un mismo instrumento de evaluación tanto diagnóstica, como final; el segundo era escribir en un rotafolio los conocimientos previos que tenían respecto al tema que se abordaría, para que al final de la práctica los jóvenes dieran cuenta del conocimiento adquirido.

Si bien en esta práctica no se incluyó el mismo instrumento para diagnosticar y evaluar, se repitió el ejercicio del rotafolio, pues desde un inicio promueve la participación de los estudiantes

y permite que, en general, el grupo experimente con claridad cuáles eran sus conocimientos antes y después de la práctica.

Particularmente, en esta ocasión se pretendía que al experimentar la Zona de Desarrollo Próximo se fomentara también la participación, el diálogo e incluso el debate grupal que permitiera contrastar los conocimientos y preconcepciones arraigadas con los nuevos conocimientos en el grupo. Entonces, a pesar de que las actividades de aprendizaje se planeaban en su inicio y desarrollo en forma individual y en equipos, todas concluían en grupo.

Primer Actividad. Fue la elaboración de una tabla comparativa de textos periodísticos y dado que la temática abordaría cinco de ellos, a saber: Artículo de Opinión, Noticia, Editorial, Reportaje y Crónica, se previó que desde un inicio el grupo se dividiera en 10 equipos; de esta forma dos equipos trabajarían sobre un mismo texto, pero estaban ubicados en dos extremos del salón, así, el grupo se dividió en dos lados: el derecho y el izquierdo.

Dado que los jóvenes ya habían visto los videos correspondientes a estos textos, en equipo sólo tenían que debatir e identificar las características de cada uno, escribirlas en una cartulina y pasar a pegarlas en las tablas comparativas que se había elaborado previamente.

Al final quedaron dos tablas comparativas, lo que ayudaba a enriquecer el conocimiento adquirido de cada tipo de texto: lo que le faltaba a un equipo, lo enriquecía el otro, entonces en el grupo se discutía si la característica que habían escrito la obtuvieron del video o de conocimientos previos; es decir, se planteaba la unión entre el conocimiento que tenían contra el que adquirieron después de ver los videos.

En el Anexo 30. Imagen Fotográfica Tabla Comparativa, se muestra el ejercicio realizado.

Segunda Actividad. Se solicitó a los estudiantes que de manera individual observaran un video referente a Textos Argumentativos y que hicieran su reporte correspondiente, una vez en clase y ya en equipos, se les entregaron hojas de colores con información al respecto y se pidió espacio al centro del salón. Se colocó una plantilla en el piso que los guiaría a la elaboración de un mapa conceptual, los estudiantes debían conformarlo sin hablar. Una vez que se concluyó se preguntaba a los estudiantes si lo habían elaborado correctamente, y entre ellos mismos pasaban a corregir los errores, esto sucedió tres veces. En el Anexo 31. *Collage* Fotográfico de elaboración grupal del Mapa Conceptual, se muestra el proceso para realizar dicho Organizador Gráfico.

Muchas veces en la distancia que existe entre el conocimiento que se tiene y el que se puede tener, se cometen errores que pueden ser vistos como un problema o como una posible solución, esta segunda visión es la que predomina en el enfoque constructivista.

El hecho de que todos participaran en la elaboración de este mapa y ellos mismos lo corrigieran, tiene que ver con potencializar el error en la zona de desarrollo próximo para aprender de él; es decir, en muchas ocasiones el error se comente por que se mantienen conceptos, significados o representaciones previos que no permiten cruzar la línea de la zona, no obstante al identificarlos como un error dentro del grupo, se propicia el debate y la conclusión para que se adquiriera el nuevo conocimiento.

Tercer Actividad. Se utilizó el ejercicio de Concordar y Discordar que “es un ejercicio de reflexión... que al mismo tiempo los lleve a aclarar ciertos conceptos que muchas veces se discuten sin tener elementos para ello” (Chehaybar, 2012: 134). Con este ejercicio se experimenta la Zona de Desarrollo Próximo por su forma de aplicarlo, pues la idea era que cada grupo contestara una hoja de enunciados en el que debían elegir entre sí era falso o verdadero, una vez que concluían, tenían que pasar al frente a escribir sus respuestas en una tabla dibujada en un rotafolio, de tal manera que todos los equipos plasmaron sus respuestas y se podían comparar, entonces, en plenaria, se discutían las respuestas y se contrastaba sus esquemas contra el conocimiento adquirido. Dicha tabla se puede observar en el Anexo 32.

Al igual que en la segunda actividad, esto les demostraba que muchas veces existe un fuerte arraigo con las preconcepciones, de tal manera que, a pesar de tener nueva información que es diferente o enriquece lo que se sabía previamente, prevalece el conocimiento previo y, justamente, contrastar y discutir con sus compañeros los hacía afirmar el conocimiento nuevo adquirido durante la práctica.

Finalmente, es preciso señalar que estas actividades también buscaban cubrir una de las tareas pendientes de realizar en esta práctica y que evitara la exposición, pues eso causaba estrés entre los estudiantes y fue una de las observaciones que hacían respecto a la práctica docente 2.

- **Clase Inversa con videos de la red**

Justo otra de las tareas pendientes de la Práctica anterior era utilizar y compartir videos encontrados en la red. Así que al igual que en la Práctica Docente 1, la búsqueda se realizó en un canal educativo de YouTube, denominado Educatina, al hacerlo de esta manera, se tenía la idea de que era posible que los estudiantes, observaran otros videos del mismo tema y contrastaran la información, además

de que se consideraba que de alguna forma esto promovería usos didácticos del internet (hay que recordar que los jóvenes lo utilizan prioritariamente para ingresar a sus redes sociales) y formas de buscar información en la red.

Es pertinente señalar dos observaciones al respecto:

- 1) Si bien los jóvenes veían los videos compartidos, sólo una estudiante en su reporte señaló aspectos de otro video; es decir, vio el obligatorio y observó y comparó la información que era presentada en otro video.
- 2) El entusiasmo por los videos no fue igual en la Práctica en la que estaban creados específicamente para ellos, que en los que eran tomados por la red, aunque les quedaba claro que la gran ventaja era tener la posibilidad de rebobinar el video cuantas veces les fuese necesario.

3.2.3.3 El cierre, una comparación entre Práctica Docente 2 y 3

Igual que en las prácticas docentes anteriores, se promedió el trabajo realizado y se tomó en consideración: las experiencias de aprendizaje, el ejercicio de concordar y discordar, la autoevaluación y la coevaluación; se entregó la lista de evaluación final y, además, el Reporte de Desempeño por estudiante, que en esta ocasión también incluía las participaciones que habían tenido en *Messenger*.

Una vez que cada estudiante tuvo su evaluación, entonces se pidió apoyo para Evaluar el desempeño del docente, de la que también, al igual que en la anterior práctica, se tenía previsto obtener la misma información respecto al material y los ejercicios, el comportamiento de los estudiantes desde su propia perspectiva, la participación y el aprendizaje; no así respecto a la metodología pues en esta tercer práctica más que ahondar en el gusto de los jóvenes como fue en las primeras dos prácticas, las preguntas al respecto fueron: ¿crees que se fomenta tu participación con la metodología “Clase Inversa”? y ¿crees que dialogar con tus compañeros en el salón de clase sobre los videos observados te puede ayudar a aprender?

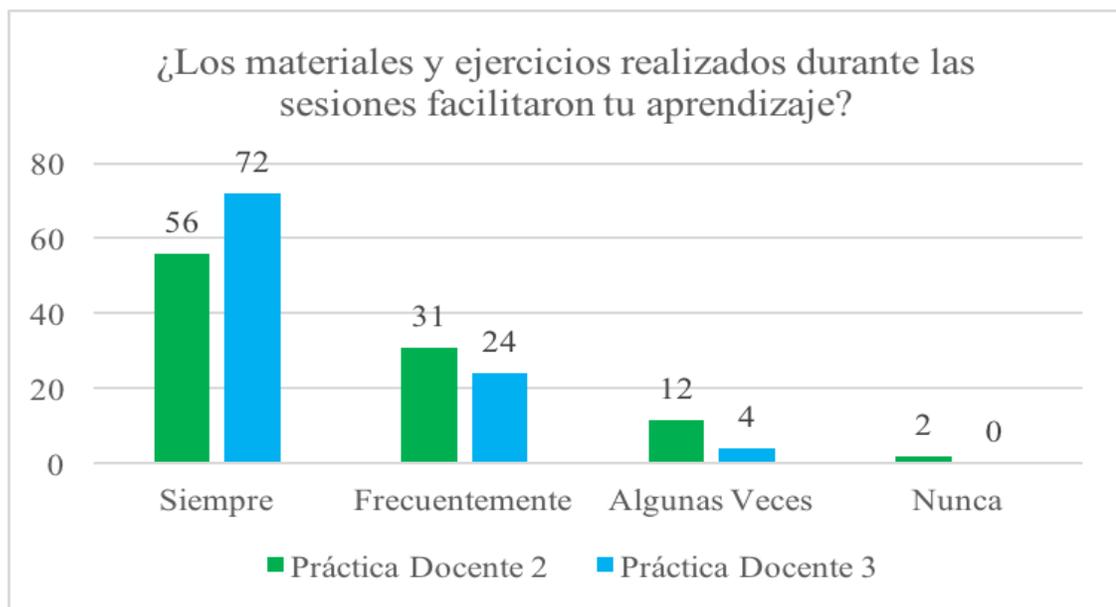
Por lo anterior, los resultados que se presentarán serán abordados a través de comparaciones entre la Práctica Docente 2 y la Práctica Docente 3, salvo en el caso de la metodología.

- **Material y ejercicios**

En la **Gráfica Comparativa de Materiales y Ejercicios** se observa que en ambos casos la mayoría señala que siempre facilitaron su aprendizaje, incluso se ve un aumento considerable en la última práctica.

Los motivos de los jóvenes en la Práctica Docente 2, en la que el 87% de los estudiantes señalaron que los materiales y ejercicios siempre y frecuentemente facilitaron su aprendizaje, varían entre que *“se les dificultaba aprender y así se les hizo más fácil”*, *“no les preocupaba comprarlos o traerlos”*, *“siempre los utilizaron”*, *“algunos eran divertidos”*, *“nunca creyeron que podrían obtener tanta información en tan poco tiempo”*, *“eran dinámicos y divertidos”*, *“les aclaraban dudas”*, *“eran claros y concisos”*, *“así ellos no traían casi nada”*, *“gracias a ellos pudieron entregar más trabajos con calidad”*, *“tenían el apoyo de volverlos a ver”* y *“los estimuló a ser creativos y organizados sobre su exposición”*; mientras que en Práctica Docente 3 los argumentos de los jóvenes que eligieron estas mismas respuestas fueron los siguientes: *“era más fácil verificar tus respuestas, algo más preciso”*, *“se me olvida algo y miraba mi material y lo recordaba”* y *“fue más interesante la clase”*.

Gráfica Comparativa de Materiales y Ejercicios



Por lo que se puede inferir que mientras los estudiantes encuentran utilidad a los ejercicios y éstos son claros, señalan que pueden aprender mejor. Llama la atención que tres estudiantes

especificaran que puede volver a verlos y que les aclaraban dudas o que, si algo se olvidaba, podía volverse a ver, pues estas declaraciones se refieren a los videos compartidos; es decir, al implementar Clase inversa con videos, se posibilita que los jóvenes sean autogestivos y responsables de su aprendizaje ya que concientizaron que pueden repetir el video hasta que lo comprenden, y esta es una más de las ventajas de esta metodología.

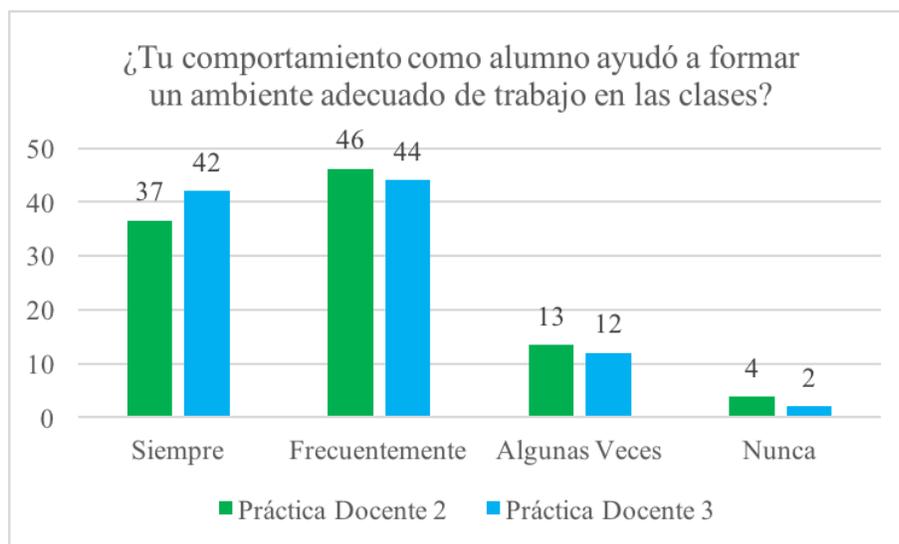
- **Comportamiento**

El porcentaje que se observa en la **Gráfica Comparativa de Comportamiento** deja ver que en ambas prácticas la mayoría consideró que su comportamiento ayudaba frecuentemente, lo interesante es que sus razones hacen referencia al trabajo colaborativo, a la escucha, al otro, a la atención y respeto por sus pares.

Ningún estudiante especificó en ninguna de las dos prácticas porque consideraban que su comportamiento no ayudaba nunca a formar un ambiente adecuado.

Quienes consideraron que su comportamiento siempre, frecuentemente o algunas veces ayudaba, basan sus respuestas en argumentos como: “ayudaba a mis compañeros”, “no me dormía en clase”, “di todo”, “aprendí”, “tenía respeto por las ideas de mis compañeros”, “me comportaba cuando se daba una explicación”, “ponía atención, no hacía ruido”, “dejaba a la profesora dar su tema; prestaba atención en todo momento” y “escuchar con atención es importante”.

Gráfica Comparativa de Comportamiento



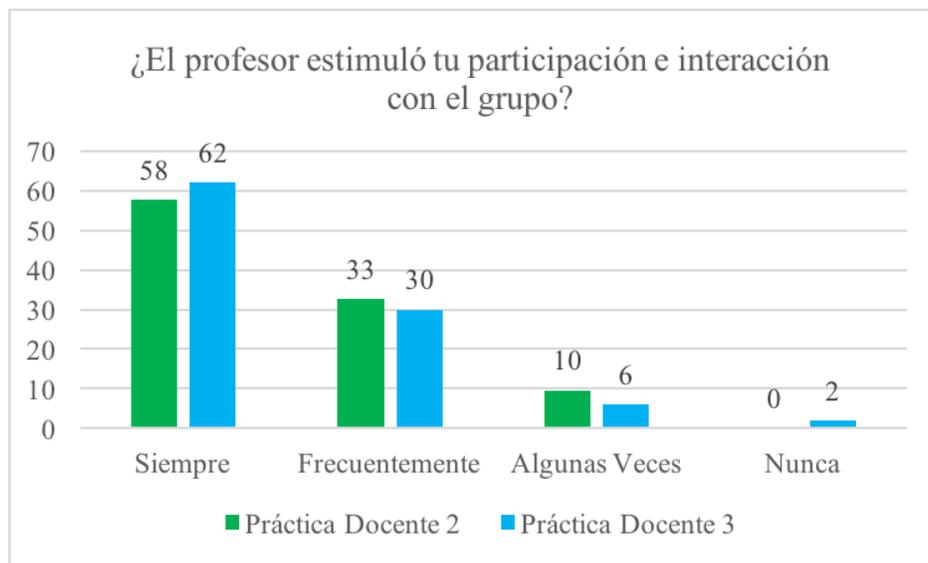
- **Participación**

Como se puede Observar en la **Gráfica Comparativa de Participación**, fue mayor el porcentaje de estudiantes que en la Práctica Docente 3 consideraron que siempre se fomentó su participación

con el grupo y a diferencia de la Práctica Docente 2 en donde sus argumentos eran “*me daba la oportunidad de participar*”, “*ella hacía que todos participaran*”, “*nos preguntaba muy frecuente*”, “*sí, muchos de los que eran tímidos, participan más seguido*”, “*nos dejaba participar a todos*”, “*hizo que participáramos activamente en los videos*”, “*me ayudaba a desenvolverme y mejorar mi pensamiento*” y “*te llamaba para ver tu opinión o conclusión del tema*”; en la Práctica Docente 3, los estudiantes acomodaron sus razones en la información, las preguntas y el orden, específicamente señalaron: “*entre más participaciones dabas o escuchabas enriquecías tu trabajo o idea*”, “*porque daba información clara*”, “*te hace preguntas y sí está mal te ayuda con los demás*”, “*siempre llevamos un orden*”.

Desafortunadamente respecto a las categorías frecuentemente, algunas veces y nunca, a pesar de haberlas elegido como opción, tan sólo un estudiante en Práctica Docente 2 señaló su razón: “*a veces no me miraba*”. Lo que significaba que en práctica docente 3, más que como una actividad pendiente, se debía de observar con mayor atención al grupo en general en todo momento, incluso, compartir sus dudas en voz alta para no acaparar la atención sólo en algún estudiante o equipo, aun así, el porcentaje de que nunca el profesor estimuló la participación aumentó en la Práctica Docente 3.

Gráfica Comparativa de Participación



A pesar de ello, se considera que los resultados respecto a la participación, que forma parte del objetivo de esta investigación, fueron positivos. Sobre todo, si se toma en cuenta que no todos los jóvenes que ingresaron querían estar en este plantel y mucho menos participar, que son adolescentes con muchos temores respecto a hacer escuchar su voz y que están acostumbrados a

un sistema más tradicional en el que son sólo algunos los que comúnmente participan, como se pudo notar en las clases de observación.

- **Aprendizaje**

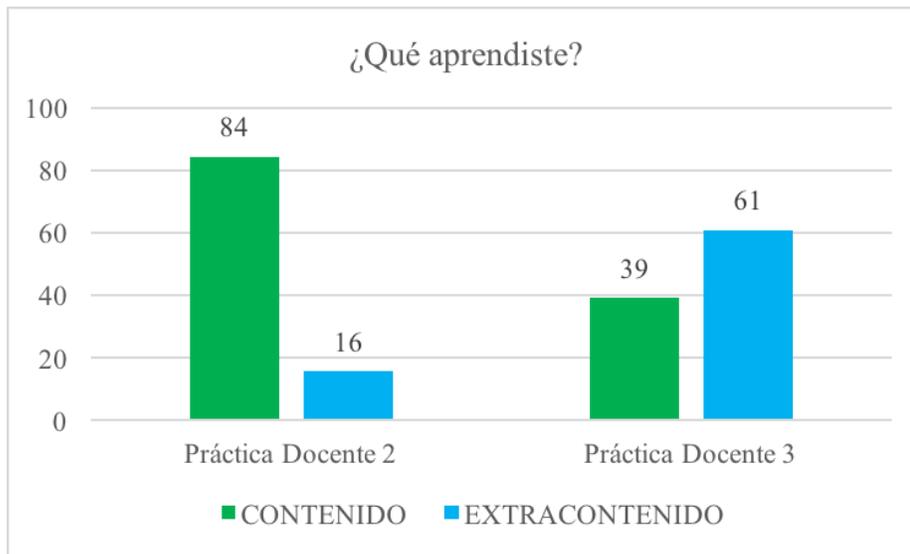
Vivenciar una Zona de Desarrollo Próximo pretendía que el estudiante concientizara y se responsabilizara sobre su propio proceso de aprendizaje; asimismo, que los más diestros ayudaran a sus compañeros a cruzar la línea entre lo que saben y lo que puede saber potencialmente; de esta manera, cuando se aplicaban los cuestionarios de evaluación de Práctica Docente o se entregaban las tarjetas en blanco, los jóvenes podían especificar con mayor claridad qué habían aprendido; incluso sus argumentos, en las últimas dos prácticas, permitieron que se dividieran en dos apartados: el primero todo aquello relacionado con el contenido y el segundo incluía aspectos que si bien no tenían que ver con el contenido, toman la misma importancia al relacionarse con actitudes y valores que reconocían en sí mismos, a este apartado se le denominó extra contenido.

En la Práctica Docente 2, en contenido los jóvenes especificaron las estrategias de comprensión, algunas técnicas de registro de información, y conceptos, así como cuestiones relacionadas con las lecturas realizadas; así también, dado que cada reporte entregado, era revisado y corregido, varios señalaron que lo que aprendieron fue “*ortografía*” y sin especificar hubo quien declaró que aprendió “*cosas nuevas o cosas que no sabía*”.

Mientras que en contenido extracurricular los temas se relacionan con la participación, la interacción, valores y diversión; aspectos que son fundamentales en los ejes de la investigación. Aclaraban que aprendieron a “*trabajar en equipo*”, “*a relacionarse a través de un círculo de confianza*”, “*a expresarse y a dialogar*” y a “*aprender de forma divertida*”.

Sin embargo, como se podrá observar en la Gráfica Comparativa de Aprendizaje, en la Práctica Docente 3, los estudiantes identificaron más claramente aspectos relacionados con contenido extracurricular, que con el propio eje temático, por ejemplo, especificaron que aprendieron a “*trabajar en equipo*”, “*a colaborar*”, “*a equivocarse*”, “*de sus errores*”, “*a compartir ideas*”, “*a utilizar videos en la red*”, “*a reflexionar*”, “*participar*”, “*expresarse y dialogar*”, “*opinar*”, “*es posible aprender y divertirse*”, “*a escuchar*”, “*a platicar de la clase sin darse cuenta*” y “*a interactuar mejor con la tecnología*”; mientras que en contenido sólo identificaban “*los géneros periodísticos*”, “*los textos argumentativos*” y “*los artículos de opinión*”, pero todos ellos de forma general.

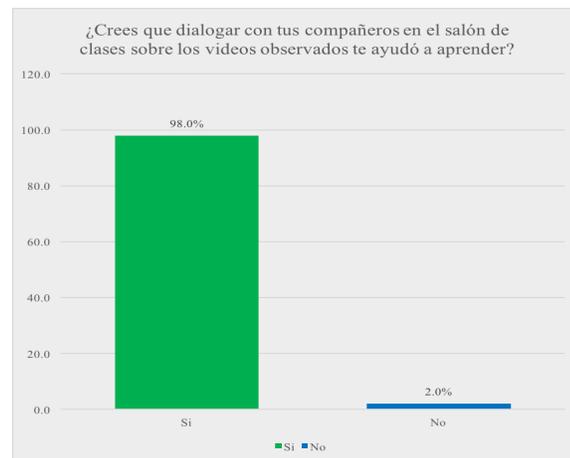
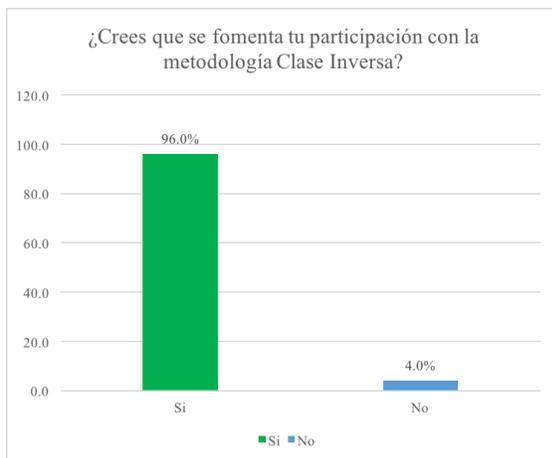
Gráfica Comparativa de Aprendizaje



- **Metodología**

A diferencia de la Práctica Docente 2, en esta última era muy interesante profundizar respecto a las creencias de los estudiantes de la metodología Clase Inversa. Se formularon dos preguntas y en ambas el resultado fue positivo: el mayor porcentaje de estudiantes creen que se fomentó su participación con la metodología y que el diálogo en el salón de clases sobre los videos, les ayudó a aprender.

Gráficas de creencias respecto a la metodología



Entre los motivos que señalaron en el rubro de participación, están: “*es una forma distinta de trabajo y es muy interesante*”, “*para poder entender temas nuevos en grupo*”, “*puedo expresar mi*

opinión sobre el tema”, “tengo que ver los videos para participar en clase”, “sí, creo que comprendo más”, “podía intercambiar puntos de vista sobre los videos en la clase y con la maestra” y “da más tiempo de estudiar sobre la clase”.

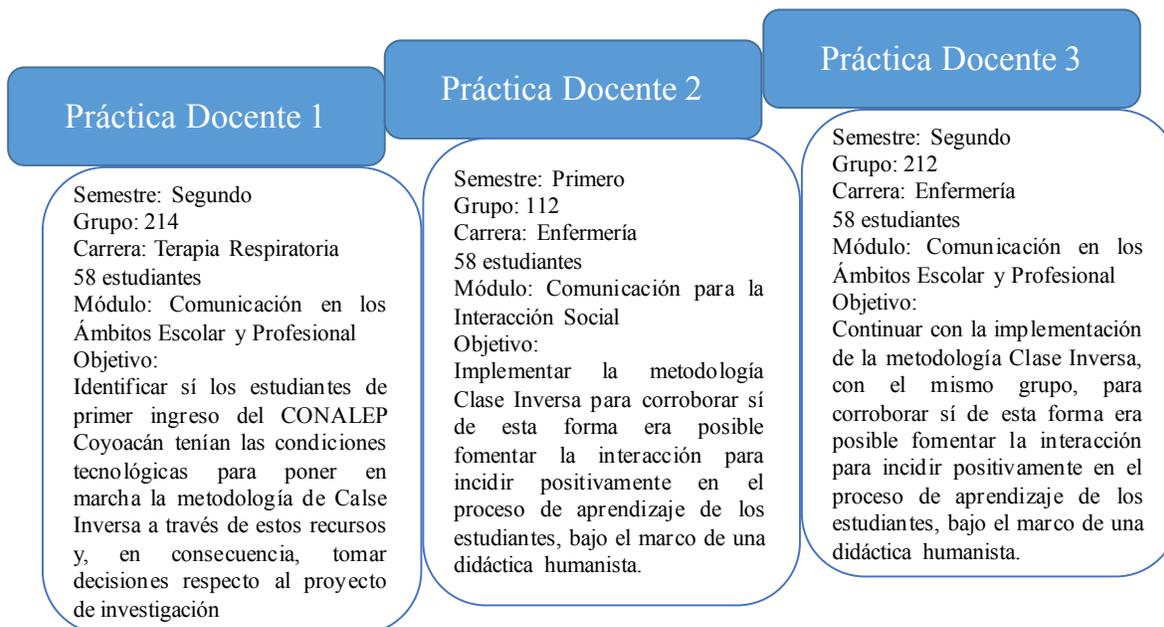
En el rubro referente al diálogo en clase de los videos como una ayuda en su aprendizaje, los argumentos que indicaron fueron: *“fue lo más importante, que enriquecíamos nuestro aprendizaje”, “así puedes retroalimentarte mejor”, “puedes tener más puntos de vista y comprender más el tema”, “aclaramos dudas o podemos mejorar nuestros conceptos”, “escuchamos diferentes puntos de vista y complementamos la idea que tenemos”, “todos pensamos diferente”, “claro, nos ayudamos entre sí”, “así enriqueces tu información y también ayudas a otras personas a comprenderlo”, “intercambiamos puntos de vista y aprendemos más” y “nos damos tip para aprender más”.*

Lo que, en resumen, deja ver que la metodología impactó la forma de trabajo de estos jóvenes positivamente, que sin dejar de utilizar la tecnología y, particularmente, su red social, pudieron integrarse más y mejor a sus equipos de trabajo y a su grupo en general. Incluso, dado que se evitó la exposición, la participación entre los jóvenes fluía y el grupo en general se sentía menos presionado.

Finalmente, es importante aclarar que desde el primer día se llevaban preparados algunos discos compactos con los videos que se tendrían que observar, con la idea de prever que alguno de los estudiantes no tuviese acceso a la red; sin embargo, ninguno pasó a recoger este material, por lo que se asumió que todos tenían la posibilidad de verlos.

Para el cierre de este Capítulo, se presenta el Organizador Gráfico 13. Datos de identificación de cada Práctica.

Organizador Gráfico 13. Datos de identificación de cada Práctica.



Elaboración Propia

CONCLUSIONES

“«Apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales» consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos”

Jean Piaget
A dónde va la educación

Una vez que se revisó el contexto de la Educación Media Superior en la Ciudad de México, se observó que la forma en que los jóvenes ingresan a este nivel educativo, contribuye a que la cobertura alcance niveles superiores a los de cualquier otra demarcación de la República Mexicana; no obstante, deja muchos pendientes por resolver en términos de equidad, igualdad y calidad, lo que es necesario conocer desde el quehacer docente.

Se repara sobre un proceso de ingreso a la Educación Media Superior que excluye a los aspirantes del lugar de su preferencia, de aquel que habían establecido en sus planes; es un proceso de selección cobijado en el mérito, aunque con distintos recovecos que no terminan de aclararse; el resultado, además de una creciente expansión de instituciones privadas de este nivel, es que la mayoría de los jóvenes se inscribe en opciones diferentes a las que deseaban.

Este hecho, aunado a la etapa de vida que experimentan, en la que llenos de dudas empiezan a formar su propia identidad y a tomar decisiones que -es posible- les impacten en su vida adulta, así como a la época que les tocó vivir, en la que tan rápido como un pestañeo resultan avances tecnológicos, provoca una gran dificultad en los salones de clase, en el proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el primer año de bachillerato, pues los nuevos bachilleres están sin ganas y con muchos temores, por ello, más aun que el resto de jóvenes que sí están en su opción de preferencia, es posible que sean más cautelosos en su incorporación a la escuela y a su grupo, menos expresivos y más propensos a abandonar sus estudios y unirse a las filas del rezago educativo.

Por otro lado, al revisar la historia del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, se observa que su razón de ser ha cambiado, dejó de ser una educación para el trabajo,

para convertirse en una formación bivalente. Lo que, en realidad, no es una sorpresa, pues se podía prever la gran demanda educativa en este nivel con sólo estudiar el comportamiento poblacional desde hace mucho tiempo; sin embargo, la situación es que al no informar a la población en general e involucrar a su planta docente y administrativa sobre este cambio, la vida en los planteles se ha visto impactada; por ejemplo, en el caso de algunos jóvenes que ingresaron al CONALEP, plantel Coyoacán, se observó que no todos tienen conocimiento respecto a que cuando egresen, además de su Título y Cédula como Técnicos Profesionales, podrán obtener un Certificado de Bachillerato, lo que deja ver que aun cuando es mínima, existe la preconcepción de una educación terminal, que contribuye, entre otros muchos factores, a que los jóvenes no elijan esta opción educativa.

Respecto a los docentes, sobre todo aquellos que imparten módulos en el núcleo de formación básica, la situación no es tan diferente, esta falta de involucramiento no ha permitido que se desarrollen prácticas menos técnicas y más humanas. Es indispensable comprender que la educación técnica no es la misma que en sus inicios y, por lo tanto, permite que, desde la mirada institucional y no sólo personal, el docente pueda optar entre establecer una práctica pragmática o una más humana.

Al final, conocer y comprender este contexto, entender cómo ingresan los estudiantes de secundaria al nivel medio superior en la Ciudad de México, qué instituciones integran este nivel y, de manera particular, cuál es la historia del CONALEP, cómo han sido las modificaciones que ha sufrido la Educación Profesional Técnica, reconocer las características del plantel Coyoacán y el habitus docente y estudiantil, coadyuvó a la reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo, ya no sólo porque, como es natural, los jóvenes y, en general las nuevas generaciones, demanden nuevas formas de aprender más acordes a su cotidianidad, sino también y más importante, para no reproducir el rechazo o la exclusión en el salón de clase; es decir, buscar la suma de cada uno de los jóvenes que ingresan, no generar prácticas excluyentes, establecer ejercicios y actividades de integración en donde se conozcan y se re-conozcan unos a otros en su propio y único proceso de aprendizaje.

La metodología elegida para tal efecto fue Clase Inversa, por dos razones, la primera, se arraigaba en la manera en que se podría utilizar el tiempo de clase en pro del aprendizaje; esto es, dado que fuera del aula el estudiante empieza a tener contacto con el contenido que se abordará, a reflexionar sobre lo que ya sabe de ese tema y lo que le parece novedoso; al interior, cuando llega

a clase, viene preparado, esto lo posibilita a expresarse con mayor seguridad, tanto para abordar el tema, como para aclarar alguna duda.

En segundo lugar, conforme los estudiantes avanzan en niveles académicos los contenidos y la construcción de su propio aprendizaje se vuelve más complejo y, específicamente con los bachilleres, menos interesante, como señala Carretero “con la entrada de la adolescencia se produce una ruptura muy pronunciada entre los intereses habituales del alumno y los contenidos y las actividades que ofrece el sistema escolar” (2011: 18). Además, cada vez son más las herramientas tecnológicas a las que se ven expuestos y son los jóvenes quienes al parecer son más vulnerables a ellas, particularmente a las redes sociales, por lo que ha disminuido su interés de socializar en vivo, frente a frente⁵¹.

No obstante, esta clara definición respecto a los motivos de elección de la metodología, uno de los primeros cuestionamientos al proyecto de investigación en el primer Coloquio MADEMS en el que se presentó, fue sí era posible que los estudiantes con quienes se tenía pensado trabajar tendrían acceso a los recursos tecnológicos para implementar Clase Inversa. Por lo que, específicamente, en la primera práctica el objetivo fue identificar si en este sentido, era posible implementar la metodología, pues precisamente, lo que menos se pretendía era convertir la clase en un medio de exclusión.

Como se observó en el desarrollo del tercer capítulo, estos jóvenes no sólo tienen acceso a internet, sino que la mayoría señaló que accede a través de un teléfono celular, lo que facilita más su conectividad y, sin ser objeto de esta investigación, permite deducir que algunas veces las preconcepciones respecto a los estudiantes son diferentes a la realidad.

Ahora bien, el objetivo de la investigación fue fomentar la interacción en estudiantes de primer ingreso a la Educación Profesional Técnica de nivel Medio Superior, a través de la metodología Clase Inversa, para mejorar su aprendizaje en el marco de una didáctica humanista; el resultado del trabajo realizado para cumplir con este propósito durante las tres prácticas docentes permiten concluir que efectivamente es posible que al implementar la metodología de clase inversa, bajo un escenario de integración, se fomenta la interacción y que este hecho coadyuve a mejorar su aprendizaje a partir del trabajo con sus pares y la guía de su profesor.

⁵¹ En el proceso de observación de Práctica Docentes 2, cuando se solicitó a los jóvenes agregaran la cuenta de *verenice.kolmena* a su red social *Facebook*, ellos tenían cerca de un mes y medio de haber ingresado al plantel y, en su mayoría, compartían ya esta red social, lo que es un indicativo respecto a que su interacción y sus procesos de socialización son más sencillos a través de estos medios.

De manera general, se cumplió el propósito original de esta investigación. No obstante, para lograrlo fue indispensable el desarrollo de una planeación didáctica, su seguimiento y la evaluación, pues además no se trataba únicamente de poner en marcha una metodología, era necesario establecer los fundamentos teóricos necesarios para desarrollar la propuesta desde la relación didáctica existente entre el docente, el contenido y el estudiante. De tal forma que se indagaría no sólo sobre la metodología (contenido), sino también respecto al tipo de didáctica (docente) y de aprendizaje (estudiante) más adecuado de acuerdo al objetivo de investigación, como se pudo observar en el segundo capítulo de este trabajo.

Entonces, en términos de planeación, seguimiento y evaluación, la implementación de Clase inversa bajo el escenario de una didáctica humanista y con la idea de mejorar el proceso de aprendizaje, requirió:

1. Una planeación muy concreta. Normalmente la planeación que se desarrolla, está relacionada con una serie de documentos que los docentes entregan en el área de Formación Técnica o, su equivalente, Servicios Docentes. En estos formatos es difícil establecer todas las actividades y ejercicios que se desarrollarán; sin embargo, para echar a andar la metodología de Clase inversa, es indispensable hacerlo, pues más allá de cómo se decida implementar la metodología, es necesario que los ejercicios, prácticas y/o actividades que se prevean tanto fuera, como dentro del aula estén claramente relacionados, lo que obliga al docente a ser más específico y dedicar mucho más tiempo a su planeación.

El resultado es que, tal como se observó en las tres prácticas, mientras los estudiantes encuentran sentido y correspondencia a lo que hacen, responden naturalmente al trabajo que se les encomienda.

Vale la pena señalar que aun cuando la planeación didáctica fue muy específica, no significa que haya sido inflexible, pues hubo ocasiones en que se modificó. No obstante, incluso en estos cambios el haber realizado un trabajo exhaustivo de planeación, ayudó, pues saber responder a estos imprevistos y solucionarlos es parte fundamental de la práctica de una didáctica humanista, bajo la cual se desarrolló esta propuesta.

2. Atención y Seguimiento por parte del docente. Se observó que los jóvenes, desde los primeros días de clase, encuentran los caminos más sencillos para acreditar los módulos más que para aprender. Por lo anterior, se consideró que cada actividad, ejercicio o, en general, reporte escrito que se solicitara debía tener una respuesta; es decir, debía ser atendida bajo un seguimiento

puntual. En particular, cada reporte escrito que era solicitado, de manera individual o grupal, se entregaba al final de la clase para ser revisado.

Esta labor implicaba mucho tiempo y dedicación docente; sin embargo, valió la pena, pues cuando los estudiantes experimentaron esta atención, cuando sus contribuciones tuvieron un receptor activo que les leyó, entendió el motivo de sus errores y los corrigió en lugar de castigarlos o evidenciarlos, los jóvenes se comprometieron y estuvieron más dispuestos a esforzarse, intentarlo y aprender.

3. Autoreflexión y crítica. Aun cuando en la modernidad de las redes sociales muchas personas comparten información, la verdad es que en el día a día poco se comparte del trabajo académico, lo que evita el enriquecimiento y la mejora del quehacer docente; sin embargo, dado que esta investigación se acompañaba de las Prácticas Docentes, fue sencillo desarrollar una autocrítica del trabajo, así como compartir los resultados de cada una de ellas con los compañeros y profesores de la MADEMS quienes siempre tuvieron la disposición de brindar ideas para mejorarla.

Justo en este sentido, también se experimentaba la didáctica humanista, ya que lo que surgía en la implementación de la metodología, se exponía en los salones de MADEMS durante el desarrollo de las Prácticas Docentes y, de alguna forma, esto ayudó en distintas ocasiones a encontrar cabida en el marco teórico que sustentaba la práctica, para después volver a la puesta en marcha a resolver tareas pendientes con mayores certezas y dirección a lo estudiado.

Lo que permite observar que éste es un ejercicio indispensable, que puede ser recomendado a todos los cuerpos colegiados de las instituciones educativas, pues brindaría posibilidades de crecimiento y desarrollo invaluable en la práctica docente, una dialéctica que esté en constante transformación.

Ahora bien, es necesario detenerse a explicar que si bien el Capítulo 3 es altamente detallado respecto al desarrollo de las tres Prácticas Docentes, es debido a la importancia que el contexto, el sustento teórico y la propia práctica guardan en esta investigación; es decir, es una forma de demostrar que tanto el contexto, como la teoría impactaron de manera directa en la realización de la práctica y, por ende, en la propuesta teórica-metodológica.

De hecho, en cuanto a los resultados de la puesta en marcha de la propuesta teórico-metodológica, descritos en el Capítulo 3, no se puede pasar por alto la información que arrojaron.

En este tenor, es claro que la metodología Clase Inversa no es nueva, lo innovador es que propone el uso de herramientas tecnológicas, pero lo mismo era cuando se solicitaba al estudiante indagar sobre cierto tema o leer algún texto y, en consecuencia, éste tenía que ir a la biblioteca a investigar o realizar su lectura para después, elaborar su tarea; es decir, este hecho también aclara que si bien el uso de estas herramientas es útil, funcional, válido y, sobre todo en estos momentos, pertinente, no es, ni será indispensable.

No obstante, es necesario reconocer que utilizar los videos y la red social de *Facebook* durante la práctica, fue un camino sin tropiezos para el cumplimiento del objetivo de esta investigación, pues para los jóvenes es muy valioso trabajar con algo que se relaciona con sus gustos, intereses y hobbies, y justo eso es para ellos el internet y, en particular, sus redes sociales; así también, resultó interesante observar cómo los videos impactan en los jóvenes pues, al parecer, esta generación es muy visual y está muy acostumbrada a utilizar tutoriales: videos que encuentran o les comparten en sus redes sociales, por lo que para ellos su uso es muy natural y, sin que nadie lo sugiera, ellos saben que tienen el control al verlo, ya que lo pueden detener, adelantar o regresar las veces que les sea necesario, lo que evidentemente no sucede durante una clase magistral en la que además, muchas veces por vergüenza, los jóvenes bachilleres no levantan la mano y participan o preguntan sus dudas.

Aunque, como cualquier otro recurso, aquel que se utilice con la metodología de Clase inversa, será siempre una decisión que toma el docente; el conocimiento, en el ámbito escolar, se puede encontrar en libros, revistas, conciertos, museos, entrevistas, películas y en todos los espacios en donde uno se lo proponga, siempre y cuando responda a las necesidades específicas de la clase. Sin embargo, a diferencia de otros, es importante que los recursos tecnológicos no sean excluidos bajo argumentos que en realidad pueden esconder miedo; es perfectamente entendible que los jóvenes de hoy en día los utilizan más y mejor que los adultos, como bien se dijo a lo largo de la tesis, la idea de aprender es una posibilidad de transformación, que incluye tanto del estudiante, como al profesor, en donde una actitud defensiva ante el uso de recursos tecnológicos, no será de mucha ayuda.

Respecto a la interacción en salones de más de 55 estudiantes, como fue el caso de las tres prácticas, es importante señalar que no se fomentó con el sólo hecho de utilizar la metodología de Clase Inversa, fue necesario dar seguimiento a través de actividades, ejercicios y prácticas; en el caso particular, no sólo se realizaron actividades dirigidas, sino que también se iniciaba cada clase

con preguntas de la anterior y del video observado, lo que permitía que los jóvenes tuvieran el hilo conductor de la temática abordada en todo momento; es decir, era indispensable partir de los conocimientos previos o, como diría Carretero, los esquemas.

Así también establecer, desde el primer momento a través de “Encuadre” lo que se esperaba de cada uno, la forma en qué se trabajaría, la temática que se abordaría, y los valores que cobijarían la actuación dentro y fuera de la clase, fue muy sumamente importante para que la interacción se sintiera menos rígida y vertical y más relajada y horizontal. Por ejemplo, en un inicio se pensó en trabajar en equipos por la cantidad de jóvenes que se atendería, incluso, la búsqueda de estrategias estaba relacionada con diferentes dinámicas de grupos; sin embargo, en la práctica se observó que el acercamiento entre los jóvenes era más de acompañamiento e incluso conmigo, como docente practicante, fue más de orientación y guía. Los equipos interactuaban al interior para desarrollar su trabajo y, sí era necesario, lo hacían con otros equipos; también lo era porque durante la clase, cuando los equipos de aprendizaje trabajaban, me llamaban bajo cualquier motivo, lo hacían por mi nombre, sin perder jamás el respeto, sino en un ambiente de mucha confianza.

Respecto a la mejora del aprendizaje, los jóvenes lograron observar su propio avance en cada ejercicio en el que se establecía una Zona de Desarrollo Próximo; sin embargo, fue importante la interacción horizontal que se fomentaba en cada clase, pues gracias a ello los jóvenes encontraban en el salón un foro en donde eran libres para expresarse. Acomodados en diferentes células (cada clase se sentaban en equipos), era natural plantear primero las preguntas, dudas u opiniones al interior; después, si la duda u opinión prevalecía, pedían mi orientación y, por último, cada duda que manifestaban se compartía con el resto del grupo, a pesar de que esto interrumpiera la actividad o ejercicio que cada equipo realizaba.

Al final de esta investigación, podría resultar contradictorio afirmar que el uso de los recursos tecnológicos, cuya cuna es la globalización, la despersonalización y el individualismo, permita que se fomente la interacción y se mejore el aprendizaje a través del otro; sin embargo, sin querer generalizar y ambicionar de más, es posible afirmarlo y que, en realidad, todo depende de la manera en que estos recursos se incluyan en el quehacer docente.

La forma en que se llevó la clase y se dirigió al grupo, también fue fundamental, pues ayudó a la integración de jóvenes que, de acuerdo a lo que manifestaban, tenían mucho temor a expresarse, a hablar en público, a equivocarse y se hundían en las bancas sí una pregunta era dirigida a ellos;

entonces, al encontrarse en un grupo en el que varios de sus integrantes comparten temores y expectativas similares, fue más sencillo generar empatía, escuchar y aprender de los otros.

Al desarrollar la metodología de Clase Inversa, siempre queda la duda de que los estudiantes hayan visto o no el video, de igual manera pasaba anteriormente; un maestro nunca tendrá la certeza de saber si su pupilo cumplió con su tarea o no; no obstante, el trabajo en equipos de aprendizaje hace que cuando alguno de sus integrantes no cumplió, es decir, no vio el video, sienta que no encaja en el trabajo que elaboran sus compañeros durante la clase. Lo mismo sucede cuando la mayoría del grupo vio el video y un equipo no, pues de alguna manera empiezan a sentirse fuera de la dinámica grupal.

Ahora bien, aun cuando el resultado ayudó a concretar el objetivo, no se puede pasar por alto el hecho de que es muy complicado y poco probable que los docentes en la cotidianidad tengan la oportunidad de observar previamente a los estudiantes con los que trabajará y, de esta manera, obtengan información que les permitan establecer métodos, técnicas y recursos para plasmarlos en una secuencia didáctica; de tal suerte que normalmente la planeación didáctica se realiza sin tener esta información.

La oportunidad de obtener un diagnóstico (a través de la observación y del cuestionario diagnóstico) se acerca a la teoría de la educación progresista, pues como señala Tyler “la base primordial de los objetivos, se centra en el interés del propio estudiante, el cual deberá primero identificarse y luego servir como centro de la atención de los educadores” (1979: 16).

Desde esta perspectiva, la labor de observación y diagnóstico que se realizó en las tres prácticas docentes, fue parteaguas para el logro del objetivo, pues al conocer el grupo, observarlo y saber de sus posibilidades, la implementación de la metodología, e incluso, el acercamiento, a pesar de ser una práctica, fue mucho más sencillo.

Entonces, es altamente recomendable que para llevar a cabo esta propuesta nuevamente, los docentes y directivos estén dispuestos utilizar las primeras clases, e incluso, los cursos de inducción para dedicar tiempo a observar la conformación de los grupos y conocerlos.

Por otro lado, fue un solo grupo, la planeación, seguimiento y evaluación que requiere esta propuesta no es sencilla, a ello hay que sumarle que la demanda de los jóvenes aumenta de nivel. Un ejemplo de ello es que no se tenía contemplado su participación a través del servicio de mensajería de *Facebook*, *Messenger*; sin embargo, para ellos fue muy sencillo empezar a comunicarse por este medio. La respuesta no podía esperar, por lo que se inició una interacción

virtual que atendía a cada estudiante; lo que significó que además de revisar reportes escritos, corregirlos y registrarlos, también debía atender a los estudiantes fuera del aula; actividad que requiere tiempo y que, de tener más de un grupo, complicaría la puesta en marcha de esta propuesta. No obstante, es posible crear grupos de apoyo a través de otras redes sociales, como puede ser WhatsApp –que como se observó en el capítulo tres, su uso va en aumento–, pues de esta manera la atención es personal y grupal, lo que puede resultar ampliamente beneficioso en las clases.

Asimismo, no se pasa por alto que el desarrollo de esta investigación fue en un determinado contexto, con ciertas características y aunque funcionó, no es posible generalizarlo, para ello, sería recomendable ponerlo en marcha, bajo un riguroso orden y seguimiento detallado, en otras instituciones, con otros grupos, en otros niveles. Por ejemplo, en esta ocasión se pensó en jóvenes de primer ingreso, porque en particular son ellos quienes se encuentran en un espacio educativo que no querían, por lo que su integración al grupo y a la escuela, así como su interacción y participación en clase, es menos viable, por lo que su disposición a aprender es mínima, pero bien se podría pensar en otros contextos y condiciones de implementación. Bien valdría uno que se ponga en marcha bajo la cotidianidad de un profesor frente a grupo, durante un semestre y que pueda dar seguimiento durante toda la generación al mismo grupo para corroborar cómo bajo un contexto integrador, los jóvenes están más dispuestos aprender y a hacerlo a través de los otros.

Hasta aquí, es evidente que la información que arrojaron los resultados en las tres prácticas docentes son concluyentes y, en definitiva, muestran que se alcanzó el objetivo de esta investigación. No obstante, parecería que la intervención didáctica realizada sólo implica la profesionalización del quehacer docente. Ante lo cual no es posible dejar así el trabajo realizado.

Entonces, es necesario aclarar que la inquietud de desarrollar esta investigación tiene como punto de partida que la Clase Inversa, como metodología, se suma a muchas más que utilizan los recursos tecnológicos, pero que, en este caso en particular, guarda su mayor fortaleza en el entramado que desarrolla dentro de una relación didáctica en donde, por un lado, el estudiante experimenta un aprendizaje sociocultural; es decir, realiza recorridos entre el conocimiento que ya tiene y el que adquiere gracias a su interacción con los otros, por lo que tanto su contexto, así como su propia historia tendrán mucho que ver para avanzar en la espiral del proceso personal de aprendizaje. Y, por otro lado, es el profesor quien, al poner en marcha una didáctica no prescriptiva, sino más bien práctica y humana, específicamente mediante la incorporación de

vivencias de acogida, procura que la experiencia de aprendizaje sea menos individual y más empática.

De tal forma que, en realidad, la propuesta teórica-metodológica de este trabajo no significa una mera incorporación de Clase Inversa, sino el entramado de una relación didáctica incluyente que considera a los dos protagonistas principales: maestro-alumno desde una perspectiva teórica cuya base permite potencializar las bondades de la metodología y lograr que la experiencia de aprendizaje entre los protagonistas se mejore día a día gracias a la misma interacción que se genera.

Finalmente, es importante señalar que realizar este trabajo de investigación, no sólo responde a la problemática que enfrentan los jóvenes que ingresan a la Educación Media Superior en la Ciudad de México o a los objetivos generales y específicos planteados a lo largo de este trabajo; también responde a un deseo y necesidad personal de dignificar la labor y dedicación que muchos profesores hacen en la Educación Media Superior Técnica.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, H., Guevara, G., Latapí, P., & Cordera, R. (2003). I. El Estado de la Educación. En Guevara, G., La catástrofe silenciosa (Sexta Reimpresión ed., págs. 15-27). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México: Paidós.
- Alumnos de Barbiana. (2012). Carta a una profesora (12ª. Reimpresión ed.). México: Quinto Sol.
- Ávila, L. (2015). Comunicación para la interacción social. México: Book Mart Bachillerato.
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. (Primera reimpresión ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Pon tu aula de cabeza. (M. Fernández, Trad.) México: SM de Ediciones.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2008). Los herederos: los estudiantes y la cultura. (M. Mayer, Trad.) México: Siglo XXI.
- Carretero, M. (2011). Constructivismo y Educación. (1ª reimpresión ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, S. (2002). Compromisos de la Evaluación Educativa. España: Pearson
- Cheybar, E. (2012). Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos. México: UNAM Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Comenio, J. (2015). Didáctica Magna (Segunda reimpresión ed.). México: Porrúa.
- De Ibarrola, M. (1992). La articulación entre la escuela técnica del nivel medio y el mundo del trabajo en México: ¿Espacios vacíos de la gestión educativa? En La gestión pedagógica de la escuela. Santiago, Chile: UNESCO.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Durán, N. (2012). La didáctica humanista en México. La vida cotidiana en las aulas. Alemania: Editorial Académica Española.
- Durán, N. (2015). La didáctica es humanista (Primera reimpresión ed.). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE.

- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. (T. B. Arijón, Trad.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (2004). *El arte de amar* (Reimpresión ed.). (N. Rosenblatt, Trad.) México: Paidós Mexicana.
- Geldard, F. (1992). *Fundamentos de Psicología*. (2da. Reimpresión). México: Trillas.
- Hernández, H., Flores, R., Santoyo, R., & Millán, P. (2012). Situación del rezago acumulado en México 2010. En *Hacia una Reforma del Sistema Educativo Mexicano* (págs. 117-162). México, México: UNAM.
- Hernández-Pizarro, L., & Caballero, M. (2009). *La didáctica como reflexión teórico-práctica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Editorial CCS.
- Johnson, H. (1982). *Curriculum y educación* (1ª Reimpresión ed.). España: Paidós Educador.
- Lozano, L. (1997). *Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. México: Libris Editores.
- Lozano, M. (1998). *Didáctica General*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Morán, P. (2011). *La MADEMS y el bachillerato: Reflexiones desde y sobre la práctica docente*. MEMORIA, 108. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, Trad.) Francia: UNESCO.
- Ornelas, C. (2002). *El Sistema Educativo Mexicano* (Octava Reimpresión ed.). México: Centro de Investigación y Docencia Económicas/ Nacional Financiera/ Fondo de Cultura Económica.
- Padilla, A., & Ezeta, E. (1999). *Conalep, 20 años*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Ramos de Vasconcellos, V. & Guimarães, C. (2004). *Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en educación*. En Castorina, J. & Dubrovsky, S., *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vygotsky*. Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (Primera Reimpresión ed.). México: Instituto de estudios educativos y sindicales de América.

- Suárez, R. (2005). *La educación: teorías educativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje* (Reimp.) México: Trillas.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta Edición ed.). (M. V. Pérez, Ed.) México: Pearson Educación.
- Tarrés, M. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México: FLACSO México.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *Prólogo. Aprendiendo del pasado. En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículo*. (Tercera Edición). Argentina: Ediciones Troquel.
- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (15ª Reimpresión ed.). México: Quinto Sol.
- Zepeda, P. (2013). *Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. México: Book Mart Bachillerato.
- Zubieta, J. (2015). *Las paradojas de un sistema excluyente. Encuesta Nacional de Educación* (Primera Edición ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zubieta, J. (2012). *Mejora de la Calidad Educativa. En Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano* (págs. 197-218). México: UNAM.

HEMEROGRAFÍA

- ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (26 de septiembre de 2008). Diario Oficial de la Federación. DOF.
- ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. (21 de octubre de 2008). Diario Oficial de la Federación.
- Banco Interamericano de Desarrollo. BID. (2006). Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012. Nota Política, Departamento Regional de Operaciones II, México.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2012). Guía Pedagógica del Módulo de Comunicación para la Interacción Social. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. (2012). Guía pedagógica del Módulo Comunicación en los ámbitos escolar y profesional. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (junio de 2008). Modelo Académico de Calidad para la Competitividad. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. (2014). Modelo Académico en el Sistema Nacional de Bachillerato. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. (2012). Programa de estudios. Comunicación para la Interacción Social. Tercera Edición. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. (Julio de 2012). Programa de estudios. Comunicación en los ámbitos escolar y profesional. México: Colegio nacional de Educación Profesional Técnica.
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. (2016). Instructivo. Concurso de Asignación 2016. Convocatoria. México: COMIPEMS.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. Dirección General de Difusión y Fomento a la Cultura de la Evaluación. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Moll, C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 13, Iss 51-52, 247-254.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (octubre 2014). Reporte Edu Trends. Aprendizaje Invertido. Tecnológico de Monterrey.

Rodríguez, A. (1976). El proceso de aprendizaje en el nivel superior universitario. Colección Pedagógica Universitaria 2. Centro de estudios Educativos de la Universidad Veracruzana No. 2. julio-diciembre 1976.

Secretaría de Educación Pública. (2016). El Modelo Educativo 2016. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (septiembre de 2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Secretaría de Educación Pública.

CIBERGRAFÍA

ACADEMICA. Comunidad Digital de Conocimiento. Formación Académica. Material Didáctico de Curso Flipped Classroom o Cómo invertir la clase. (09 noviembre a 07 diciembre de 2015). Recuperado el 23 de noviembre de 2015 en: <http://formacionenlinea.academica.mx/mod/resource/view.php?id=10703>.

Ambriz, D. (04 de agosto de 2013). Análisis. Política. Recuperado el 19 de junio de 2017, de www.ignaciomartinez.com:
http://www.ignaciomartinez.com.mx/noticias/el_gatopardismo_mexicano_24513

Aula Planeta. Innovamos para una educación mejor. (28 de Julio de 2015). Blog. Recursos TIC. Recuperado el 19 de Junio de 2017, de www.aulaplaneta.com:
<http://www.aulaplaneta.com/2015/07/28/recursos-tic/ocho-pasos-para-usar-en-clase-la-narracion-digital-o-digital-storytelling/>

Caldeiro, G. (s.f.). Procesos psicológicos elementales y superiores. Recuperado el 21 de junio de 2017, de www.idoneos.com: <http://vigotsky.idoneos.com/293537/>

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. CENEVAL. (2017). Exámenes. Exámenes de Ingreso. Recuperado el 26 de septiembre de 2017, de <http://www.ceneval.edu.mx/exani-i#close>

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. CENEVAL. (2017). Quiénes Somos. Perfil Institucional. Recuperado el 26 de septiembre de 2017, de <http://www.ceneval.edu.mx/perfil-institucional#close>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. (05 de septiembre de 2016). Aspirantes. Oferta Educativa. Recuperado el 12 de abril de 2017, de www.conalep.edu.mx:
http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/planteles.aspx

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. (2017). Quiénes somos. ¿Qué es el CONALEP? Recuperado el 12 de abril de 2017, de www.conalep.edu.mx:
<http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. Plantel Coyoacán. (18 de enero de 2016). Docentes. Recuperado el 07 de junio de 2017, de www.conalep.edu.mx:
<http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/docentes/Paginas/default.aspx>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. Plantel Coyoacán. (18 de enero de 2016). Quiénes somos. Historia del Plantel. Recuperado el 12 de Abril de 2017, de www.conalep.edu.mx: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/historiadelpantel/Paginas/default.aspx>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. Plantel Coyoacán. (18 de enero de 2016). Quiénes somos. Recuperado el 14 de abril de 2017, de www.conalep.edu.mx:

<http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/Paginas/default.aspx>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. Plantel Coyoacán. (18 de enero de 2016). Quienes somos. Valores. Recuperado el 14 de abril de 2017, de www.conalep.edu.mx: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/valores/Paginas/default.aspx>

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. CONALEP. Plantel Coyoacán. (18 de enero de 2016). Quienes somos. Misión y Visión. Recuperado el 14 de Abril de 2017, de www.conalep.edu.mx: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/coyoacan/quienes-somos/misionyvision/Paginas/default.aspx>

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. (2017). Acerca de COMIPEMS. Antecedentes. Recuperado el 10 de abril de 2017, de www.comipems.org.mx: https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?antecedentes

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. (2017). Acerca del Concurso de Asignación. Objetivos. Recuperado el 10 de abril de 2017, de www.comipems.org.mx: https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?objetivos

Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior. COPEEMS. (2017). ¿Qué es el COPEEMS? Recuperado el 2017 de junio de 2017, de www.copeems.mx: <http://www.copeems.mx/que-es-el-copeems>

Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior. COPEEMS. (2017). Planteles. Planteles miembros del PCB-SiNEMS. Recuperado el 07 de junio de 2017, de www.copeems.mx: <http://www.copeems.mx/planteles-miembros-del-snb>

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, DGPPyEE. SEP. (2017) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2015-2016. Recuperado el 10 de Abril de 2017, de www.planeacion.sep.gob.mx: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf

EDUCATINA. (25 de septiembre de 2014). Artículo de Opinión. Video de YouTube. Recuperado el 07 de junio de 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=GNt1mYeSXIg>

EDUCATINA. (25 de septiembre de 2014). Editorial. Video de YouTube. Recuperado el 07 de junio de 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=KeChwOe4Ax8>

EDUCATINA. (25 de septiembre de 2014). Noticia. Video de YouTube. Recuperado el 07 de junio de 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=RrMN4tetHfU>

EDUCATINA. (25 de septiembre de 2014). Texto Argumentativo. Video de YouTube. Recuperado el 07 de junio de 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=PMFiooFtNrc>

- García-Barrera, A. (diciembre de 2013). El Aula Inversa: Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. (A. e. España, Editor) Recuperado el 14 de junio de 2017, de www.avances.adide.org: <https://www.avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>
- Llorca, A. (04 de agosto de 2016). Doce herramientas y servicios on line para crear animaciones sin conocimientos avanzados. Recuperado el 30 de Agosto de 2016, de www.genbeta.com: <https://www.genbeta.com/a-fondo/12-herramientas-y-servicios-online-para-crear-animaciones-sin-conocimientos-avanzados>
- Mallart, J. (2003). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. & Sepúlveda, Didáctica general para psicopedagógicos (págs. 1-31). Madrid: UNED. Recuperado el 18 de abril de 2017 en: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
- Mallart, J. (septiembre-diciembre de 2000). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. Revista Española de Pedagogía (LVIII, nº 217), 417-438. Recuperado el 20 de abril de 2017 en: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4342/Didactica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marx, K. (enero de 2001). Obras. Escritos de Karl Marx y Friedrich Engels en HTML. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <https://www.marxists.org>: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/index.htm>
- Marx, K. (1845). Tesis sobre Feuerbach. Recuperado el 19 de junio de 2017 en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Programas y Proyectos. Salud de la madre, el recién nacido y del adolescente. Salud del adolescente. Recuperado el 13 de abril de 2017, de www.who.int: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Organización de las Naciones Unidas. Francia: UNESCO. Recuperado el 28 de abril de 2017 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. Perfiles Educativos, XIX, núm. 78 (octubre-diciembre). Recuperado el 28 de abril de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>
- Prieto, A. (07 de Julio de 2016). Blog profesor 3.0 by Alfredo Prieto Marín. Recuperado el 15 de junio de 2017, de www.profesor3punto0.blogspot.mx: <http://profesor3punto0.blogspot.mx/2016/07/flipped-classroom-cuales-son-sus.html>
- Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México. (2017). Procuraduría. Estadísticas delictivas. Recuperado el 08 de junio de 2017, de www.pgj.cdmx.gob.mx: <http://www.pgj.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Esta./2016/0916.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). Transparencia y rendición de cuentas en la Educación Media Superior. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado el 11 de abril de 2017 en: <http://www.tn.org.mx/wp-content/uploads/2013/01/LAESCUELA-Port-Sep-baja.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (17 de agosto de 2017). www.sems.gob.mx. Recuperado el 01 de septiembre de 2017, de http://sems.gob.mx/es_mx/sems/modelo_mexicano_formacion_dual

Sosa, M. (04 de junio de 2013). Asistencia en E-marketing. Recuperado el 19 de Julio de 2017, de www.vaprofesional.com: <http://vaprofesional.com/que-es-un-screencast-y-para-que-me-sirve>

Subsecretaría de Educación Media Superior. SEMS, (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado el 11 de Abril de 2017, de www.sems.gob.mx: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Terrasa, S. & Andreu, G. (07 de Julio de 2015). Cambio a metodología de clase inversa en una asignatura obligatoria. Actas del simposio-taller sobre estrategias y herramientas para el aprendizaje y la evaluación. España. Recuperado el 15 de julio de 2017, en: http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/77480/P%C3%A1ginas_32_37_JENUI_2015_Actas_Simposio-Taller-5.pdf?sequence=1

Vygotsky, L. (1931). Obras Escogidas III. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Recuperado el 19 de junio de 2017 en: www.papelesdesociedad.info: <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario Diagnóstico Práctica Docente I

Lee con atención y piensa con cuidado tus respuestas, son muy importantes para tu profesor practicante.

Edad: _____ Género: Femenino () Masculino ()

1. CONALEP COYOACÁN, ¿Fue tu primer opción en el concurso de ingreso a la educación media superior? SI () NO ()

1.1 Si tu respuesta anterior fue NO, escribe cuál sí fue _____

2. ¿Habías cursado antes el bachillerato? SI () NO ()

2.1 Si tu respuesta anterior fue SI:

A) Escribe en dónde lo estudiaste _____

B) Selecciona: Sí, si lo concluíste; NO, si no lo concluíste SI () NO ()

3. ¿Cuentas con computadora en casa? SI () NO ()

4. ¿Cuentas con acceso a internet en casa? SI () NO ()

5. ¿Utilizas internet? SI () NO ()

6. ¿En dónde, normalmente, te conectas a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () () ()

Casa Escuela Café internet Lugares públicos Otro (señala cuál)

7. ¿Qué dispositivo utilizas más para conectarte a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () ()

Celular/Móvil Computadora Tableta Otro, señala cuál

8. ¿Cada cuándo te conectas a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () () ()

Todos los días Un día sí y un día no Sólo los fines de semana Nunca Otra (señala cuando)

9. ¿Cuánto tiempo, normalmente, duras conectado a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () () ()

Hasta una hora De 1 a 2 horas De 2 a 3 horas De 3 a 5 horas Más de 5 horas

10. Ordena las actividades que realizas ONLINE (en dónde 1 es lo que menos haces y 5 es lo que más haces cuando te conectas).

() () () () ()
 Enviar/Recibir Mails Buscar información Acceder a redes sociales Elaborar tareas Ver videos

11. Señala con una "X" si tienes una cuenta en las redes sociales que se muestran a continuación y encierra en un círculo tu favorita.

() () () () ()

Facebook Twitter Google + Youtube Instagram

Anexo 2 Cuestionario Diagnóstico Práctica Docente II

Lee con atención y piensa con cuidado tus respuestas, son muy importantes para tu profesor practicante.

Edad: _____ Género: Femenino () Masculino () ¿En qué delegación política vives? _____

¿Trabajas? No () Si () ¿Dónde? _____ Estado civil: _____

¿Practicas alguna actividad extraescolar? No () Si () ¿Cuál? _____

¿Cuál es el último grado de estudios de tu padre? _____

¿Cuál es el último grado de estudios de tu madre? _____

1. CONALEP COYOACÁN, ¿Fue tu primer opción en el comprobante credencial de COMIPEMS? SI () NO ()

Si tu respuesta anterior fue NO, escribe cuál SÍ fue: _____

2. ¿Cuentas con computadora en casa? SI () NO ()

3. ¿Cuentas con acceso a internet en casa? SI () NO ()

4. ¿Utilizas internet? SI () NO ()

5. ¿En dónde, normalmente, te conectas a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () () ()

Casa Escuela Café internet Lugares públicos Otro (señala cuál): _____

6. ¿Qué dispositivo utilizas más para conectarte a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () ()

Celular/Móvil Computadora Tableta Otro, señala cuál _____

7. ¿Cada cuándo te conectas a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () () () Otra, señala cuando: _____

Todos los días Un día sí, otro no Sólo fines de semana Nunca

8. ¿Cuánto tiempo, normalmente, duras conectado a internet?, elige una opción y márcala con una "X"

() () () () () () Otro tiempo, _____

Una hora De 1 a 2 horas De 2 a 3 horas De 3 a 5 horas Más de 5 horas cuánto: _____

9. Ordena las actividades que realizas ONLINE (en dónde 1 es lo que menos haces y 6 es lo que más haces cuando te conectas).

() () () () () () Otra actividad, señala _____

Enviar/Recibir Buscar Acceder a Elaborar Ver videos

Mails información redes sociales tareas cuál: _____

10. Señala con una "X" si tienes una cuenta en las redes sociales que se muestran a continuación:

() () () () () () Otra, señala cuál: _____

Facebook Twitter Google + Youtube Instagram _____

11. De las cuentas que tienes en redes sociales, señala con una "X" cuál es tu favorita.

() () () () () () Otra, señala cuál: _____

Facebook Twitter Google + Youtube Instagram _____

Anexo 3

Cuestionario Diagnóstico Práctica Docente III

Lee con atención y piensa con cuidado tus respuestas, son muy importantes para tu profesor practicante.

Edad: _____ Género: Femenino () Masculino () Estado civil: Soltero () Casado ()

¿Trabajas? No () Si () ¿Dónde? _____

¿Practicas alguna actividad extraescolar? No () Si () ¿Cuál? _____

¿Cuál es el dispositivo con el que más accedes a tus redes sociales? _____

1. Marca con una "X" los módulos que, al día de hoy, adeudas de primer semestre (se puede marcar más de una opción)

- | | |
|--|---------------------------------------|
| () Ninguna, todas las pasé | () Manejo de espacios y cantidades |
| () Procesamiento de la información por medios digitales | () Resolución de problemas |
| () Autogestión del aprendizaje | () Proyección personal y profesional |
| () Desarrollo ciudadano | () Otra opción, explícala: _____ |
| () Comunicación para la interacción social | |

2. ¿Cuándo te enteraste que en el Colegio (CONALEP), además de obtener un título como Profesional Técnico, podrías obtener tu certificado de bachillerato? (Marca sólo una opción)

- | | |
|--|---------------------------------|
| () Cuando hice mi pre-registro en COMIPEMS y seleccione las opciones educativas que deseaba | () Cuando empezaron las clases |
| () Cuando recibí la noticia de que me había quedado en Conalep Coyoacán | () No lo sabía |
| () Cuando me inscribí | () Otra opción, descríbela |

3. ¿Tienes claridad de que al terminar tus estudios en el CONALEP, además de trabajar, puedes estudiar una licenciatura?

() SÍ () NO

4. Marca con una "X", ¿el CONALEP Coyoacán fue tu primera opción en el pre-registro del COMIPEMS?

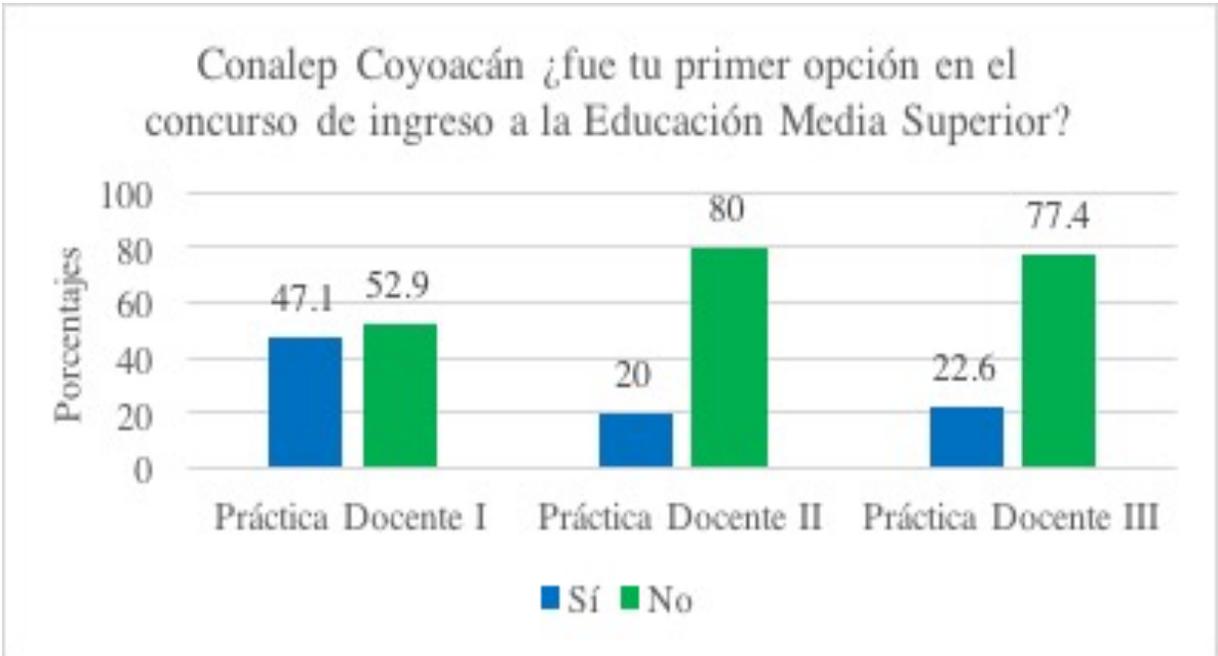
() SÍ () NO

5. Si tu respuesta en la pregunta 4 fue "NO". ¿Cuál era tu primera opción?

6. Si tu respuesta en la pregunta 4 fue "NO", escribe en las siguientes líneas por qué querías esa "otra" opción.

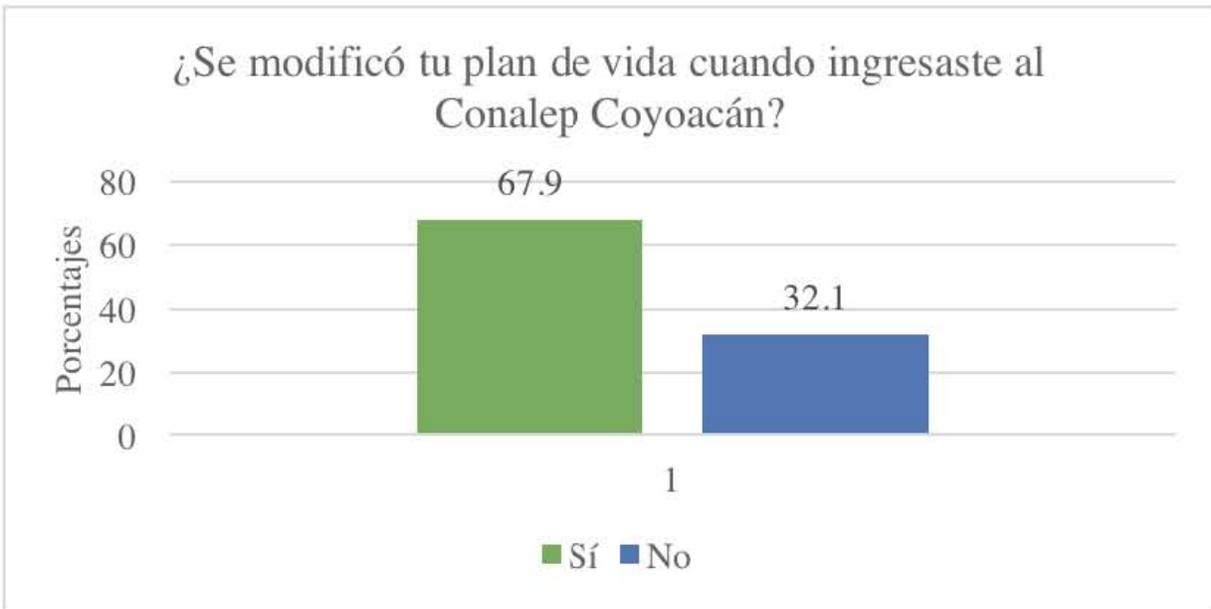
Anexo 4.

Gráfica 1: Primera Opción en el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior en la Ciudad de México.

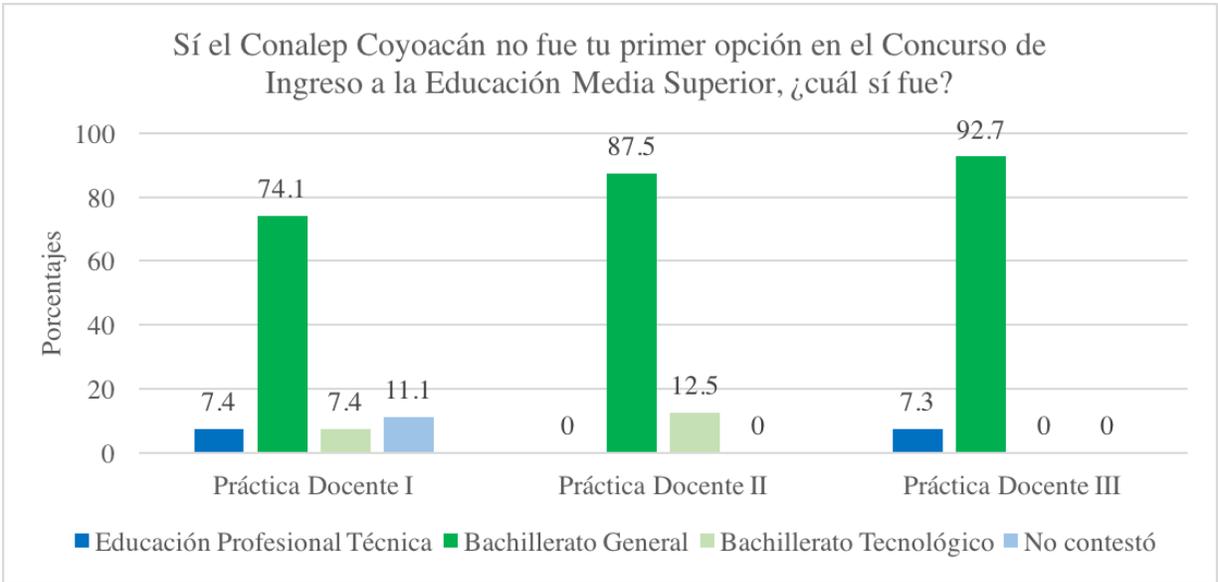


Anexo 5

Gráfica 2. Modificación del Plan de Vida al ingreso al CONALEP Coyoacán. Grupo 212.

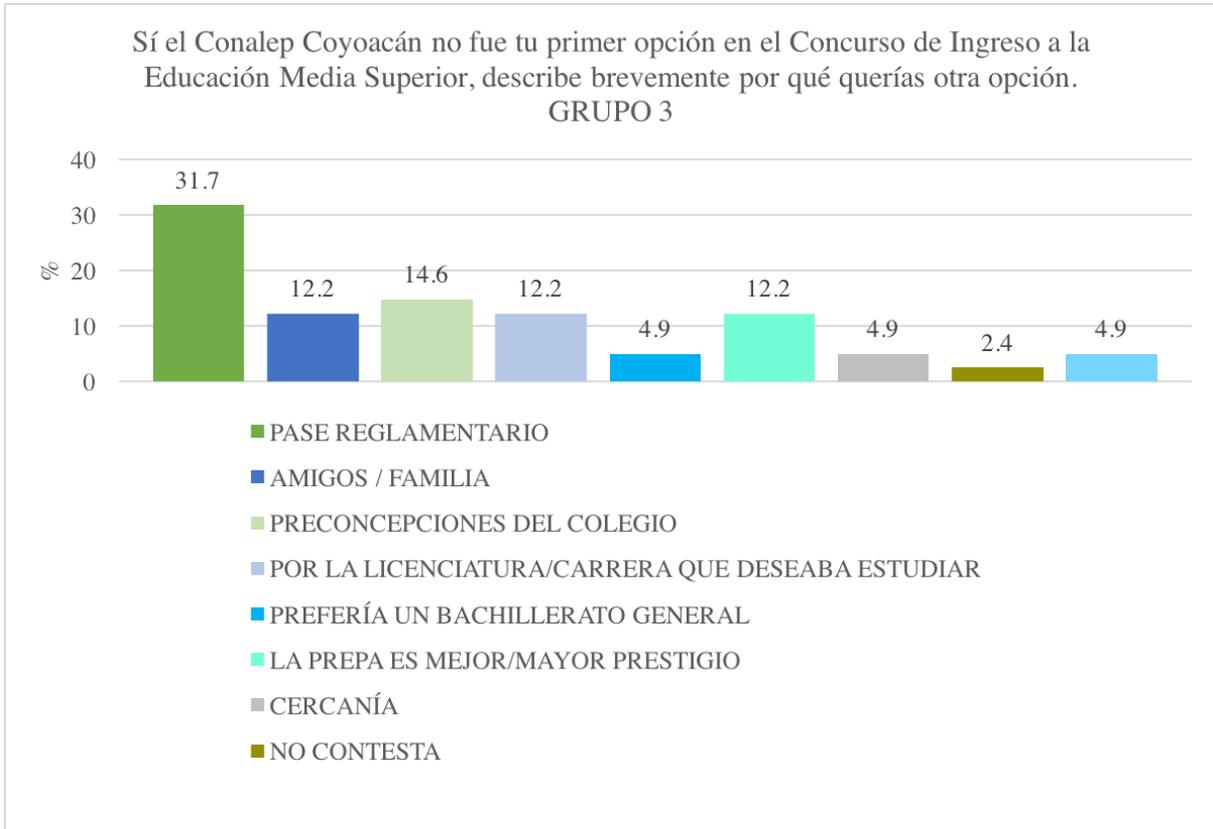


Anexo 6.
Anexo 6. Gráfica 3. Modalidades de Educación Media Superior que estudiantes del CONALEP Coyoacán preferían en el Concurso de Asignación.



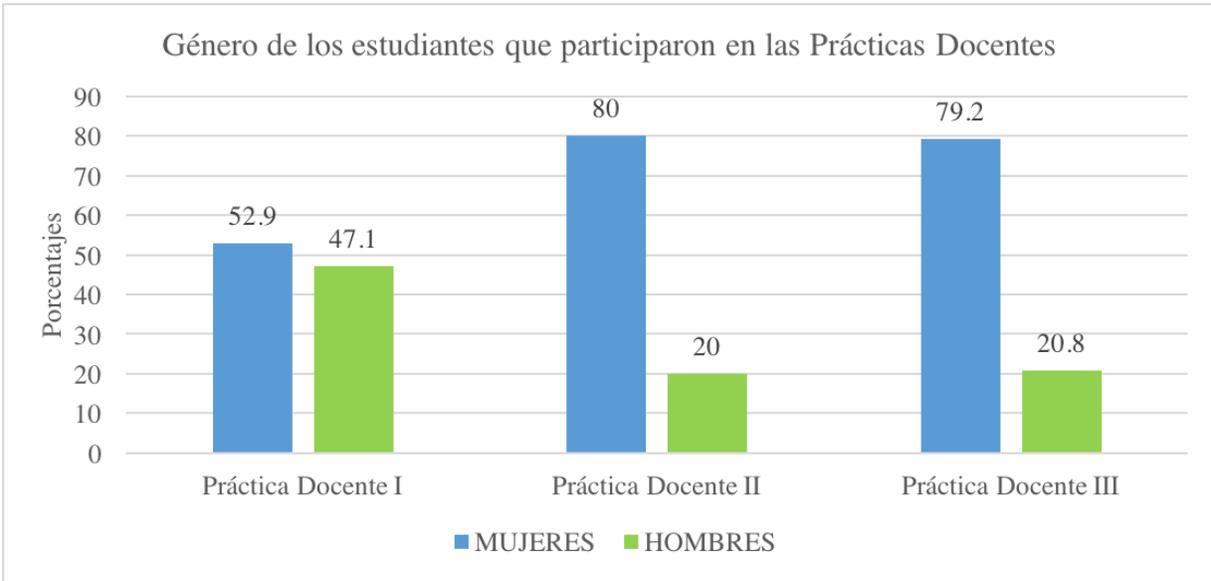
Anexo 7

Gráfica 4. Motivos por los que se prefiere una opción diferente al CONALEP Coyoacán.



Anexo 8

Gráfica 5. Género de estudiantes que participaron en las Prácticas Docente



Anexo 9

Formato de Autorización para grabación en video de las Prácticas Docentes

			Número de Lista en Práctica Docente: _____
---	---	---	---

"2016, Año del Centenario de la Instalación del Congreso Constituyente"

Ciudad de México, __ de _____ de 201__.

Señor Padre de Familia o Tutor
Presente

Lo distraigo de sus ocupaciones con el fin de **solicitar su autorización** para llevar a cabo la grabación en video de las clases correspondientes a uno de los Resultados de Aprendizaje de la Unidad 1, del Módulo de Comunicación _____

Lo anterior, con el objeto de colaborar con el Programa de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, en la que se establece la realización de Prácticas Docentes.

De manera específica, la docente practicante será la **Profra.** Verenice Marquet Colmenares, quien estará trabajando con la **Profra.** Virginia González Rodríguez y quien se compromete a utilizar la videograbación únicamente en el ámbito de su formación en dicha Maestría, sin que esto afecte en ningún sentido a los jóvenes estudiantes.

Mucho agradeceremos su apoyo en esta actividad académica.

Sí Autorizo:

Nombre del Padre o Tutor:	Nombre del Hijo:
_____	_____
Firma del Padre o Tutor:	Grupo:
_____	_____

CONALEP COYOACAN.
Av. Canal Nacional S/N, San Francisco Culhuacán, 04430 Ciudad de México, D.F.

Módulo:	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional			Semestre	2do.				
Carrera:	Terapia Respiratoria			Turno:	Vespertino				
	214	Horario:	Lunes 15:00 a 16:40 / Martes 16:40 a 17:30						
Grupo:									
Unidad de Aprendizaje:	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.								
Resultado de Aprendizaje:	1.2 Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos.								
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	15 de marzo / 4, 5, 11, 12, 18 y 19 de abril						
Obj. Clase:	Definir qué es "opinión" para acercar al estudiante al concepto de "Artículo de Opinión" a través de la recuperación de información que tiene respecto. (Nivel de Información)								
Fecha:	15 de marzo 2016			Tiempo Clase:	50 min.	Día:	1	De:	7
Contenido	Actividad				Relación con mi tema				
Intención Comunicativa y función de los artículos de opinión.	I	Presentación del docente practicante, el objetivo de la práctica y acuerdo general de la dinámica de trabajo. Resultado de Aprendizaje 1.2 (objetivo) que se trabajará con el docente practicante. 5-10 min.				El objetivo de mi proyecto de investigación es <i>desarrollar una práctica docente dirigida a enseñar cómo aprender, que impulse a los estudiantes de bachillerato a mejorar su aprendizaje mediante la implementación de la estrategia de Aula Inversa.</i> Por lo que, en este primer acercamiento, es necesario saber si se puede implementar la estrategia; es decir, dar cuenta de si los jóvenes dan seguimiento a las actividades que se invierten con esta estrategia. Mi objetivo en esta actividad es mejorar la integración del grupo para propiciar una dinámica de empatía en el resto de las clases, necesaria para la implementación de aula inversa.			
	D	Dinámica: Hojas de Opinión. Sin decir el nombre de la dinámica se da inicio a la actividad. Para la dinámica se entrega a cada estudiante una hoja en blanco y un plumón. En la hoja deberán escribir su nombre y colgarla en su espalda. Se solicita al grupo hacer un medio círculo con las sillas para que puedan caminar en el salón. Cada alumno deberá escribir en la hoja de alguno de sus compañeros lo que piensa de él o cómo lo percibe. Las condiciones serán hacerlo: 1) de manera respetuosa 2) en la hoja de alguien con quien normalmente no conviven. Al finalizar la actividad se solicita a algunos que lean en voz lo que les escribieron y compartan con el grupo. El docente dirige la charla para que, a través del ejercicio y utilizando el texto del Módulo se identifique la definición de opinión y se escriba en el pizarrón. 30 min.							
	C	Se cierra aclarando que saber qué es una opinión es el punto de partida de nuestro resultado de aprendizaje. 5-10 min.							
Recursos Didácticos:	Hojas blancas, estambre, plumones negros, pizarrón, plumones, borrador								
Evaluación:	El concepto de opinión que se logre identificar y la participación en la actividad, así como en la conformación del concepto.								
Evidencia:	Hojas de Opinión								

Objetivo Clase:	Ordenar las diferentes características del artículo de opinión para escribir un concepto propio de "artículo de opinión" a través de la actividad: falso VS. Verdadero (Nivel de Comprensión)						
Fecha:	04 de abril 2016	Tiempo Clase:	100 min.	Día:	2	De:	7
Contenido	Actividad			Relación con mi tema			
Intención Comunicativa y función de los artículos de opinión.	I	El docente practicante le da la bienvenida al grupo y realiza el recordatorio del Resultado de Aprendizaje 1.2. Así mismo, pide que recuerden de qué se trató la clase anterior, para recuperar el concepto de "opinión". 15 min.			Las actividades pretenden la integración del grupo; que se requiere para inducir al grupo a una dinámica de trabajo tipo Taller, que es lo más cercano a Aula Inversa. El objetivo de invitarlos a escribir en mi "muro" es que me agreguen en la Red Social que más utilizan y que a partir de ello pueda compartir el material que se ha elegido para el desarrollo del resultado de aprendizaje.		
	D	Se inicia esta clase con la Dinámica: "Falso vs Verdadero" en la que se encuentran diferentes enunciados que hacen referencia a diferentes características del concepto de artículo de opinión. Los alumnos la contestan individualmente. Se reúnen en equipos para contrastar sus respuestas con otros compañeros. El docente practicante explica, utilizando el pintarrón, lo que es un artículo de opinión a través de las características enunciadas en las hojas de la actividad. Con la información en el pintarrón, el docente pide a los alumnos que observen y reflexionen sobre sus elecciones. En plenaria se va contestando el ejercicio, para que de manera individual vayan corrigiendo en sus hojas con un color diferente al primero. Una vez que se ha asegurado que se ha corregido en las hojas, se borra el pintarrón para que los estudiantes, en sus cuadernos, escriban utilizando todas las características su propio concepto. Se pide a los alumnos entreguen sus hojas de la Dinámica: VERDADERO VS. FALSO Se solicita a los alumnos que lean su concepto en su grupo de trabajo, y se pide a los demás que vayan verificando que en su definición escrita se encuentren todos los elementos. Se leen en voz alta un ejemplo por equipo. 70 min.					
	C	Se concluye en que el día de hoy sabemos qué es un artículo de opinión y cuál es su función e intención comunicativa. Les informo que así como a ellos les gusta entrar a las redes sociales, a mí también, que me encuentran como Verence Kolmena, que para concluir la actividad del día de hoy, deberán responder en mi muro a la pregunta ¿Qué es un artículo de opinión? 15 min. A propósito se deja el video de artículo de opinión de YOUTUBE para reforzar la actividad en clase.					
Recursos Didácticos:	Hojas de Actividad denominada: Verdadero VS Falso que entrega el profesor, plumas de dos colores, pintarrón, plumones y borrador						
Evaluación:	Concepto apropiado de artículo de opinión que escriban en su cuaderno y en Facebook						
Evidencia:	Hojas de Actividad VERDADERO VS. FALSO						

Objetivo Clase:	Utilizar el concepto apropiado de "artículo de opinión" para identificar su intención comunicativa y su función a través de la lectura "Las Redes Sociales" (Actividad de Aprendizaje 8).						
Fecha:	05 de abril 2016	Tiempo Clase:	50 min.	Día:	3	De:	7
Contenido	Actividad			Relación con mi tema			
Intención Comunicativa y función de los artículos de opinión..	I	Se nombra a aquellos que escribieron en el muro de FB su propio concepto de artículos de opinión para identificar visualmente a quienes no lo hicieron y dos de ellos lo hagan en el pintarrón. Se pregunta sobre alguna duda al respecto o algo más que hayan reflexionado. 10 min.			Se inicia la implementación de la estrategia: "Aula Inversa". La idea es que los jóvenes al terminar esta clase entren a FB a ver los videos para contestar el cuestionario.		
	D	Se pide abran su libro en la página 36 y se solicita la lectura del artículo individual en silencio. Se realiza en forma grupal la lectura en voz alta. En plenaria se pregunta al grupo: a) ¿Qué oración expresa el tema tratado?, b) ¿Cuáles son los argumentos que exponen la postura del autor?, c) ¿En qué parte del texto el autor utiliza un lenguaje ameno que refleja su pensamiento? Una vez que se ha aclarado la idea central del texto, se solicita se reúnan en equipos para dialogar e identificar en conjunto ¿cuál es la intención del autor del artículo? Y ¿qué argumentos expone? Dos equipos exponen cuál es la intención comunicativa y cuáles son los argumentos que expone el autor. Finalmente, de manera individual cada uno escribe su opinión en el libro. Actividad de Aprendizaje número 8 del libro de texto. (30 min.)					
	C	Se pasa a sellar la página 37 del libro y se les pide que vean los videos posteados en mi muro denominados: NOTICIA Y EDITORIAL y traigan contestado el cuestionario que se les entrega. 10 min.					
Recursos Didácticos:	Libro de texto. Pintarrón, plumones.						
Evaluación:	Se evalúa la participación (aplicación del concepto a través de la lectura de un artículo de opinión).						
Evidencia:	Actividad sellada de aprendizaje 8. Libro de texto.						

Objetivo Clase:	Diferenciar el artículo de opinión de la editorial y la noticia a través de una tabla comparativa para identificar sus características (Nivel: Análisis).					
Fecha:	11 de abril 2016			Tiempo Clase:	100 min.	Día: 4 De: 7
Contenido	Actividad				Relación con mi tema	
Características de los artículos de opinión.	I	<p>Se pide que recordemos que hicimos la semana pasada. Se recoge dos o tres comentarios al respecto.</p> <p>Se realiza primera actividad de Evaluación. Se entrega el ejercicio de VERDADERO VS. FALSO y se solicita lo contesten nuevamente. Se intercambia en pares y se califica en plenaria y se regresa al dueño.</p> <p>Se entrega la primera hoja de VERDADERO VS. FALSO que corrigieron la semana pasada junto con el formato: seguimiento a mi propio aprendizaje. En silencio los alumnos verifican sus respuestas y contestan el formato entregado para verificar su propio proceso. 25 min.</p>				<p>Con la actividad en clase el día de hoy, se pretende que los jóvenes reflexionen la importancia de ver los videos, pues de ello dependerá que su trabajo en clase fluya con mayor comprensión.</p>
	D	<p>Se solicita saquen únicamente su libro de texto un lápiz y el cuestionario que se dejó de tarea. A quienes no llevan el cuestionario, se les entrega un plumón.</p> <p>El docente practicante elige a 5 personas para que pasen al frente. Se les otorga un número del 1 al 5 y se les entrega papel rotafolio.</p> <p>Antes de que se sienten el docente practicante enumera a los alumnos que están sentados del 1 al 5 y les pide que armen los 5 equipos con sus líderes y les pide que los líderes identifiquen a las personas que traen plumones.</p> <p>Una vez que están sentados les pide que a partir de la información de sus cuestionarios y del concepto que cada uno se apropió de artículo de opinión, elaboren una tabla comparativa entre noticia, editorial y artículo de opinión, con los siguientes criterios: tipo de género periodístico, características, intención comunicativa y ejemplo. Específicamente para identificar el ejemplo, una vez que hayan terminado la tabla cada equipo pasará al escritorio por un periódico para recortar una noticia, la editorial y el artículo de opinión.</p> <p>Cada equipo explicará su propia tabla.</p> <p>Para concluir la actividad se pide a los alumnos se sienten nuevamente en equipos y realicen la actividad de aprendizaje número 7 de la página 35 en conjunto. 60 min.</p>				
	C	<p>Se cierra con la lectura de 3 compañeros de lo que escribieron en su actividad de aprendizaje número 7. Se solicita vean el video de textos argumentativos posteado en mi FB 15 min.</p>				
Recursos Didácticos:	Plumones, rotafolio, 3 periódicos					
Evaluación:	La elaboración y explicación de la Tabla Comparativa					
Evidencia:	<p>Actividad de Evaluación: VERDADERO VS. FALSO</p> <p>Seguimiento a mi propio aprendizaje</p> <p>Cuestionario de NOTICIA y EDITORIAL</p> <p>Rotafolio de Tabla Comparativa y Actividad sellada de Aprendizaje 7. Libro de texto.</p>					

Objetivo Clase:		Identificar la estructura de los artículos de opinión a través del video-tutorial de textos argumentativos.			
Fecha:	12 de abril 2016	Tiempo Clase:	50 min.	Día:	5 De: 7
Contenido	Actividad			Relación con mi tema	
Estructura del Artículo de Opinión	I	Retomar el concepto apropiado de "artículos de opinión", para lo cual se solicita a algún compañero lo lea de su cuaderno.			Con esta actividad se concluye propiamente la intervención con la estrategia de "Aula Inversa".
	D	Partiendo de que el artículo de opinión es un texto argumentativo, preguntar quienes vieron el video y elegir de ellos a 7 personas. Enumerar a los alumnos que no fueron elegidos del 1 al 7 y armar equipos. Entregarles un papel rotafolio, tarjetas y conectores para que ellos armen un mapeo del video tutorial. Cada equipo explicará su mapa identificando claramente la estructura del texto argumentativo y por lo tanto del artículo de opinión.			
	C	Se solicita a los alumnos copien a mano el mapeo que realizó su equipo.			
Recursos Didácticos:	Rotafolio, conectores, tarjetas, diurex.				
Evaluación:	La claridad en la explicación de la estructura de textos argumentativos.				
Evidencia:	Rotafolio de mapeo.				

Objetivo Clase: Analizar dos artículos de opinión a través de la identificación de la estructura de textos argumentativos.	
Fecha: 18 de abril 2016	Tiempo Clase: 100 min. Día: 6 De: 7
Contenido	Actividad
Estructura (tesis, argumentos y síntesis) de textos argumentativos: artículo de opinión.	I Se hace un recorrido a través de una lluvia de ideas de lo realizado en las 5 clases anteriores. Se recuerda que esta será la última actividad del resultado de aprendizaje 1.2.
	D Se solicita a los alumnos lean de manera individual los textos 1 y 2 de la Actividad de Aprendizaje número 9 del libro de texto. Luego se solicita a algún compañero lo haga en voz alta. Se pide que se conformen equipos de trabajo para realizar la siguiente actividad: Extracción de Información: Identificar Cpiniones de cada uno de los autores Comprensión del Texto: Identificar y explicar la idea central del texto Interpretación del Texto: Identificar la tesis, el o los argumentos y la conclusión de cada uno de los textos Evaluar el texto: Valorar sí la información del texto fue completa y clara, sí fue sencillo encontrar las opiniones, la idea central y la estructura de los textos. Se solicita a los estudiantes que después de intercambiar sus ideas, elaboren un cuadro comparando ambos textos y lo plasmen en el rotafolio. Cada equipo realizará la exposición de su trabajo con las respectivas intervenciones si fuera el caso.
	C Se pide que escriban en una hoja lo que creen que aprendieron y cuál es la calificación que creen merecer con argumentos
Relación con mi tema	Se explica que el proyecto de investigación tiene que ver con la implementación de una estrategia denominada "Aula Inversa" y se solicita a los alumnos reflexionen sobre las mejoras que se podrían realizar en mi siguiente práctica para la implementación de la estrategia.
Recursos Didácticos:	Rotafolio, plumones, pintarrón.
Evaluación:	Explicación del rotafolio final. Autoevaluación
Evidencia:	Rotafolio de Tabla Autoevaluación

Objetivo Clase:	Se entregarán las evidencias a los alumnos para su futura evaluación de la UNIDAD 1 y se solicitará realicen la evaluación del profesor practicante.			
Fecha:	19 de abril 2016	Tiempo Clase:	50 min.	Día: 7 De: 7
Actividad			Relación con mi tema	
Se entregan las evidencias por alumno y se solicita realicen la encuesta de salida a los estudiantes.			Verificar recomendaciones de los alumnos respecto a Aula Inversa.	
Recursos Didácticos:	Encuestas, pintarrón, plumones			
Evaluación:	Conocimiento: Actividad de Evaluación del 11 de abril y Conocimiento y Habilidad: Rotafolio de Extracción de Información en el que se observa los procesos de lectura de artículos de opinión (extracción, comprensión, interpretación y evaluación del texto). Actitud: La participación y la colaboración en su propio proceso de aprendizaje (evidencias)			

Anexo 11

Encuesta de Evaluación al Profesor Practicante

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 () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

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

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

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

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

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

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

5. Las lecturas trabajadas te ayudaron a comprender el tema

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

6. El profesor da muestra de preparar su clase

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

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

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

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

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

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

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

10. ¿Qué aprendiste en estas clases?

11. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en clase?

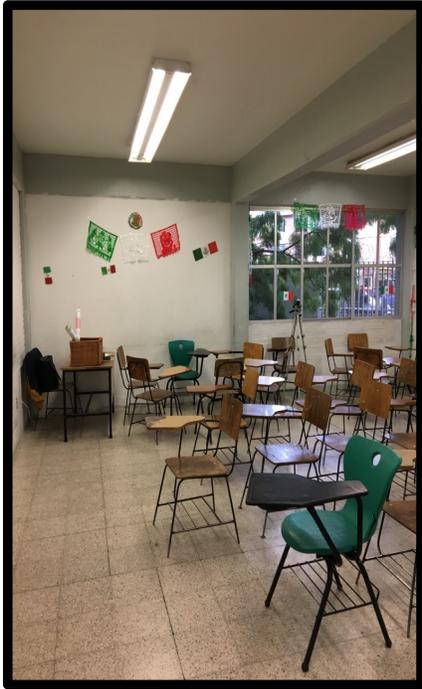
12. ¿Te gustó ver videos de los contenidos a través de tu red social? (si) (no)

¿Por qué?

13. ¿Te gustó dialogar, exponer y hacer ejercicios prácticos de los videos en clase? (si) (no)

¿Por qué?

Anexo 12
Collage Fotográfico del Aula F-4



Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II	PLAN CLASE
Módulo: Comunicación para la Interacción social	Semestre Primer semestre
Carrera: Enfermería	Turno: Vespertino
Grupo: 112	Horario: Martes 15:00 a 15:50 Miércoles 14:10 a 15:50 Jueves 18:00 a 19:40
Propósito del Módulo:	Interpretar y expresar mensajes orales y escritos acordes con la intención y situación comunicativas para la satisfacción de necesidades de comunicación, la interacción social, el aprendizaje y el crecimiento individual a lo largo de su vida.
Unidad de Aprendizaje:	1. Interpretación de mensajes orales y escritos
Resultado de Aprendizaje:	1.2 Identifica las ideas clave y sus relaciones en un texto, de acuerdo con la intención comunicativa del emisor y el contexto en que se producen.
Núm. de hrs: 14 hrs.	Fechas programadas: 22, 27, 28, 29 de septiembre de 2016 y 5, 6, 11 y 12 ¹ de octubre

¹ Se tenía pensado concluir en los primeros 50 minutos de la clase del 12 de octubre, sin embargo, un día antes de empezar Práctica, en proceso de observación se informó que los alumnos saldrían a una visita el martes 4 de octubre (clase con 50 min.) por lo que las clase del 12 de octubre se ocupará por completo.

VERENICE PENELOPE MARQUET COLMENARES
1

Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II

PLAN CLASE

Fecha:	Jueves 22 de septiembre de 2016	Tiempo Clase:	100 min.	Día	I	De	7
Objetivo de Sesión:	Dar a conocer el propósito, los temas, la forma de trabajar y de evaluar durante el periodo en que se llevará a cabo la práctica docente; así como los valores fundamentales para la interacción en el grupo, a través de técnicas de aprendizaje grupal.						
Contenido	Actividad		Relación con mi tema				
No se abordan contenidos, se dará a conocer propósito y los temas a abordar.	I	Presentación de la docente practicante y breve explicación de lo que significa la práctica docente. Se aprovecha para la entrega de material didáctico.	El objetivo de esta práctica docente es fomentar la participación de los estudiantes a través del diálogo para mejorar su proceso de aprendizaje utilizando la estrategia de "Aula Inversa". En esta sesión, se pretende dar a conocer la forma de trabajar durante la práctica, privilegiando la participación de los jóvenes. Es importante que desde esta primera sesión los jóvenes comprendan la estrategia y el compromiso y la responsabilidad que implica.				
	D	Definición de equipos de aprendizaje para el desarrollo de actividades durante la práctica docente; bajo elección libre de compañeros de trabajo. A partir de la técnica: " <u>Temores y Expectativas</u> ", el docente practicante establecerá " <u>encuadre</u> " a través del cual explica propósito, contenidos, metodología y evaluación durante la práctica docente.					
	C	Debido a la importancia de la participación y el aprendizaje grupal, la sesión se cierra mediante la técnica de " <u>Rompecabezas</u> " cuyo fin es que los jóvenes comprendan -desde un principio- que el trabajo a desarrollar deberá ser colaborativo para que logren el propósito de aprendizaje esperado. Aprovechando el fin de semana, se solicitan revisen el primer video y elaboren su informe. A pesar de que no se revisará en la siguiente sesión, esto permitirá que los alumnos se sumen a la red social de Face Book.					
Recursos / Material Didácticos:	Tarjetas de integración de equipos de aprendizaje. Hojas de color para establecer de manera personal " <u>Expectativas y Temores</u> ". Archivo Power Point para la presentación del " <u>Encuadre</u> ". Cuadrados de los rompecabezas a reproducir. Cartulinas de colores para elaborar los rompecabezas.						
Evaluación:	La actitud del grupo en su participación, a través del número de alumnos que se suman a la red social de FB de la docente practicante						
Portafolio de Experiencia:	Se inicia la recolección de experiencias con la Técnica de "Expectativas y Temores".						

Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II		PLAN CLASE		
Fecha:	Martes 27 de septiembre de 2016	Tiempo Clase:	50 min.	Día 2 De 7
Objetivo de Sesión:	Recuperar los conocimientos previos de los estudiantes mediante su participación y la realización de una evaluación diagnóstica como punto de partida en el desarrollo de la práctica.			
Contenido	Actividad	Relación con mi tema		
Estrategias para la comprensión de textos Técnicas de registro de la información de un texto	I Se recupera la información que los jóvenes tienen de la sesión anterior, insistiendo en la importancia que tiene su participación y el trabajo colaborativo.	Tomando en consideración que el aprendizaje es un proceso permanente, continuo e inacabado, es importante que antes de iniciar algún tema, los estudiantes recuperen lo que han aprendido. Es por ello que en esta sesión se pretende que los jóvenes participen expresando sus conocimientos previos de los temas que serán abordados en la práctica.		
	D Se desarrolla la sesión con la pregunta ¿qué conocimientos tienen de las diferentes estrategias de comprensión lectora? Es importante dejar registro de esta actividad, por lo que no se utiliza el pintarrón, sino un rotafolio. De la misma manera se realiza el trabajo de exploración de conocimientos previos del tema “Técnicas de registro de información de textos”. Se aplica la evaluación diagnóstica y se revisa en el momento.			
	C Se retoma el tema de la revisión del primer video y la elaboración del primer reporte y se aprovecha el momento para solicitar que revisen el segundo video y elaboren su segundo reporte, mismos que serán utilizados en la siguiente sesión. Así mismo se entregan lecturas por equipo de aprendizaje, recomendando que cada uno tenga sus copias.			
Recursos / Material Didácticos:	Rotafolio para recuperación de conocimientos previos. Hojas de “Evaluación diagnóstica” Primeros dos videos realizados por la docente practicante a través de: “Pow Toon”.			
Evaluación:	Evaluación diagnóstica.			
Portafolio de Experiencia:	Evaluación Diagnóstica.			

Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II		PLAN CLASE			
Fecha:	Miércoles 28 de septiembre de 2016	Tiempo Clase:	100 min.	Día	3 De 7
Objetivo de Sesión:	Identificar estrategias para la comprensión de textos a través de: 1) La recuperación de información que observaron en los primeros dos videos intercambiando ideas en el grupo y 2) Un texto que será entregado a cada equipo de aprendizaje				
Estrategias para la comprensión de textos.	Contenido	Actividad	Relación con mi tema		
1. Identificación de los tipos de texto	I	Se inicia recuperando información de las actividades que se realizaron un día anterior y se verifica que los equipos de aprendizaje traigan las lecturas que trabajarán en el desarrollo de la práctica. En cada sesión en la que se pidió a los estudiantes revisaran videos, se inicia con la técnica de <i>"Lluvia de ideas"</i> , a través de preguntas exploratorias, tales como: 1. ¿Quiénes vieron el video? 2. ¿Qué les pareció el video? 3. ¿De qué se trata el video?	En Práctica Docente I, se pretendía corroborar la viabilidad en el uso de una red social y de videos que se postearon a través de ella (estrategia de "Aula Inversa"). El resultado fue positivo.		
2. Localización y extracción de la información del texto.	D	Una vez que se ha agotado la participación y que estas ideas se plasman en el pizarrón, se procede a el trabajo en equipo. En esta etapa, los integrantes tendrán que poner en práctica las estrategias de comprensión de textos a través de sus lecturas. Así como construir el material didáctico que les será de utilidad para su exposición final. Dependiendo la participación y la pertinencia de la misma, será posible que se utilicen preguntas específicas de los videos para dirigir el trabajo grupal (Anexo 1) y en equipo (Anexo 2). Dado que en esta sesión se inició propiamente el trabajo, es importante indagar: a) ¿Cómo se sintieron en el grupo? b) ¿Cómo fluyó el trabajo con su equipo? c) Si creen que están colaborando	Como ya se mencionó, en práctica docente II, el objetivo es fomentar el diálogo para mejorar el aprendizaje a través de la participación y colaboración de los estudiantes a través de la estrategia de "Aula Inversa".		
3. Identificación o elaboración de idea principal del texto	C	Finalmente, se deja a los alumnos para la siguiente sesión la revisión del tercer video	A partir de esta sesión se echa a andar la estrategia; se pretende que, utilizando los conocimientos previos y la información recuperada en los videos, los estudiantes colaboren entre sí, intercambiando ideas para enriquecer su aprendizaje y lo puedan poner en práctica.		
4. Inferencia de hechos					
Recursos / Material Didácticos:	Lecturas "Guía Comunicación para la interacción social" CONALEP. Cartulina para elaborar material de exposición. Videos 3 y 4				
Evaluación:	La actitud del grupo en la participación y su pertinencia, misma que se concreta en la realización de sus reportes y en la construcción del material didáctico para la exposición final.				
Portafolio de Experiencia:	Reporte de Video "1" y reporte de video "2". Inicio de elaboración de material didáctico de exposición final.				

Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II		PLAN CLASE
Fecha: Jueves 29 de septiembre de 2016	Tiempo Clase: 100 min.	Día 4 De 7
Objetivo	Identificar estrategias para la comprensión de textos a través de:	
de Sesión:	1) La recuperación de información que observaron en los primeros dos videos intercambiando ideas en el grupo y 2) Un texto que será entregado a cada equipo de aprendizaje	
Contenido	Actividad	Relación con mi tema
Estrategias para la comprensión de textos. Continúa...	I Se inicia recuperando información de las primeras estrategias revisadas para la comprensión de textos. La actividad se desarrolla bajo el mismo esquema de un día anterior; es decir, a través de la técnica de <u>"lluvia de ideas"</u> .	
5. Comprensión de secuencias de acontecimientos	D Sin embargo, para activar más la participación de quienes no hayan hecho, se utiliza una pelota.	
6. Establecimiento de relaciones	De igual forma que un día anterior, dependiendo la participación y la pertinencia de la misma, será posible que se utilicen preguntas específicas de los videos 3 y 4, para dirigir el trabajo grupal (Anexo 1) y en equipo (Anexo 2).	Se continúa con la estrategia de aula inversa; sin embargo, se utiliza un juego de pelota para fomentar la participación de quienes no lo hayan hecho en días anteriores.
7. Comprensión de hechos, opiniones y conclusiones	Nuevamente se pregunta a los alumnos cómo van avanzando y se hace un recorrido de las técnicas de comprensión revisadas, pues en esta sesión se concluye el primer tema.	
8. Determinación del significado de palabras por su contexto	C Para la siguiente sesión los estudiantes deberán revisar el último video, correspondiente al siguiente tema: Técnicas de registro de información y traer material para elaborar unir su material de exposición.	
9. Reflexión y opinión del texto		
Recursos / Material Didácticos:	Lecturas "Guía Comunicación para la interacción social" CONALEP. Cartulina para elaborar material de exposición. Video 5	
Evaluación:	La actitud del grupo en la participación y su pertinencia, misma que se concreta en la realización de sus reportes y en la construcción del material didáctico para la exposición final.	
Portafolio de Experiencia:	Reporte de Video "3" y reporte de video "4". Se continúa elaborando material didáctico de exposición final.	

Anexo 13

Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II		PLAN CLASE	
Fecha:	Miércoles 5 de octubre de 2016	Tiempo Clase:	100 min. Día 5 De 7
Objetivo de Sesión:	Identificar características de técnicas de registro de información, específicamente: resumen, cuestionarios, organizadores gráficos e informe de lectura, a través de: 1) La recuperación de información que observaron en los primeros dos videos intercambiando ideas en el grupo y 2) Un texto que será entregado a cada equipo de aprendizaje		
	Contenido	Actividad	Relación con mi tema
Técnicas de registro de la información de un texto	<p>I</p> <p>Se inicia recuperando de todas las estrategias de comprensión de textos.</p> <p>D</p> <p>La actividad se desarrolla bajo el mismo esquema del jueves pasado, mediante la técnica de <u>"Lluvia de ideas"</u>.</p> <p>En esta ocasión se solicitará a los alumnos elaboren un mapa mental de su lectura y lo incluyan como último elemento en el material de su exposición. Anexo 1 y Anexo 2 de este documento.</p> <p>C</p> <p>Dado que es el último día en que se revisaron videos y contenidos, se propicia un tiempo para que los jóvenes concluyan su material didáctico y se organicen para su exposición final.</p> <p>Dado que han ido elaborando reportes y trabajo en clase, se informa que en la siguiente sesión tendrán que entregar su reporte final (individual)</p>	<p>Se continúa con la estrategia de aula inversa.</p> <p>El punto de partida del Enfoque Humanista propuesto en el Modelo 2016 es la formación integral del individuo. Es por ello que desde un inicio (Encuadre) se establece el Círculo de Confianza, en el que el desempeño debe ser paralelo a ciertos valores. Así mismo, se les informó a los jóvenes del grupo 112 que podían ser tan creativos como quisieran en la elaboración de su material didáctico y en la manera de exponer. La idea es explorar su lado artístico.</p>	
Recursos / Material Didácticos:	Lecturas "Guía Comunicación para la interacción social" CONALEP. Cartulina para elaborar material de exposición.		
Evaluación:	La actitud del grupo en la participación y su pertinencia, misma que se concreta en la realización de sus reportes y en la construcción del material didáctico para la exposición final.		
Portafolio de Experiencia:	Reporte de Video "5". Se concluye la elaboración del material didáctico de exposición final.		

Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II		PLAN CLASE
Fecha: Jueves 6 de octubre de 2016		Tiempo Clase: 100 min. Día 6 De 7
Objetivo Exponer las diversas estrategias de comprensión de textos identificadas en su lectura, de Sesión: incluyendo su la narración de la misma, a través de un organizador gráfico.		
Contenido	Actividad	Relación con mi tema
<p>Estrategias de comprensión de textos</p> <p>Técnicas de registro de la información de un texto</p>	<p>I Se recupera la información de las actividades realizadas en la sesión anterior y se solicita la entrega de su reporte final.</p> <p>Antes de la exposición se realiza un ejercicio de relajación a través de la respiración, para disminuir tensiones frente a su exposición.</p> <p>D El orden de las exposiciones será voluntario; sin embargo, si no se llega a dar de esta manera, se considerará el orden alfabético del nombre de los equipos de aprendizaje.</p> <p>Se pega rotafolio de conocimientos previos que el grupo 112 generó en la segunda sesión, a un lado de rotafolios con el título ¿qué aprendimos?</p> <p>C La idea es que empiecen a compilar sus ideas, hablando y escribiendo, lo que aprendieron; los conocimientos nuevos que sumaron.</p>	<p>En esta sesión, los estudiantes tendrán que empezar a verbalizar su aprendizaje. Es por ello que paralelo a las exposiciones, se planea que los jóvenes puedan observar “qué trajeron” y “qué se llevan de nuevo”.</p>
Recursos / Material Didácticos:	Material didáctico desarrollado cada sesión por los estudiantes del grupo 112 Rotafolio utilizado en sesión dos	
Evaluación:	Exposición, bajo criterios de: Contenido, Expresión artística (creatividad) tanto en el material, como en su exposición, organización y trabajo colaborativo Reporte final (individual)	
Portafolio de Experiencia:	Reporte final.	

Anexo 13

Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II		PLAN CLASE	
Fecha: Martes 11 de octubre de 2016		Tiempo Clase: 50 min.	
Objetivo Realizar ejercicios de seguimiento de aprendizaje a través de la evaluación final, la autoevaluación y coevaluación.		Día 6 De 7	
Contenido	Actividad	Relación con mi tema	
Estrategias de comprensión de textos Técnicas de registro de la información de un texto	I Se retroalimenta de la actividad de exposición y se solicita al grupo no integrarse en equipos de aprendizaje.	Es una sesión de seguimiento de aprendizaje a través de ejercicios de evaluación. Es importante que cada estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje, por lo que inicia de manera individual; sin embargo, como es importante ver al otro, se realiza el último ejercicio en equipos de aprendizaje para el proceso de coevaluación.	
	D Se entrega hoja de evaluación final y de autoevaluación. Al terminar se intercambia la hoja de evaluación final para que entre los propios estudiantes la revisen. Se solicita entreguen ambos ejercicios y la integración de equipos de aprendizaje para realizar el ejercicio de co-evaluación, que será evaluada por el compañero que esté sentado al lado (de acuerdo a las manecillas del reloj).		
	C Concluye la práctica, por lo que el cierre de esta sesión incluye un resumen de las expectativas y los temores manifestados en la primer sesión, así como del desarrollo de la práctica.		
Recursos / Material Didácticos:	Hojas de evaluación final, autoevaluación y coevaluación.		
Evaluación:	Evaluación Final Autoevaluación. Actividades, conocimientos, colaboración, participación, creatividad. Coevaluación. Participación, colaboración, utilización de material, actitud colaborativa y responsabilidad.		
Portafolio de Experiencia:	Evaluación final, autoevaluación y coevaluación.		
<hr style="border: 1px solid black;"/>			
VERENICE PENELOPE MARQUET COLMENARES			8

Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II		PLAN CLASE	
Fecha: Miércoles 12 de octubre de 2016		Tiempo Clase: 100 min. Día 7 De 7	
Objetivo de Sesión: Se recupera información de la práctica docente a través del cuestionario de evaluación de la docente practicante y se solicita que, en una hoja de cartulina blanca, cada uno redacte lo que cree que aprendió durante el desarrollo de la práctica.			
Contenido	Actividad	Relación con mi tema	
Estrategias de comprensión de textos	I Se recupera información de las actividades realizadas una sesión anterior y se entrega: Evaluación Final, Autoevaluación y Coevaluación.	Lo más importante de esta sesión es la retroalimentación que hacen los alumnos de la práctica docente, de esta forma, se puede corregir errores y mejorar en la siguiente práctica, en la línea de investigación. Así también, dado que el objetivo que se persigue en esta práctica y en el trabajo de investigación, es importante recuperar la información de cada estudiante respecto a su propio aprendizaje.	
Técnicas de registro de la información de un texto	D Se entrega cuestionario de evaluación de la docente practicante para que cada alumno pueda retroalimentarla. Así mismo, se entregan hojas para que cada alumno escriba lo que aprendió durante la práctica.		
	C Se entrega evaluación por estudiante y se concluye con un agradecimiento para el desarrollo de la práctica.		
Recursos / Material Didácticos:	Hojas blancas y cuestionario final Tarjetones por alumno de su desempeño		

Anexo 13

Plan Clase Práctica Docente 2

ANEXO 1

Preguntas específicas de los videos para fomentar el diálogo a través del intercambio de ideas en el grupo 112

Miércoles 28 de septiembre de 2016

Video 1

1. ¿Cuántos tipos de texto identificaron en el video que observaron?
2. Al final del video, se presentó un cuestionario, ¿quién lo contestó?
 - a) ¿Qué textos presentan información actual y te mantienen informado?
 - b) ¿Qué textos presentan información actual y te mantienen informado?
 - c) ¿En qué textos el autor pretende convencer sobre sus opiniones?
 - d) ¿En qué textos el autor pretende convencer sobre sus opiniones?
 - e) ¿Qué tipo de textos crees que vas a utilizar en tu formación profesional?
3. Explica las características de los diferentes textos con tus propias palabras: Texto Descriptivo, Texto Narrativo, Texto Explicativo, Texto Argumentativo y Texto Prescriptivo o Instructivo.

Video 2

1. ¿Cuál es la primer estrategia para la comprensión de textos?
2. ¿Qué es lo primero que se requiere para localizar y extraer información de un texto?
3. ¿Para qué sirve un plan?
4. ¿En dónde se localiza un texto?, ¿Cuáles son las fuentes para localizar un texto?
5. ¿Qué ideas te da la profesora para extraer la información de un texto?
6. ¿Cómo encontrar la idea principal de un texto?
7. ¿Cuáles son los tipos de idea principal de un texto?
8. ¿Qué es inferir?

Jueves 29 de septiembre de 2016

Video 3

1. ¿Qué se necesita para identificar la secuencia de acontecimientos en un texto?
2. ¿Cuántos tipos de párrafos existen y cuáles son?
3. ¿A través de qué relacionamos un texto?
4. ¿Para qué sirven las conjunciones?

Anexo 13 Plan Clase Práctica Docente 2

PRÁCTICA DOCENTE II

PLAN CLASE

ANEXO 2

Preguntas específicas de los videos para identificar estrategias de comprensión de textos y técnicas de registro de información de un texto en los equipos de aprendizaje.

Miércoles 28 de septiembre de 2016.

VIDEO 1

1. ¿Qué tipo de texto es el que leyeron en su grupo de aprendizaje? Argumenta a través de las características que viste en el video.
2. Según lo que viste en clase con la Maestra Viki, ¿qué intención comunicativa tiene el texto que leíste?

VIDEO 2

1. Elabora un plan de lectura contestando:
 - a) ¿Cuál es el objetivo de leer este texto?
 - b) ¿Cómo registrarán la información relevante del texto?
2. ¿De qué fuente de información proviene el texto que leíste?
3. Para extraer información de tu texto, señala:
 - a) Título y subtítulos (si es que los tiene)
 - b) Palabras relevantes (en negritas, cursivas, subrayadas, etc.)
 - c) Ejemplo (si es que los tiene)
 - d) ¿Para qué crees que te sirve esta lectura?
4. ¿Cuál es la idea principal del texto? Especifica si la idea principal es explícita, implícita o ambigua y por qué.
5. ¿Qué infieres / comprendes del texto que leíste?

Jueves 29 de septiembre de 2016.

VIDEO 3

1. ¿Qué tipo de párrafos utiliza el autor para dar secuencia al texto? Argumenta tu respuesta.
2. En tu texto, encierra en un círculo las siguientes conjunciones: “y”, “pero”, “por su parte”, “es decir”, “debido”, “por lo tanto” y “mientras que”.
3. Lee en voz alta el texto, quitando las conjunciones que identificaste, ¿lo entendiste? ¿por qué sí? ¿por qué no?
4. ¿Para que sirven las conjunciones?

Anexo 13

Plan Clase Práctica Docente 2

ANEXO 2

Preguntas específicas de los videos para identificar estrategias de comprensión de textos y técnicas de registro de información de un texto en los equipos de aprendizaje. -

VIDEO 4

1. Identifica un hecho en tu lectura y argumenta por qué es un hecho.
2. Identifica la opinión del autor y argumenta por qué es opinión.
3. ¿Cuál es la conclusión del autor?
4. Si es que hay alguna palabra del texto que no entendiste desde el principio, escríbela y trata de darle un significado a través del contexto del texto.
5. ¿Qué opinan del texto? Incluyan sus reflexiones y opiniones

Miércoles 5 de octubre de 2016.

VIDEO 5

1. De acuerdo a lo que viste en los videos, elabora un organizador gráfico correspondiente a tu lectura para que en tu exposición nos puedas contar de qué se trató.

Anexo 14
Ejemplos del Ejercicio de Temores y Expectativas



Nombre: _____ 22

Fecha de entrega: 22-Sep-2016 Ejercicio de Expectativas y Temores

Expectativas:

- * Convivir más con mis compañeras.
- * Tener una mejor forma de expresarme.
- * Aprender temas o cosas nuevas.

Temores:

- * El no comprender los temas y así mismo el no tener buen desempeño y sacar mala calificación.



Nombre: _____ 16

Fecha de entrega: 22-Septiembre-2016 Ejercicio de Expectativas y Temores

Expectativa

Bad Girl's

1. Espero que la clase sea más didáctica y más interesante que otras.
2. Quiero que la clase sea breve y que no mantengan lo estricto demasiado
3. Que la clase se acabe rápido y nos evalúen muy rápido

Temores

1. Que la clase sea larga y con muchas problemas de "aislación"
2. Que me aborra y ya no quiera participar
3. Que siga aislada

Anexo 15 Encuadre de Práctica Docente 2

¿Cuál es propósito que perseguimos?

Identificar las ideas clave y sus relaciones en un texto, de acuerdo con la intención comunicativa del emisor y el contexto en que se producen

Para lograr este propósito

- Tema 1**
Estrategias que facilitan la comprensión de textos
- Tema 2**
Técnicas de registro de la información del texto

1

¿Cómo vamos a trabajar estos dos temas?

El trabajo se divide en dos espacios:

- 1 Fuera del salón de clase
- 2 Dentro del salón de clase

No vamos a trabajar con el libro (página 40 a 75)

2

¿Cómo es fuera del salón de clase ?

Observar videos publicados en FB (verenice.kolmena)

Y

Elaborar reporte que entregarán en clase (en hojas de seguimiento entregadas)

Trabajo individual

ES SUPER IMPORTANTE que hagas un comentario o le des un me gusta

3

Anexo 15 Encuadre de Práctica Docente 2

¿Cómo es dentro del salón de clase ?

Lo primero que tenemos que aclarar es qué entendemos por:

a) GRUPOS DE APRENDIZAJE
b) EL ROL DEL COORDINADOR
c) EL ROL DEL SECRETARIO

Para empezar, un grupo....

NO es la suma de sus miembros; sino una estructura en la que emerge la interacción de los individuos y que induce a cambios en ellos

El aprendizaje grupal significa

Promover que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y aprendan, no sólo los contenidos de la materia, sino a interactuar, a comunicarse, a observar, a complementarse unos con los otros.

Entonces...

Grupos de aprendizaje

Son aquellos en que todos los integrantes participan, colaboran, interactúan para que asumiendo su responsabilidad, aprendan.

4

¿Cómo es dentro del salón de clase ?

Ya que sabemos qué es un grupo de aprendizaje...

Entonces, en los equipos (también de aprendizaje):

¿Cuál es el rol del coordinador?

Propicia que se tienda una red de comunicación, para hacerlo deberá lanzar preguntas a su grupo de aprendizaje completo, para que así responda quien quiera, a su vez a éste le podrá responder otro participante.
El papel del coordinador no es responder las preguntas, sino en lograr que el equipo interactúe.

Sabemos que todos debemos participar, colaborar y hacernos responsables de nuestro aprendizaje

Y, ¿cuál es el rol del secretario?

El secretario debe ser alguien que tenga capacidad de síntesis, no se trata de anotar todo lo que se dice, sino aquello que servirá al grupo

NI EL COORDINADOR,
NI EL SECRETARIO
SON LOS PAPÁS DEL GRUPO

5

¿Cómo es dentro del salón de clase ?

El martes 27 de septiembre de 2016, les será entregado un texto a cada equipo (se recomienda que le saquen copias)

- Cada clase estarán reunidos en equipo
- De CADA VIDEO, entregar reporte en hoja de seguimiento del video observado
 - Intercambio de ideas, interpretaciones e inferencias del video observado
 - La maestra plantea preguntas que ayudarán a identificar las estrategias de comprensión y algunas otras de las técnicas de registro, el equipo tendrá que intercambiar ideas y dialogar para contestar estas preguntas que tendrán que:
 - a) Registrar en el cuaderno de manera individual
 - b) Elaborar presentación en la **cartulina entregada cada clase**

6

Anexo 15

Encuadre de Práctica Docente 2

Esto quiere decir que...

De cada video ustedes tendrán que elaborar:

1. Reporte en hoja de seguimiento (individual)

Al final de la práctica, tendrán 5 reportes

Les servirá para elaborar su resumen o mapa conceptual al final

2. Registro del acuerdo en equipo en el cuaderno (individual)

Al final, tendrán 5 cartulinas que les será de utilidad para elaborar un solo material didáctico para su exposición

3. Cartulina elaborada en equipo

7

En la última clase...

Cada equipo expondrá las estrategias identificadas en su texto, a través de sus cartulinas

Yo entrego cartulinas, todo lo que ustedes quieran sumar utilizando su CREATIVIDAD

1. Contenido
2. Expresión artística (creatividad):
 - a) Material
 - b) Exposición
3. Organización
4. Trabajo colaborativo

Cada estudiante deberá entregar un:

Resumen
o
Mapa Conceptual

1. Identificación de estrategias de comprensión lectora
2. Organización
3. Coherencia

De la lectura trabajada en el equipo (incluir respuestas acordadas con equipo cada clase)

8

¿Qué vamos a evaluar?

1. Reporte en hoja de seguimiento de cada video (individual).
2. Exposición (grupo)
3. Resumen o mapa conceptual (individual)
4. Evaluación Diagnóstica
5. Evaluación Final
6. Autoevaluación
7. Co-evaluación

Todo integra lo que ustedes conocen como Portafolio de EVIDENCIA y que para esta clase será **Portafolio de EXPERIENCIA**

9

Anexo 15

Encuadre de Práctica Docente 2

¿Cualquiera puede evaluarse?

- Asistir y ser puntuales
 - Ver videos / escribir y entregar reportes
 - Colaborar en el equipo
 - Hacer sus evaluaciones
 - Preparar exposición y exponer
 - Participar (individual y en equipo)
- Mostrar su parte artística en la elaboración de material para exposición y en su exposición

10

Lo más importante es...

Que nos vamos a desempeñar dentro de un CÍRCULO de
CONFIANZA

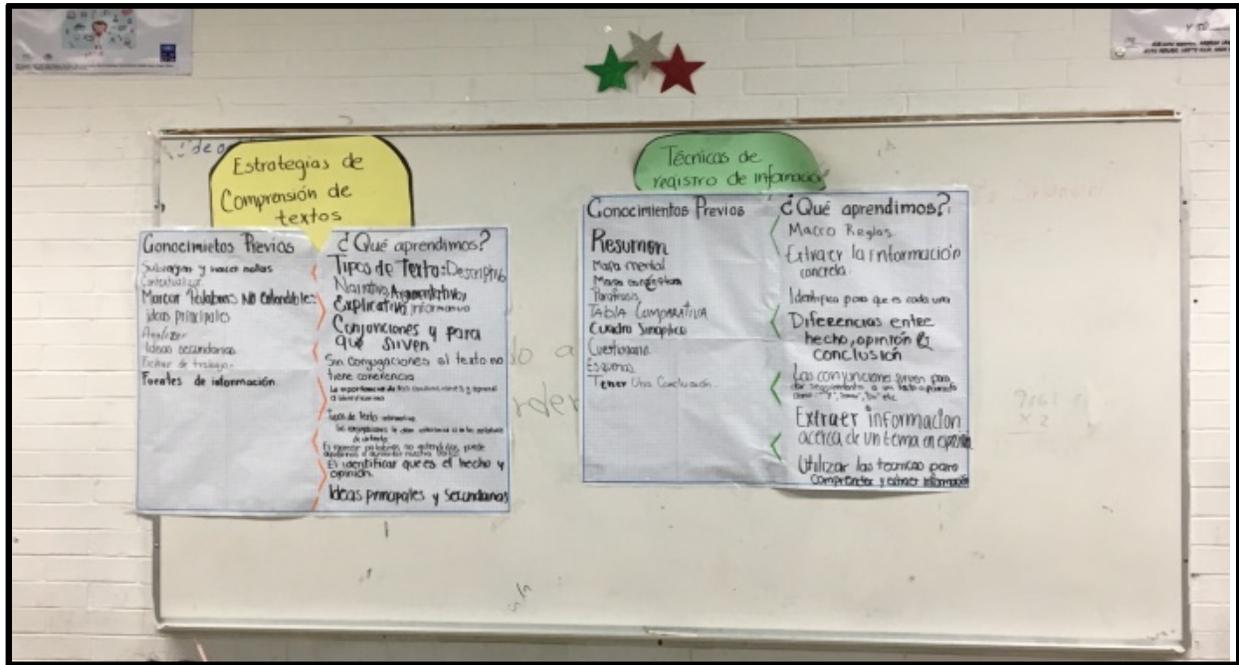
En el que es fundamental:

respeto esfuerzo responsabilidad
creatividad solidaridad civildad
perseverancia constancia
empatía

11

Anexo 16

Imagen Fotográfica de Conocimiento Previo & Qué aprendí.



Anexo 17

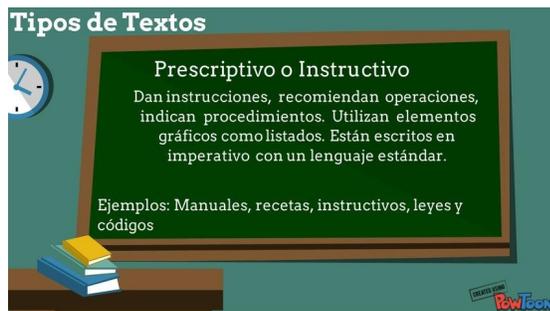
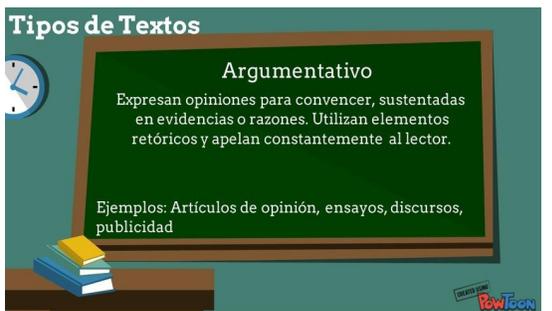
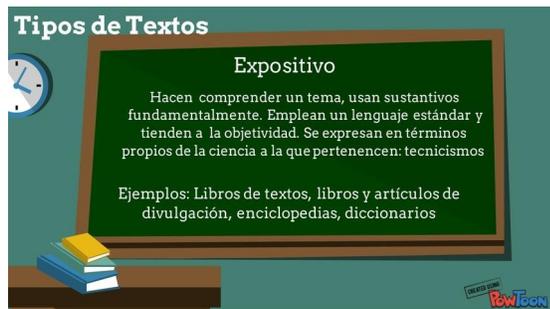
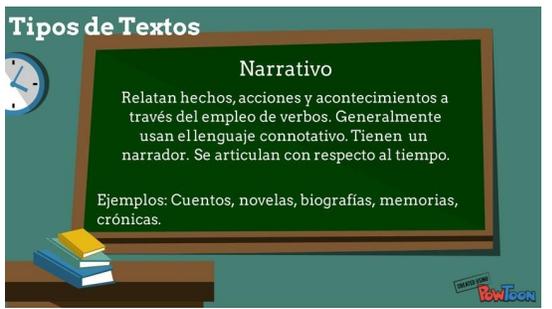
Ejemplo de evaluación diagnóstica y evaluación final. Alumna Ingrid

	
Nombre: <u>Ingrid</u> Fecha: <u>27-Septiembre-16</u>	Nombre: <u>Ingrid</u> Fecha: <u>08-Oct-16</u>
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	EVALUACIÓN FINAL
6	10
De acuerdo a tus conocimientos previos, encierra en un círculo: "V" si es verdadero o "F" si es falso lo que se enuncia en cada oración	
1. En el TEXTO DESCRIPTIVO se evocan, representan y sitúan objetos, personas o lugares. V F ✓	1. En el TEXTO DESCRIPTIVO se evocan, representan y sitúan objetos, personas o lugares. V F ✓
2. Cuando se relatan hechos, acciones y acontecimientos se trata de un TEXTO ARGUMENTATIVO. V F X	2. Cuando se relatan hechos, acciones y acontecimientos se trata de un TEXTO ARGUMENTATIVO. V F ✓
3. Los TEXTOS EXPOSITIVOS hacen comprender un texto y usan tecnicismos... V F ✓	3. Los TEXTOS EXPOSITIVOS hacen comprender un texto y usan tecnicismos... V F ✓
4. Cuando un texto expresa opiniones para convencer, sustentadas en evidencias y razones se trata de un TEXTO NARRATIVO. V F X	4. Cuando un texto expresa opiniones para convencer, sustentadas en evidencias y razones se trata de un TEXTO NARRATIVO. V F ✓
5. Los manuales y las recetas son ejemplos de TEXTOS PRESCRIPTIVOS O INSTRUCTIVOS. V F ✓	5. Los manuales y las recetas son ejemplos de TEXTOS PRESCRIPTIVOS O INSTRUCTIVOS. V F ✓
6. Una estrategia para comprender un texto es identificar su INTENCIÓN COMUNICATIVA. V F ✓	6. Una estrategia para comprender un texto es identificar su INTENCIÓN COMUNICATIVA. V F ✓
7. Un PLAN DE LECTURA no es importante para localizar y extraer información de un texto. V F ✓	7. Un PLAN DE LECTURA no es importante para localizar y extraer información de un texto. V F ✓
8. Google Académico es una fuente en línea en el que podemos localizar un texto. V F ✓	8. Google Académico es una fuente en línea en el que podemos localizar un texto. V F ✓
9. Para extraer información de un texto no es necesario leer títulos y subtítulos. V F X	9. Para extraer información de un texto no es necesario leer títulos y subtítulos. V F ✓
10. Los textos no tienen una idea principal, sólo ideas secundarias. V F X	10. Los textos no tienen una idea principal, sólo ideas secundarias. V F ✓
11. Inferir es el proceso mediante el cual nos apropiamos de un texto utilizando nuestros conocimientos previos. V F ✓	11. Inferir es el proceso mediante el cual nos apropiamos de un texto utilizando nuestros conocimientos previos. V F ✓
12. Hay diferentes tipos de párrafos que nos ayudan a observar la secuencia de acontecimientos. V F ✓	12. Hay diferentes tipos de párrafos que nos ayudan a observar la secuencia de acontecimientos. V F ✓
13. Las conjunciones no sirven para dar cohesión, ni coherencia a un texto. V F X	13. Las conjunciones no sirven para dar cohesión, ni coherencia a un texto. V F ✓
14. Un hecho es una postura personal. V F X	14. Un hecho es una postura personal. V F ✓
15. Identificar las conclusiones que un autor hace en un texto, nos ayuda a confirmar la intención comunicativa del autor. V F ✓	15. Identificar las conclusiones que un autor hace en un texto, nos ayuda a confirmar la intención comunicativa del autor. V F ✓
16. El contexto jamás ayuda a entender las palabras que no conocemos. V F ✓	16. El contexto jamás ayuda a entender las palabras que no conocemos. V F ✓
17. Los cuestionarios pueden ser una técnica de registro de información. V F ✓	17. Los cuestionarios pueden ser una técnica de registro de información. V F ✓
18. Los resúmenes son una manera de condensar un texto, deformando lo que el autor haya escrito. V F X	18. Los resúmenes son una manera de condensar un texto, deformando lo que el autor haya escrito. V F ✓
19. La selección, la generalización y la construcción son macrorreglas que me pueden ayudar a resumir un texto. V F X	19. La selección, la generalización y la construcción son macrorreglas que me pueden ayudar a resumir un texto. V F ✓
20. Son organizadores gráficos los mapas mentales y los conceptuales. V F ✓	20. Son organizadores gráficos los mapas mentales y los conceptuales. V F ✓
Acertos: 12	
<u>Concuerdo</u>	

Anexo 18

Videoanimaciones Práctica Docente 2

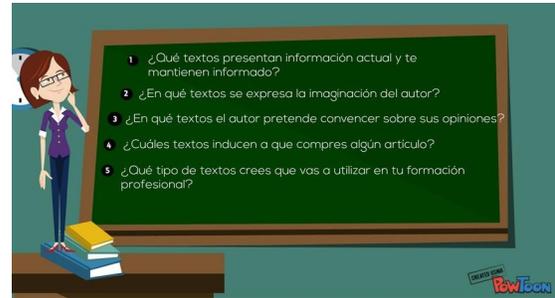
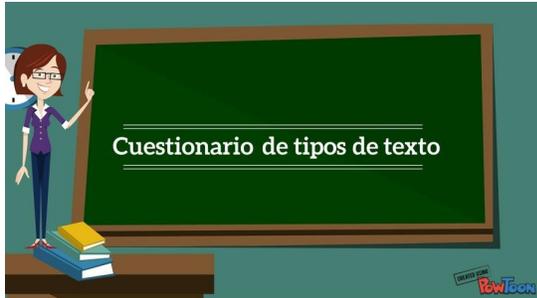
VIDEO 1



Anexo 18

Videoanimaciones Práctica Docente 2

Continúa VIDEO 1



9

10



11

Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

VIDEO 2

¡Hola jóvenes del 112!

Este video es la continuación del primero que vieron titulado "Tipos de Texto"

El objetivo de este y de los próximos dos videos es:

Identificar las estrategias que facilitan la comprensión de textos



1

¿Te ha pasado que no comprendes lo que lees?

El otro día la maestra dijo que a veces, cuando los profesores dejan leer un texto y subrayar lo más importante, nosotros lo hacemos desde la primera palabra, hasta el punto final... ¡rei mucho, pero la verdad es que eso me pasa casi siempre




2

Para que eso no te pase, es importante que aprendas diferentes estrategias para comprender un texto

La primera de estas estrategias es:

Identificar qué intención comunicativa tiene el texto y qué tipo de texto es

Fue por eso que en clases pasadas vimos estos temas; es decir, tu ya utilizas la primer estrategia 😊



3

Después de esta primer estrategia, las siguientes son:

1. Localizar y extraer información de un texto	2. Identificar idea principal de un texto	3. Inferir de hechos	4. Comprender la secuencia de acontecimientos
5. Establecer relaciones	6. Comprender hechos, opiniones y conclusiones	7. Determinar el significado de las palabras	8. Reflexionar y opinar sobre el contenido del texto

En este video abordaremos del 2 al 4



4

Localizar y extraer la información de un texto

Para localizar y extraer información hay que hacer un plan de lectura, de esta manera ayudamos a nuestro cerebro a recordar lo que sabemos del tema y a buscar lo que nos es significativo

En este plan debemos incluir:

- * un objetivo y
- * un procedimiento para registrar información



5

Localizar y extraer la información de un texto

¿Para qué nos sirve tener un plan?

1. Administrar mejor tus recursos humanos, materiales y temporales
2. Hacer una breve reflexión del contenido que estamos abordando
3. Hacer un registro escrito (lo que a la larga te puede ayudar en futuras tareas)

Así mismo, nos permitirá conocer y aprender más



6

pero, ¿en dónde localizamos un texto?

Hay diferentes fuentes de información para localizar un texto

1. Fuentes documentales
libros (bibliográfica), revistas y periódicos (hemerográficas), expedientes, oficios y cartas (archivística)
2. Fuentes de observación directa
investigación de campo o experimentación en laboratorio
3. Fuentes electrónicas o en línea
Internet, (bibliotecas digitales, Google Académico), CD's y DVD's



7

Y, ¿cómo extraemos información de un texto?

Algunas ideas básicas para extraer información de un texto son:

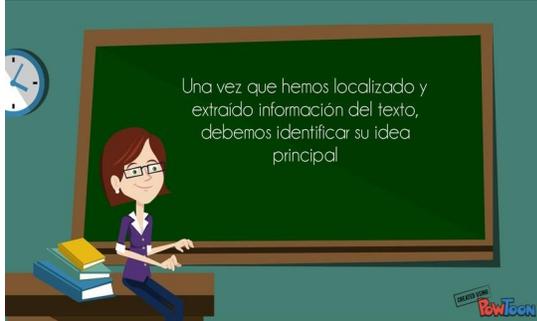
1. Lee títulos y subtítulos
2. Busca palabras, enunciados u oraciones relevantes (subrayadas, en negritas, etc.)
3. Realiza preguntas generales: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué?
4. Observa los ejemplos
5. Cuestionate: ¿para qué te sirve esto?, ¿qué más necesito saber?...



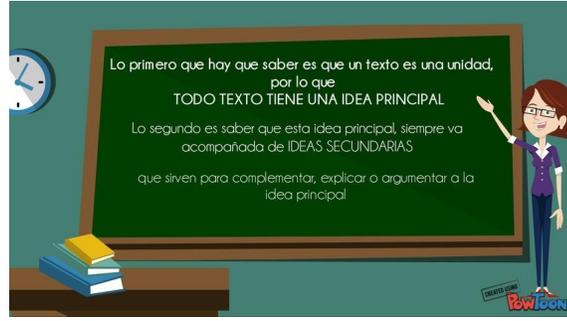
8

Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

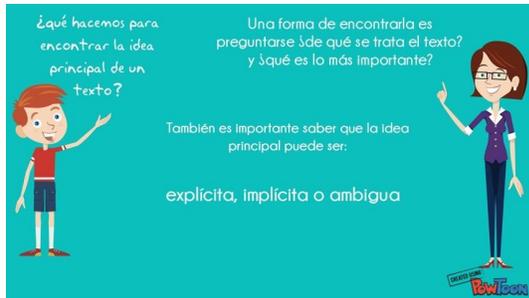
Continúa VIDEO 2



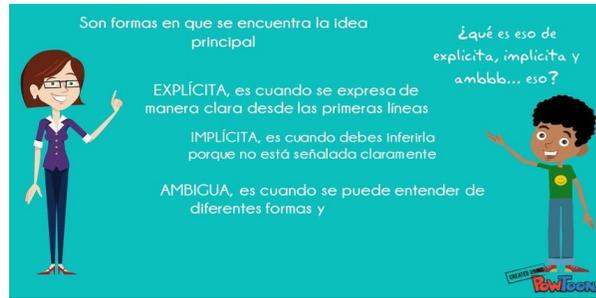
9



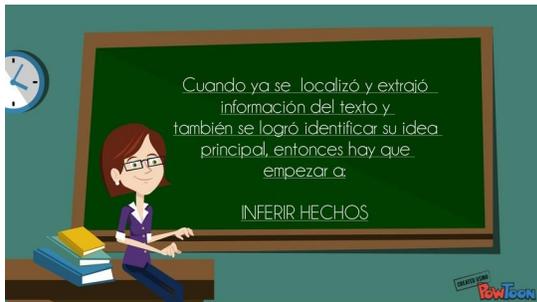
10



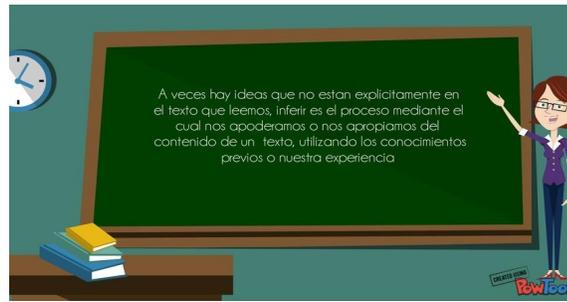
11



12



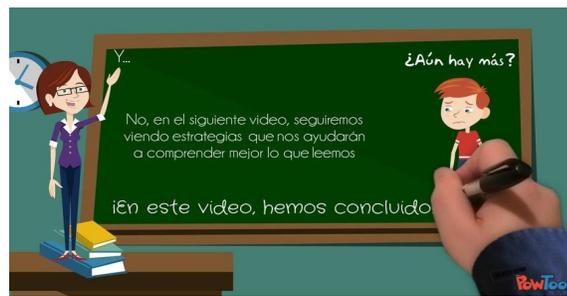
13



14



15



16

Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

VIDEO 3

¡Hola otra vez!

Como recordaran, en los videos pasados vimos que para comprender un texto, es importante:

1. Identificar la intención comunicativa y el tipo de texto
2. Localizar y extraer información
3. Identificar la idea principal de un texto
4. Inferir hechos



En este video, continuaremos viendo estrategias de comprensión de textos

Abordaremos las siguientes estrategias:

Comprensión de secuencias de acontecimientos

y

Establecimiento de relaciones



¿Qué es una secuencia?

Es una sucesión ordenada que permite dar continuidad

Las ideas y experiencias deben tener orden para:

1. Planear algo
2. Desarrollarlo y
3. Darle conclusión o final



mmm... pero, ¿hay alguna forma de identificar la secuencia de acontecimientos en un texto?

¡Claro!

Verán, en un texto los párrafos se relacionan entre si, es necesario hallar la forma en que eso pasa para poder comprender mejor



Autores, como María Teresa Serafini, proponen los siguientes tipos de secuencias (orden) de los párrafos:

1. Párrafos de enumeración
2. Párrafos de comparación / contraste
3. Párrafos de desarrollo de conceptos
4. Párrafos de enunciado - solución de problema
5. Párrafos de causa - efecto



El párrafo de enumeración

Se refiere a un listado de información que se relaciona entre si. Inicia con una frase organizadora y se pueden encontrar enlistados o enumerados, pero siempre bajo un mismo criterio, por ejemplo:

Es CORRECTO el orden con un mismo criterio	Es INCORRECTO el orden con diferente criterio
1. I. 1ero	1. 1do
2. II. 2do	2. 2do
3. III. 3ero..	3. III.



El párrafo de desarrollo de un concepto

El objetivo de este tipo de orden en un párrafo es dar una idea principal y reafirmarla con un argumento o con un ejemplo.



Párrafo de enunciado / solución de problemas

El orden de estos párrafos se integra de dos partes:

1. La explicación de un problema

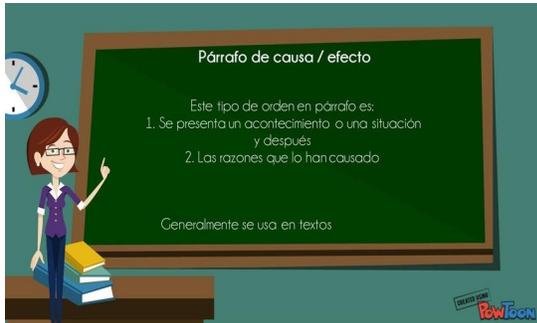
y

2. La solución del mismo



Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

Continúa VIDEO 3



Párrafo de causa / efecto

Este tipo de orden en párrafo es:

1. Se presenta un acontecimiento o una situación y después
2. Las razones que lo han causado

Generalmente se usa en textos

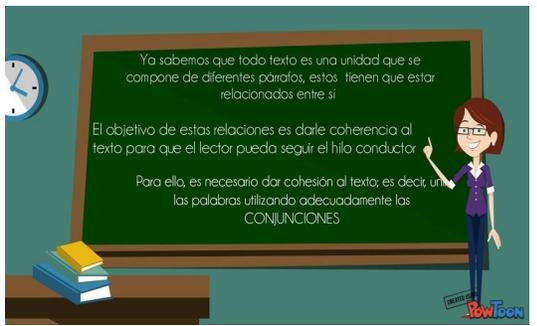
9



Una vez que se ha identificado el orden o la secuencia de los párrafos en un texto, lo siguiente será:

Establecer relaciones

10

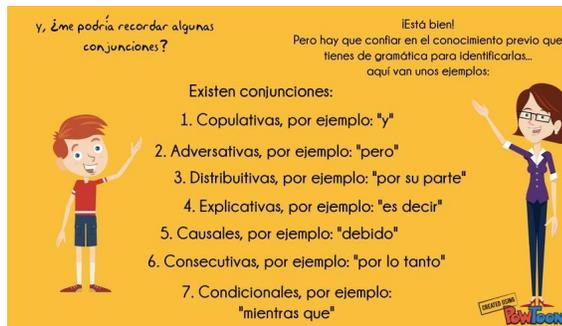


Ya sabemos que todo texto es una unidad que se compone de diferentes párrafos, estos tienen que estar relacionados entre sí

El objetivo de estas relaciones es darle coherencia al texto para que el lector pueda seguir el hilo conductor

Para ello, es necesario dar cohesión al texto; es decir, unir las palabras utilizando adecuadamente las **CONJUNIONES**

11



y, ¿me podría recordar algunas conjunciones?

¡Está bien!
Pero hay que confiar en el conocimiento previo que tienes de gramática para identificarlas... aquí van unos ejemplos:

Existen conjunciones:

1. Copulativas, por ejemplo: "y"
2. Adversativas, por ejemplo: "pero"
3. Distributivas, por ejemplo: "por su parte"
4. Explicativas, por ejemplo: "es decir"
5. Causales, por ejemplo: "debido"
6. Consecutivas, por ejemplo: "por lo tanto"
7. Condicionales, por ejemplo: "mientras que"

12



¡Muy Bien!

Si aún no recuerdas mucho sobre conjunciones, te sugiero hacer una búsqueda en libros, apuntes pasados o en la red, seguro encontrarás información al respecto.

Ahora sí... por el día de hoy, hasta aquí llegamos, deseo tengas éxito en el trabajo dentro del salón

13

Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

VIDEO 4

¡Buen día!

En los videos anteriores empezamos a ver estrategias para comprender mejor un texto. Hasta ahora hemos visto:

1. Identificar la intención comunicativa y el tipo de texto
2. Localizar y extraer información
3. Identificar la idea principal de un texto
4. Inferir hechos
5. Comprensión de secuencias de acontecimientos
6. Establecimiento de rel

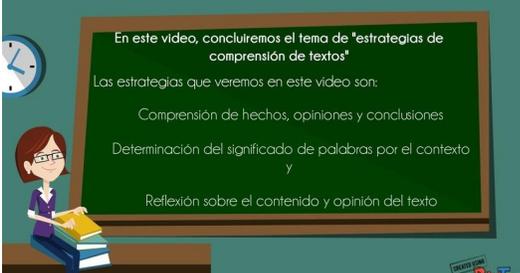


1

En este video, concluiremos el tema de "estrategias de comprensión de textos"

Las estrategias que veremos en este video son:

- Comprensión de hechos, opiniones y conclusiones
- Determinación del significado de palabras por el contexto y
- Reflexión sobre el contenido y opinión del texto

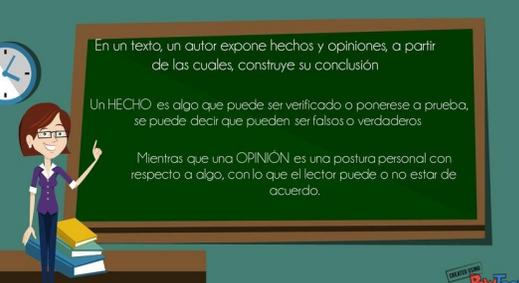


2

En un texto, un autor expone hechos y opiniones, a partir de las cuales, construye su conclusión

Un HECHO es algo que puede ser verificado o ponerse a prueba, se puede decir que pueden ser falsos o verdaderos

Mientras que una OPINIÓN es una postura personal con respecto a algo, con lo que el lector puede o no estar de acuerdo.



3

¿Hay alguna manera de identificar las opiniones?

Es posible, sólo hay que estar atentos de ciertas frases hechas, por ejemplo:

- "a mi juicio"
- "desde mi perspectiva"
- "mi punto de vista"
- "en mi opinión"
- "considero que"
- "no cabe duda que"

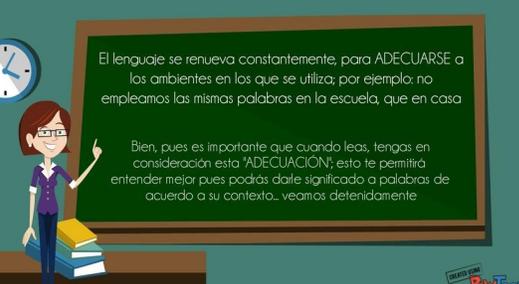
Es muy importante identificar la conclusión, pues gracias a ella, el lector puede confirmar la intención comunicativa del autor



4

El lenguaje se renueva constantemente, para ADECUARSE a los ambientes en los que se utiliza; por ejemplo: no empleamos las mismas palabras en la escuela, que en casa

Bien, pues es importante que cuando lees, tengas en consideración esta "ADECUACION"; esto te permitirá entender mejor pues podrás darle significado a palabras de acuerdo a su contexto... veamos detenidamente

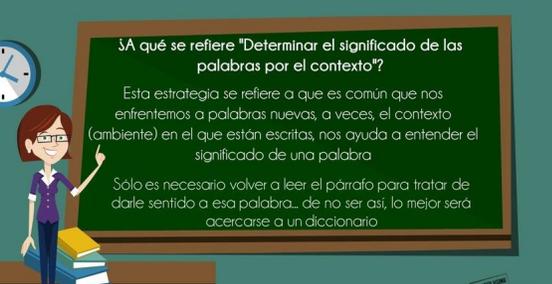


5

¿A qué se refiere "Determinar el significado de las palabras por el contexto"?

Esta estrategia se refiere a que es común que nos enfrentemos a palabras nuevas, a veces, el contexto (ambiente) en el que están escritas, nos ayuda a entender el significado de una palabra

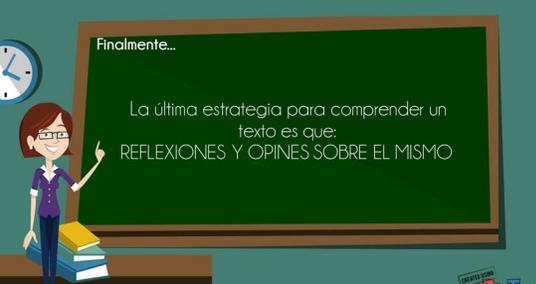
Sólo es necesario volver a leer el párrafo para tratar de darle sentido a esa palabra... de no ser así, lo mejor será acercarse a un diccionario



6

Finalmente...

La última estrategia para comprender un texto es que:
REFLEXIONES Y OPINES SOBRE EL MISMO



7

Y... ¿para qué sirve reflexionar y opinar respecto a una lectura?

Porque eso quiere decir que estás asumiendo una postura, que implica decidir si aceptas o no la información del texto que leíste

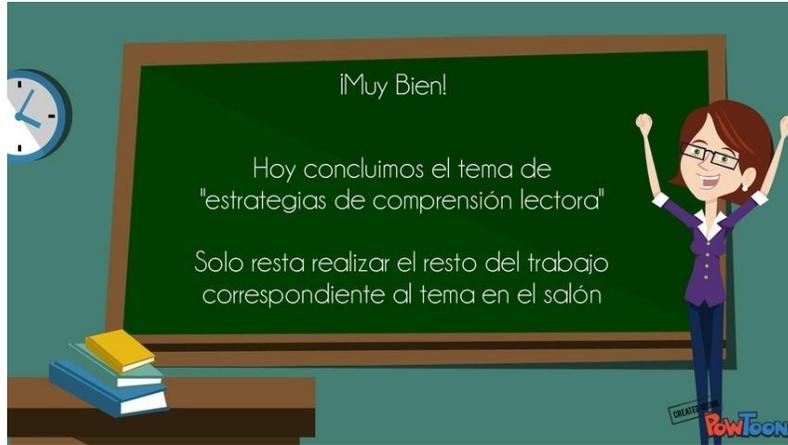
De hecho, si dudas de alguna información, podrías cuestionarte, investigar y estructurar un nuevo conocimiento.



8

Anexo 18
Videoanimaciones Práctica Docente 2

Continúa VIDEO 4



9

Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

VIDEO 5



¡Buen día jóvenes del 112!

Sé que han visto diferentes estrategias de comprensión de textos

En este, nuestro último video, el objetivo es conocer diferentes técnicas para registrar la información de un texto

CREADO CON PowTOON

1

Las técnicas que veremos son:

1. Resumen
2. Questionarios
3. Organizadores Gráficos
4. Informe de lectura

Estoy seguro que ya tienes conocimientos de la elaboración de cada una de ellas, la idea es que actives tus conocimientos previos y enriquezcas con nueva información de estas técnicas



CREADO CON PowTOON

2



RESUMIR

Es condensar un texto sin deformarlo; lo que obliga a un buen uso del lenguaje, pues se debe redactar lo más apegado a las ideas del autor

CREADO CON PowTOON

3

Existen reglas o estrategias para simplificar la información de un texto, se les conoce como MACRORREGLAS, estas son:

¿Existe algo que me ayude para resumir?

1. SELECCIÓN. Implica dejar de lado los detalles y accesorios no necesarios
2. GENERALIZACIÓN. Es la generalización o sustitución de varias ideas por una más general que las represente a todas
3. CONSTRUCCIÓN. Es la generalización o sustitución de una secuencia de ideas por otra no presente en el texto, per que sintetiza el significado de las mismas



CREADO CON PowTOON

4

y a mí, ¿de qué me sirve resumir?

Para empezar, te hace diestro para tomar notas y apuntes en clases

Es un ejercicio que te prepara para exámenes

Desarrolla la expresión escrita

Aumenta la atención y concentración

En ocasiones, también ayuda a la memorización

Refuerza la capacidad de organizar lógicamente el material de estudio



CREADO CON PowTOON

5

está bien, pero ¿cómo lo hago?

Lo primer es hacer una LECTURA DE EXPLORACIÓN que te ayude a aclarar la estructura del texto

Después es conveniente hacer una LECTURA DETALLADA, en la que identificarás concretamente la idea del texto, aquí se recomienda hacer un subrayado

También puedes ELABORAR UN ESQUEMA o GUIÓN DE IDEAS para escribir las ideas extraídas

Finalmente, se REDACTA tomando en cuenta tu esquema



CREADO CON PowTOON

6



Questionarios

La dinámica de formular y responder preguntas generalmente se asocia con exámenes, pero también es útil para aprender...

Al plantear preguntas para simplificar la información aprovechas para estimular la curiosidad y diversificar tu aprendizaje...

Ahora bien, puedes utilizar diferentes tipos de preguntas

CREADO CON PowTOON

7



Preguntas de respuesta literal. Son aquellas que se encuentran directamente en el texto.

Preguntas piensa y busca. Su respuesta es deducible, pero hay que relacionar diversos elementos contenidos en el texto.

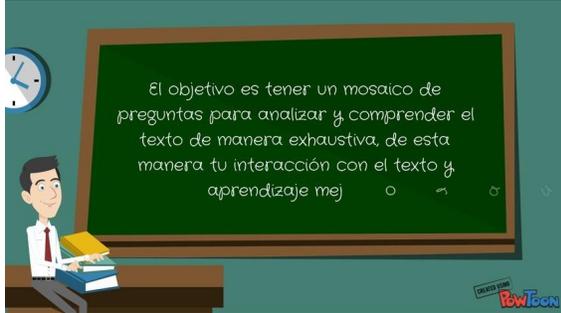
Preguntas de elaboración personal. Toman como referente el texto, pero no pueden deducirse de él, exigen que el lector active sus conocimientos o exprese una opinión.

CREADO CON PowTOON

8

Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

Continúa VIDEO 5



El objetivo es tener un mosaico de preguntas para analizar y comprender el texto de manera exhaustiva, de esta manera tu interacción con el texto y aprendizaje mej

9



Son técnicas que te permiten observar esquemáticamente el contenido de un texto

los cuestionarios son sencillos, pero ¿qué son los organizadores gráficos?

Tienen la función de sintetizar datos que obtenemos para hacernos manejables; los más usuales son:

- Mapas conceptuales
- Mapas mentales y
- Cuadro sinóptico

10



Mapas Conceptuales

Técnicas para visualizar conceptos y las relaciones jerárquicas que existen entre ellos. La relación entre ellos se da mediante palabras que conectan

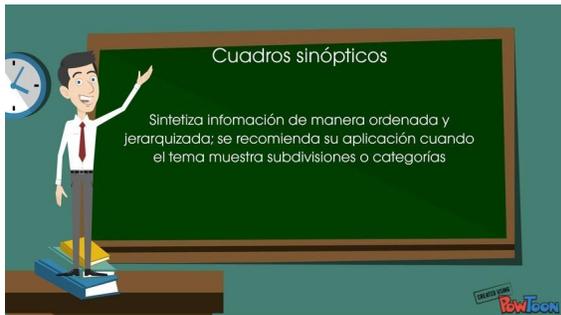
11



Mapas Mentales

No especifica la relación entre conceptos anotados en los nodos; son de estructura libre y pueden emplear ilustraciones

12



Cuadros sinópticos

Sintetiza información de manera ordenada y jerarquizada; se recomienda su aplicación cuando el tema muestra subdivisiones o categorías

13

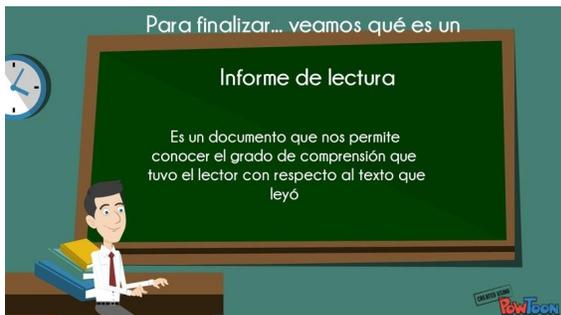


Sirven para:

¿para que sirven los organizadores gráficos?

- Para exponer conceptos clave y exhibir datos relevantes
- Desplegar el proceso de organización de un texto
- Resumir los textos
- Facilitar la interpretación y comprensión del texto
- Recordar ideas clave
- Convertir la información compleja y desordenada en significativa

14

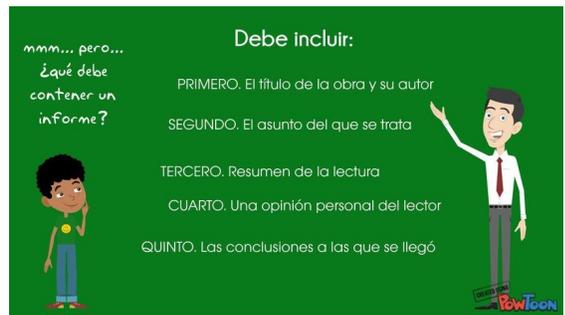


Para finalizar... veamos qué es un

Informe de lectura

Es un documento que nos permite conocer el grado de comprensión que tuvo el lector con respecto al texto que leyó

15



mmm... pero... ¿qué debe contener un informe?

Debe incluir:

- PRIMERO. El título de la obra y su autor
- SEGUNDO. El asunto del que se trata
- TERCERO. Resumen de la lectura
- CUARTO. Una opinión personal del lector
- QUINTO. Las conclusiones a las que se llegó

16

Anexo 18 Videoanimaciones Práctica Docente 2

Continúa VIDEO 5

Es importante qe para realizar cualquier texto...

- Sepas qué quieres comunicar
- Te fijes un objetivo
- Informarte de la información que quieres redactar
- Redactar un borrador
- Corregir el borrador (con ayuda de un tercero)
- Redactar el texto final
- Imprimirlo

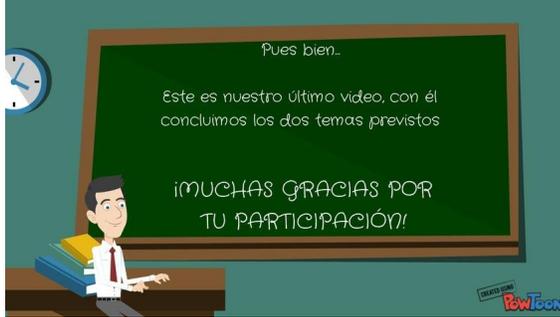


17

Pues bien...

Este es nuestro último video, con él
concluimos los dos temas previstos

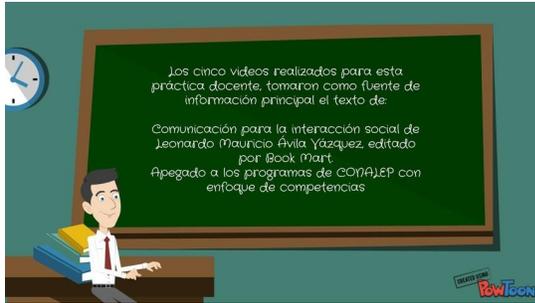
¡MUCHAS GRACIAS POR
TU PARTICIPACIÓN!



18

Los cinco videos realizados para esta
práctica docente, tomaron como fuente de
información principal el texto de:

Comunicación para la interacción social de
Leonardo Mauricio Avila Yáñez, editado
por Book Mart
Apegado a los programas de COE(A).EP con
énfasis de competencias



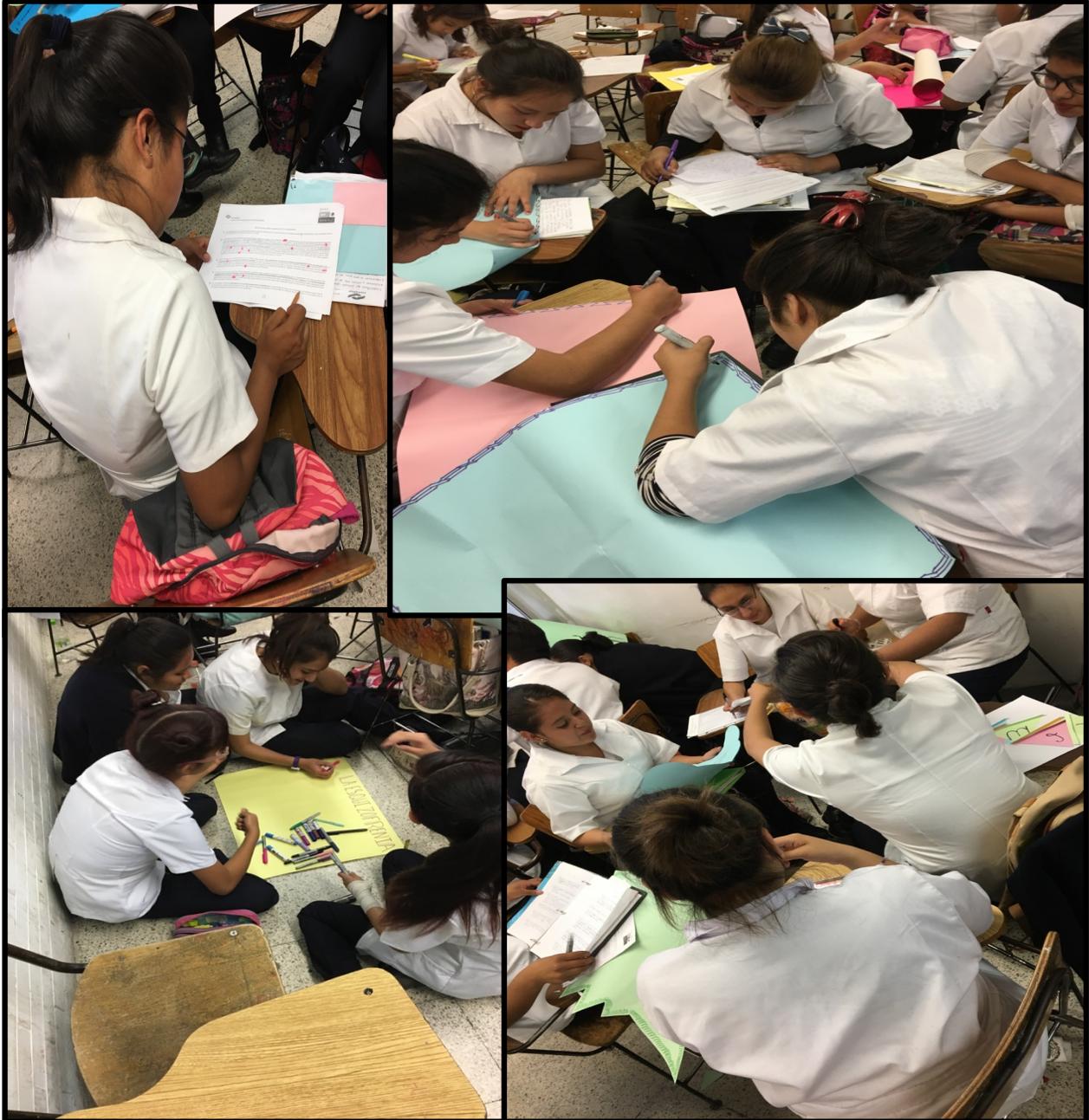
19

CREATED USING
POWTOON
www.powtoon.com



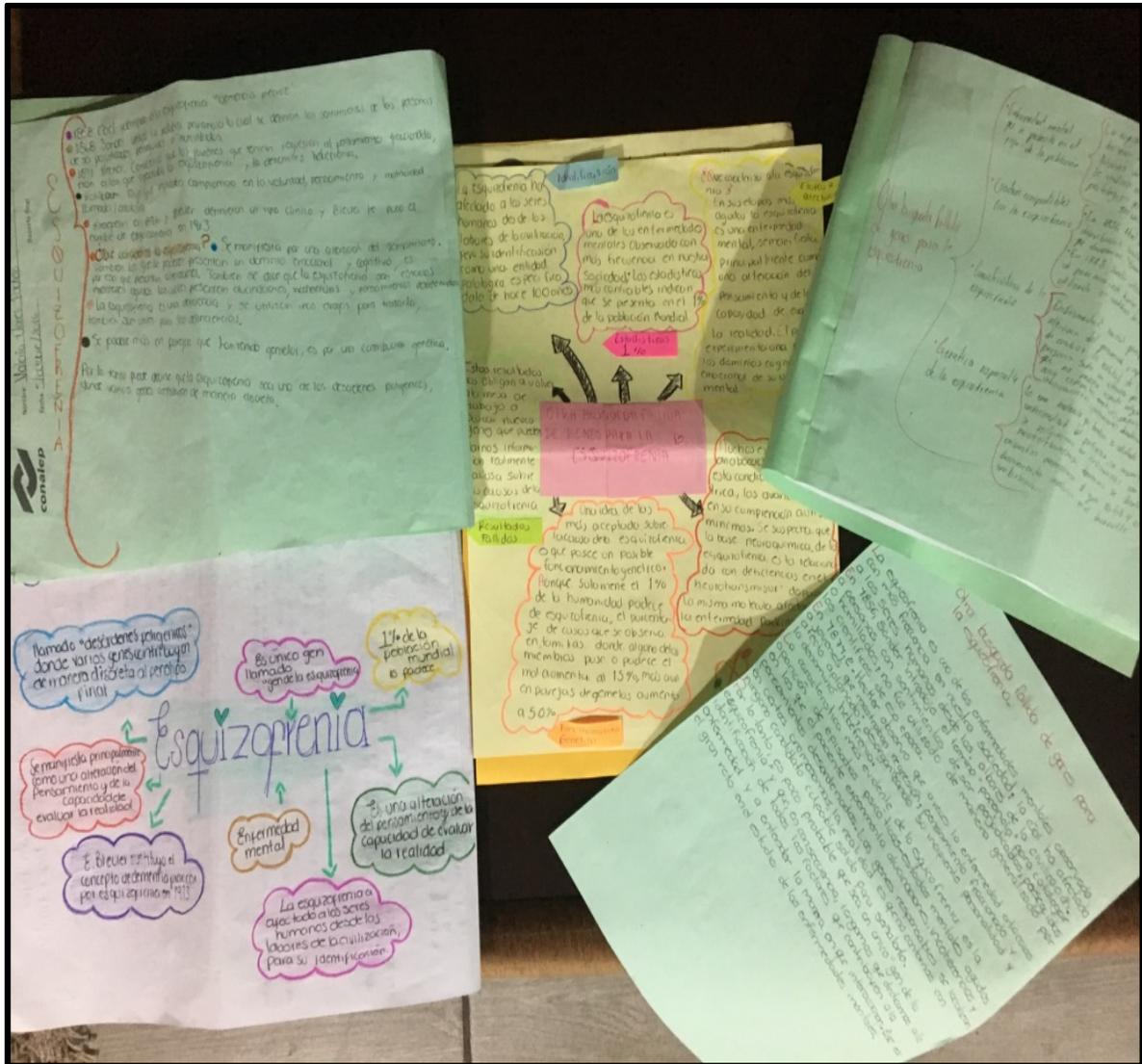
20

Anexo 19
Collage fotográfico del trabajo en clase



Anexo 20

Imagen Fotográfica de Reportes Finales Individuales



Anexo 21
Collage Fotográfico de las Exposiciones Finales Práctica Docente 2



Anexo 22 Autoevaluación y Coevaluación

 Nombre: _____ Fecha: _____

AUTOEVALUACIÓN

Encierra en un círculo SOLO UNA OPCIÓN por cada enunciado

NP	Criterio	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.	Elaboré mis reportes de los cinco videos	1	2	3	4	5
2.	Registré en mi cuaderno las respuestas que acordabamos en el equipo	1	2	3	4	5
3.	Elaboré mi mapa conceptual o mi resumen	1	2	3	4	5
4.	Incluí en mi resumen o mapa conceptual final el cuadro de respuestas que fui registrando en mi cuaderno de cada video	1	2	3	4	5
5.	Participé en clase activamente (incluyendo la exposición)	1	2	3	4	5
6.	Asistí puntualmente a cada clase	1	2	3	4	5
7.	Colaboré con mi equipo de trabajo	1	2	3	4	5
8.	Conduje mi actuar dentro del "círculo de confianza"	1	2	3	4	5
9.	Desarrolle mi creatividad en la elaboración del material de exposición	1	2	3	4	5
10.	Utilicé mis conocimientos previos para facilitar el aprendizaje de nuevos elementos	1	2	3	4	5

 Nombre del compañero al que evaluó: _____ Fecha: _____

CO-EVALUACIÓN

Encierra en un círculo SOLO UNA OPCIÓN por cada enunciado

NP	Criterio	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.	Vertía sus ideas o comentarios cuando teníamos que contestar las preguntas planteadas por la maestra	1	2	3	4	5
2.	Utilizó su reporte de cada video para contestar las preguntas planteadas por la maestra	1	2	3	4	5
3.	Participó en la elaboración del material didáctico en cada clase	1	2	3	4	5
4.	Propuso ideas para la elaboración del material final	1	2	3	4	5
5.	Mantuvo una actitud colaborativa	1	2	3	4	5
6.	Compartía sus conocimientos previos para enriquecer nuestro aprendizaje	1	2	3	4	5
7.	Fue responsable ante las tareas que el equipo le encomendaba	1	2	3	4	5
NOMBRE DE QUIEN EVALUÓ:						

Anexo 23
Ejemplo de Reporte de Desempeño Final

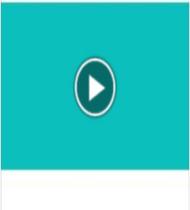
REPORTE DE DESEMPEÑO FINAL

Nombre: ERICK Equipo: DRACME

A continuación te presento los resultados de tu desempeño en la RECTA FINAL de la primera unidad de aprendizaje.

NP	OBJETIVO	DESEMPEÑO
1.	Portafolio de Experiencias	10
	Expectativas y Temores	Entregada
	Reporte Video 1	Entregada
	Reporte Video 2	Entregada
	Reporte Video 3	Entregada
	Reporte Video 4	Entregada
	Reporte Video 5	Entregada
2.	Evaluación Diagnóstica	7
3.	Evaluación Final	9
4.	Exposición	9
5.	Reporte Final	8
6.	Autoevaluación	9
7.	Coevaluación	5
	Evaluación Numérica de tu Desempeño	8

Anexo 24
Collage Fotográfico de la Participación Virtual, Práctica Docente 2

<p style="text-align: right;">Video 1</p> <p>Verenice Kolmena 23 de septiembre a las 17:46</p> <p>Grupo 112: Este es el video que u martes, no olviden darle like o de</p> <p>Tipos de text [u'Hola estudiar powtoon.com</p>  <p>Hayde Mendoza y 44 perso</p> <p>Me gusta Comenta</p> <p>Jesiquita Somer Leeniin Perez</p> <p>Me gusta · Responder</p>	<p style="text-align: right;">Video 2</p> <p>Verenice Kolmena 27 de septiembre a las 17:33 · Powtoon ·</p> <p>Grupo 112: Buenas Tardes; Como lo prometí, aquí les dejo el video número 2.</p> <p>Estrategias comprensión 1 [u'Este video es la continuaci\xf3n de powtoon.com</p>  <p>Verick R. Mancera y 43 personas más 1 comen</p> <p>Me gusta Comentar Compar</p>	<p style="text-align: right;">Video 3</p> <p>Verenice Kolmena 28 de septiembre a las 19:05 · Powtoon ·</p> <p>Grupo 112: Este es el video número 3. Revisen qué estrategias son las que se abordarán, pues son las que trabajaremos en clase. Saludos;</p> <p>Estrategias de comprensión 2 [!Como recordaran, en los videos pasa... powtoon.com</p>  <p>Iram Rodriguez y 39 personas más</p> <p>Me gusta Comentar Compartir</p>
<p style="text-align: right;">Video 4</p> <p>Verenice Kolmena 28 de septiembre a las 19:07 · Powtoon ·</p> <p>Grupo 112: Este es el video número 4. Recuerden hacer comentarios o dar un like, así también revisar la estrategias de comprensión de textos de este video. Son las que trabajaremos mañana con su lectura en e equipo de aprendizaje. Hasta mañana;</p> <p>Estrategias de comprensión 3 Copy of Click to edit powtoon.com</p>  <p>Verick R. Mancera y 38 personas más</p>	<p style="text-align: right;">Video 5</p> <p>Verenice Kolmena 30 de septiembre a las 13:12 · Powtoon ·</p> <p>Grupo 112: este es el quinto video, lo dejo por adelantado, pues lo trabajaremos en clase hasta el próximo jueves.</p> <p>Técnicas de registro Copy of Click to edit powtoon.com</p>  <p>Verick R. Mancera y 33 personas más</p> <p>Me gusta Comentar Compar</p>	

CONALEP COYOACÁN									
Módulo:	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Semestre:	2do.	Carrera:	Enfermería	Grupo:	212	Turno:	Vespertino
Unidad 1:	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.	Resultado de Aprendizaje:	1.2 Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos.						
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	7, 8, 14, 15, 21, 22 y 28 de marzo 2017			Horario:	Martes 15:00 a 16:40 / Miércoles 15:50 a 16:40		

Obj. Clase:	Descubrir los conocimientos previos del texto periodístico y sus diferentes géneros mediante la participación e intercambio de ideas de los jóvenes, lo que permitirá que el "Encuadre" de la práctica docente se desarrolle con atención específica de la temática.					
Fecha:	Martes 07 de marzo 2017		Tiempo Clase:	100 min.	Día: 1 De: 7	
Contenido	Actividad			Relación con mi tema		
Intención Comunicativa y características de los géneros del texto periodístico (Noticia, Editorial, Reportaje y Crónica)	I	INTEGRACIÓN DE EQUIPOS Se saluda a los estudiantes y se agradece todo su apoyo para la realización de esta práctica. Se les recuerda que algo importante de la misma es el trabajo en equipo y la interacción que se provoca cuando se trabaja de esta manera. Se da la indicación de guardar todas sus cosas y formar equipos, con quienes decidan. (1) se requiere que sean equipos de 6 a 7 personas (para tener dos perspectivas por cada género periodístico); (2) se reúnan en equipos y elaboren una lista con los nombres de los integrantes con los que colaborarán durante la práctica; (3) en consenso, elijan un nombre para su equipo de trabajo, un coordinador, un secretario y un encargado de material <u>(15:00 a 15:20)</u>			El objetivo de esta práctica docente es fomentar la participación de los estudiantes a través del diálogo para mejorar su proceso de aprendizaje utilizando la estrategia de "Aula Inversa". En esta sesión, se pretende dar a conocer la forma de trabajar durante la práctica, privilegiando la participación de los jóvenes. Es importante que desde esta primera sesión los jóvenes comprendan la estrategia y el compromiso y la responsabilidad que implica	
	D	DESCUBRIR CONOCIMIENTO DE TEXTO PERIODÍSTICO Y DIFERENTES GÉNEROS. Se entregan periódicos a cada equipo para activar sus conocimientos previos, para lo cual los estudiantes deberán revisar y leer lo que les interese del periódico y escriban lo que saben de textos periodísticos y sus diferentes géneros; en especial del "Artículo de Opinión". Después deberán compartir con sus compañeros de equipo lo que escribieron para terminar con una idea general de los conocimientos previos, mismos que pasaran a escribir conforme vayan terminando la actividad. En plenaria, cada integrante leerá lo que escribió su equipo. ENCUADRE. Presentación del docente practicante para informar el objetivo de aprendizaje, la forma en que se logrará y las experiencias de aprendizaje que se producirán. En la misma presentación se solicitará a los estudiantes definan qué valores son necesarios dentro del círculo de confianza (valores dentro del grupo: docente practicante y estudiantes) <u>(15:50 a 16:10)</u> ¿QUÉ ES EL TEXTO PERIODÍSTICO Y SUS DIFERENTES GÉNEROS? La docente practicante expone, a través de una presentación PPT la definición de texto periodístico y sus diferentes géneros. En esta presentación se aclara que, si bien no es parte del resultado de aprendizaje, también se abordará: noticia, editorial, reportaje y crónica. Se informa que en los personalizadores, está definido qué género del texto periodístico les tocó y de ese género se solicita ver el video posteo <u>(16:10 a 16:30)</u>				
	C	RECORRIDO DE CLASE. Un voluntario platica lo que sucedió en clase y sus compañeros de grupo enriquecen sus comentarios. <u>(16:30 a 16:40)</u>				
Recursos/Material Didácticos:	(1) Etiquetas y marcadores para nombres; (2) Tarjetas de integración de equipos; (3) Periódicos; (4) Cartulina para recuperación de conocimientos previos; (5) Personalizador por equipo de nombre y género de opinión; (6) PPT "Encuadre"; (7) PPT Texto y géneros periodísticos. VIDEOS POSTEADOS: NOTICIA: https://www.youtube.com/watch?v=RrMN4tztHFU REPORTAJE: https://www.youtube.com/watch?v=eoGgrwQsNRz EL EDITORIAL: https://www.youtube.com/watch?v=KeChwDe4AxB ARTÍCULO DE OPINIÓN: https://www.youtube.com/watch?v=GNtImYe5Xig CRÓNICA: https://www.youtube.com/watch?v=0FTkwysNl9o					
Evaluación:	Actitudinal. Participación en la integración por equipos para la recuperación de conocimiento previo.					
Experiencia:	No se registran experiencias para portafolio del docente titular.					

CONALEP COYOACÁN										
Módulo:	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Semestre:	2da.	Carrera:	Enfermería	Grupo:	212	Turno:	Vespertino	
Unidad I:	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.	Resultado de Aprendizaje:	1.2 Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos							
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	7, 8, 14, 15, 21, 22 y 28 de marzo 2017		Horario:	Martes 15:00 a 16:40 / Miércoles 15:50 a 16:40				

Obj. Clase:	Identificar definición, intención comunicativa y características del artículo de opinión, a través de la comparación con otros géneros periodísticos como son la noticia, la editorial, el reportaje y la crónica.							
Fecha:	Miércoles 08 de marzo 2017		Tiempo Clase:	50 min.	Día:	2	De:	7
Contenido	Actividad			Relación con mi tema				
Intención Comunicativa y características del Artículo de Opinión y otros géneros periodísticos: Noticia, Editorial, Reportaje y Crónica.	I RECORDAR LA CLASE ANTERIOR. El docente practicante retoma lo que sucedió en la clase anterior y solicita que si alguien quiere enriquecer con sus comentarios, lo haga. Además solicita recuerden las intenciones comunicativas que vieron en primer semestre. (15:50 a 16:00)			Como ya se mencionó, en práctica docente II, el objetivo es fomentar el diálogo para mejorar el aprendizaje a través de la participación y colaboración de los estudiantes a través de la estrategia de "Aula Inversa". A partir de esta sesión se echa a andar la estrategia; se pretende que, utilizando los conocimientos previos y la información recuperada en los videos, los estudiantes colaboren entre sí, intercambiando ideas para enriquecer su aprendizaje y lo puedan poner en práctica.				
	D ACTIVIDAD: COMPAREMOS INFORMACIÓN DE LOS GÉNEROS DEL TEXTO PERIODÍSTICO. De acuerdo a los videos posteados: 1. Los integrantes de los equipos deben traer su reporte del género que observó en el que deberá especificar detalles como: definición, características, elementos, estructura y/o intención comunicativa 2. Se revisa la información y se elabora un reporte por equipo con la información que trajo cada integrante. 3. Se elabora el reporte grupal integrando la intención comunicativa de cada género 4. Los coordinadores cambian de equipo -con el de su mismo género- para comparar su información y enriquecerla. 5. Se entrega a la docente el reporte individual y el de equipo para registrarlo en experiencias de aprendizaje. (16:00 a 16:30)							
	C RECORRIDO DE CLASE. Un voluntario platica lo que sucedió en clase y sus compañeros de grupo enriquecen sus comentarios. (16:30 a 16:40)							
Recursos/Material Didácticos:	Reportes individual y Reporte de grupo del género.							
Evaluación:	Conceptual, Experiencia 1 y Experiencia 2							
Experiencia de Aprendizaje:	Experiencia 1. Reporte individual de género periodístico Experiencia 2. Reporte por equipo de género periodístico.							

CONALEP COYOACÁN									
Módulo:	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Semestre:	2da.	Carrera:	Enfermería	Grupo:	212	Turno:	Vespertino
Unidad I:	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.	Resultado de Aprendizaje:	1.2 Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos						
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	7, 8, 14, 15, 21, 22 y 28 de marzo 2017		Horario:	Martes 15:00 a 16:40 / Miércoles 15:50 a 16:40			
Obj. Clase:	Comprender que el artículo de opinión es un texto argumentativo, cuya estructura, recursos de estilo y lingüísticos, ayudan a interpretarlo fácilmente.								
Fecha:	Martes 14 de marzo 2017			Tiempo Clase:	100 min.	Día:	3	De:	7
Contenido	Actividad	Relación con mi tema							
Estructura de "Texto Argumentativo"; recursos de estilo y recursos lingüísticos	I RECORDAR LA CLASE ANTERIOR. El docente practicante retoma lo que sucedió en la clase anterior y solicita que si alguien quiere enriquecer con sus comentarios, lo haga. <u>15:00 a 15:10</u>	Se continua con la estrategia de aula inversa; sin embargo, se realiza en dos equipos tablas comparativas; que además de lo conceptual, busca fomentar la colaboración en equipos de trabajo, más allá de la competencia.							
	D Continúa ACTIVIDAD: COMPAREMOS INFORMACIÓN DE LOS GÉNEROS DEL TEXTO PERIODÍSTICO. La docente regresa los reportes individual y de equipo para que los alumnos reciban retroalimentación de su trabajo. Al respecto, solicita: 1. Revisen sus comentarios individuales 2. Revisen y comenten en equipos los comentarios de su reporte de equipo <u>15:10 a 15:30</u> El grupo deberá estar claramente dividido en dos aunque en sus equipos de trabajo; la idea es que en cada uno de estos grupos se encuentre un equipo por cada género periodístico. Se entregan: las preguntas correspondientes a cada género junto con el material en el que deberán escribir las respuestas (cartulinas y plumones). La idea es que traten de integrar la mayor información recopilada de cada tipo de género, con coherencia y claridad. <u>15:30 a 15:50</u> Se pegan las plantillas para integrar dos tablas comparativas. A partir de ese momento, nadie podrá aumentar o quitar nada de sus respuestas y sólo pasarán a pegarlas a la plantilla que le correspnda. El equipo que termina primero, también será el primero en explicar su tabla (los equipos elijan a un representante). <u>15:50 a 16:15</u> Los alumnos que terminen al final, identificarán qué le falta o qué le sobra a la tabla del grupo contrario, para que al final de la exposición del primer grupo, enriquezcan el trabajo con las participaciones correspondientes. La idea es que al final, todos ganen pues enriquecieron el trabajo del grupo y cuál es la diferencia entre competencia y competitividad. <u>16:15 a 16:30</u>								
	C RECORRIDO DE CLASE. Un voluntario platica ¿qué se lleva de esta clase? los compañeros de grupo enriquecen sus comentarios. Se solicita vean el video posteado de texto argumentativo y elaboren un reporte individual <u>16:30 a 16:40</u> 15 min.								
Recursos/Material Didácticos:	Reportes (como insumo de información); tarjetas de preguntas (por cada género); cartulinas de colores; plumones; plantilla de tabla comparativa (2) Texto Argumentativo: https://www.youtube.com/watch?v=cTeYsECv6MQ								
Evaluación:	Actitudinal. Participación para elaborar la tabla comparativa grupal								
Experiencia de Aprendizaje:	No se registra experiencia para el portafolio del docente titular.								

Anexo 26
Plan Clase Práctica Docente 3

CONALEP COYOACÁN					
Módulo:	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Semestre:	2do.	Carrera:	Enfermería
Unidad 1:	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.	Resultado de Aprendizaje:	1.2 Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos		
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	7, 8, 14, 15, 21, 22 y 28 de marzo 2017		Horario:
				Martes 15:00 a 16:40 / Miércoles 15:50 a 16:40	

Obj. Clase:	Comprender que el artículo de opinión es un texto argumentativo, cuya estructura, recursos de estilo y lingüísticos, ayudan a interpretarlo fácilmente.				
Fecha:	Miércoles 15 de marzo 2017	Tiempo Clase:	50 min.	Día:	4
				De:	7
Contenido	Actividad	Relación con mi tema			
Estructura de "Texto Argumentativo"; recursos de estilo y recursos lingüísticos	<p>I RECORDAR LA CLASE ANTERIOR. El docente practicante retoma lo que sucedió en la clase anterior y solicita que si alguien quiere enriquecer con sus comentarios, lo haga. <u>(15:50 a 15:55)</u></p> <p>D EL TEXTO ARGUMENTATIVO Y EL ARTÍCULO DE OPINIÓN Se solicita a los estudiantes que enriquezcan sus reportes de texto argumentativo, a través del diálogo en cada equipo. <u>(15:55 a 16:15)</u> El docente solicita los reportes individuales del texto argumentativo y en plenaria se elabora la plantilla de texto argumentativo; cada equipo deberá participar pegando la cartulina que les haya tocado en la plantilla general, al final la docente practicante cierra exponiendo el tema de texto argumentativo. <u>(16:15 a 16:30)</u> Se solicita a los estudiantes lean el artículo de opinión que les fue entregado junto con su material <u>(16:30 a 16:35)</u></p> <p>C RECORRIDO DE CLASE. Un voluntario platica ¿qué se lleva de esta clase? los compañeros de grupo enriquecen sus comentarios. <u>(16:35 a 16:40)</u></p>	Se promueve que escuchen a los compañeros en equipo, pues aun cuando todos vieron el mismo video, se pretende que enriquezcan sus reportes enriqueciendo su visión con la del "otro".			
Recursos/Material Didácticos:	Plantilla para mapa conceptual de texto argumentativo; hojas de colores con información del video de texto argumentativo; lectura de Artículo de Opinión.				
Evaluación:	Conceptual / Actitudinal				
Experiencia de Aprendizaje:	Experiencia 3. Reporte Individual de Texto Argumentativo				

Anexo 26
Plan Clase Práctica Docente 3

CONALEP COYOACÁN						
Módulo:	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Semestre	2do.	Carrera	Enfermería	Grupo 212 Turno Vespertino
Unidad I:	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.	Resultado de Aprendizaje:	1.2 Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos.			
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	7, 9, 14, 15, 21, 22 y 28 de marzo 2017		Horario:	Martes 15:00 a 16:40 / Miércoles 15:50 a 16:40

Obj. Clase: Identificar e interpretar un artículo de opinión a través de su intención, características y estructura.								
Fecha:	Martes 21 de marzo 2017		Tiempo Clase:	100 min.	Día:	5	De:	7
Contenido	Actividad			Relación con el tema				
Intención Comunicativa y características del Artículo de Opinión y otros géneros periodísticos: Noticia, Editorial, Reportaje y Crónica.	I RECORDAR LA CLASE ANTERIOR. El docente practicante retoma lo que sucedió en la clase anterior y solicita que si alguien quiere enriquecer con sus comentarios, lo haga. <u>(15:00 a 15:10)</u>	D CONCORDAR VS DISCORDAR En equipos deberán dialogar de acuerdo a las siguientes preguntas: ¿qué opinión les merece el artículo de opinión?; ¿qué saben de la información vertida en ese artículo de opinión?, ¿les fue sencillo encontrar la tesis, los argumentos y la conclusión? <u>(15:10 a 15:30)</u> Por equipo se entrega el ejercicio de concordar vs discordar, la idea es que de acuerdo al diálogo anterior, contesten el ejercicio <u>(15:30 a 15:40)</u> Cada equipo deberá registrar sus respuestas en la tabla; la docente va leyendo cada enunciado y les pide a aquellos que eligieron mal argumenten su respuesta, algún otro equipo que haya elegido bien deberá "contrargumentar" y la docente practicante cerrará aclarando la respuesta correcta. <u>(15:40 a 16:20)</u> AUTOEVALUACIÓN Cada integrante deberá autoevaluarse de acuerdo a los criterios que se explicaron en el "Encuadre" <u>(16:20 a 16:30)</u>			Es una sesión de interpretación del artículo de opinión a través de la estructura básica de textos argumentativos: tesis, argumento y conclusión y los recursos de estilo y lingüísticos utilizados; lo que se realiza a través del ejercicio: Concordar VS Discordar, que a la vez, será de utilidad para la evaluación.			
	C RECORRIDO DE CLASE. Un voluntario platica ¿qué se lleva de esta clase? los compañeros de grupo enriquecen sus comentarios. <u>(16:30 a 16:40)</u>							
	Recursos/Material Didácticos: Ejercicio concordar vs.. Discordar; tabla 10 X 10 (10 equipos x 10 frases); rubrica de autoevaluación							
Evaluación:	Conceptual/Actitudinal.							
Experiencia de Aprendizaje:	Ejercicio: Concordar VS Discordar Rubrica de Autevaluación							

Anexo 26
Plan Clase Práctica Docente 3

Anexo 26 Plan Clase Práctica Docente 3

CONALEP COYOACÁN										
Módulo:	Comunicación en las ámbitos escolar y profesional		Semestre:	Enfermería		Grupo:	212		Turno:	Vespertino
Unidad 1:	Lectura de textos periodísticos y científicos.	Resultados de Aprendizaje:	1.2 Interpretar y emitir opiniones relacionadas con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos		Zona:	Carrera				
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	7, 8, 14, 15, 21, 22 y 28 de marzo 2017		Horarios:	Martes 15:00 a 16:40 / Miércoles 15:30 a 16:40				

Obj. Clase:	Valorar el aprendizaje de textos periodísticos y sus diferentes géneros						
Fecha:	Miércoles 22 de marzo 2017	Tiempo Clase:	50 min.	Día:	6	De:	7
Contenido	Actividad						
Intención Comunicativa y características del Artículo de Opinión y otros géneros periodísticos: Noticia, Editorial, Reportaje y Crónica.	<p>I RECORDAR LA CLASE ANTERIOR. El docente practicante retoma lo que sucedió en la clase anterior y solicita que si alguien quiere enriquecer con sus comentarios, lo haga. (15:50 a 16:00)</p> <p>D ¿QUÉ APRENDÍ? Se comunica a los estudiantes que la idea de esta actividad es que hagan conciencia de que el aprendizaje es un proceso, una espiral que nunca termina y que tienen que ver con tiempo y espacio; es decir, no son los mismos que cuando iniciaron la práctica y que el compartir las ideas con otros enriquece y facilita el aprendizaje. Por lo que de manera individual cada estudiante deberá escribir en la tarjeta que se ha entregado ¿qué aprendieron?; una vez que hayan concluido un voluntario por equipos deberá pasar a escribir en el rotafolio ¿qué aprendieron? (16:00 a 16:20)</p> <p>CO-EVALUACIÓN Cada integrante deberá co-evaluar a un compañero del grupo, de acuerdo a los criterios que se explicaron en el "Encuadre" (16:20 a 16:30)</p> <p>C RECORRIDO DE CLASE. Un voluntario platicará ¿qué se lleva de esta clase? los compañeros de grupo enriquecen sus comentarios. (16:30 a 16:40)</p>						
Recursos/Material Didácticos:	Tarjetas de aprendizaje individual (libre y en bco.); cartulinas de conocimiento previo y conocimiento adquirido; tarjetas de co-evaluación.						
Evaluación:	Actitudinal / Participación						
Experiencia de Aprendizaje:	Co-evaluación						

CONALEP COYOACÁN										
Módulo:	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Semestre:	2do.	Carrera:	Enfermería	Grupo:	312	Turno:	Vespertino	
Unidad 1:	Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.	Resultado de Aprendizaje:	1.2 Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos							
Núm. de hrs:	10 hrs.	Fechas programadas:	7, 8, 14, 15, 21, 22 y 28 de marzo 2017		Horario:	Martes 15:00 a 16:40 / Miércoles 15:50 a 16:40				

Obj. Clase: Valorar el aprendizaje de textos periodísticos y sus diferentes géneros						
Fecha: Martes 28 de marzo 2017		Tiempo Clase: 100 min.		Día: 7	De: 7	
Contenido		Actividad			Relación con mi tema	
CLASE FINAL / RETROALIMENTACIÓN	I	AGRADECIMIENTO El docente practicante agradece el apoyo y la participación de los estudiantes y la profesora titular. <u>(15:00 a 15:10)</u>				
	D	EVALUACIÓN DOCENTE Se entrega la evaluación del docente y se solicita la llenen <u>(15:10 a 15:30)</u> ENTREGA DE TARJETA DE VALORACIÓN DEL RESULTADO DE APRENDIZAJE 1.2 Se entrega a cada estudiante los resultados de desempeño <u>(15:30 a 15:50)</u>				
	C	CONCLUYE LA PRÁCTICA				
Recursos/Material Didácticos:		Tarjeta de resultado de desempeño por alumno				
Evaluación:						
Experiencia de Aprendizaje:						

Anexo 26
Plan Clase Práctica Docente 3

Anexo 27

Imagen Fotográfica del mensaje de integración de Equipos

The image shows a screenshot of a Facebook post within a group. The post is from the user 'Verence Kolmena' and is dated '6 de marzo a las 9:45'. The text of the post is as follows:

Ey!!!!
Grupo 212!!!! 😊😊
Como saben mañana comienza la práctica docente y en ella es fundamental el trabajo en equipo.
La mayoría tiene la experiencia de la primer práctica, así que me gustaría que piensen con quiénes les gustaría integrar su equipo; igual que la vez pasada, ustedes lo decidirán (serán de entre 5 a 7 estudiantes).
Solo recuerden que hay compañeros con quienes pueden trabajar y aprender mejor que con otros.
Si tienen alguna pregunta de la práctica, no duden en usar este medio o el Messenger.
Pd) Por favor, recuerden las autorizaciones!!!

Below the text, there are interaction options: 'Me gusta', 'Comentar', and 'Compartir'. A notification indicates that 'Estefanne Lule, Lilia Hart y 14 personas más' have reacted to the post. At the bottom of the post is a comment box with the placeholder text 'Escribe un comentario...'. To the left of the post, there is a sidebar with navigation options: 'Verence Kolmena', 'Biografía', and 'Reciente'. Below these are sections for 'Fotos' (No hay nada para mostrar) and 'Amigos' (90), which displays a grid of profile pictures and names of friends, including Anay Orih, Leedyli Dorantes, Bren Castillo, Ale Sanchez, Chata Somer, Frida Ximena, Jonathan Casillas Jimenez, EDer Arturo, and Angies Torres Resendiz. To the right of the post is a list of other group members, including Jacqueline Bueno, Danny Martinez, Karla Martinez, Lilia Hart, Ingrid Estefaanía, Nayeli LN, Bren Castillo, Javier Garduño Galle..., Nelly Ramirez, Gustavo Daniel Garci..., Ali Morales, Chata Somer, Fryda Martínez, and Salvador Kaponi.

Anexo 28
Encuadre Práctica Docente 3

*Bienvenidos
alumnos del grupo 212*

*Conalep Coyoacán
Enfermería
Turno Vespertino*



*¿Cuál es nuestro
objetivo de
aprendizaje?*

Anexo 28 Encuadre Práctica Docente 3



COMUNICACIÓN EN LOS ÁMBITOS ESCOLAR Y PROFESIONAL

Se comunica mediante el lenguaje oral, escrito y la lectura para la expresión de ideas en diferentes contextos y el uso permanente del lenguaje como herramienta del pensamiento lógico.

Unidad 1

Lectura de textos narrativos, periodísticos y científicos.

- 1.1
- 1.2
- 1.3

Resultado de Aprendizaje

Interpreta y evalúa artículos de opinión relacionados con hechos y problemáticas actuales, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos.

Unidad 2

Producción oral y escrita

- 2.1
- 2.2
- 2.3

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Contenido temático

1. Géneros Periodísticos
2. Texto Argumentativo



¿Cómo lograremos ese objetivo de aprendizaje?



Metodología
AULA INVERSA

Hacer fuera del aula lo que tradicionalmente se hace en clase y hacer en clase lo que comúnmente se hace fuera del aula, utilizando herramientas tecnológicas

En esta práctica...

Fuera del aula

Ver videos que son posteados a través del social media, en este caso es Facebook

Dentro del aula

Actividades didácticas que propicien un aprendizaje a través del otro (compañero); dialogar, colaborar, participar

REPORTES ESCRITOS Individuales

Anexo 28 Encuadre Práctica Docente 3

	<div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 10px;"> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="background-color: #8ebf42; color: white; padding: 5px 10px; border-radius: 10px;">En donde....</div> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">El aprendizaje grupal</div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">Promover que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y aprendan, no sólo los contenidos de la materia, sino a interactuar, a comunicarse, a observar, a complementarse unos con los otros.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">Grupos de aprendizaje</div> <div style="font-size: 24px; color: #8ebf42;">➔</div> <div style="background-color: #8ebf42; color: white; padding: 5px 10px; border-radius: 10px;">212</div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">Son aquellos en que todos los integrantes participan, colaboran, interactúan para que asumiendo su responsabilidad... aprendan.</p> </div>							
	<div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 20px;"> <h1 style="font-family: cursive; color: #8ebf42;">¿Qué se tomará en cuenta para valorar nuestro aprendizaje?</h1> </div>							
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: left;">EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE</th> <th style="width: 10%; text-align: center; color: #8ebf42; font-size: 24px;">NO</th> <th style="width: 40%; text-align: right;">EVIDENCIAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 10px;">1 Reporte individual del video 1. Género Periodístico (8 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">2 Reporte grupal del video 1. Género Periodístico (8 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">3 Reporte individual del video 2. Texto argumentativo (15 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">4 Ejercicio por equipo: Concordar vs. discordar <li style="margin-bottom: 10px;">5 Autoevaluación <li style="margin-bottom: 10px;">6 Coevaluación </td> <td style="text-align: center; vertical-align: middle; font-size: 48px;">}</td> <td style="vertical-align: top; padding-right: 10px;"> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Experiencias de aprendizaje OJO. Para los reportes individuales: 1. ¿Qué entendí? 2. Resumen, mapa o cuadro sinóptico </div> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Dudas</div> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Valoración numérica</div> </td> <td style="text-align: right; vertical-align: middle; font-size: 24px;">} Promedio</td> </tr> </tbody> </table>	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	NO	EVIDENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 10px;">1 Reporte individual del video 1. Género Periodístico (8 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">2 Reporte grupal del video 1. Género Periodístico (8 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">3 Reporte individual del video 2. Texto argumentativo (15 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">4 Ejercicio por equipo: Concordar vs. discordar <li style="margin-bottom: 10px;">5 Autoevaluación <li style="margin-bottom: 10px;">6 Coevaluación 	}	<div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Experiencias de aprendizaje OJO. Para los reportes individuales: 1. ¿Qué entendí? 2. Resumen, mapa o cuadro sinóptico </div> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Dudas</div> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Valoración numérica</div>	} Promedio
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	NO	EVIDENCIAS						
<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 10px;">1 Reporte individual del video 1. Género Periodístico (8 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">2 Reporte grupal del video 1. Género Periodístico (8 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">3 Reporte individual del video 2. Texto argumentativo (15 de marzo) <li style="margin-bottom: 10px;">4 Ejercicio por equipo: Concordar vs. discordar <li style="margin-bottom: 10px;">5 Autoevaluación <li style="margin-bottom: 10px;">6 Coevaluación 	}	<div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Experiencias de aprendizaje OJO. Para los reportes individuales: 1. ¿Qué entendí? 2. Resumen, mapa o cuadro sinóptico </div> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Dudas</div> <div style="border: 1px solid #8ebf42; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Valoración numérica</div>	} Promedio					

Anexo 28

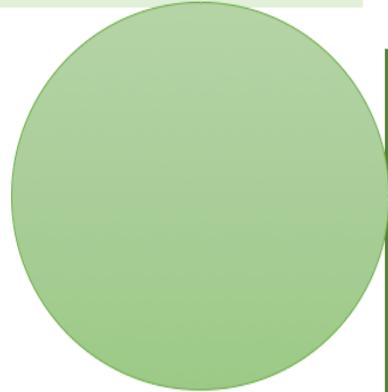
Encuadre Práctica Docente 3



TODO LO
ANTERIOR...

Es decir, todo
nuestro
desempeño en
cada actividad
será dentro de un

**CÍRCULO DE
CONFIANZA**



¿Qué sabemos de los textos
periodísticos?

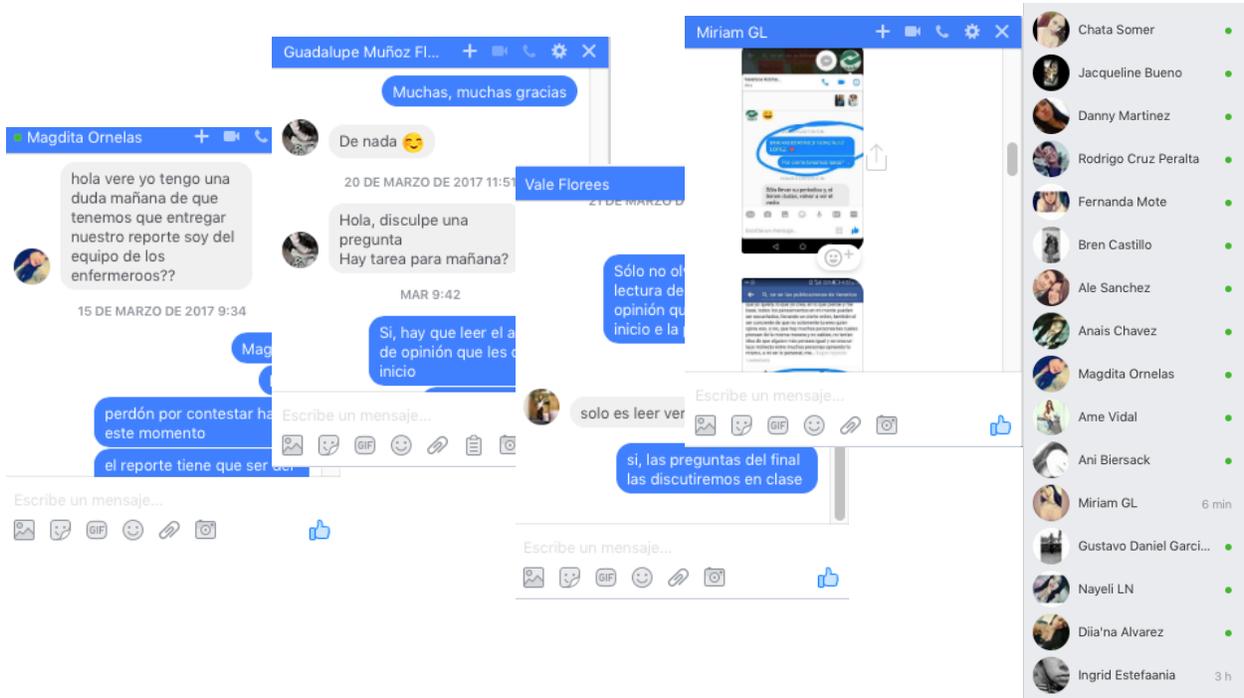
¿Qué de los artículos de
opinión?

Comencemos a aprender más de los textos
periodísticos y, en especial, de los artículos de opinión...



Anexo 29

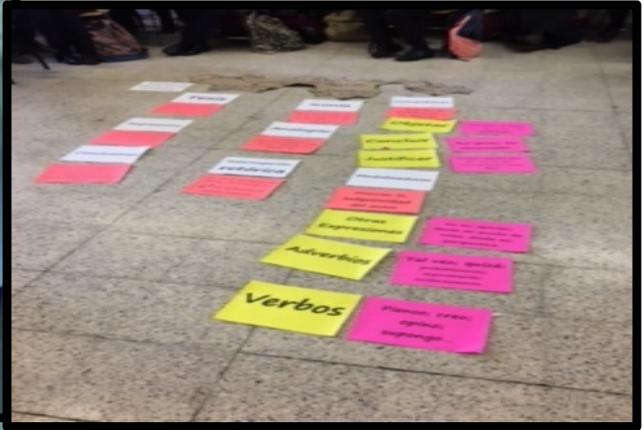
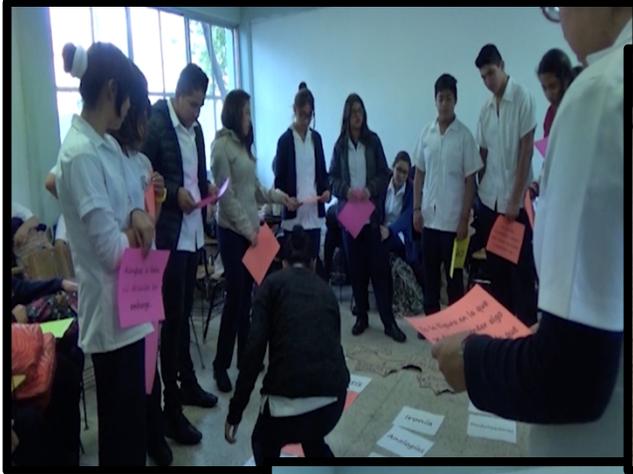
Collage Fotográfico de diferentes intervenciones a través de Messenger



Anexo 30
Anexo 30. Imagen Fotográfica Tabla Comparativa



Anexo 31
Collage Fotográfico de elaboración grupal del Mapa Conceptual



Anexo 32
Imagen Fotográfica del ejercicio Concordar y Discordar

