



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

Implementación del Aprendizaje Significativo como metodología de enseñanza para 20 docentes de cinco establecimientos educativos del nivel primario del municipio del Sector 1209.3 del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos durante los meses de julio a octubre de 2016

Alberto Antonio Ortíz Monzón

Asesor:
M.A. Juan José Orozco Fuentes

Guatemala, marzo de 2017



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

Implementación del Aprendizaje Significativo como metodología de enseñanza para 20 docentes de cinco establecimientos educativos del nivel primario del Sector 1209.3 del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos, durante los meses de julio a octubre de 2016

Trabajo de graduación presentado al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad San Carlos de Guatemala

Alberto Antonio Ortíz Monzón

Previo a conferírsele el grado académico de:

Maestro en Artes en la carrera de
Maestría en Liderazgo en el Acompañamiento Educativo

Guatemala, m a r z o de 2017

AUTORIDADES GENERALES

Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Enrique Camey Rodas	Secretario General de la USAC
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM

CONSEJO DIRECTIVO

MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Licda. Tania Elizabeth Zepeda Escobar	Representante de Profesionales Graduados
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes
PEM José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes

TRIBUNAL EXAMINADOR

MSc. Haydeé Lucrecia Crispín López	Presidente
M.A. Reyneri Frayneer Santos Flores	Secretario
M.A. Alba Luz Reinoso Cano	Vocal

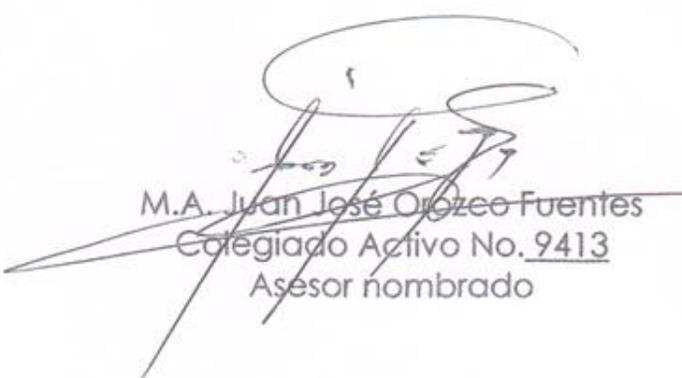
Guatemala, 19 de enero de 2017.

Doctor
Miguel Angel Chacón Arroyo
Coordinador
Unidad de Investigación
EFPEM – USAC

Atentamente tengo a bien informarle lo siguiente:

En mi calidad de Asesor del trabajo de graduación denominado: "Implementación del Aprendizaje Significativo como metodología de enseñanza para 20 docentes de cinco establecimientos educativos del Sector 1209.3 del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos, durante los meses de julio a octubre de 2016" correspondiente al estudiante: Alberto Antonio Ortiz Monzón carné: 100010519 de la carrera: Maestría en Liderazgo en el Acompañamiento Educativo manifiesto que he acompañado el proceso de elaboración del trabajo precitado y en la revisión realizada al informe final, se evidencia que dicho trabajo cumple con los requerimientos establecidos por la EFPEM para este tipo de trabajos, por lo que considero **APROBADO** el trabajo y solicito sea aceptado para continuar con el proceso para su graduación.

Atentamente,



M.A. Juan José Orozco Fuentes
Colegiado Activo No. 9413
Asesor nombrado

c.c. Archivo



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media
-EFPEM-



El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado *“Implementación del Aprendizaje Significativo como metodología de enseñanza para 20 docentes de cinco establecimientos educativos del nivel primario del municipio del Sector 1209.3 del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos durante los meses de”*, presentado por el(la) estudiante **Alberto Antonio Ortíz Monzón**, Registro Académico **100010519**, CUI **1820526991217**, de la Maestría en Liderazgo en el Acompañamiento Educativo.

CONSIDERANDO

Que la Unidad de Investigación ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los **dos** días del mes de **marzo** del año dos mil **diecisiete**.

“ID YENSEÑAD A TODOS”

Lic. Mario David Valdés López
Secretario Académico
EFPEM



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
Unidad de Investigación

RECIBIDO
02 MAR. 2017

A LAS **10:21** H.

Ref. SAOIT026-2017
c.c. Archivo
MDVL/caum

DEDICATORIA

DIOS sabiduría	Por su Infinita Misericordia. Por el discernimiento y la recibida en cada momento de mi vida.
PADRES inculcarme	Julián Ortiz y Felícita Monzón de Ortiz (QEPD) por siempre valores morales y sobre todo el amor a Dios.
ESPOSA por	Sandra Patricia Marín de Ortiz, gracias por tu apoyo, todo tu amor. Eres esa ayuda idónea.
HIJOS motor acción	Ana Luisa, Julio Alberto y Claudia Patricia, por ser el que impulsa cada día mi vida, y enseñarme que cada que realice en mi vida, será un ejemplo para ustedes.
HERMANA gracias por	Claudia Ortiz Monzón, por tu apoyo incondicional, formar parte de mi vida. Eres un ejemplo a seguir.
NIETA alegría y perseverancia	Reyna Fernanda, por compartir conmigo siempre su que le sirva como un pequeño ejemplo que con se alcanzan los sueños.
FAMILIA Y por su AMIGOS	Por estar siempre presente en mi vida. Por su apoyo, por su paciencia, sus oraciones.

AGRADECIMIENTOS

COMUNIDAD brindarme la por	Al magisterio de Tajumulco Zona Costera, por información valiosa para esta investigación. Gracias su apoyo, su tolerancia y su comprensión.
EFPEM/USAC	Gracias por brindarme la oportunidad de adquirir conocimientos, porque en este proceso viví momentos inolvidables.
ASESOR	M.A. Juan José Orozco, por compartir conmigo sus conocimientos, por su apoyo para no claudicar jamás.
CATEDRÁTICOS comprometidos con	Por compartir sin envidias ni celo profesional sus conocimientos. Porque son profesionales la superación del país. Dios les bendiga.
DIDEDUC/ esta	Por su apoyo incondicional al tomarme en cuenta para
SAN MARCOS	beca de estudio, Dios les acompañe siempre.
USAID/LEER Y profesionalmente	Por darme la oportunidad para desarrollarme
APRENDER	Son profesionales que dejan huella positiva en el camino del progreso de las comunidades.

RESUMEN

Tajumulco, como municipio, se encuentra en el departamento de San Marcos, es un municipio grande en su geografía, pero la mayoría de su territorio es montañoso. Es uno de los municipios de extrema pobreza con que cuenta Guatemala, en el cual se evidencia en determinado momento el abandono que ha tenido por parte de las autoridades de los diferentes ministerios del estado.

Por ello, para efectos de estudio se procedió a realizar el presente trabajo, consistente en la Implementación del Aprendizaje Significativo como metodología de enseñanza para 20 docentes de cinco establecimientos educativos del nivel primario del Sector 1209.3 del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos, durante los meses de julio a octubre de 2016.

Se pretende con esta propuesta determinar e identificar los instrumentos didácticos que utiliza el docente en su aula. Proponer estrategias que el docente utiliza para focalizar y mantener la atención de los estudiantes durante la clase. Tales estrategias permiten dar mayor relevancia a la información nueva, a la información que se ha de aprender, dándole una significatividad lógica y por lo tanto, da más probabilidades de aprendizaje significativo de los estudiantes.

Este estudio propone estrategias destinadas a crear o mejorar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Permitiendo que el estudiante no se retire de la escuela y que el docente al final se sienta satisfecho con su labor educativa.

Cabe mencionar, que el docente necesita siempre que se le brinde el acompañamiento pedagógico necesario, como una opción para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que están a su cargo.

ABSTRACT

Tajumulco is a municipality of San Marcos great in its geography but the majority of its territory is mountainous. Is one of the municipalities of extreme poverty that counts the country of Guatemala, in which it is evident at a certain moment the abandonment that has had on the part of the authorities of the different ministries of the state.

Therefore, for the purposes of this study, the present work, consisting of the Implementation of Significant Learning as a teaching methodology for 20 teachers of five primary schools of the sector of the municipality of Tajumulco, San Marcos of the sector 1209.3 during the months of July to October of 2016, was carried out.

It is intended with this proposal to determine and identify the teaching tools used by the teacher in his classroom. Propose strategies to focus and maintain students' attention during class. Such strategies allow to give greater relevance to the new information giving it a logical significance and therefore, it gives more probabilities of learning to the students.

This study proposes strategies aimed at creating or improving adequate links between previous knowledge new knowledge, thereby ensuring a greater significance of the lessons learned. Allowing the student not to leave the school and the teacher in the end feel satisfied with their educational work.

It is worth mentioning that the teacher always needs to be provided with the necessary pedagogical accompaniment as an option to improve the learning processes of the students who are in charge.

ÍNDICE

Introducción.	1
1. Diagnóstico.	3
2. Análisis e Interpretación de Datos	6
3. Objetivo General y Específicos	9
4. Justificación	10
5. Marco Metodológico	16
6. Resultado del Proyecto de Mejora Educativa	18
7. Marco Teórico-Conceptual	29
7.1. Primer Tema: Comunidades de Aprendizaje. Círculos de Calidad Docente.	29
7.2. Segundo Tema: Aprendizaje Significativo.	33
8. Conclusiones	61
9. Recomendaciones	62
10. Referencias	63
11. Anexos:	64
Ficha de Observación. Cuadro No. 1	64
Ficha de Observación. Cuadro No. 2	67

INTRODUCCIÓN

En los siguientes párrafos que consta este documento, se pretende darle vida a un Proyecto de Mejora Educativa –PME-, el cual tiene como foco principal impulsar el aprendizaje significativo como una metodología de enseñanza entre los docentes del Sector Educativo No. 1209.3 Zona Costera del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos.

Esto no constituye el plus ultra de la educación, sino es una propuesta, que quiere amarrarse con la Maestría en Liderazgo en el Acompañamiento Educativo, tratando de mejorar la calidad educativa.

La metodología a aplicar para la realización de este proyecto es la investigación-acción, debiendo para ello, realizar diagnósticos, detectar problemas, realizar el marco teórico que fundamente el problema seleccionado, realización de planes, sistematización de experiencias, etc.

En suma, podemos decir, que este trabajo contiene lo siguiente:

Diagnóstico, Objetivo General, Objetivos Específicos, Justificación, Marco Metodológico, Listado de Temas y Anexos.

En este caso, para efectos de estudio, se procedió a realizar el diagnóstico en el Sector de la Zona Costera del municipio de Tajumulco, San Marcos. El cual consta de 19 aldeas, 33 caseríos y 1 cantón, haciendo un total de 53 comunidades. En relación a los establecimientos educativos, atiende 24 Centros Oficiales de Preprimaria Bilingüe; 20 Escuelas de Párvulos Anexas; 53 Escuelas Oficiales Rurales de Primaria; 9 Institutos Básicos de Telesecundaria; 2 Institutos Básicos Nacionales; 3 Institutos Básicos por Cooperativa; 1 Instituto Oficial Diversificado y 1 Instituto Particular Mixto del ciclo diversificado.

Como resultado del diagnóstico, se puede mencionar, un listado de carencias que se detectaron, por ejemplo, el desinterés de ciertos docentes en la aplicación del aprendizaje significativo para sus estudiantes; Algunas técnicas que utilizan los docentes no resultan las más adecuadas para apoyar el trabajo docente; Docentes no confeccionan su material didáctico; Metodología utilizada por los docentes, no es la adecuada para el proceso enseñanza-aprendizaje; Dificultad para el acceso a las comunidades y finalmente la Inconformidad de los docentes porque no son originarios de las comunidades. Llama la atención que algunos docentes no apliquen el aprendizaje significativo para sus estudiantes, trayendo como corolario que los estudiantes no se interesen en sus estudios y optan mejor por retirarse de la escuela. También se deben tomar en cuenta las causas que las originan, es decir, la ubicación geográfica, la cantidad de personas que viven en las comunidades, las vías de comunicación, docentes que atienden cinco o seis grados de primaria, etc.

En la realización de este proyecto se hicieron reuniones con directores para determinar las escuelas que reporten ciertos índices de fracaso escolar; se realizaron visitas de monitoreo a las escuelas seleccionadas; Se socializó temas con los docentes para impulsar el aprendizaje significativo como metodología; se le dio importancia para la formación de una Comunidad de Aprendizaje y por último la sistematización e impresión de un folleto de técnicas y herramientas propuestas que promuevan el aprendizaje significativo. Dicho folleto se socializó con 20 docentes de escuelas del nivel primario como beneficiarios directos y aproximadamente 600 estudiantes como beneficiarios indirectos.

Cabe mencionar, que es de suma importancia y satisfacción contribuir con la educación nacional, esperando que este material sea de beneficio, específicamente, con la comunidad educativa del municipio de Tajumulco, San Marcos.

1. DIAGNÓSTICO

Tajumulco, como municipio, se encuentra anclado en el departamento de San Marcos, es un municipio grande geográficamente hablando, pero la mayoría de su territorio es montañoso y de vías de comunicación casi inaccesibles. Debido a su topografía goza de los tres climas, hay lugares con clima frío, templado y cálido.

Debido a esto, la Dirección Departamental de Educación de San Marcos, asignó para un mejor servicio a la comunidad educativa, el funcionamiento de tres Supervisiones Educativas, las cuales se encuentran ubicadas dos en la cabecera municipal y una tercera en la zona costera.

En este caso, para efectos de estudio, se procedió a realizar el diagnóstico en el Sector de la Zona Costera del municipio de Tajumulco, San Marcos. El cual consta de 19 aldeas, 33 caseríos y 1 cantón, haciendo un total de 53 comunidades, los cuales son atendidos por el Sector Educativo No. 1209.3

Tajumulco, es uno de los municipios de extrema pobreza, en el cual se evidencia en determinado momento el abandono que ha tenido por parte de las autoridades de los diferentes ministerios del estado.

El Sector Educativo No. 1209.3 atiende la siguiente cantidad de establecimientos educativos en los diferentes niveles, a saber: 24 COPB del nivel 41; 20 EODP ANEXA A EORM nivel 42; 53 EORM; 14 Institutos Básicos en su modalidad por Cooperativa, INEB y Telesecundaria; 1 Instituto Diversificado Nacional y 1 Colegio Diversificado Privado; haciendo un total de 113 establecimientos educativos.

En relación al personal docente que labora en este sector educativo, cabe mencionar lo siguiente: 176 docentes presupuestados en el Renglón -011-

atienden preprimaria y primaria; 10 docentes contratados en el Renglón - 022- atienden el Ciclo Básico; 24 docentes contratados en el Renglón - 021- atienden el nivel Primario; 01 docente contratado en el Renglón -021- atiende el nivel preprimario: y 12 docentes contratados en el Renglón - 021- atienden el Ciclo Básico.

A pesar de todo ello, existe una gran demanda de docentes, debido a que hay establecimientos donde un solo docente trabaja, esto implica, tener la Dirección, liquidación de programas de apoyo, asistencia a reuniones, atender todos los grados, no importando a qué nivel se refiera, esto repercute mucho en la calidad de educación que reciben los estudiantes.

Dentro de los problemas o necesidades detectadas se pueden mencionar las siguientes:

- a. Desinterés de ciertos docentes en la aplicación del aprendizaje significativo para sus estudiantes.
- b. Pocas posibilidades educativas para los habitantes de la comunidad, debido a que no funcionan establecimientos del nivel medio.
- c. Servicios de salud con grandes deficiencias.
- d. Excesivo trabajo para los docentes.
- e. No se trata igual a todos los estudiantes debido a pocos docentes.
- f. Poco tiempo que los estudiantes participan en la elaboración del material didáctico.
- g. Docentes no confeccionan su material didáctico.
- h. Metodología utilizada por los docentes, no es la adecuada para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- i. El criterio para agrupar a los estudiantes depende de algunos docentes no resulta ser el más adecuado.

j. Algunas técnicas que utilizan los docentes no resultan las más adecuadas para apoyar el trabajo docente.

k. Descontento de los padres de familia por el sistema educativo.

l. Desactualización de los docentes, no participan en programas educativos sistematizados.

m. Dificultad para el acceso a las comunidades.

n. Inconformidad de los docentes porque no son originarios de las comunidades.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Tabla No. 01

Como resultado del análisis del diagnóstico, se presenta el cuadro siguiente:

No.	Problema	Factores que lo producen	Posible solución
1	Desinterés de ciertos docentes en la aplicación del aprendizaje significativo para sus estudiantes.	1. Sobrepoblación escolar. 2. Docente que atiende dos o más grados. 3. Desactualización docente	1. Crear otros grados y secciones. 2. Contratación de más docentes. 3. Capacitaciones, talleres. 4. Folleto didáctico con temas de aprendizaje significativo.
2	Algunas técnicas que utilizan los docentes no resultan las más adecuadas para apoyar el trabajo docente.	1. Docentes trabajan de forma tradicional. 2. Tienen que atender dos o más grados y secciones.	1. Folleto con técnicas sugeridas. 2. Contratación de más docentes.
3	Docentes no confeccionan	1. Falta de	1. Asignar más

	su material didáctico.	Recursos económicos. 2. Algunos docentes siguen lo tradicional. 3. Algunos docentes no son creativos.	recursos para la elaboración. 2. Talleres con temas de elaboración de material didáctico.
4	Metodología utilizada por los docentes, no es la adecuada para el proceso enseñanza-aprendizaje.	1. Algunos docentes no aplican el Currículum Nacional Base.	1. Capacitaciones de actualización docente.
5	Dificultad para el acceso a las comunidades.	1. Caminos en mal estado. 2. En algunos casos, no existe transporte.	1. Dar mantenimiento a los caminos.
6	Inconformidad de los docentes porque no son originarios de las comunidades.	1. Demanda educativa. 2. Desintegración familiar.	1. Contratar docentes de las comunidades.

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado del análisis del problema de investigación se puede indicar que hay muchas deficiencias en el sector educativo, pero que también se deben tomar en cuenta las causas que las originan. Por ejemplo, la ubicación geográfica, la cantidad de personas que viven en las comunidades, las vías de comunicación, Docentes que atienden cinco o seis grados de primaria, y otros que atienden también el nivel pre primario

y primario, etc. También permitió que cuando se hizo la observación en las aulas reflejó que muchos docentes trabajan de manera tradicional. Provocando que los estudiantes no se interesen en poner atención a los contenidos que el docente desarrolla. Por eso se hace necesario impulsar el Aprendizaje Significativo como metodología de enseñanza.

Fotografía No. 1



Docente de primer grado trabajando con sus estudiantes.

Fuente: Archivo Propio

Fotografía No. 2



Docente elaborando material didáctico con sus estudiantes.

Fuente: Archivo Propio

3. OBJETIVO GENERAL

3.1. Determinar el uso del aprendizaje significativo como metodología de enseñanza en los docentes del nivel primario del Sector Educativo No. 1209.3 Zona costera del municipio de Tajumulco, departamento de San Marcos. Mediante la aplicación de un folleto con técnicas y herramientas didácticas que lo promuevan.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1. Identificar las dificultades docentes al no aplicar el aprendizaje significativo.

3.2.2 Listar las deficiencias del docente del nivel primario al no utilizar el aprendizaje significativo.

3.3.3 Proponer folletos con técnicas metodológicas que promuevan el aprendizaje significativo de utilidad para los docentes del nivel primario del Sector 1209.3 Tajumulco, San Marcos.

4. JUSTIFICACIÓN

Al realizar visitas a las diferentes aulas, se observó que algunos docentes trabajan sus clases de forma tradicional, convirtiéndose en determinado momento en clases tediosas, aburridas y de nada o poca utilidad para el estudiante.

Derivado de ello, se determinó que, dentro de las diferentes corrientes pedagógicas actuales, el aprendizaje significativo, permite, al hacer uso, que el estudiante se interese más por su aprendizaje, debido a que los conocimientos que está recibiendo se vuelve significativos no sólo para el momento sino para su vida. Entonces, si se le dan sugerencias didácticas, técnicas, herramientas que promuevan el aprendizaje significativo al docente entonces, mejorará su trabajo, inclusive a él le parecerá también más interesante y atractivo. Al relacionarla con la carrera, se encuentran muchas similitudes, se necesitan de profesionales que promuevan el acompañamiento pedagógico en las aulas, del cual necesitan los docentes. Asimismo, se han descuidado de algunas técnicas cuando se realiza la supervisión educativa, tales como el COC (Conversación antes, Observación y Conversación después), el Ciclo de Reflexión, entre otras., quizá no por desconocimiento, sino por una sobrecarga de requerimientos administrativos.

En el libro Estrategias de Enseñanza-aprendizaje (Pimienta Prieto, 2012) indica, "...Que el supuesto principal de Gagne es la existencia de diferentes resultados de aprendizaje, cada uno de los cuales requiere condiciones internas y externas distintas para su producción. El fundamento de este postulado hay que buscarlo en la psicología experimental del aprendizaje a mediados del siglo xx, incluyendo el asociacionismo en general y el condicionamiento operante en particular, la teoría de la Gestalt y la solución de problemas...". Sigue indicando el libro

“...que el profesor debe contar con ejemplos de diseño (planeación) y estrategias de aprendizaje que determinan también la conducta docente, todo ello fundamentado y justificado en la teoría constructivista del aprendizaje. Según esta teoría, el aprendizaje es un proceso activo en que los discentes construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados. El discente selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones apoyándose, para hacerlo, en una determinada estructura cognitiva. La estructura cognitiva – esquema, modelo mental- proporciona significado y organización a las experiencias, y permite al individuo ir más allá, de la información recibida...” “...En lo que concierne a la instrucción, el docente deberá intentar que los estudiantes descubran principios por sí mismos y estimularlos a que lo hagan. Profesor y estudiantes deberán implicarse en un diálogo activo (de tipo socrático, por ejemplo). La tarea del docente es presentar la información que debe ser aprendida en un formato adecuado al estado y nivel de comprensión del discente. Esto es lo que en general se identifica, como una metodología didáctica constructivista. En esta línea, el currículo adecuado es el que organiza el contenido en espiral, de modo que el estudiante vaya construyendo su aprendizaje sobre lo previamente aprendido...” “...Los constructivistas, y concretamente Bruner, afirman que una teoría de la instrucción debe centrarse en los siguientes cuatro aspectos fundamentales: 1. Predisposición hacia el aprendizaje. 2. Formas en que un elenco de conocimientos puede ser estructurado de manera que se facilite al máximo su comprensión por el discente. 3. Determinación de las secuencias de presentación del material para incrementar su eficacia; y 4. La naturaleza y el ritmo de recompensas y castigos. Los buenos métodos de estructuración del conocimiento deben cumplir las funciones de simplificarlo, generar nuevas proposiciones e incrementar el manejo de la información...”

Cuando el docente hace uso de la enseñanza por indagación, debe permitir que sus estudiantes aprendan, al mismo tiempo, sobre el

contenido y el proceso que han llevado a cabo para solucionar los problemas planteados por los docentes. Esto exige que el trabajo en el aula lo deseable es el aprendizaje cooperativo.

No sólo es necesario determinar para qué enseñar y qué enseñar, sino también cómo enseñar. Tradicionalmente, los docentes han prestado mucha atención a su formación en contenidos, pero no tanto a su cualificación en metodología, por lo que se requiere una renovación pedagógica en el profesorado. “Para tales innovaciones docentes se requiere formar a los futuros profesores sin dejar la adquisición de dichas capacidades a la intuición e imaginación de cada uno. No se trata de una cuestión voluntarista sino de nuevas exigencias profesionales” (Michavila y Calvo, 1998).

La necesidad de la renovación de la metodología docente en la enseñanza universitaria se ha puesto de manifiesto en muchas ocasiones, y un caso de necesidad es la relación sociedad-universidad, tan de actualidad en nuestros días y en la que se demanda personal con formación más práctica y funcional.

En este orden de ideas, el profesor Pérez Gómez (1981) afirma que “el problema de los métodos es, sin duda de carácter instrumental. Pero instrumental no es sinónimo de secundario. Lo instrumental es, en cuanto tal, ineludible... Descuidar la atención de los métodos con la intención de dedicarse a los contenidos es un falso camino; porque los métodos -sin perder su función instrumental- pueden impedir, si no son adecuados, la transmisión de cualquier contenido”. A ello hemos de añadir que los métodos tienen una función básica y primordial en la configuración de los contenidos, y aún más en el caso de los métodos de enseñanza.

Se hace urgente, por tanto, un nuevo planteamiento de la validez de los métodos tradicionales y la posibilidad de incorporar aquellos otros susceptibles de aplicación en la enseñanza de nuestra disciplina en la

actualidad, máxime, cuando el objetivo de la enseñanza universitaria, consiste en desarrollar la mente del estudiante de forma que comprenda la teoría y la práctica, así como que ejercite su capacidad para desarrollar nuevos conocimientos que satisfagan las necesidades de información requerida por una sociedad en continuo cambio.

La Comisión Bedford de la *American Accounting Association* señala al respecto que: “El instrumental docente del profesorado.....debería incluir, entre otras, las siguientes herramientas de trabajo: lección magistral; análisis y discusión de casos; dramatización de situaciones de toma de decisiones; proyectos de investigación en equipos; trabajos prácticos; interpretación de informes escritos y orales; manuales relevantes para las necesidades de los estudiantes y de los objetivos del curso; argumentación; uso eficaz del material docente; proyectos de estudio que fomenten el autoaprendizaje; discusión de asuntos de ética; discusiones en clase con profesionales enseñanza a través de ordenadores” (American Accounting Association, 1986).

En definitiva, los métodos son múltiples y, en consecuencia, pueden aplicarse en diversas combinaciones según los objetivos que se intenten conseguir. El análisis y conocimiento de cada situación concreta permitirá así determinar la posibilidad de acción del profesor. La multiplicidad de métodos aparece pues, como el camino más fructífero para emprender la renovación didáctica.

Los objetivos guían la elección de los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los alumnos y los sistemas de evaluación. Se deducen las siguientes conclusiones (Cruz Tomé, 1998):

1º. Necesidad de combinar distintos métodos para conseguir todos los objetivos.

2º. En abstracto ningún método es mejor que los otros. Depende de para qué objetivos.

Creemos necesario ofrecer una rápida exposición de los métodos didácticos comúnmente utilizados, con el objetivo de tener una adecuada visión de los mismos que nos permita posteriormente seleccionar aquel o aquellos más apropiados en la docencia de nuestra disciplina.

En virtud de la naturaleza de las materias resulta necesario distinguir entre explicaciones teóricas e instrucción práctica, y saber conjugar ambas, de forma que no se desatienda ni el aspecto científico ni el aspecto técnico, y se posibilite al alumno a una mejor aprehensión y comprensión de lo explicado, ya que en la realidad, teoría y práctica van indisolublemente unidas.

En la enseñanza teórica se desarrollarán los contenidos que permitirán al alumno la comprensión de los aspectos conceptuales, labor ésta que, con frecuencia, aconseja ilustrar la problemática tratada con ejemplos prácticos que puedan clarificar el tema objeto de estudio. De igual forma, el análisis y resolución de problemas concretos, típicos de la enseñanza práctica, puede servir para completar los desarrollos teóricos, clarificando conceptos, reforzándolos y estableciendo relaciones entre los mismos.

Así pues, la distinción entre *teoría* y *práctica* deriva tan sólo del mayor énfasis puesto en uno u otro aspecto, en cada momento. Todo ello con la esperanza expuesta por Álvarez Melcón cuando dice que el objetivo de la educación universitaria “es desarrollar la mente del estudiante de tal manera que comprenda la teoría y la práctica., así como la capacidad de desarrollar nuevos conocimientos para satisfacer las necesidades de información de una sociedad futura en constante cambio” (Álvarez, 1978a).

Por último señalar que el proceso docente se estructura utilizando distintos elementos: exposición por parte del profesor en clases teóricas, clases prácticas, tutorías, consultas bibliográficas y otras actividades. Es interesante que los alumnos puedan realizar otras actividades complementarias, con el fin de incrementar el interés por la asignatura –se les podría animar a asistir a seminarios y conferencias de interés sobre temas puntuales-.

5. MARCO METODOLÓGICO

Para desarrollar este proyecto de mejora educativa, se consideró realizar lo siguiente:

5.1. Reunión con Directores para determinar las escuelas que reporten ciertos índices de fracaso escolar:

A Nivel de la Coordinación Técnica Administrativa, se procedió a revisar los Cuadros de Resultados Finales, para tener un marco referencial de los establecimientos educativos a visitar. Seguidamente, se procedió a promover una reunión con los directores implicados para este proceso. Se les dio a conocer los objetivos, y el plan de trabajo que se tiene.

Las reuniones fueron muy importantes, porque permitieron socializar muchos temas y resolver dudas e inquietudes entre los participantes. Esta actividad se realizó durante el mes de julio de 2016.

5.2. Visitas de monitoreo a las escuelas seleccionadas según las conclusiones a las que se lleguen, de la reunión con los Directores:

Se procedió a visitar los establecimientos educativos seleccionados, se observaron las clases, se platicaron con los docentes, con los estudiantes, y con los directores.

Las visitas se realizaron en el mes de agosto de 2016. Generalmente se ocuparon tres semanas para realizar el monitoreo. Tomando en cuenta el acceso y las vías de comunicación. Aparte de los requerimientos administrativos que emanan del Ministerio de Educación y que se tenían que cumplir.

5.3. Socialización de temas con los docentes para impulsar el aprendizaje significativo como metodología:

Se realizaron capacitaciones, talleres de formación docente, socialización de temas, compartir experiencias, participando activamente los docentes.

Esta actividad se realizó en la primera semana de septiembre de 2016. Se tuvo que gestionar el salón, el mobiliario y el equipo de amplificación. Afortunadamente todo salió según las expectativas previstas.

5.4. Formación de Comunidad de Aprendizaje:

Se les dio a conocer la importancia de tener una comunidad de aprendizaje. Se les dio a conocer en qué consiste dicha comunidad, para qué, por qué y por quiénes está compuesta. Estuvieron de acuerdo, siempre y cuando no olvidar el contexto en donde los docentes desarrollan su trabajo.

Durante la capacitación realizada se les solicitó que estos temas tuvieran seguimiento y que para ello, era necesario conformar una Comunidad de Aprendizaje. Estuvieron de acuerdo y se formó dicha comunidad. Esta actividad se realizó en el mes de septiembre de 2016.

5.5 Sistematización e impresión en un folleto de técnicas y herramientas propuestas que promuevan el aprendizaje significativo:

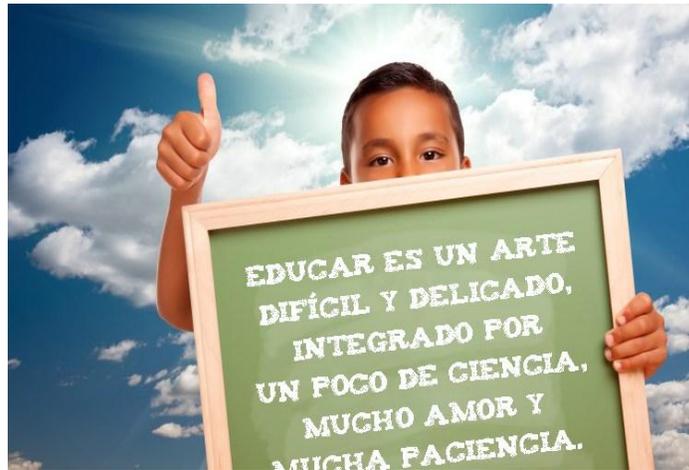
Se sugieren técnicas y herramientas que promueven el aprendizaje significativo, las cuales fueron sistematizadas en un folleto.

Con el apoyo de los docentes se logró sistematizar el contenido del folleto, debido a que durante la capacitación, lo que se distribuyó fueron hojas sueltas. Dicha actividad se realizó en la primera semana de octubre de 2016.

6. RESULTADO DEL PROYECTO DE MEJORA EDUCATIVA

Como producto tangible de este proyecto se puede mencionar El Folleto de Técnicas que se distribuyó a los docentes participantes. También como resultado se obtuvo la disminución del porcentaje de estudiantes reprobados, aumentó la tasa de estudiantes asistentes, docentes motivados por realizar su trabajo.

Fotografía No. 3



Fuente: www.aprendizajesignificativo.com



APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Herramientas del aprendizaje significativo

- 1.- MAPA MENTAL
- 2.- LA CRUZ CATEGORIAL
- 3.- LA ESPINA DE ISHIKAWA
- 4.- EL DIAGRAMA DEL POR QUÉ
- 5.- LOS SEIS SOMBREROS PARA PENSAR
- 6.- LOS GRÁFICOS
- 7.- EL PERIÓDICO
- 8.- DIBUJANDO NUESTROS CONOCIMIENTOS
- 9.- LA CONFERENCIA
- 10.- LOS ORGANIGRAMAS
- 11.- GALERIAS DE APRENDIZAJE
- 12.- EL TOUR DE BASES
- 13.- LOS CUADROS COMPARATIVOS
- 14.- EL ANÁLISIS DE IMÁGENES

MÉTODOS, TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO





¿Que es Aprendizaje significativo?

Es el conocimiento que integra el alumno a si mismo y se ubica en la memoria permanente, éste aprendizaje puede ser información, conductas, actitudes o habilidades. La psicología perceptual considera que una persona aprende mejor aquello que percibe como estrechamente relacionado con su supervivencia o desarrollo, mientras que no aprende bien. Tres factores influyen para la integración de lo que se aprende:

- Los contenidos, conductas, habilidades y actitudes por aprender;
- Las necesidades actuales y los problemas que enfrenta el alumno y que vive como importantes para él;

El medio en el que se da el aprendizaje.

¿Qué significa aprender significativamente?

Aprender significativamente, es realizar un proceso individual y deliberado, sistemático y organizado, en el que el estudiante transforma, estructura e interrelaciona el nuevo conocimiento con conceptos de orden superior, más amplios, dentro de sus esquemas cognitivos. Está relacionado con hechos u objetos de la experiencia y depende del compromiso afectivo que manifieste el estudiante por relacionar el nuevo conocimiento con los aprendizajes previos, no significan simples asociaciones memorísticas, sino construir significados nuevos. Las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes, estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras.

Otro aporte en este sentido, se encuentra en el libro Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 1999) en el cual se encuentran los TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, SEGÚN EL MOMENTO DE SU PRESENTACIÓN EN UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA

Objetivos: Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.

Resúmenes: Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.

Organizadores: previos Información de tipo introductoria y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Ilustraciones: Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etcétera).

Organizadores gráficos Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C Q-A).

Analogías Propositiones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Preguntas intercaladas Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Señalizaciones Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Mapas y redes conceptuales Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Organizadores textuales Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

En el libro Estrategias docentes para un aprendizaje significativo indica que “El aprendizaje significativo ocurre, cuando una información “se conecta” con un concepto relevante pre-existente en la estructura cognitiva...”.

“Debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización”.

Aprender significativamente, es realizar un proceso individual y deliberado, sistemático y organizado, en el que el estudiante transforma, estructura e interrelaciona el nuevo conocimiento con conceptos de orden superior, más amplios, dentro de sus esquemas cognitivos.

Está relacionado con hechos u objetos de la experiencia y depende del compromiso afectivo que manifieste el estudiante por relacionar el nuevo conocimiento con los aprendizajes previos, no significan simples asociaciones memorísticas, sino construir significados nuevos.

Las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes, estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras.

Tipos de aprendizaje significativo

Aprendizaje de representaciones

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el estudiante cualquier significado al que sus referentes aludan.

Aprendizaje de conceptos

El aprendizaje de conceptos por asimilación se reproduce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los

conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. Por ello el niño podrá distinguir colores y tamaños, y afirmar que se trata de una “pelota” cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de proposiciones

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras, cada una de las cuales constituye un referente unitario. Luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva

Características de cada fase del aprendizaje significativo

Fase inicial

El estudiante percibe hechos o partes de informaciones que están aislados conceptualmente. Aprende por acumulación, memorizando hechos y utilizando esquemas preexistentes.

Procesa en forma global:

1. Presenta escaso conocimiento específico del dominio dado.
2. Utiliza estrategias generales independientes del dominio dado.
3. Utiliza conocimientos de otro dominio diferente al desarrollado.
4. La información adquirida es concreta y está relacionada al contexto específico. Ocurre en formas simples de aprendizaje:
 1. Condicionamiento
 2. Aprendizaje verbal
 3. Estrategias de repaso

En forma gradual se irá formando una visión globalizadora del dominio.

Utilización de conocimientos previos.

Establecimiento de analogías con otro dominio, o realizando suposiciones basadas en experiencias previas.

Fase intermedia

Se produce la formación de estructuras a partir de las partes de informaciones aisladas.

La comprensión de los contenidos se vuelve más profunda, porque los aplican en situaciones diversas

Existe la oportunidad para reflexionar y percibir por medio de la realimentación.

El conocimiento es más abstracto y puede generalizarse a varias situaciones, que es a su vez menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.

Se utiliza estrategias de procesamiento más sofisticadas.

Se produce la organización.

Surge el mapeo cognitivo.

Fase final

Se da mayor integración de estructuras y esquemas.

Surge mayor control automático en situaciones límites.

Se produce menor control consciente (se da en forma automática y sin mucho esfuerzo).

El aprendizaje en esta fase consiste en:

1. La acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes.
2. El aumento progresivo en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas).

3. Manejo hábil de las estrategias específicas de dominio.
4. El aprendizaje significativo constituye una de las estrategias que facilitan el desarrollo de las funciones cognitivas, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes, que permiten utilizar los conocimientos en las diferentes situaciones de la vida.

De acuerdo con el enfoque que presenta el CNB, (Educación, 2005) (Mineduc 2005) las fases del aprendizaje significativo son:

1. Fase inicial
2. Fase intermedia
3. Fase final

No obstante, diferentes autores como Roegiers, Ausubel, Call, entre otros, han realizado valiosos aportes que permiten el desarrollo de estas fases.

La propuesta de estructura que se presenta tiene la bondad de no ser la única, pero sí un aporte concreto que permitirá seguir a los estructuralistas, diseñadores y escritores de materiales, una línea válida y concreta en el diseño de los materiales impresos y virtuales, destinados a apoyar el aprendizaje.

Tabla No 2.

Fase inicial	Desafío	Evaluación continua
	Exploración de conocimientos previos	
Fase intermedia	Organizadores	

	previos o puentes cognitivos	
	Nuevos aprendizajes o aprendizajes puntuales	
Fase final	Integración de los aprendizajes	
	Evaluación de los aprendizajes	

Fuente: Reestructuración propia.

1. Fase inicial

a. Desafío: obstáculo o dificultad que contiene una o varias situaciones de aprendizaje, cuya solución permitirá al estudiante nuevos aprendizajes. Está basado en la o las competencias cuyo logro se espera.

b. Exploración de conocimientos previos: son ideas, conocimientos o esquemas del estudiante, basadas en aprendizajes anteriores. Su función, más que ser utilizada por el docente para estimar la cantidad de conocimientos que los estudiantes poseen, es más bien traer a la conciencia presente del estudiante la información y sus experiencias anteriores. ¿Cómo se plantea? Por medio de preguntas, diálogos en parejas o en equipos, vídeos y otros.

2. Fase intermedia

a. Organizadores previos o puentes cognitivos: son recursos que utiliza el docente, entre ellos: lecturas, artículos de periódicos, páginas de libros o Internet, conferencias de expertos, entre otros, que permiten al estudiante establecer relaciones entre sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos aprendizajes.

b. Nuevos aprendizajes: son los conocimientos, contenidos, información, experiencias, actitudes, prácticas de operación y cálculo, así como diversas aplicaciones propias de las áreas y subáreas que constituyen el banco de aprendizajes que utilizará el estudiante para resolver las situaciones de aprendizaje y de evaluación. Se inicia la organización de la información y el procesamiento de estrategias de utilización de nuevos aprendizajes.

3. Fase final

a. Integración de los aprendizajes: son ejercicios de aplicación de los aprendizajes adquiridos, en la solución de situaciones que integran a otras áreas o subáreas y permiten conocer el avance en el desarrollo o logro de la competencia.

b. Evaluación de los aprendizajes: al finalizar las actividades planificadas para la unidad o proyecto, entre otros, es necesario finalizar el proceso con la utilización de nuevas situaciones desconocidas para el estudiante, pero que les plantee el reto de demostrar el nivel de logro de la o las competencias. A estas situaciones desconocidas se les llama situaciones problema o de evaluación.



Describimos un proceso de aprendizaje en el que se desarrollen las fases del aprendizaje significativo.



Fuente: www.imágenes de aprendizaje significativo

7. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Primer tema: Comunidades de Aprendizaje. Círculos de Calidad Docente

Subtema 1: Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje.

A menudo las prácticas educativas han tenido como referente actuaciones que no estaban basadas en aportaciones reconocidas por la comunidad científica internacional y que no estaban dando resultado en otros lugares donde habían sido aplicadas previamente.

Las comunidades de aprendizaje toman como referente las teorías y prácticas inclusoras, igualitarias y dialógicas, que han mostrado su utilidad al incrementar el aprendizaje instrumental y dialógico, la competencia y la solidaridad.

En el plano internacional, se pueden mencionar como ejemplo: la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona). Allí se comprobaba día a día, cómo un ambiente de diálogo hacía posible una gran motivación, así como el reconocimiento de la inteligencia intercultural (Flecha 1997) de la que disponen todas las personas adultas, que el discurso escolar consideraba como familiares desmotivados y desinformados. Al mismo tiempo, se iba viendo como esas concepciones permitían superar algunos de los problemas que frecuentan los centros de zonas de coyuntura similar, como son el fracaso escolar y la conflictividad, que afectan a personas en situaciones vulnerables –por ejemplo, grupos de bajo ingreso, minorías étnicas e inmigrantes. (Racionero, 2005)

Euskadi en su libro *el inicio de las transformaciones* (sin año): indica Es el inicio del primer proceso de transformación de un centro educativo de educación infantil y primaria. Se formó un gran equipo, el Equipo de Comunidades de Aprendizaje, que posibilitó concretar las concepciones.

El Programa de Desarrollo Escolar: Se necesita a un pueblo entero para educar a un solo niño: Potencia en las escuelas e institutos la idea de que toda persona que forma parte de la escuela debe implicarse en la educación de los niños. El objetivo es movilizar a toda la comunidad para dar soporte al desarrollo global de la escuela y conseguir el éxito académico del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades a todos. Otros objetivos superan la dimensión académica: proponerse superar el fracaso escolar y el ausentismo, dirigir la educación hacia la superación social y personal, poner un énfasis especial en el desarrollo global, también psicológico del alumnado.

Éxito para todos y todas: el éxito de un niño o una niña se produce cuando es colectivo: Era un programa que en sus inicios se dirigía especialmente a escuelas públicas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica.

Se dirige a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios con situaciones problemáticas. Su principal objetivo es hacer que todos los niños sean ciudadanos de éxito, para desarrollar una verdadera democracia para todas las personas y con todas ellas. La perspectiva del programa es preventiva.

Las comunidades de práctica dieron paso a las comunidades de aprendizaje, principalmente porque “Su énfasis está, no solo en la generación de conocimiento, sino en utilización del conocimiento generado para transformar las estructuras sociales que conlleven a la superación del ser humano” (Ortiz, 2010. Pág. 1)

Subtema 2: Círculos de Calidad de Maestros: Una metodología para descentralizar la capacitación de maestros.

Los esfuerzos de descentralización en Guatemala se iniciaron al final de la década de los 80s. El país fue organizado en ocho regiones educativas, cada una con un director regional y un pequeño equipo administrativo.

Basado en el énfasis de participación local, y en la experiencia del exitoso programa piloto para escuelas unitarias rurales, la Nueva Escuela Unitaria (NEU), Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) inició los Círculos de Calidad de Maestros como una metodología para la capacitación en servicio de sus maestros. (DIGEBI, 1998)

El reunir a los maestros para estudiar aspectos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje, discutir problemas comunes, y encontrar soluciones basadas en su experiencia colectiva mostró ser exitoso en la construcción del compromiso de los maestros con su profesión, en las escuelas rurales servidas por la NEU. Así, los Círculos de Calidad de Maestros eran una metodología apropiada para ser adaptada a las necesidades de maestros trabajando en escuelas similares, pero que servían a una población bilingüe.

Los Círculos de Calidad de maestros de DIGEBI iniciaron con 96 círculos organizados en 1996. En 1998, más de 220 círculos estaban activos en los 11 departamentos donde trabaja DIGEBI. El programa es ejecutado por un equipo multidisciplinario (DIGEBI, 1997). Este equipo está formado por los siguientes elementos, que representan diferentes niveles del sistema educativo:

Los Círculos de Maestros

Los Equipos Técnicos de Base

El Consejo Círculos Municipal

El Equipo Técnico Multidisciplinario Departamental

La Coordinación Técnica de Diseño Curricular a Nivel Nacional de las Direcciones Generales

De tres a quince maestros forman un Círculo de Calidad de Maestros – CCM-, quienes voluntariamente acuerdan reunirse regularmente para intentar mejorar su enseñanza. Estos maestros eligen a uno de sus compañeros como facilitador del grupo. Los CCM deciden acerca de los

temas que desean desarrollar durante los círculos. Uno de los principios de los círculos es que *“Los círculos de calidad docente no tienen el propósito de decirle a otros grupos como hacer su trabajo; lo que se fomenta es el intercambio de experiencias y la oportunidad de identificar y resolver problemas que los maestros enfrentan en sus escuelas y comunidades”* (DIGEBI, 1996, p.8). Aunque el diseño original del programa contemplaba la existencia de una escuela eje, la mayoría de los círculos rotan las escuelas donde realizan sus reuniones, en forma tal que los miembros del círculo puedan observar las actividades de sus colegas, así como los productos de cada reunión del círculo.

Los Equipos Técnicos de Base están conformados por los facilitadores elegidos por los círculos. Los facilitadores sirven como coordinadores de la logística de los círculos, y como capacitadores. Estos facilitadores reciben capacitación del parte del equipo central de DIGEBI, en temas propuestos por los mismos maestros y por DIGEBI. Luego, multiplican el esfuerzo con sus colegas. Están a cargo de organizar las reuniones del círculo, comunicarse con los otros niveles del programa, desarrollar estrategias para trabajar con los padres, y diseminar las innovaciones desarrollados por el círculo. También son miembros del Consejo de Círculo Municipal.

El Consejo Municipal de Círculo está formado por los facilitadores y el Capacitador

Técnico Pedagógico del distrito (CTP). El consejo coordina los recursos disponibles que el círculo usará, y colabora en la diseminación de las innovaciones.

El Equipo Técnico Multidisciplinario Departamental está dirigido por el Coordinador Departamental de Capacitación (CDC). También participan los coordinadores de todos los programas educativos que se desarrollen en el departamento y el cuerpo de supervisores educativos. Este equipo analiza las necesidades de información generada por los CCM, y proporciona materiales y apoyo que ayuden a los CCM a satisfacer sus necesidades.

Además, proporcionan retroalimentación a los maestros sobre tendencias generales o mejoras en la calidad de la educación en el departamento.

La Coordinación Técnica de Desarrollo Curricular tiene la responsabilidad de generar estrategias nacionales de capacitación. Este incluye la incorporación de las innovaciones desarrolladas por los círculos en los materiales de apoyo a la capacitación, según sea apropiado. Por ejemplo, se han desarrollado varios módulos para guiar los círculos de calidad en su trabajo. Estos incluyen metodologías activas o participativas de aprendizaje, enseñanza de la lengua materna, enseñanza del español como segunda lengua, tratamiento del multiculturalismo y evaluación. (aula, 2015)

Los círculos de calidad son el resultado de las investigaciones en el área humanista de Maslow, McGregor y Hersberg, así como de las técnicas desarrolladas por Demming y que el Dr. Kaoru Ishikawa concreto hacia 1961 en el Japón.

La idea básica de los círculos de calidad consiste en crear conciencia de calidad y desarrollo de conocimientos en todos y cada uno de los estudiantes a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y conocimientos, así como el apoyo recíproco. Todo ello, para el estudio y resolución de problemas que afecten al adecuado desempeño y la calidad de la asignatura, proponiendo ideas y alternativas con un enfoque de mejora continua.

7.2. Segundo tema: Aprendizaje Significativo

Subtema 1: Teoría del Aprendizaje Significativo

David P. Ausubel es el creador de la Teoría del Aprendizaje Significativo, una teoría que ha tenido una gran trascendencia en la enseñanza y en la educación. Es una teoría de aprendizaje que centra la atención en el alumno. Aprendizaje significativo, su constructo esencial, constituye una pieza clave para comprender el constructivismo moderno.

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”.

De acuerdo con Coll (1990) la concepción constructivista se organiza en torno a

tres ideas fundamentales:

1o. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2o. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3o. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

La teoría del Aprendizaje Significativo, se puede considerar como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Ausubel (1973, 1976, 2002) ha construido un marco teórico de referencia que pretende dar cuenta de

los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la redención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela.

Es una teoría psicológica porque ocupa uno de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva, no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, Teoría del Aprendizaje Significativo, 1996)

Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

Para Ausubel (op. Cit., pág. 18) “la psicología educativa debe concentrarse en la naturaleza y la facilitación del aprendizaje de la materia de estudio” y eso significa prestar atención, por una parte, a aquellos conocimientos provenientes de la psicología que hacen falta para dar cuenta de dichos procesos; y, por otra, a aquellos principios y premisas procedentes de las teorías de aprendizaje que pueden garantizar la significatividad de lo aprendido, sin que ni unos ni otros se constituyan en fines en sí mismos, ya que lo que realmente interesa es que se logre un aprendizaje significativo en el entorno escolar. Por eso es por lo que la psicología educativa es una ciencia aplicada, en la que se enmarca la Teoría del Aprendizaje Significativo, una teoría que, probablemente por ocuparse de lo que ocurre en el aula y de cómo facilitar los aprendizajes que en ella se generan, ha impactado profundamente en los docentes y se ha arraigado al menos en sus lenguajes y expresiones, si bien no tanto en sus prácticas educativas, posiblemente por desconocimiento de los

principios que la caracterizan y que la dotan de su tan alta potencialidad.

Pozo (1989) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Es una teoría que se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana... Ausubel desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción.

El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976). Por eso aborda problemas tales como:

- a) Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten, en el alumno, la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento;
- b) el amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas;
- c) averiguar qué características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material.

d) determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima de organizar y presentar materiales de estudio y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas.

Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin. Por lo tanto, su ámbito de aplicación es el aprendizaje y la enseñanza de cualquier cuerpo organizado de conocimiento, lo que constituye las diferentes disciplinas científicas que configuran el currículum escolar.

La caracterización del aprendizaje significativo se puede entender como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma,

Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.

En la vida diaria se producen muchas actividades y aprendizajes, por ejemplo, en el juego de "tirar la cuerda" ¿No hay algo que tira del extremo derecho de la cuerda con la misma fuerza que yo tiro del lado izquierdo? ¿Acaso no sería igual el tirón si la cuerda estuviera atada a un árbol que si mi amigo tirara de ella?, Para ganar el juego ¿no es mejor empujar con más fuerza sobre el suelo que tirar con más fuerza de la cuerda? Y ¿Acaso no se requiere energía para ejercer está fuerza e impartir movimiento?

Estas ideas conforman el fundamento en física de la mecánica, pero ¿Cómo deberían ser aprendidos?, ¿Se debería comunicar estos fundamentos en su forma final o debería esperarse que los alumnos los descubran? Antes de buscar una respuesta a estas cuestiones,

evaluemos la naturaleza de estos aprendizajes.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.), que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunores" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es

incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, esta puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente.

El "método del descubrimiento" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel, por otro lado, el "método expositivo" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

Finalmente es necesario considerar lo siguiente: "El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983).

Siendo así, un niño en edad pre escolar y tal vez durante los primeros años de escolarización, adquiere conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica. Se puede decir que en esta etapa predomina el aprendizaje por descubrimiento, puesto que el aprendizaje por recepción surge solamente cuando el niño alcanza un nivel de madurez cognitiva tal, que le permita comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente sin que sea necesario el soporte empírico concreto.

Requisitos para el aprendizaje significativo

Al respecto Ausubel dice: "El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria" (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983).

Lo anterior presupone:

- Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

- Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, "sino también que tal

alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas. Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

- Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

2. Tipos de aprendizaje significativo

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

Aprendizaje de representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: "Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan" (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

Aprendizaje de conceptos

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del

ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de proposiciones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

3. Principio de la asimilación

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente" (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983), al respecto Ausubel recalca: "Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada." (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983). El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo significado de (a'), sino que incluye la modificación del subsunor y es el significado compuesto (A'a').

Consideremos el siguiente caso: si queremos que el alumno aprenda el concepto de cambio de fase (a) este debe poseer el concepto de calor (energía en tránsito) (A) en su estructura cognoscitiva previa, el nuevo concepto (cambio de fase) se asimila al concepto más inclusivo (calor) (A'a'), pero si consideramos que los cambios de fase se deben a una transferencia de energía, no solamente el concepto de cambio de fase podrá adquirir significado para el alumno, sino también el concepto de calor que el ya poseía será modificado y se volverá más inclusivo, esto le permitirá por ejemplo entender conceptos como energía interna, capacidad calorífica específica. etc.

Evidentemente, el producto de la interacción A' a' puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continua a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

Para tener una idea más clara de cómo los significados recién asimilados llegan a estar disponibles durante el periodo de aprendizaje, Ausubel plantea que durante cierto tiempo "son dissociables de sus subsunsores", por lo que pueden ser reproducidos como entidades individuales lo que favorece la retención de a'. La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsunsores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de dissociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que esté incorporadas en relación con la cual surgen sus significados (Ausubel, Aprendizaje significativo, 1983).

Se puede decir entonces que, inmediatamente después de producirse el aprendizaje significativo como resultado de la interacción A'a' , comienza una segunda etapa de asimilación a la que Ausubel llama "asimilación obliteradora". En esta etapa las nuevas ideas se vuelven espontánea y progresivamente menos dissociables de los subsunsores (ideas ancla). Hasta que no son reproducibles como entidades individuales, esto quiere decir que en determinado momento la interacción A'a' , es simplemente indisociable y se reduce a (A') y se dice que se olvidan, desde esta perspectiva el olvido es una continuación de "fase temporal posterior" del proceso de aprendizaje significativo, esto se debe que es más fácil retener los conceptos y proposiciones subsunsores, que son más estables que recordar las ideas nuevas que son asimiladas en relación con dichos conceptos y proposiciones.

Es necesario mencionar que la asimilación obliterada "sacrifica" un cierto volumen de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos.

La asimilación obliteradora, es una consecuencia natural de la asimilación, sin embargo, no significa que el subsunor vuelva a su forma y estado inicial, sino, que el residuo de la asimilación obliteradora (A'), es el miembro más estable de la interacción ($A'a'$), que es el subsunor modificado. Es importante destacar que describir el proceso de asimilación como única interacción $A'a'$, sería una simplificación, pues en grado menor, una nueva información interactúa también con otros subsunores y la calidad de asimilación depende en cada caso de la relevancia del subsunor.

Resumiendo, la esencia la teoría de la asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende, de esa interacción resulta de un producto ($A'a'$), en el que no solo la nueva información adquiere un nuevo significado(a') sino, también el subsunor (A) adquiere significados adicionales (A'). Durante la etapa de retención el producto es dissociable en A' y a' ; para luego entrar en la fase obliteradora donde ($A'a'$) se reduce a A' dando lugar al olvido.

Subtema 2: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.

Para Piaget, el conocimiento es adaptación; y añade asimilación y acomodación:

Asimilación del nuevo conocimiento al antiguo, y acomodación a lo que no ha sido previsto antes, es decir, a la contingencia.

La mediación es un proceso incontrolable en la educación; pero es necesario analizar en qué consisten los actos de mediación del profesor en la enseñanza, actos que van más allá de los actos del lenguaje. Debo

añadir que mi experiencia como investigador en didáctica me ha permitido ver las cosas de manera diferente a Piaget, que no se interesó por los conocimientos escolares, y a Vygotski, que si bien se ha interesado, no entró suficientemente en el análisis de los contenidos conceptuales. La didáctica sí que lo hace, y esto nos lleva muy lejos.

Permitidme establecer, de inmediato, la distinción entre **la forma operatoria del conocimiento**, que permite actuar en situación (y tener éxito eventualmente), y la **forma predicativa del conocimiento**, que enuncia los objetos de pensamiento, sus propiedades, sus relaciones y sus transformaciones. La ciencia está hecha de textos. Esta es una dimensión esencial, pero los textos sólo dan cuenta imperfectamente del conocimiento operatorio, que se pone en acto en situación.

A continuación, tomemos el ejemplo de dos situaciones (ver Fig.1 a y b), que se refieren a la simetría ortogonal. En la primera situación, que se podría presentar a niños de 8 ó 9 años, se trata de completar la fortaleza, dibujando a la derecha, la parte simétrica de la mitad de la fortaleza ya dibujada. Las habilidades manuales necesarias no son despreciables: con el lápiz, partir de un punto cierto, detenerse en un punto cierto, dibujar exactamente la raya encima de la raya de la cuadrícula... Pero los conocimientos propiamente geométricos no son demasiado complejos, ya que todos los ángulos son rectos y que la cuadrícula facilita mucho la organización de la actividad del alumno: un paso a la izquierda sobre la figura de la derecha, un paso a la derecha sobre la figura de la izquierda; dos pasos descendiendo sobre la figura de la izquierda, dos pasos descendiendo sobre la de la derecha etc..

En la segunda situación, que apenas sería adecuada para alumnos de 12 ó 13 años, el problema es mucho más difícil ya que es necesario utilizar los instrumentos de la geometría, como son la escuadra graduada, la regla y el compás (cuyas propiedades aquí son aún más complejas que las de

la escuadra). Se ve así que la tarea “trazar la simetría de...” puede presentar dificultades contrastadas en función de la figura y de los instrumentos disponibles.

Por consiguiente, la forma operatoria del conocimiento desciende a niveles de desarrollo muy diferentes, en función particularmente de los conocimientos necesarios para la acción y la utilización de los instrumentos (ejes de simetría, propiedades de los puntos homólogos etc.).

Pero se puede decir lo mismo para la forma predicativa del conocimiento. He aquí cuatro enunciados relativos al campo conceptual de la simetría:

1. *La fortaleza es simétrica.*
2. *El triángulo $A'B'C'$ es simétrico del triángulo ABC con relación a la recta d .*
3. *La simetría conserva las longitudes y los ángulos.*
4. *La simetría es una isometría.*

En los dos primeros enunciados, el concepto de simetría funciona como un predicado: para un lugar en el primer enunciado, para tres en el segundo. En el tercer enunciado, lo que se era predicado se convierte en objeto: la simetría. Además este nuevo objeto de pensamiento, a su vez, tiene propiedades: la conservación de las longitudes y de los ángulos; por último, el cuarto enunciado expresa una relación de inclusión entre dos conjuntos: las simetrías y las isometrías; en este paso el predicado relativo a la conservación de las longitudes y los ángulos del tercer enunciado, se convierte en un objeto de pensamiento. Se ve como los conceptos se construyen apoyándose unos en otros, y que el lenguaje permite, mejor que cualquier otro proceso, la identificación de los objetos que no corresponden directamente a ninguna percepción. Apoyando el punto de vista de Vygotski, se puede decir que la mediación a través del lenguaje, es un proceso ineludible en la enseñanza de las ciencias. La enseñanza

es irremplazable. Pero esto no significa que su rol se limite a poner en palabras el contenido conceptual de los conocimientos.

El primer acto de mediación de la enseñanza es, en efecto, la elección de la situación a proponer a los alumnos. En la zona de desarrollo proximal, existen filiaciones y rupturas. El profesor puede encontrar oportuno poner en juego la filiación y promover que el alumno pase de una clase de situaciones a otra, próximas entre sí, y para que el paso de una a otra se haga sin dificultad, es decir, se pueda ver espontáneamente. Sin embargo, el profesor, puede también considerar oportuno poner en juego la ruptura, de manera que provoque desequilibrio entre la situación a tratar y las competencias de los alumnos, y hacerles tomar conciencia de los límites de sus puntos de vista actuales.

Si no se desestabiliza a los alumnos, no tienen ninguna razón para aprender. Es verdad también que si se les desestabiliza demasiado, no aprenden más. El principio de adaptación de Piaget funciona muy bien aquí; por otra parte, la idea de desarrollo próximo de Vygotsky, incita a la prudencia.

La investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizadas entre las décadas de los sesenta y hasta los ochenta, ayudo de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo. Éste, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento, y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje (Aguilar, 1982; Hernández, 1991).

Una línea de investigación impulsada con gran vigor por la corriente cognitiva ha sido la referida al aprendizaje del discurso escrito, que a su

vez ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo. (Ballesteri, 2002)

Pueden identificarse aquí dos líneas principales de trabajo iniciadas desde la década de los setenta: la aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la aproximación inducida que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma (Levin, 1971; Shuell, 1988).

En el caso de la aproximación impuesta, las “ayudas” que se proporcionan al aprendiz pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva, y son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de enseñanza.

De este modo, podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991).

Por su parte, la aproximación inducida, comprende una serie de “ayudas” internalizadas en el lector; éste decide cuándo y por qué aplicarlas y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral y escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz.

La investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Díaz Barriga, 1999).

A su vez, la investigación de estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el aprendizaje escolar, así como para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etcétera). Así, se ha trabajado con estrategias como la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detención de conceptos clave e ideas tópico, y de manera reciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Clasificaciones y Funciones de las Estrategias de Enseñanza

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

Objetivos o propósitos del aprendizaje

Resúmenes

Ilustraciones

Organizadores previos

Preguntas intercaladas

Pistas tipográficas y discursivas

Analogías

Mapas conceptuales y redes semánticas

Uso de estructuras textuales

Estrategias para orientar la atención de los alumnos

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo construccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito-, y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de “conexiones internas”.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación viso espacial, como mapas, o redes semánticas, y a la representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha

de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (op.cit.), a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: construcción de “conexiones externas”.

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas del enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausbeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Tipos de Estrategias de Enseñanza: Características y Recomendaciones para su uso

Objetivos o intenciones

Los objetivos o intenciones educativos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que en cualquier situación didáctica,

Los programas de formación docente deben abordar esta complejidad, *des-aprender*, revisar, tensionar prácticas y supuestos arraigados, para poder dar lugar a las innovaciones educativas.

Subtema 3: El aprendizaje significativo en la práctica.



Las variables para hacer el aprendizaje significativo en la práctica son:

1. El trabajo abierto
2. La motivación
3. El Medio
4. La Creatividad
5. El mapa conceptual
6. La adecuación curricular.

Lo importante es conocer cómo aprende el estudiante, si el docente enseña de la manera como aprende el estudiante, es decir, encuentra una verdadera conexión, entonces el estudiante aprenderá. En caso contrario, puede haber problemas en el aprendizaje. El objetivo es mejorar el aprendizaje y facilitar el trabajo docente mediante procesos variables.



Subtema 4: Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo.



Durante los últimos años, el desarrollo de habilidades para la representación gráfica del conocimiento es centro de atención de muchos investigadores quienes las consideran una poderosa herramienta para lograr aprendizajes significativos. Una de las formas más utilizadas para

dicha representación son los denominados mapas conceptuales, creados por el doctor Joseph D. Novak, profesor de la Universidad de Cornell, Estados Unidos. Se definen los mapas conceptuales, los elementos que los integran, los principios para su elaboración, las implicaciones en la enseñanza, así como la caracterización de varias aplicaciones informáticas útiles para su elaboración.

El mapeo de conceptos ayuda a los estudiantes, acostumbrados a aprender de memoria o superficialmente, a convertirse en estudiantes con un conocimiento más profundo sobre la base de la búsqueda del significativo. Este ayuda a que los individuos aprendan cómo aprender.

Según la teoría constructivista del aprendizaje de David Ausubel, lo que se aprende depende en gran medida de lo que se conoce y al aprender, relacionamos la nueva información con conceptos relevantes que existían previamente en nuestra estructura cognitiva. Estas son las bases de su teoría del aprendizaje significativo, que sirvió de pauta a Joseph Novak para crear, en la década de los años setenta, los mapas conceptuales (MC).

Según el propio Novak, estos constituyen una técnica que representa, simultáneamente, una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo más significativo de un tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales, incluidos en una estructura de proposiciones.

Los mapas conceptuales son esquemas para la representación del conocimiento mediante los cuales se hacen evidentes, tanto los conceptos como la forma en que se enlazan estos para formar proposiciones. Constituyen redes en las que los nodos son los conceptos y los conceptos contienen las palabras que relacionan a los conceptos.

Los elementos que integran un mapa conceptual son:

Los conceptos: Pueden considerarse como aquellas palabras con las que se designa cierta imagen de un objeto o de un acontecimiento en nuestra

mente. Algunos definen elementos concretos (mesa, computadora) y otros que definen nociones abstractas, intangibles pero reales (nación, software). Constituyen los nodos del mapa conceptual.

Las palabras de enlace: Son las palabras o frases que sirven para unir los conceptos y expresar el tipo de relación existente entre ellos. Por ejemplo: se conoce como, posee, expresa, está formado por, es, etcétera. Las palabras de enlace se escriben en la línea que une a dos nodos.

Las proposiciones: Constituyen dos o más conceptos unidos por palabras de enlace para formar la unidad semántica más simple que tiene valor real.

Estos elementos se organizan en un mapa conceptual gráficamente de forma que los conceptos se encierren en óvalos o elipses y se enlazan mediante líneas sobre las cuales se escriben las palabras de enlace. Es su forma más simple, un mapa conceptual constaría de sólo dos conceptos, unidos por una palabra que actuaría de enlace para formar una proposición, por ejemplo:

Esto representa un mapa conceptual que genera una proposición válida (“El aprendizaje debe ser significativo”) con dos conceptos “aprendizaje” y “significativo”.

Las características básicas de un mapa conceptual son:

Jerarquización: los conceptos más generales e inclusivos deben ubicarse en la parte superior del mapa y los conceptos más específicos en la parte inferior.

Selección: Son una síntesis o resumen que contienen lo más significativo de un tema. Se pueden elaborar submapas: que amplíen diferentes partes o subtemas del tema principal.

Impacto visual: Según Novak: “Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y

vistoso, sobre la base de la notable capacidad humana para la representación visual”.

Para las palabras de enlace, pueden utilizarse verbos, preposiciones, conjunciones, u otro tipo de nexos conceptuales, estas dan sentido al mapa hasta para personas que no conozcan con amplitud sobre un tema.

Si la idea principal puede dividirse en dos o más conceptos iguales, estos conceptos deben situarse en un mismo nivel o altura.

Los principios para la elaboración de mapas conceptuales son:

Definir qué es un concepto y qué es una proposición.

Representar la relación de los conceptos, sobre la base de un modelo de lo general a lo específico, en el que las ideas más generales o inclusivas, ocupen el ápice o parte superior de la estructura y las más específicas la parte inferior.

Relacionar los conceptos en forma coherente, a partir de un ordenamiento lógico mediante palabras de enlace. Estas permiten, junto con los conceptos, construir frases u oraciones con significado lógico y proposicional.

Lograr la mayor interrelación posible, donde se logre un aprendizaje que permita reconocer y reconciliar los nuevos conceptos con los aprendidos y poder combinarlos.

Mapas conceptuales en la enseñanza

En los últimos tiempos, los mapas conceptuales han adquirido gran popularidad en el ámbito educacional, en especial, porque se consideran como una herramienta que permite asociar, discriminar, interrelacionar, describir y ejemplificar los contenidos de determinada rama del saber mediante el elemento visual lo que, sin dudas, constituye una estrategia eficaz para lograr aprendizajes significativos. Su uso se extiende cada vez

más no sólo en el marco de la enseñanza presencial tradicional, sino también en las modalidades semipresencial y a distancia.

Algunas de las aplicaciones de los mapas conceptuales en la pedagogía moderna son las siguientes:

En la organización de planes de estudio y programas de asignaturas.

En la elaboración de secuencias de instrucción, que no son más que la planificación de la secuencia de pasos a seguir por el profesor para enseñar un contenido, una vez que ha explorado los esquemas conceptuales de sus alumnos.

En la enseñanza y aprendizaje de la solución de problemas.

En el desarrollo de competencias cognitivas, para lograr el dominio y manejo lingüístico; así como para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Como herramienta para la presentación de nuevos contenidos.

Como instrumento de evaluación para el diagnóstico, al representar lo que se sabe, durante el transcurso del desarrollo de un tema específico, o como una actividad de cierre que permite medir la adquisición y el grado de asimilación de conocimientos sobre el problema de estudio. El mapa conceptual ayuda a obtener información sobre el tipo de estructura cognoscitiva que se posee y medir los cambios en la medida que se realiza el aprendizaje.

En la tele formación o enseñanza a distancia, para organizar la información, guiar al alumno y situarlo dónde se encuentra en cada momento, para conocer el camino recorrido y asegurar la retención de información.

Como herramienta para el aprendizaje virtual de asignaturas en la enseñanza superior.

En el modelo de enseñanza semipresencial:

1. Como recurso para organizar y presentar el plan de actividades, evidenciar relaciones entre los contenidos y resumir esquemáticamente el programa del curso.
2. Para representar el conocimiento que desea impartir en una actividad, para reflejar lo más significativo del tema que se imparte.
3. Para lograr un trabajo en colaboración entre el estudiante y el profesor, entre el estudiante o grupo de estudiantes y el tutor o entre los grupos.
4. Para el uso del profesor como herramienta para la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes en la actividad y el seguimiento de su aprendizaje.
5. En la autoevaluación del estudiante.

Herramientas

Existen varias herramientas informáticas que facilitan la elaboración de los mapas conceptuales, que permiten economizar tiempo y esfuerzo y obtener diseños de más calidad que pueden incluir recursos visuales como el color, las imágenes, etcétera.

Entre las herramientas informáticas para la elaboración de los mapas conceptuales, se encuentra:

CmapTools

Se diseñó con el objetivo de apoyar la construcción de modelos del conocimiento representados en forma de mapa conceptual, pero también se pueden elaborar telarañas, mapas de ideas y diagramas causa-efecto. Posee un entorno de trabajo sencillo, claro e intuitivo; ventana de estilos que facilita el trabajo; posibilidad de ilustrar los conceptos con símbolos, imágenes, colores, formas, sombras, fuentes y estilos; facilidades para relacionar conceptos en forma sencilla; relaciones que se explican con un

texto en los enlaces; entre otras ventajas. Permite exportar los gráficos elaborados en forma de: (jpg, gif, png, bmp, etc), página Web, texto o formato XML. Es compatible con los sistemas operativos (SO) Windows, Mac OSX, Linux (Intel) y Solaris (Sparc).

Inspiration

Es una herramienta de aprendizaje visual, para estudiantes de 6º - 11º, más utilizada por los docentes de todo el mundo. Especialmente diseñada para la creación de diagramas en forma de telaraña, mapas de ideas y mapa conceptual. Permite exportar los mapas creados a formatos gráficos como jpg, gif y bmp. Compatible con los SO Windows y Macintosh.

SmartDraw

Facilita la elaboración de mapas de ideas, telarañas, mapas conceptuales, diagramas de flujo, diagramas causa-efecto, organigramas, etcétera.

Si te atreves a enseñar, nunca dejes de aprender.



Fuente: www.imágenesaprendizaje significativo.com

8. CONCLUSIONES:

1. En el presente estudio se pudo determinar que algunos docentes imponen sus conocimientos y experiencias en las aulas.
2. Las dificultades docentes se dan por no aplicar el aprendizaje significativo en su metodología de enseñanza, influyendo en la calidad educativa de los estudiantes del nivel primario.
3. Cuando el docente no cambia su forma de trabajar, no propicia espacios de reflexión para que su grupo de estudiantes rinda lo suficiente genera con ello una escasa apropiación del conocimiento y un mejor aprendizaje.
4. El no contar con documentos, folletos, manuales, los docentes vuelven a sus prácticas didácticas antiguas, generando con ello que se pierda el interés por el aprendizaje significativo.

9. RECOMENDACIONES:

1. Considerar al docente como una persona que tiene necesidades propias y que cada día realiza su trabajo lo mejor que puede. Utilizando los recursos que tiene a su alcance.
2. Que las autoridades educativas propicien una mejor comunicación con el docente, que se le brinde el acompañamiento pedagógico necesario.
3. Promover la formación y actualización docente para que el docente utilice las herramientas y estrategias didácticas adecuadas con sus estudiantes.
4. Impulsar el uso de manuales, folletos, libros, guías, etc., como una oportunidad para generar una educación de calidad.

11. REFERENCIAS

- Aula, R. E. (2015). *Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Ausubel, D. (1983). *Aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1996). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. México: Trillas.
- Ballesteri, A. (2002). *El Aprendizaje Significativo en el aula*. España.
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.
- DIGEBI. (1998). *Círculos de calidad de maestros*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Educación, M. d. (2005). *Currículum Nacional Base*. Guatemala: DIGECADE.
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. México: Pearson.
- Racionero, S. (2005). *Antecedentes de las comunidades de aprendizaje*. España.

10. ANEXOS

PRIMER INSTRUMENTO PARA DIAGNÓSTICO:

Ficha de Observación en la primera visita por salón de clases.

Nombre Escuela: _____

Aula No. _____ Nombre del docente: _____

Grado: _____ Sección: _____

Fecha: _____

FICHA DE OBSERVACIÓN. Cuadro No. 1

No.	Indicadores	Si/No	Observaciones
1	Tiene su planificación docente a la vista		
2	En su planificación, las Competencias provienen del CNB		
3	El docente presenta modelos o ejemplos acerca de lo que se tiene que aprender.		
4	Hay enseñanza activa, el docente utiliza varios métodos y técnicas.		
5	El docente está siempre pendiente de las actividades de sus estudiantes.		
6	Existe comunicación de doble vía en el aula.		
7	El aula se ve ordenada y limpia		

8	Se cuida la infraestructura y el mobiliario		
9	El mobiliario en el aula tiene una disposición y ubicación no tradicional.		
10	Las normas de convivencia favorecen la práctica de valores y el aprendizaje		
11	La ambientación del aula refleja el desarrollo de la Unidad Didáctica.		
12	Se realiza la exploración de conocimientos previos de los estudiantes en la actividad de aprendizaje.		
13	El estudiante trabaja en forma individual antes de hacerlo en forma grupal.		
14	En grupo, los estudiantes realizan la actividad teniendo claro lo que deben hacer.		
15	Los estudiantes expresan sus ideas sin temor.		
16	Los estudiantes solicitan el apoyo del docente.		
17	El docente demuestra dominio de estrategias para el logro de aprendizajes significativos.		
18	El docente desarrolla su clase siguiendo una secuencia lógica.		
19	El docente muestra dominio del tema,		

	métodos y técnicas aplicadas.		
20	Los materiales educativos están al alcance de los estudiantes.		
21	El docente mantiene actualizado el registro de asistencia de sus estudiantes.		
22	El docente sintetiza los contenidos.		
23	El docente utiliza diversas técnicas e instrumentos de evaluación.		
24	Existen evidencias de revisión del cuaderno de los educandos.		
25	Informa oportunamente de los logros de aprendizajes al director y tarjetas de información a padres de familia.		

Fuente: Reestructuración propia.

Lugar y fecha:

Nombre y firma del observador

Sello Director

INSTRUMENTO DOS:**FICHA DE OBSERVACIÓN. Cuadro No. 2**

FECHA DE APLICACIÓN: _____

Responsable: _____

Cargo:

_____**I. IDENTIFICACIÓN**

Código del Establecimiento: _____

Nivel: _____

Nombre del Establecimiento:
_____Dirección:
_____Sector: _____ Área:

El establecimiento es: Gradado: _____ Multigrado: _____

Cantidad de estudiantes que atiende el establecimiento

Grado / Sección	1	2	3	4	5	6	TOTAL
A							
B							
C							
D							
E							
F							
TOTAL							

Nombre del Director: _____

Grado académico del Director:

El director atiende algún grado: si ___ no ___ ¿cuál? _____

1. Las condiciones de los pizarrones son: Malas ___ Regulares ___
Buenas ___ Excelentes _____

2. Los pizarrones son suficientes: si ___ no ___ ¿cuántos necesita?

3. Recibió libros de texto este año: si ___ no ___ Especifique qué Áreas
y cantidad recibió:

4. Recibió este año Libros del Currículum Nacional Base: si ___ no ___
¿cuántos? _____

5. Recibió este año Dosificaciones de Contenidos: si ____ no ____
¿cuántos?
6. La iluminación de los salones de clases es: mala ____ regular ____
buena ____ excelente ____
7. La ventilación de los salones de clase es: mala ____ regular ____ buena
____ excelente ____
8. El tamaño de los salones de clase es adecuado: si ____ no ____
9. Se observa limpieza y orden en los salones de clase: en algunos ____
en todos ____
10. La cantidad de estudiantes que hay en cada salón de clase es
adecuada: si ____ no ____
11. Los escritorios se encuentran ubicados en: Filas ____ Grupos ____
Círculo ____ Otro ____
12. Existencia de carteles dentro del aula: Limpieza ____ Bienvenida
____ Asistencia ____ Horario de clases ____ Otros ____
13. Existencia de material didáctico visible: si ____ no ____
14. Cuenta con rincones de aprendizaje: si ____ no ____
15. El docente muestra dominio del área de enseñanza: si ____ no ____
16. La cantidad y calidad de los contenidos es adecuada: si ____ no ____
17. El docente utiliza terminología adecuada: si ____ no ____
18. Adecua el tema al grado de desarrollo de los estudiantes: si ____ no

19. El docente distribuye adecuadamente su tiempo: si ____ no ____

20. El docente aprovecha al máximo el material didáctico: si ___ no ___
21. Usa los recursos disponibles de la comunidad: si ___ no ___
22. La presentación del material didáctico fue oportuna: si ___ no ___
23. El docente utilizó material didáctico variado: si ___ no ___
24. Propició un ambiente agradable dentro de la clase: si ___ no ___
25. Propició la participación activa de los estudiantes: si ___ no ___
26. Observó el trabajo realizado por los estudiantes: si ___ no ___
27. El docente tiene dominio de grupo: si ___ no ___
28. El docente aplicó metodología activa: si ___ no ___
29. Se observó el aprendizaje significativo: si ___ no ___
30. El docente demuestra cariño y respeto a los estudiantes: si : ___ no ___
- _____

Observaciones/ sugerencias:

Fuente: Reestructuración propia.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
EFPEM
MAESTRÍA EN LIDERAZGO EN EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO

Alberto Antonio Ortíz Monzón

Guatemala, marzo de 2017

1. Justificación:

Tajumulco, es un municipio que por su geografía se considera con bastante territorio, sin embargo, la mayoría de sus aldeas se encuentran entre las montañas, donde el acceso es difícil. Tiene zona altiplano y zona costera. Es decir, posee clima frío, templado y cálido.

Para este estudio se tomarán diez comunidades de la zona costera. La cual en su totalidad comprende 53 comunidades. El Coordinador Técnico Administrativo tiene conformado cinco grupos, para cuando realiza reuniones de trabajo. Se reúnen en una aldea y llegan los directores y docentes de las aldeas vecinas. Esta forma de trabajar tiene sus ventajas porque se llega al área de trabajo, pero dentro de las desventajas es que el CTA descuida el trabajo administrativo debido a que no cuenta con señal de internet y señal telefónica en algunas comunidades.

Los directores y docentes están conscientes que esta conformación de comunidades educativas es necesaria e importante, porque se han dado cuenta que a veces, la solución a los problemas está dentro de ellos mismos. Que dando a conocer un problema en una reunión de trabajo aparece otro docente diciendo como lo resolvió en su comunidad. Ellos sin darse cuenta, han estado impulsando comunidades de aprendizaje; tal vez no con este nombre, pero si con estos propósitos.

Ellos están seguros que cuando se dialoga, y se da participación comunitaria se logra el éxito en la educación. Por eso se hace necesario, dar un empuje más fuerte a las Comunidades de Aprendizaje, hacerlas más sólidas, proporcionarles más herramientas pedagógicas a los docentes y brindarles un buen acompañamiento pedagógico.

2. Objetivos: (de la comunidad de aprendizaje, estos objetivos serán confirmados posteriormente con los/as participantes)

2.1. Objetivo General:

2.1.1 Brindar educación de calidad para todos los estudiantes.

2.2. Objetivos Específicos:

2.2.1 Generar una práctica educativa transformadora, para así acercar la práctica a los ideales de la escuela soñada.

2.2.2 Socializar experiencias educativas de parte de los integrantes de la comunidad de aprendizaje.

3. Participantes: Enumerar los nombres de los directores/as con quienes trabajará las comunidades de aprendizaje. Si ya había presentado una nómina deberá ratificarla (**trasladar el siguiente cuadro en formato horizontal y ampliar las columnas según sea necesario**)

No.	Nombre del director/a	Centro Educativo	Código	No. Teléfono	Dirección electrónica	Número Maestros		Número Estudiantes	
						M	F	M	F
1	Bayron Salomé Velásquez Coronado	Escuela Oficial Rural Mixta, Caserío Cuatro Caminos, Tajumulco, San Marcos	12-09-0053-43	4299-8222	12-09-0053-43@mineduc.edu.gt	6	3	109	74
2	Juan Morales Ambrocio	Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Unión Tolax, Tajumulco, San Marcos	12-09-0417-43	5059-7347	12-09-0417-43@mineduc.edu.gt	6	8	167	169
3	Santos Emilio Godínez Pérez	Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Toquián Grande, Tajumulco, San Marcos.	12-09-0049-43	5726-2289	12-09-0049-43@mineduc.edu.gt	7	3	120	99
4	Gustavo Alberto Rickhof Pérez	Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Nueva Florida, Tajumulco, San Marcos	12-09-1191-43	4515-0613	12-09-1191-43@mineduc.edu.gt	6	3	148	148
5	Vicente Ramos Ramos	Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea San	12-09-0424-43	4861-9634	12-09-0424-43@mineduc.edu.gt	4	3	66	57

		José La Paz, Tajumulco, San Marcos.							
6	Gelber Noé Yoc Ramos	Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Tochosh, Tajumulco, San Marcos	12-09-0456-43	3083-9278	12-09-0456-43@mineduc.edu.gt	2	5	45	55
7	Edelman David de León López	Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Villa Nueva, Tajumulco, San Marcos.	12-09-0419-43	5731-5313	12-09-0419-43@mineduc.edu.gt	1	1	14	11
8	Omar Frily Ramírez López	Escuela Oficial Rural Mixta, Caserío Tajumulquito, Tajumulco, San Marcos	12-09-0426-43	5368-4064	12-09-0426-43@mineduc.edu.gt	3	1	66	58
9	Cristina Ramírez López	Escuela Oficial Rural Mixta, Caserío Loma El Carmen, Tajumulco, San Marcos	12-09-0041-43	5759-1136	12-09-0041-43@mineduc.edu.gt	1	1	49	51
10	Esvin Orlando Yoc Méndez	Escuela Oficial Rural Mixta, Aldea Media Cuesta, Tajumulco, San Marcos	12-09-0428-43	3138-0620	12-09-0428-43@mineduc.edu.gt	3	1	38	42

4. Herramienta(s) tecnológica(s) a utilizar:

La herramienta tecnológica a utilizar virtual es únicamente el correo electrónico que posee cada director.

La comunidad de aprendizaje se realizará de manera presencial, la justificación es que las comunidades están en el área rural, donde no hay señal de internet, en otras, el servicio de energía eléctrica no es segura o regular. No todos los docentes manejan tecnología, no poseen computadora, modem, ellos prefieren la presencial, porque hay más compartimiento con los compañeros, la discusión se da enfrente de todos. Se discute mejor el tema. No se tiene contacto visual con los compañeros, no se dan cuenta de las reacciones de los otros en relación al aporte que el docente está dando.

5. La implementación de la Comunidad virtual de aprendizaje

a) Creación:

- ✓ Misión de la CDA
“Ser una comunidad de aprendizaje donde todos tengan voz y voto en la discusión de un tema en común, logrando que el estudiante sea el que se beneficie finalmente”.
- ✓ Normas de participación en las CDA:
 - Estar puntual en el inicio de la reunión.
 - Apagar el teléfono celular o ponerlo en vibrador.
 - Su aporte debe ser concreto con el tema a tratar.
 - Respetar la opinión de los demás.
 - Llevar aportes significativos en la discusión del tema.
 - Firmar Asistencia.
 -

Problemáticas comunes de los/as participantes:

- Relaciones escuela-comunidad
- Relaciones escuela- padres de familia.
- Planificación docente.
- Herramientas de evaluación.
- Estrategias de aprendizaje.
- Legislación educativa: Ley de Servicio Civil, Ley de Educación Nacional.

b) Desarrollo:

- ✓ Lanzamiento de la CDA. ¿Cómo llevará a cabo el lanzamiento de la CDA?
Se seleccionará una comunidad, convocar a directores y docentes vecinos de esta comunidad.
- ✓ Metodología: ¿Cómo desarrollará las CDA?
Hacer un listado de los posibles temas a tratar, ver contenidos de los cursos recibidos en la Maestría. Asignar roles y funciones entre los directores participantes. Realizar un FODA, una lluvia de ideas.
- ✓ Fechas tentativas en las que se llevarán a cabo las reuniones de las CDA

No.	Fecha	Tema a abordar*
1	23-01-2017	Introducción a los conceptos, procesos y destrezas del liderazgo personal y organizacional, la clasificación de los valores fundamentales y la visión para establecer metas efectivas, el papel de la comunicación, el desarrollo del funcionamiento eficaz del grupo, la inteligencia emocional, y el liderazgo de servicio, introducción al coaching.
2	20-02-2017	Reforma Educativa: Cambio hacia la nueva filosofía y las nuevas metodologías de la enseñanza consideradas en el Currículo Nacional Base. Planificación para el cambio. La manera de trabajar con las resistencias al cambio, a nivel individual y de grupo. Formación de comunidades de práctica en los centros educativos.
3	20-03-2017	Diseño, Evaluación y Revisión del currículo para reforzar la enseñanza. Planificación de lecciones. Integración de actividades y juegos didácticos y uso apropiado de materiales de enseñanza. Uso de la observación escolar, reflexiones sobre las evaluaciones escritas y estandarizadas, rúbricas y portafolios.
4	17-04-2017	Bases filosóficas y el desarrollo de un proceso para el mejoramiento continuo del proceso enseñanza/aprendizaje. Fortalecimiento de las Comunidades de Aprendizaje. Basado en el Currículo Nacional Base técnicas de observación y supervisión de los docentes con fundamento del acompañamiento pedagógico.

*De acuerdo a los contenidos de los cursos Introducción al Liderazgo Educativo, Liderazgo para la Reforma Educativa, Liderazgo para el Aprendizaje y Liderazgo para la Educación de Calidad.

Para cada uno de los temas a trabajar en la CDA deberá elaborar el material de apoyo que utilizará, el cual anexará identificándolo claramente.

Recuerde que una CDA no debe convertirse en un taller de capacitación...

- ✓ Seguimiento permanente a la participación en la CDA. ¿De qué manera dará seguimiento a las CDA?

Realizando visitas en fechas no establecidas y verificar si se están cumpliendo los acuerdos pactados en la reunión de la comunidad de aprendizaje.

- ✓ Autoevaluación de la CVDA. ¿Cómo llevará a cabo la autoevaluación de las CDA?

En la reunión con los integrantes de la comunidad de aprendizaje socializar un instrumento técnico de autoevaluación.

- ✓ Detallar instrumento. (ver anexos)

c) Consolidación:

- ✓ Propuesta de Autosostenibilidad. ¿Cómo hacer para seguir fortaleciendo las CDA y que no dependan exclusivamente de la presencia del/la maestrante?

Al momento de finalizar una reunión con las comunidades de aprendizaje, proponer los temas para una próxima reunión. Organizar a los integrantes de las comunidades de aprendizaje. Rendir informe de las reuniones a la autoridad inmediata educativa.

6. Reflexión de la práctica de las CDA

- a) ¿De qué manera lo aprendido en el curso Introducción al Liderazgo Educativo puede fortalecer el quehacer de los directores de escuelas primarias?

Como se ha visto anteriormente, el curso se enfoca en una introducción a los conceptos, procesos y destrezas del liderazgo personal y organizacional, establecer metas efectivas, el papel de la comunicación, el desarrollo eficaz de un grupo, la inteligencia emocional, el liderazgo de servicio y una introducción al coaching.

Los directores en las escuelas asumen muchas responsabilidades, por ejemplo, organizar el personal docente, realizar actas de toma de posesión, atender líderes comunitarios, atender padres de familia, revisión de documentos, organización de archivos, solicitud y liquidación de programas de apoyo, Revisión de planificación docente, entre otras. En otras palabras, tiene la gran responsabilidad de que la escuela funcione correctamente.

En virtud de lo anterior, se hace necesario que los directores conozcan y utilicen herramientas enfocadas al liderazgo educativo, que conozca de administración, organización, ejecución y control. Que sepa reconocer la inteligencia emocional de toda la comunidad educativa. Asimismo, será de mucha utilidad para él, conocer en qué consiste el coaching, para brindar el acompañamiento pedagógico a cada uno de los docentes.

Este curso, realmente vendría a fortalecer las competencias de los directores de las escuelas.

Y ¿qué elementos del quehacer de los directores de las escuelas primarias debería ser tomado en cuenta para fortalecer el contenido del curso Introducción al Liderazgo Educativo?

-Planificación, Organización y ejecución de Reuniones comunitarias.

-Planificación de Proyectos Educativos.

-Gestión Administrativa

- b) ¿De qué manera lo aprendido en el curso Liderazgo para la Reforma Educativa puede fortalecer el quehacer de los directores de escuelas primarias?

Este curso de Reforma Educativa, se enfoca hacia el cambio de una nueva filosofía y las nuevas metodologías de la enseñanza consideradas en el Currículo Nacional Base. La planificación docente debe ir hacia el cambio. También consideran, la manera de trabajar con las resistencias al cambio, a nivel individual y de grupo. Permite también la formación de comunidades de práctica en los centros educativos.

El aprendizaje que deja este curso permite fortalecer las competencias administrativas de los directores, porque, le sugiere estrategias para ver el trabajo docente, específicamente en las aulas, Al socializar los formatos de planificación le permite hacer una comparación con lo establecido en el Currículo Nacional Base. También el director debe reconocer que en los grupos existen personas que se resisten al cambio, porque creen que los cambios no son necesarios, que todo está perdido, por lo tanto, las estrategias recibidas en el curso, le permitirán atender estos casos con este tipo de personas.

También le va a permitir tener nociones de la formación de comunidades de práctica en su centro educativo. Conocerá las bondades significativas que trae el estar participando en una comunidad de aprendizaje.

Y ¿qué elementos del quehacer de los directores de las escuelas primarias debería ser tomado en cuenta para fortalecer el contenido del curso Liderazgo para la Reforma Educativa?

Elaboración de material didáctico.

Elaboración de formatos de planificación

Sugerencias para conformación de Comunidades de Aprendizaje.

- c) ¿De qué manera lo aprendido en el curso Liderazgo para el Aprendizaje puede fortalecer el quehacer de los directores de escuelas primarias?

La descripción de este curso el estudiante, permitirá conocer diseño, evaluación y revisión del currículo para reforzar la enseñanza. Planificación de lecciones. Integración de actividades y juegos didácticos y uso apropiado de materiales de enseñanza. Uso de la observación escolar. Y finalmente reflexiones sobre las evaluaciones escritas y estandarizadas, rúbricas y portafolios.

Los directores en las escuelas dentro de sus funciones se encuentran, revisar planificaciones docentes, tener el conocimiento de lo que sucede en la escuela, revisión de evaluaciones escritas, rúbricas y portafolios y otros que sugiere el Ministerio de Educación.

Como en algunos procesos, él tiene el respaldo legal, tal es el caso del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, donde le pide que organice su comisión de evaluación en la escuela. Al concluir este curso entonces, el director podrá contar con lineamientos establecidos para ser líder en relación al aprendizaje.

Y ¿qué elementos del quehacer de los directores de las escuelas primarias debería ser tomado en cuenta para fortalecer el contenido del curso Liderazgo para el Aprendizaje?

Revisión de Currículo Nacional Base por grados.

Conocimiento de Orientaciones para el desarrollo curricular -ODE- por grados.

Conocimiento de Perfiles de Ingreso y de Egreso de los Estudiantes por grado.

d) ¿De qué manera lo aprendido en el curso Liderazgo para la Educación de Calidad puede fortalecer el quehacer de los directores de escuelas primarias?

Este curso permite que el estudiante conozca las Bases filosóficas y el desarrollo de un proceso para el mejoramiento continuo del proceso enseñanza/aprendizaje. Fortalecimiento de las Comunidades de Aprendizaje. Tomando como base el Currículo Nacional Base se trabajarán técnicas de Observación y Supervisión de los docentes con fundamento del acompañamiento pedagógico.

Al hacer una comparación de lo que estipula el curso y el quehacer de los directores de escuelas primarias, se puede indicar, que el conocimiento de parte del Director en ese proceso continuo de enseñanza/aprendizaje, reconocer que la educación tiene forma de espiral, es decir, que nunca tiene fin, tal vez, termina un proceso, pero comienza otro.

También el director podrá contar con más conocimientos, estrategias, herramientas para fortalecer el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, esto le permitirá también, contar con más instrumentos técnicos para realizar observación, y supervisión de clases, pero con la finalidad de dar acompañamiento pedagógico, no de fiscalizar.

Y ¿qué elementos del quehacer de los directores de las escuelas primarias debería ser tomado en cuenta para fortalecer el contenido del curso Liderazgo para Educación de Calidad?

- Variedad de Instrumentos para realizar observación y supervisión docente.

- Lineamiento para evaluación de establecimientos educativos.

7. Anexos

Instrumento para autoevaluar las CDA.

Nombre _____ de _____ la _____ Escuela:

Nombre _____ del _____ Director:

Nombre _____ del _____ programa _____ de _____ formación:

Lugar _____ y _____ fecha:

Opción de Respuesta en Niveles:

Nivel bajo: 1

Nivel Medio: 3

Nivel Alto: 5

No.	Items	Alto	Medio	Bajo	
1	Los objetivos de la comunidad de aprendizaje están comprometidos con la mejora de la calidad educativa.				
2	Las sesiones de trabajo promueven un medio reflexivo, crítico e innovador.				
3	La comunidad de aprendizaje promueve el trabajo en equipo, la colaboración entre el grupo de profesores de la misma o diferente escuela.				
4	La comunidad de aprendizaje promueve la interculturalidad y la multiculturalidad.				
5	Los participantes de la comunidad de aprendizaje manifiestan un compromiso serio de mejora en su formación docente				
6	La comunidad de aprendizaje cuenta con recursos suficientes para su desarrollo				
7	La comunidad de aprendizaje considera itinerarios de aprendizajes flexibles considerando los estilos de aprendizaje e intereses de los docentes.				
8	Los contenidos a socializar se organizan en función del contexto de los directores.				
9	Ha brindado aportes significativos en las reuniones de la comunidad de aprendizaje.				
10	Le ha ayudado la comunidad de aprendizaje en su labor como director.				

Material de apoyo sesión 1. Introducción al Liderazgo Educativo

Introducción a los conceptos, procesos y destrezas del liderazgo personal y organizacional, la clasificación de los valores fundamentales y la visión para establecer metas efectivas, el papel de la comunicación, el desarrollo del funcionamiento eficaz del grupo, la inteligencia emocional, y el liderazgo de servicio, introducción al coaching.

Estudio de Caso

Estudio de Caso Las Ruinas

- Actividad para introducir conceptos y establecer el contexto del liderazgo educativo en el ámbito actual
- Explicar qué es un estudio de caso
- Explicar cómo es el proceso del estudio de caso
- Resolver el estudio de caso en sus grupos de tres con sus mismos grupos
- Cada reportero expone los resultado (no se anotan en el tablero)
- Hablar de los temas incluidos en el estudio de caso
 - o Liderazgo, confianza, comunicación, resistencia, bilingüismo, multiculturalidad, pedagogía, andragogía, desarrollo profesional, *coaching* (docentes y director), cambio (reforma), desarrollo de grupos, CNB, otro
- Terminar con preguntas sobre el uso del estudio
 - o ¿Es apropiado? ,
 - ¿Ayuda a enfocarnos en

No.	Fecha	Tema a abordar*
1	23-01-2017	Introducción a los conceptos, procesos y destrezas del liderazgo personal y organizacional, la clasificación de los valores fundamentales y la visión para establecer metas efectivas, el papel de la comunicación, el desarrollo del funcionamiento eficaz del grupo, la inteligencia emocional, y el liderazgo de servicio, introducción al coaching.
2	20-02-1017	Reforma Educativa: Cambio hacia la nueva filosofía y las nuevas metodologías de la enseñanza consideradas en el Currículo Nacional Base. Planificación para el cambio. La manera de trabajar con las resistencias al cambio, a nivel

		individual y de grupo. Formación de comunidades de práctica en los centros educativos.
3	20-03-2017	Diseño, Evaluación y Revisión del currículo para reforzar la enseñanza. Planificación de lecciones. Integración de actividades y juegos didácticos y uso apropiado de materiales de enseñanza. Uso de la observación escolar, reflexiones sobre las evaluaciones escritas y estandarizadas, rúbricas y portafolios.
4	17-04-2017	Bases filosóficas y el desarrollo de un proceso para el mejoramiento continuo del proceso enseñanza/aprendizaje. Fortalecimiento de las Comunidades de Aprendizaje. Basado en el Currículo Nacional Base técnicas de observación y supervisión de los docentes con fundamento del acompañamiento pedagógico.

Material de apoyo sesión 2. Liderazgo para la Reforma Educativa
 Reforma Educativa: Cambio hacia la nueva filosofía y las nuevas metodologías de la enseñanza consideradas en el Currículo Nacional Base. Planificación para el cambio. La manera de trabajar con las resistencias al cambio, a nivel individual y de grupo. Formación de comunidades de práctica en los centros educativos.

2. Desarrollo de Grupos con Miembros Disfuncionales en Las Ruinas

Utilizando lo que ha aprendido más sus propios conocimientos, escoja una de las situaciones y resuélvala en su grupo de cuatro. Primero escoja quien va a jugar el papel del acompañante pedagógico y quien va a reportar el resultado al grupo grande.

a. Usted es el ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO que está trabajando con tres docentes para desarrollar actividades para un objetivo del currículo. Un docente, que lleva diez años en la institución dice varias veces: “¡Eso no funcionara! Lo hemos hecho antes.” El progreso del grupo es muy lento debido a esa actitud negativa del profesor. ¿Cuáles son los pasos que usted utilizaría para hacer rendir al máximo el tiempo que les queda?

b. Usted es el ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO que está trabajando con un comité de docentes con el objetivo de hacer un cambio en el currículo. Uno de los docentes explica una idea que tiene. Inmediatamente, otro docente dice, “¡Eso sería más que estúpido! Tendríamos que cambiar todo lo demás si aceptamos esa idea. ¡Qué idea tan mala!” El primer docente, ofendido, responde con enojo y la reunión rápidamente se deteriora con todos enojados. Usted dice que es tiempo para tomar un café mientras piensa como va a resolver la situación. Explique su solución al conflicto.

c. El payaso de Las Ruinas está en su mejor (¡o peor!) forma hoy. Cada vez que usted u otro presenta ideas a los docentes, el tiene una broma que hace reír a todos. La reunión no progresa. ¿Qué va a hacer para que la reunión pueda progresar?

d. Usted está encargado de un grupo de planeación académica. Uno de los docentes tiene muchas opiniones sobre cada tema, tantas que no deja que los demás participen. De hecho, los demás se dan por vencidos y se sientan callados mientras el docente de mil opiniones sigue hablando. La verdad es que él tiene algunas ideas muy buenas, pero ¿cuál es su plan para hacer participar a todos por igual?

e. El grupo con que usted está trabajando se está perdiendo en pequeños detalles, sin progresar mucho. No es que uno u otro miembro sea culpable, pero la reunión no avanza rápidamente. ¿Cómo puede hacer mover la agenda más rápido, sin herir sentimientos de nadie?

f. Usted dirige una reunión del claustro de profesores, donde pide a los docentes sus opiniones para organizar las próximas entrevistas con los padres de familia. Ya hay siete opiniones diferentes expresadas, pero ninguna tiene apoyo claro del grupo. Ya es hora de cerrar la reunión. ¿Cómo va a llevar al grupo a tomar una decisión?

3. Reforma de Las Ruinas 2

Usted ya está ganando algún terreno en su trabajo con Las Ruinas. El director le confió que hay dos docentes muy resistentes a cualquier cambio. Ahora no quieren nada con el CNB y quieren seguir enseñando tal como lo han hecho siempre.

Usted le pregunta al director si puede hacer una simulación con él para practicar lo que él puede decir a estos dos docentes. El director va a jugar el papel de un docente resistente y usted, como excelente acompañante pedagógico va a modelar las palabras y acciones que él puede utilizar.

El director está de acuerdo. Se anima para la actividad y pone una cara de enojo. Dice, "¿Estoy tan cansado de esta reforma!" (La palabra reforma lo pronuncia "refoooooorma"). "No me diga que tengo que utilizar ese libro del CNB. ¡Es tan enredado ese libro!"

1. Para responder usted utiliza lo que ha aprendido sobre la resistencia y piensa rápidamente en las palabras correctas para utilizar. ¿Qué va a decir? Practiquen un diálogo de un mínimo de 5 a 7 intercambios. Esto le da la oportunidad de utilizar algunas de las 7 herramientas.

2. Después de haber ayudado al director del centro, usted va para un aula para reunirse con una docente. Al empezar la conversación sobre su planeación, se muestra reacia para utilizar el CNB. Usted piensa en las palabras que va a utilizar con ella. Practiquen un diálogo de un mínimo de 5 a 7 intercambios. Esto le da la oportunidad de utilizar algunas de las 7 herramientas.

3. El diálogo ¿es distinto con el director y con la docente? ¿Por qué?

4. Estudio de Caso: Reforma de Las Ruinas

Ya tiene preparado su primera sesión con los docentes de Las Ruinas. Después de visitar todas las aulas, se sentó con el director e hizo un plan para presentar una técnica sencilla para aumentar la atención de los alumnos y verificar si entendían la lección, ya que eso era un aspecto que usted sentía necesario mejorarse. Según su plan, usted va a hacer una presentación a todos los docentes utilizando el modelaje, es decir, actuará como docente y ellos como alumnos. Después de modelar la técnica y responder las preguntas, los docentes recibirán a sus alumnos y usted planea pasar media hora en cada aula guiando a cada docente a manejar la técnica correctamente.

Usted llega muy temprano al amanecer al centro Las Ruinas para estar seguro que el aula que va a utilizar está lista y la encuentra cerrada con llave. Después de 45 minutos, llega el director con la llave. El aula está en condición deplorable, pues parece que no se hizo limpieza la noche anterior. No hay tiempo para prepara el aula porque ya llegan algunos docentes. En una mesita en la entrada pone el pan dulce que compró para los docentes.

Llegan 3 de los docentes justo a la hora de comenzar, uno llega 5 minutos después con el director, pero no se ven los otros dos docentes. Usted decide empezar, ya que el tiempo es corto. Usted como buen acompañante pedagógico explica la técnica primero antes de modelarla, explicando que esto va a ser una simulación de una lección para niños. Un docente interrumpe y pregunta, "¿Estamos obligados a utilizar esta técnica?" Otro docente mira a un compañero y dice, "¿Nos van a tratar como niños?" en voz suficientemente alta para que todos lo oigan. Usted sonrío y dice que esta técnica es aplicable para todos y sería bueno que todos la aprendieran y sigue con el modelaje.

Al momento, entra otro docente y pregunta ¿qué están haciendo? Usted brevemente le explica y sigue su modelaje de la técnica. Hay muchas preguntas durante el modelaje a pesar de que el modelaje, según usted, estuvo bien. Al terminar, un docente comenta, "Entendemos que esto es una técnica que tal vez funciona en otra parte, pero aquí estamos en un medio bilingüe intercultural y no será muy útil esa técnica." Otro comenta, "No veo la relación con el CNB. ¿Esta técnica está en el libro?"

Los docentes salen, van a sus aulas y empiezan a recibir a sus alumnos. Usted sale porque el aula es de un docente. Antes de empezar sus visitas de *coaching* a cada aula, se pone a pensar, "¿Por qué hay tanta resistencia a las ideas nuevas?"

¿Cuál es su plan para convertir a los docentes de Las Ruinas en una comunidad de práctica?

5. Desarrollo Profesional para Alumnos Adultos

Examen Diagnóstico

Favor de indicar *si es verdad (Si)* o *no es verdad (No)* en cada frase.

1. Los adultos buscan aprendizaje nuevo por necesidad Sí No

2. Para los adultos, el aprendizaje es su propia recompensa Sí No
3. Los niños y los adultos aprenden en forma similar Sí No
4. El alumno adulto es responsable de su propio aprendizaje Sí No
5. Para el adulto la secuencia lógica del aprendizaje es muy importante Sí No
6. Los adultos comprenden fácilmente el material nuevo Sí No
7. Los adultos quieren tareas complejas que les ayuden a aclarar conceptos Sí No
8. Los adultos no necesitan de mucha retroalimentación Sí No
9. Los adultos prefieren la exposición del profesor Sí No
10. Para los adultos la mayoría del desarrollo profesional es efectivo Sí No
11. Para los adultos la práctica durante el desarrollo profesional hace una gran diferencia en la implementación de una técnica nueva Sí No
12. Los adultos prefieren aprender solos Sí No
13. Un método variado funciona mejor con los adultos Sí No
14. A los adultos les gusta aprender por medio de resolución de problemas Sí No
15. Los adultos prefieren ejercicios de la realidad Sí No
16. Los adultos transfieren fácilmente ideas y destrezas en su trabajo Sí No
17. Los adultos son rápidos para cambiar de idea con relación al desarrollo profesional Sí No
18. Los adultos son exigentes con la calidad del desarrollo profesional Sí No
19. Los adultos son auto-dirigidos en cuanto al aprendizaje Sí No
20. Los adultos son alumnos pragmáticos que quieren algo real Sí No

6. Examen Diagnóstico

Liderazgo para la Reforma Educativa

1. El cambio y el liderazgo están relacionados Sí No
2. Las decisiones que se toman en grupo no afectan el desempeño del grupo Sí No
3. La mayoría del tiempo, es fácil llegar al consenso Sí No
4. El desarrollo profesional de un docente es igual a la enseñanza de un niño Sí No
5. El modelo de *coaching* no cambia por el tamaño de un centro educativo Sí No
7. Nombrar o describir dos técnicas para trabajar con la resistencia al cambio.
8. Nombrar un rol necesario de un miembro en todo grupo.
9. ¿Qué es una comunidad de práctica?
10. ¿Cómo se relacionan mejoramiento continuo con investigación acción?

7. Lecturas Recomendadas

7.

7.1 Cambio Educativo

Aunque las fuerzas motrices del desarrollo humano consideramos que están en la economía y la utilización racional de los adelantos más novedosos de la Ciencia y la Tecnología, no se debe subestimar el rol de la Educación en las perspectivas de cambio y mejoramiento humano. Los graves problemas económicos mencionados no pueden resolverse sin una concepción formativa que de respuesta a ese empeño.

Los desafíos educativos de la última década de este siglo imponen la dimensión humana del desarrollo, la formación de las capacidades humanas y cómo son empleadas por los individuos. Tanto es así que, internacionalmente se acepta que el modelo necesario de escuela se caracteriza por tener confianza en el ser humano y sus posibilidades y por formar hombres comprometidos, críticos, creativos, forjadores de su propio destino y de la comunidad en que vive.

El desarrollo integral del hombre debe tener en cuenta los componentes del organismo social que actúa de manera directa o indirecta en la formación de su personalidad, la influencia de la tradición nacional, las particularidades de la psicología social así como los factores económicos que pueden incidir en su formación. A partir de la Declaración de Jomtien, en relación con las necesidades básicas de aprendizaje, se redimensiona el concepto de desarrollo humano y se hace más integral al tener en cuenta a la educación como un satisfactor de carácter interno, consustancial a la esencia del ser humano, que puede a su vez ser inducido y potenciado de forma externa. O sea, se concibe a la educación como exploración y como búsqueda constante de conocimientos y desarrollo y puede potenciar un proceso intrínsecamente generador de transformación y de vida consustancial al desarrollo humano. Por ello, no debe asombrar que en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación

para el Siglo XXI, en 1999, en uno de sus capítulos se titula "Del crecimiento económico al desarrollo humano" y que sus principales recomendaciones e ideas sean: proseguir la reflexión en torno a la idea de un nuevo modelo de desarrollo que sea más respetuoso con la naturaleza y con los ritmos del desarrollo humano; una consideración prospectiva del lugar del trabajo en la sociedad de mañana, habida cuenta de las repercusiones del progreso técnico y de los cambios que origina en los modos de vida privados y colectivos; una estimación más exhaustiva del desarrollo humano que tenga en cuenta todas sus dimensiones, de acuerdo con la orientación de los trabajos del PNUD.

El establecimiento de nuevas relaciones entre política de educación y política de desarrollo con el objeto de fortalecer las bases del saber teórico y técnico en los países interesados: incitación a la iniciativa, al trabajo en equipo, a las sinergias realistas en función de los recursos locales; el enriquecimiento y la generalización indispensables de la educación básica (Delors, 1997).

La educación es una de las expresiones más refinadas de la humanidad y humanización porque las nuevas generaciones reciben destrezas y conocimientos que los capacitan para desempeñarse como entes sociales. En la medida en que aumenta el potencial humano, genera riquezas en todos los sentidos, por ello la educación se considera un derecho humano por excelencia. Por eso José Martí la caracteriza entre otras formas como el derecho que tiene todo hombre al venir a la tierra, pero no lo deja allí, plantea que tiene en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás como reflexión y profundización axiológicas básicas.

7.2 El liderazgo en tiempos de cambio

Generalmente al hablar de liderazgo evocamos la memoria de un gran líder carismático que arrasa multitudes, como Gandhi, Martin Luther King, el Papa Juan Pablo II u otra figura similar. Consideramos que los grupos se forman en torno a los líderes y que, al designar un líder, este dirigirá a un grupo de personas al cumplimiento exitoso de una tarea específica. Sin embargo, el concepto tradicional de las teorías de liderazgo basadas en el puesto, los títulos, la personalidad o los rasgos individuales, son un viejo paradigma.

Los tiempos actuales exigen flexibilidad y rapidez en la toma de decisiones, que se estrellan con el autoritarismo gerencial. Actualmente la apertura democrática y participativa ha permeado todos los estratos sociales y organizacionales de los países que se han permitido experimentar un cambio político, como es el caso de México.

El ámbito organizacional no ha sido la excepción. Además, la globalización de mercados y la competencia comercial a favor de reducción de costos, mejor calidad y mayor productividad, parecen estar dejando atrás los estilos megalomaniacos y egocéntricos de quienes disfrutaban y abusan del poder en las organizaciones. En la iniciativa privada, tienden a disminuir las figuras gerenciales basadas en lambisconerías, en el compadrazgo y en la adulación. Las nuevas organizaciones demandan resultados para poder sobrevivir. Por ello, es importante analizar los nuevos modelos de liderazgo y su aplicación en estos tiempos de grandes cambios. En primer lugar, comenzaremos por la palabra "líder". En inglés "lead" tiene dos significados: como nombre significa "plomo", y como verbo se traduce como "dirigir, guiar, dar dirección". Así, el líder que no dirige se convierte en "plomo", en un obstáculo para el grupo.

En los últimos años de la Guerra de Vietnam, los soldados regulares sabían cómo lidiar con los oficiales bisoños que obstaculizaban su sobrevivencia: los eliminaban. Sin embargo, no es necesario que haya una guerra de por medio para tomar medidas tan drásticas. Las organizaciones están reaccionando ante el cambio de la mejor manera que puedan. Los gerentes de departamento que no están dando los resultados esperados, están siendo removidos o despedidos. ¿Cuánto tiempo más tendrá que pasar para darnos cuenta de que el liderazgo no depende ni de los títulos, ni del puesto, ni de la persona por sí misma, ni de quien la sostiene en el poder?

En sus estudios realizados de 1927 a 1932, Elton Mayo descubrió la existencia y el impacto que los grupos informales tienen dentro de la organización: una vez que los operadores producen lo que consideran que es su cuota normal, reducen su ritmo de trabajo. Y aquí es donde los programas de producción y los proyectos de mejoramiento se estrellan si los empleados no han sido involucrados en el proceso de cambio. Es aquí donde el liderazgo basado en la persona demuestra su ineficiencia.

Afortunadamente, estos tiempos de cambios rápidos e inciertos están forzando a las organizaciones a ajustarse, a reaccionar y sacudirse de la inercia estable y segura en la cual operaban. Afortunadamente aquí, en Nuevo Laredo, México, existe una empresa maquiladora que ya ha empezado a desestructurar sus modelos de liderazgo tradicionales a favor de un

estilo más democrático y participativo, involucrando a sus empleados en la toma de decisiones que les afectan en su trabajo, con el objetivo de neutralizar resistencias y lograr sus objetivos, tanto de los empleados como los de negocios. Francamente, las organizaciones tienen dos opciones: o involucran a sus empleados en los procesos de cambio y logran subsistir, o simplemente desaparecen. No hay otra, estimados señores empresarios. La decisión es completamente suya.

7.3 Motivación para el cambio

Para cambiar hay que entender primero qué es cambiar, ya que este término significa que voy a modificar mi forma común y tradicional, se va a truncar un modo de vida para iniciar otra, siempre pensando en el progreso personal y en el beneficio interno y externo del ser humano. Todo cambio requiere modificar nuestra conducta, nuestro comportamiento y hacer una revisión austera y franca de nuestro quehacer como personas. Por lo anterior, los objetivos que perseguiremos con estas ideas son:

1. Vender la idea de la necesidad de cambio
2. Vencer la resistencia al cambio

Para ello hay que empezar diciendo que el cambio es un valor, por lo que en la práctica implica una percepción, un sentimiento y un pensamiento, es decir, debe estar inmerso en nuestra conciencia y debe observarse como una necesidad para adaptarse al entorno, es mirar la realidad con ojos futuristas, es arrancar lo malo que hemos venido haciendo, para buscar el bien, pues solo esto nos hará encontrar la felicidad plena. Obviamente para propiciar el cambio con vehemencia, confianza y seguridad debe existir la motivación, vista ésta como la voluntad para hacer un gran esfuerzo para alcanzar las metas, condicionado por la capacidad individual para satisfacer alguna necesidad personal, lo que al final permite el logro o la satisfacción que es un conjunto de sentimientos favorables, que se expresan con la llegada del éxito personal; por ello Antoine de Saint-Exupery, en su libro "El principito" nos dice:

"...Si quieres construir un barco, no empieces a buscar madera, cortar tablas o distribuir el trabajo, sino que primero has de evocar en los hombres, el anhelo de mar libre y ancho..."

Es decir, antes de hacer que las personas hagan las cosas, primero hay que motivarlas, pues con ello realmente lograremos los objetivos propuestos.

Según lo anterior, las fases fundamentales para el proceso de cambio son:

1. Comprensión y desarrollo de la necesidad de cambio, es decir vender la idea y con buena y excelente publicidad de que es necesario el cambio.
2. Desarrollo de las relaciones de cambio, cuál cambio es el que se quiere.
3. Proceso real de moverse hacia el cambio
4. Intento de estabilización de la situación provocada
5. Mantenimiento, es decir, cuando se esté dando el cambio no dejarlo estático sino que hay que proceder a alimentarlo con ideas o con productos.

Para fortalecer este mantenimiento vamos a recordar un proverbio hindú que dice:

"...La persona es una casa de cuatro cuartos a saber: Los aspectos FÍSICO, MENTAL, EMOCIONAL Y ESPIRITUAL de la vida, y hay una tendencia a pasar mucho tiempo en un solo cuarto, pero, a menos que vayamos a cada uno de los cuartos cada día, aunque sea para ventilarlo, dejamos de ser una persona COMPLETA Y EQUILIBRADA..."

Como lo menciona el proverbio, efectivamente la tendencia de uno es preocuparse por uno de esos aspectos, pues hay una necesidad exacerbada de cuidar su físico, pero nos olvidamos de la parte emocional, o me preocupo mucho por la parte intelectual y olvido las otras partes, hay que recordar que somos seres integrales y que no podemos separar nuestras partes, los componentes de nuestro cuerpo y espíritu, es decir, somos un todo, y cuando tomemos conciencia de esto, encontraremos el equilibrio y estaremos dispuestos al cambio.

En los negocios se puede decir que el cambio empieza y termina con los negocios, no con el cambio, porque el cambio es permanente, porque el cambio es nuestro aliado; debe darse en forma planeada y no por accidente. El cambio tiene que ver con las personas, ellas lo sorprenderán, no es posible cambiar la empresa, sin cambiar uno mismo, porque la empresa debe estar dentro de nosotros, debemos convertirnos en empresarios personales, que nos permita administrar nuestro entorno y buscar así la superación, sin embargo, no se puede forzar a la gente hacia el cambio, ellos mismo tienen que tomar la iniciativa, porque para crecer a lo interno y al externo hay que cambiar y la mejor manera de cambiar, es estar enterado exactamente donde se está parado, lo que significa estar consciente de nuestra realidad.

RESISTENCIA AL CAMBIO

Debemos estar conscientes que siempre va a existir oposición al cambio, pues nos da temor lo nuevo, ya que nos sentimos mejor con lo viejo, pues es parte de la naturaleza humana, resistir al cambio, porque el cambio no se puede imponer, debe ser voluntario y por convencimiento propio, porque cuando una situación que no es real se define como real, es real en sus consecuencias, por ejemplo, la gente resiste al cambio, en especial al tecnológico, ya que teme a las consecuencias sociales y humanas del cambio.

De lo anterior se deriva que hay fuerzas restrictivas a los procesos del cambio, como son:

1. Falta de reconocimiento de la necesidad de cambio
2. Temor a lo desconocido
3. Temor a las consecuencias desfavorables dentro de las organizaciones
4. Recelo ante los verdaderos motivos de los iniciadores
5. La incertidumbre sobre la propia capacidad para adquirir nuevas destrezas
6. Temor a la reducción del poder individual o grupal
7. Dificultad para resolver la disonancia entre creencias previas y la realidad presente.

También hay que mencionar que así como hay fuerzas restrictivas se encuentran otros factores que contribuyen a esta resistencia, entre los cuales están:

1. Las ambigüedades que conlleva el cambio, pues es una alteración de mi realidad
2. Los estereotipos que se crean
3. La disminución del poder, pues el cambio podría ser quitar un poder impuesto
4. Las destrezas que demanda de cada uno de nosotros este proceso, pues no es solo aceptarlo, sino que hay que desarrollarlo.
5. La satisfacción que pueda propiciarme
6. Las normas que el grupo pueda crear como producto del mismo
7. La seguridad que se pueda obtener con su llegada.

CAMBIO Y ALIENACIÓN

Otro de los elementos que tienen que ver, no solo con la llegada o el inicio del cambio, sino con la necesidad misma del cambio es la alienación, pues este fenómeno presente, la mayoría de las veces, en cada uno de nosotros, es una mutilación de la conciencia, por esto, E.

Fromm, psicólogo norteamericano, nos dice que con la presencia de ésta, el ser humano deja a un lado sus propias cualidades y poderes, para convertirse en una cosa, lo que lo hace llevar a cabo su labor en forma mecánica, sin dar cuenta del por qué o de sus propias causas. De hecho esto obliga definitivamente a la persona al cambio, pues de lo contrario no va existir un criterio personal ante los embates de la vida, sino que se transformará en uno más del montón, y eso no es lo que se quiere del ser humano, deben prevalecer en él sus áreas de pensar, sentir y actuar, pues de lo contrario, se convertirá en un animal, que solo actúa instintivamente.

BENEFICIO DEL CAMBIO

El cambio debe verse no como una amenaza sino como un beneficio, debe verse como algo que lleva a una vida más próspera para todos, es algo positivo, pues hará de cada uno de nosotros un ser viviente, que lucha, gana y se fortalece en el bien, sin dar cabida a las inclemencias que la vida presenta, pues aunque queramos, la mayoría de las veces, no podemos evadirlas, pero si las enfrentamos con entereza, confianza y seguridad en nosotros mismos, podemos librar esas batallas y salir triunfadores y lo más importante vivir con espíritu alegre y fortalecido. Por esto, hay fuerzas en nosotros que reducirán las restricciones y temores hacia el cambio como son:

1. La creación de un clima propicio, basado en el respeto por las personas
2. Lograr la participación efectiva y real, no manipuladora
3. Asumir una actitud experimental y curiosa, como lo presenta el Análisis TRANSACCIONAL con su teoría P.A.N., que nos dice que en cada uno de nosotros está presente un PADRE, que es aquella parte moralista, un ADULTO, que es la parte razonable que nos guiará a la mejor toma de decisiones y un NIÑO, el de los berrinches, los arranques y las cóleras, que a veces, si somos tolerantes, no serían necesarias. Si acatamos esta parte, probablemente no solo cambiemos, sino que nos sentiríamos mejor y más tranquilos.
4. Mostrar una exposición gradual a los procesos, no hacerlo en forma impulsiva, sino planeada.

En otras palabras, para administrar el cambio, existen algunos aspectos éticos, tales como:

1. Conócete a ti mismo.
2. Se logran mejores resultados elevando la moral, que reduciendo la autoestima.

Y, para concluir, preguntémosnos:

- SI NO ES HOY, ¿CUÁNDO?
- SI NO ES AQUÍ, ¿DÓNDE?
- SI NO SOY YO, ¿QUIÉN CAMBIARÁ AL MUNDO?

Pues la mayoría de las veces queremos cambiar a los demás, sin hacerlo nosotros, para ello veamos:

“... Cuando era joven y libre, y mi imaginación no tenía límites, soñaba con cambiar al mundo. Cuando me volví más viejo y más sabio descubrí que el mundo no cambiaría, así que acorté mis anhelos un poco y decidí solo cambiar mi país. Pero éste también parecía inmutable. Cuando entré en el ocaso de mi vida, en un último y desesperado intento, decidí cambiar solo a mi familia, a los que estaban más cerca de mí, pero, igualmente ellos no cambiarían. Y, ahora, mientras me encuentro en mi lecho de muerte, repentinamente me doy cuenta: Si hubiera podido cambiarme a mis mismo, entonces por el ejemplo, hubiera cambiado a mi familia. Por su inspiración y valor hubiera entonces podido cambiar a mi país, y, a lo mejor, tal vez hubiera podido cambiar al mundo...”

Que no nos pase eso, aceptemos el cambio en nosotros y el producto de él lo reflejaremos en los demás, no dejemos para mañana lo que podemos hacer hoy.

Material de apoyo sesión 3. Liderazgo para el Aprendizaje

Diseño, Evaluación y Revisión del currículo para reforzar la enseñanza. Planificación de lecciones. Integración de actividades y juegos didácticos y uso apropiado de materiales de enseñanza. Uso de la observación escolar, reflexiones sobre las evaluaciones escritas y estandarizadas, rúbricas y portafolios.

Día 1: Planificación hacia atrás con el Currículum Nacional Base

Objetivos

Mejorar la planificación hacia atrás y alineamiento (de objetivos, evaluaciones, y enseñanza) al nivel del aula

Mejorar las conversaciones entre acompañantes y docentes sobre el CNB y su evaluación

(¿Qué pedagogía y abordajes hay? ¿Competencias? (Las más importantes, pensamiento crítico)

1. Repasar los puntos importantes de cursos 1 y 2
2. Revisar las normas para el curso
3. Objetivos y evaluaciones de hoy
4. Introducir la Planificación hacia atrás (alineamiento)
5. Estudio de Caso de apertura (para introducir los conceptos del curso: Planificación hacia atrás, ciclo de reflexión (Investigación de acción), CNB, evaluación de aprendizaje)
 - o ¿Por qué necesitamos la evaluación?
 - o ¿Cuáles son los tipos? (diagnóstico, formativo, sanativo)
 - o ¿Características de evaluación eficaz?
 - o (¿juego de roles?, ¿Analizar ejemplos?)
6. Discusión sobre el aprendizaje [en grupos] “Si no aprenden, no enseñas”
 - o Enseñanza vs. Aprendizaje (simulación – texto falso)
 - o ¿Qué es el aprendizaje? El aumento en conocimiento o habilidad que tienen valor.

o ¿Cómo sabemos si han aprendido?

7. CNB: Discusión sobre el currículum de cada escuela/clase y el CNB [en grupos] (analizar textos y guías)

o ¿Qué debemos saber acerca del CNB? ¿Es suficiente el CNB?

o ¿Qué preguntas tienen los docentes sobre el CNB?

o ¿Cuáles son las adaptaciones que cada maestro/escuela/departamento puede/debe hacer?

o ¿Cómo se integra la educación bilingüe e intercultural?

o ¿Cuáles son las competencias más importantes para el futuro de los alumnos?

8. Mejorar la conversación:

9

Repasar y aplicar el Continuo de roles del acompañamiento a la evaluación

Guía

Colaborador

Coach

Descripciones

Guiar

Enseñar

Modelar

Entrenar

Presentar

Colaborar

Facilitar

Compartir decisiones

Consultar

Promover

Retroalimentar

Refinar

Reflexionar

Preguntar

Escuchar

Apoyar

Cultivar independencia

Día 2: Ciclo de Reflexión (Investigación de acción)

Objetivos del día

Mejorar el uso del Ciclo de Reflexión para apoyar a los docentes y desarrollar sus hábitos de reflexión

Mejorar el uso de herramientas de reflexión

1. Prueba del día

2. Repasar puntos importantes del día anterior

3. Objetivos y evaluaciones de hoy

4. La práctica mejorada: Para ser experto, 10 años y/o 10,000 horas de práctica enfocada, reflexionada, y mejorada (Gladwell, Outliers) Fortune

Magazine link: “La diligencia no es suficiente. Muchas horas no son suficientes. ¿Qué falta? Los expertos más exitosos en una disciplina son los que se dedican a la “práctica intencionada.” Esta práctica está enfocada en el mejoramiento de habilidades, y en el proceso continuo de alcanzar metas un poco más allá del nivel actual de competencias. La práctica intencionada utiliza retroalimentación y repetición.

5. El ciclo de reflexión (ciclo de cambio, investigación de acción, etc.)

6. Herramientas para el ciclo

a. Diseñar la Pregunta Clave

b. Analizar evidencias

c. Aplicación: Usar un estudio de caso que escribieron en el curso anterior con las herramientas

7. Mejorar la conversación: Practicar el COC Proceso de Coaching (conversación de pre-observación, observación, retroalimentación) Con video

8. Clausura

Día 3: La evaluación de aprendizaje (I)

Objetivos del día

Desarrollar las habilidades de mejorar la evaluación de aprendizaje: escritas y estandarizadas, rúbricas, y portafolios para documentar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos (¿Validez?, ¿Qué falta? Analizar textos y evaluaciones/pruebas para alineamiento)

Fomentar las destrezas de analizar las evaluaciones para determinar su valor y validez

Mejorar habilidades de diseñar evaluaciones eficaces

Mejorar habilidades de apoyar a los maestros en la evaluación de lenguaje, lectura, escritura, conocimientos, destrezas cognitivas, actitudes, destrezas sociales, aspectos culturales, etc.

1. Repasar puntos importantes del día anterior

2. Prueba del día

3. Objetivos del día ¿Cómo evaluamos y analizamos las evaluaciones?

o Aspectos de evaluaciones eficaces/ Filtros de análisis/ [Hacer un listado]

Alineamiento (objetivo, evaluación, enseñanza)

Comparar con otras

Analizar la tarea de un alumno

Analizar la tarea de una clase

Analizar la evaluación para validez

4. Analizar ejemplos de evaluaciones (escritas y estandarizadas) juntos con el docente

o ¿Qué están evaluando? ¿Qué falta?

Lenguaje

Lectura

Escritura

Contenido (hechos y destrezas)

☒ Destrezas cognitivas

o Evaluación auténtica:

☒ Uso y diseño de rúbricas

☒ Tareas y proyectos

☒ Portafolios

o Evaluación formativa

5. Mejorar la conversación (Evaluar las evaluaciones): Estudio de caso: Practicar ciclo de observación (pre-observación, observación, retroalimentación) dos roles en dos tarjetas, AP y DO.

6. Clausura

Día 4: La evaluación formativa de aprendizaje (II)

Objetivos del día

Evaluaciones

Desarrollar las habilidades de mejorar la evaluación de aprendizaje: escritas y estandarizadas, rúbricas, y portafolios para documentar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos (¿Validez?, ¿Qué falta? Analizar textos y evaluaciones/pruebas para alineamiento)

Fomentar las destrezas de analizar las evaluaciones para determinar su valor y validez

Mejorar habilidades de diseñar evaluaciones eficaces

Mejorar habilidades de apoyar a los maestros en la evaluación de lenguaje, lectura, escritura, conocimientos, destrezas cognitivas, actitudes, destrezas sociales, aspectos culturales, etc.

1. Repasar puntos importantes del día anterior

2. Prueba del día

o Objetivos del día

o aspectos de evaluación

3. La calificación

4. Preparación para las observaciones en las escuelas

Día 5: El continuo de roles del acompañamiento pedagógico: la evaluación

Objetivos del día

Aplicar los roles del Continuo de AP con respecto a la evaluación

Mejorar el uso de datos para informar las conversaciones y cambios

Mejorar las destrezas de observación en las aulas

1. Observaciones en las escuelas

2. Reflexión sobre las visitas

3. Examen final

4. Repasar el continuo

Continuo de tres roles ☒

Guía

Colaborador

Coach

5. Conversar sobre el uso de datos

6. Mejorar la conversación entre AP y docente

7. Clausura del curso

C. Presentaciones Powerpoint para cada día

D. Laboratorios, observaciones y trabajos de campo

E. Formas de evaluación

- Un taller de evaluación o un folleto para docentes y directores

- Pruebas cada día y examen final

- Prácticas de observación

- Conversaciones dramatizadas

- Propio plan de desarrollo de competencias en evaluación

- Estudio de caso

Formas múltiples de evaluación

Objetivos

Medios

De evaluación

Contenido (conceptos y hechos)

- Trama

- fechas

- funciones

Pensamiento crítico

- Interpretar

- Resolver

- Evaluar

Lenguaje oral

- Articula

- Organiza ideas

Leer

- Identificar idea principal

- Predecir

Escribir

- Usa párrafos

- organización de ideas

- apoyar con evidencias

Valores, actitudes

- Diligencia

- Empatía

- Respeto

Examen, prueba

Opciones múltiples

Escrito

Tarea

Boleto para salir

Dictado
Preguntas
Proyecto (imagen, drama, arte); Presentación
Preguntas al grupo
Evaluación formativa & observación
Gestos
Observar parejas
Boleto para salir
5 dedos
Entrevista
Observar parejas
Lista de cotejo
Entrevistas
Ensayo
Evaluación colaborativa
Auto-evaluación
¿Cuál combinación de medios de evaluación es más eficaz y eficiente en mostrar aprendizaje?

Registro de Colaboración

Nombre: _____ Acompañante:
_____ Escuela/Grado _____ Fecha:

Competencias Docentes

Exitos/Áreas Positivas Evidencias

Enfoque/Desafío/Problema Actual Evidencias

Interpersonal

Valores: tolerante, democrático, organizado, honesto, proactivo

Desempeño: Confía en sí mismo, controla sus emociones, orgulloso de su propia identidad y respeta la de otras culturas; promueve la inclusión y equidad

Relaciones: evita discriminación, fomenta la autoestima e identidad, cultura de paz

Didáctica

Comunicación: Usa lenguaje apropiado, explica bien las normas, felicita a sus alumnos, argumenta académicamente

Enseñanza: Enfatiza investigación, comprensión, pensamiento crítico, optimiza el tiempo, diseña y planifica actividades según los alumnos, usa el contexto de los alumnos

Evaluación & Monitoreo

Diseña evaluaciones sumativas efectivas, usa la evaluación formativa a menudo para dar retroalimentación específica y para planear, adapta la enseñanza según las necesidades, Ayuda a la integración social y académica de los con dificultades

Dominio de la Disciplina

Conoce y aplica estándares y contenidos del CNB, planifica considerando la lógica de los contenidos, conoce lo que hace difícil o fácil el aprendizaje Presenta el contenido de cada materia con rigurosidad conceptual; toma en cuenta la estructura del conocimiento y las diferencias interculturales de sus alumnos, Estudia e investiga sobre las mejores formas de enseñar a sus alumnos

Ejercicio Profesional

Colabora con su equipo docente para diseñar, investigar, adaptar y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje, definir metas, preparar y poner en práctica proyectos educativos; intercambia ideas con colegas acerca de las opciones pedagógicas y didácticas y adoptan las más efectivas para sus estudiantes; Promueve la participación de los padres; Apoya el desarrollo profesional de sus colegas; Proporciona liderazgo; Evalúa y desarrolla sus propias competencias.

Pasos Siguietes para:

Maestro/a Acompañante

Próxima Junta

Título Evaluación de Lenguaje Oral

Fotos y ejemplos

Descripción:

El lenguaje oral es importante porque forma la estructura de los pensamientos y la comprensión de la lectura. El lenguaje oral consiste de varios elementos fundamentales: articulación, vocabulario, lenguaje apropiado para el contexto, organizar ideas, apoyar ideas, entender los perspectivas de otros, parafrasear, etc. Para desarrollar el lenguaje oral, es imprescindible evaluarlo y sus elementos.

Articulación

Vocabulario oral

Organizar ideas

Parafrasear

- Entrevista: hablar con el alumno con una lista de cotejo

- Describir dibujos:

- Presentación

- Escribir un resumen de un dictado

Rúbrica

ELEMENTOS

Claridad de información:

Presentación:

Ejemplos:

Lista de cotejo Articula ...

Ciclo de Reflexión

Analizar Evidencia

☑️ Buscar patrones en la evidencia que tiene que ver con la pregunta

- ☑Averiguar lo que está mostrando la evidencia y no; buscar sorpresas
- ☑Proponer variables y factores que puedan haber causado los resultados
- ☑Refinar la pregunta, si es necesario

Enseñar y Evaluar

- ☑Enseñar con la estrategia
- ☑Evaluar y recopilar evidencia
- ☑Usar investigaciones y estudios, modelos, teorías, y prácticas
- ☑Observar a otros maestros

Reflexionar y Planear

- ☑Aclarar lo que los alumnos necesitan aprender
- ☑Aclarar la evidencia que se usará en la próxima junta
- ☑Reflexionar y aclarar cómo enseñar con la estrategia, etc.

Pregunta Profunda

Una conversación con retroalimentación entre docente (DO) y acompañante pedagógico (AP), con comentarios

AP: ¿Cómo te fue? ¿Qué piensas de la clase? Empieza con lo positivo, lo que está funcionando bien.

DO: Pues, Lucía mostró mucho progreso en comprender nuevas palabras

AP: ¿Y los desafíos?

DO: Como viste, tuve un problema con Roberto. Quiere atención siempre; y no sé que puedo hacer con él. Y el cuento, pues... no sé. ¿Y qué piensas tú de lo que observaste?

AP: Estoy de acuerdo con lo positivo que mencionaste, especialmente el progreso de Lucía. También creo que se debe hacer algo acerca del comportamiento de Roberto, y voy a apuntarlo aquí para después. Pero primero, quiero destacar tres cosas muy positivas que observé. Primero, yo vi que...Segundo,.... Tercero..... ¿Estás de acuerdo?

Ahora podemos hablar de nuestro enfoque, la pregunta/meta principal en la cual hemos estado trabajando, la de identificar información importante en un cuento.

Yo vi que tú empezaste leyendo el cuento en voz alta.

Cinco alumnos preguntaron sobre partes de poca importancia en el cuento.

¿Qué se puede hacer antes de leer, y durante, para ayudarles?

DO: Sí, yo estaba pensando en hacer algo con las ilustraciones y con las palabras difíciles antes de leer. Tal vez.....

AP: Muy bien, puedes intentar esa estrategia. Y también hay una estrategia que he usado para enseñar las palabras de antemano, que se llama Entonces, ¿Cuáles pasos debemos tomar?

DO: Primero, yo voy a ver las ilustraciones la noche anterior para formar preguntas sobre la importancia. También, voy a identificar palabras clave. Luego,

AP: Y yo puedo venir para modelar la estrategia de mapa semántico. Pero, ¿qué evidencia podemos recoger para ver si funcionan las estrategias o no? ¿Qué tipo de evaluación formativa sería útil?

DO: Voy a observar las parejas cuando contesten preguntas; y voy a dejar de leer a veces para que hagan dibujos o enunciados sobre la información más importante de las partes del cuento.

AP: Muy bien, entonces, las metas para las próximas semanas son.... ¿Cuáles?

Enfocarse en el docente y su reflexión

Usar la palabra 'desafíos' en vez de 'problemas'

Tomar nota del problema de menos importancia.

Dar TRES observaciones positivas

Dirigirse a la pregunta/meta focal

Describir evidencia que vio.

Hacer una pregunta que invita una solución creativa.

Sugerir otra estrategia.

Impulsar a pensar en los pasos concretos.

Ofrecer a modelar una estrategia.

Provocar pensar en la evidencia

Resumir las metas y pasos concretos

Material de apoyo sesión 4. Liderazgo para la Educación de Calidad

Bases filosóficas y el desarrollo de un proceso para el mejoramiento continuo del proceso enseñanza/aprendizaje. Fortalecimiento de las Comunidades de Aprendizaje. Basado en el Currículo Nacional Base técnicas de observación y supervisión de los docentes con fundamento del acompañamiento pedagógico.

Prácticas eficaces

Investigación de acción

Conversaciones

Técnicas de observación y supervisión

Descripción del curso

Temas principales de este curso incluyen las bases filosóficas y el desarrollo de un proceso para el mejoramiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje y el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje. Basados en el Currículo Nacional Base, se presentarán técnicas de observación y supervisión de los docentes con los fundamentos del proceso exitoso de acompañamiento pedagógico. Se utilizarán herramientas para la observación y las conversaciones entre el docente y el acompañante que aseguran una relación de confianza y enfocada en el mejoramiento continuo de la enseñanza. Este curso incluye prácticas de observación y el juego de roles de los participantes. Cada participante hará su propio plan de desarrollo de competencias en esta área.

Estrategias de enseñanza

Estudio de caso

Se presentarán una serie de casos que representan situaciones reales de liderazgo de instituciones educativas. Algunos casos se analizarán al principio y nuevamente al final para entender el aprendizaje que se ha logrado.

Aprendizaje cooperativo

Los alumnos tendrán varios proyectos para hacer en grupos pequeños o

grandes, tales como la elaboración de planes de lección para desarrollar habilidades de alineación y planificación hacia atrás.

Estudio independiente

El trabajo de campo:

Participación en discusión virtual 20

Tareas 10

Entrevista final 3

Presentación final 2

Investigación final 5

40

Se asignarán lecturas específicas al participante y este escribirá una síntesis de lo leído. También el participante tomará notas de las diferentes técnicas utilizadas en el curso para luego usarlas en su propio trabajo.

Otras estrategias

Presentaciones, ejercicios interactivos, modelaje de lecciones, lecturas, simulaciones, discusiones en grupo, análisis de videos, actividades de lectura y escritura, juego de roles, video, modelaje de un grupo central (*fishbowl*).

Criterios de evaluación

Los primeros cinco días valen 60% (100 puntos x .6) de la clase. El trabajo de campo y las sesiones virtuales valen 40% (100 puntos x .4).

Los cinco días intensivos:

Presencia física y participación 15

Exámenes diarios (5 cada uno) 15

Tareas 15

Estudio de caso 15

Examen final 20

Tres lecciones modelos 20 .

Total 100% (60 puntos)

A. Descripción de contenidos y calendarización

Objetivos del Curso

Indicadores

Aclarar lo que es la enseñanza de alta calidad

- Planes de lección planificada hacia atrás

Adaptación del currículo para el contexto (bilingüe, etc.); uso apropiado de materiales de enseñanza (desarrollo)

- Pruebas cada día

- Prácticas de observación

Mejorar las técnicas de observación y evaluación de enseñanza [filosofía, destrezas (gestión, comunicación, retroalimentación), conocimientos, plan] :

- Conversaciones dramatizadas

- Pruebas cada día

Mejorar las habilidades de conversar con el/la docente y darle retroalimentación pedagógica (tipos y niveles de preguntas)

- Conversaciones dramatizadas

Mejorar las habilidades del AP de fortalecer las destrezas de reflexión independiente de los docentes (andamiaje)

- Propio plan de desarrollo de competencias en esta área

- Estudio de caso

- Investigación de acción (trabajo de campo)

Revisar, compartir, y fortalecer prácticas de enseñanza eficaces (Instrucción directa, colaboración, Evaluación formativa, lectura, bilingüe, gestión, ¿Cómo apoyamos en estos?)

- Colección de estudios de caso
- Planes de lección planificada hacia atrás

Leer es Comprender

Si un jugador de béisbol sabe hacer todas las técnicas perfectamente bien para batear la pelota, pero no la pega nunca, el jugador no juega. Así mismo, si un lector sabe decir los sonidos y las palabras en la página con fluidez—pero no comprende—el lector no lee. Por eso, la dimensión más importante es la última: comprender. Las otras dimensiones apoyan esta dimensión (Figura 1.x).

Dimensiones clave para la enseñanza de lectura

Hay varias dimensiones clave de lectura que los docentes tienen que desarrollar.

Esta sección describe 8 dimensiones que provienen de diversos recursos importantes

Dimensión 1: Desarrollo del lenguaje oral y escolar

Dimensión 2: Conciencia de fonemas

Dimensión 3: Sonido-Grafía

Dimensión 4: Vocabulario

Dimensión 5: Sintaxis

Dimensión 6: Fluidez

Dimensión 7: Estrategias de comprensión

Dimensión 8: La comprensión