



UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

CAMPUS II

COORDINACIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP). UNA
ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS DE LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

PRESENTA:
ADRIANA GARCÍA ESQUIVEL

DIRECTOR DE LA TESIS:
M.C. FREDY VÁZQUEZ PÉREZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE DE 2013.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. a 02 de Noviembre del 2013

**COMITÉ DE INVESTIGACION Y POSGRADO
DE LA FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
CAMPUS II
PRESENTE.**

Por medio de la presente le comunico que una vez revisado exhaustivamente el trabajo titulado: *"El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una estrategia didáctica en el enfoque por competencias de la Educación Media Superior"* presentado por la Q.F.B. ADRIANA GARCÍA ESQUIVEL, los integrantes del comité revisor designado por ese órgano colegiado conceden autorización para impresión.

Sin otro particular, reciba cordial saludo.

ATENTAMENTE



M.C. FREDY VÁZQUEZ PÉREZ
DIRECTOR DE LA TESIS

C.c.p. Archivo.

AGRADECIMIENTOS A:

Dios por sus bendiciones diarias.

Víctor Manuel, Luis y Victoria por la comprensión y apoyo en este proceso de continua formación.

Mi mamá por su amor incondicional.

Conchy y Laury por el amor que me expresan continuamente y por darme una hermosa calidad de tiempo.

Mis maestros del Diplomado porque me generaron aprendizajes significativos con aplicaciones en mi práctica docente.

Mtro. Fredy por su dedicación, por el tiempo en la construcción del trabajo y por ser una persona comprometida con la educación.

Mis hermanas, sobrinos, cuñado y a todos mis amigos que de alguna manera me han apoyado durante el transcurso de mi vida.

**Dedico este trabajo a mis hijos,
que a través de la convivencia diaria en nuestro hogar,
y a mis alumnos en el aula,
me enseñan el camino para mejorar como ser humano.**

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
I. ANTECEDENTES.....	3
II. LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.....	7
III. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	15
IV. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP).....	23
V. LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.....	27
VI. PROPUESTA DE UN DISEÑO DE ABP COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS DE LA SALUD I, EN EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS.....	30
VII. CONCLUSIÓN.....	35
VIII. REFERENCIAS.....	37
ANEXO 1.....	39

INTRODUCCIÓN

La reflexión de mi práctica docente durante el Diplomado de Actualización Pedagógica Didáctica, que cursé con la finalidad de obtener el grado de Maestra en Docencia en Ciencias de la Salud, me motivó para realizar una revisión documental sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), tema que fue de mi interés, toda vez que durante el Diplomado se abordaron, se analizaron y construyeron diversas actividades que son de suma importancia en nuestra formación profesional. El tema elegido responde a la necesidad de innovar en mi práctica docente, por lo que tomé como referencia a investigadores que han publicado libros y resultados de investigación en el tema con aplicaciones en la educación como son: Frida Díaz Barriga Arceo, Jurjo Torres, Lev Vygotsky, Philip Perrenoud, Onrubia, entre otros.

La investigación documental y la propuesta de ABP como una implementación de estrategia didáctica que realicé, puede utilizarse como una base para posteriores investigaciones, así que los que tengan el interés de leerla y utilizarla puedan también realizarle cambios que consideren pertinentes.

Dicha investigación documental consiste en buscar los antecedentes que originaron la puesta en marcha de una educación basada en competencias en nuestro País y específicamente en la Educación Media Superior, entre las que destacan la educación globalizada, en este apartado se analiza el fenómeno de la globalización como un fenómeno social que impacta en la educación, también se hizo referencia a los aspectos más importantes de la Educación Basada en Competencias, de los enfoques constructivistas que la fundamentan, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas como una estrategia didáctica a promover en la asignatura de Ciencias de la Salud I, del programa de formación propedéutica del Colegio de Bachilleres de Chiapas.

I. ANTECEDENTES

A nivel internacional, en las últimas décadas, se han vivido cambios en todos los espacios de la actividad humana, cambios políticos, de convivencia social, de los medios de comunicación, en el mercado de trabajo, en el medioambiente, entre otros. En México se han buscado alternativas para que la sociedad haga frente a dichos cambios, una de las alternativas es la de realizar reestructuraciones en el ámbito educativo, desde un cambio en los enfoques de una educación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje, a esta última se le ha denominado el enfoque en competencias, que data su implementación en nuestro país desde el 2004.

Los antecedentes de estos cambios, son el aumento de la población de estudiantes, lo que genera poca cobertura en el país, algunos países latinoamericanos como Chile y Brasil, le superan en este aspecto. Otros factores que se pueden mencionar son la baja eficiencia terminal y la alta deserción escolar en el nivel básico, también el que no se contaba con una estructura base en los programas de estudio, generando una dispersión de la EMS que no permitía el libre tránsito de los alumnos entre un subsistema educativo a otro, ya que existen, en el país, aproximadamente 24 tipos de subsistemas con diferentes dimensiones, estructuras y formas de organización. Además, en el resultado de la evaluación realizada por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) en el 2009, México aún está por debajo de la media del promedio en competencia lectora, matemática y ciencias, lo superan países latinoamericanos como Uruguay y Chile. La importancia de esta nueva estructuración es que permite el libre tránsito de estudiantes de un subsistema a otro con la integración de un Marco Curricular Común (MCC) que definen el perfil de egreso de los estudiantes y le da pertinencia y relevancia a los planes de estudio.

La estructuración de los planes de estudio, a nivel macro y meso, debe tener congruencia con lo que se realiza en el aula, que es el nivel de concreción micro y

en donde la práctica docente tiene su mayor participación. Por ello es necesario considerar los antecedentes de las tendencias desde un nivel global.

Educación globalizada.

De acuerdo con Sánchez (2005), la educación procede del latín *educo* (conducir), que significa encaminar o transmitir un estilo de vida de ciudadanos del mundo (conducirse en él). Es un término emparentado, a su vez, con *ex ducere* (*educere*: sacar fuera), que nos sugiere sacar desde dentro las potencialidades de los alumnos y alumnas, para que al encauzarlos hacia el pleno desarrollo de sus capacidades podamos conducirlos desde la ignorancia a la sabiduría, dándole a quién aprende los medios para desenvolverse en el mundo en que vivimos, y ello siempre nos hace falta una brújula con la que orientarnos y encontrar así el camino adecuado, con el fin de conducirnos como seres humanos libres, responsables, plenos, dicha brújula bien puede ser la educación. De manera que nuestra tarea como docentes consiste en educar a los hijos e hijas de los demás y nuestros, con sabiduría y paciencia en una escuela abierta a la vida. Para entender en forma holística este concepto que nos plantea Sánchez, tenemos que hacernos preguntas como: ¿Cuál es el tipo de vida a la que hace referencia? ¿A qué tipo de sociedad nos estamos enfrentando?.

Vivimos una época en la cual el conocimiento aplicado a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio, las bases de la política, la comunicación cultural mundial y la forma de vida y de consumo de las personas. Este nuevo ciclo ha sido denominado Sociedad del conocimiento o de la información, debido a que es la información la que ahora dirige la economía global que está surgiendo. Asimismo, en el campo de los paradigmas científicos, hay una transformación del tiempo, el espacio y la masa, y entramos en un mundo donde rigen las derivadas de estas variables: la velocidad, la interconectividad y lo intangible; un mundo donde el plazo máximo es el tiempo real, la inmediatez; donde lo que era fijo ahora es móvil. La sociedad de la información es una forma específica de organización

social mundial en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas e impregnando todas las esferas de la actividad humana, comenzando por las dominantes y alcanzando a todos los sujetos y los objetos y a los hábitos de la vida cotidiana (Argudín, 2012, p.17).

La esfera de la economía es la que más pronto vislumbra o asume este escenario internacional. La organización de la producción y de su distribución y comercialización ha roto sus tradicionales límites territoriales (Estados y naciones) para ocupar dimensiones mundiales, con la peculiaridad de que sus límites o fronteras están determinados por los denominados países desarrollados; permanecen excluidos los menos desarrollados aunque los primeros no dudan en apoyarse en ellos, de manera especial a la hora de obtener materia primas. Si la economía se globaliza, también lo hacen los problemas que están ocasionando los modelos económicos en los que se basa esa producción y distribución. Pero, la globalización también tiene lugar en la toma de conciencia acerca de los problemas ecológicos, sociales y políticos que van mucho más allá de las políticas de una nación concreta y de sus fronteras. La creación de organismos internacionales para salvaguardar los intereses de los países y grupos sociales en ellos representados, es otro de los signos de estos procesos de globalización. Como ejemplos de ellos es la existencia de organizaciones como: La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), el Tratado de Libre Comercio (TLC), La Unión Europea (UE), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otras.

En la actualidad, el concepto de globalización en la educación es entendido como "educación global" o "educación internacional". Tal modalidad educativa se caracteriza por el estudio de núcleos temáticos teniendo en la base la constante referencia a las diversas áreas geográficas y culturales del mundo. La educación global plantea la enseñanza y el aprendizaje recurriendo al trabajo en las aulas

con unidades didácticas integradas, con una visión internacionalista, viendo el mundo como integrado por partes que interactúan constantemente como sistemas interdependientes.

La educación global o internacional prepara de este modo a los jóvenes para una consciente participación en sus comunidades locales, teniendo siempre presente en sus análisis y propuestas las repercusiones de sus intervenciones desde la perspectivas nacionales e internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1974 ya defendía la necesidad de esta visión transnacional.

Ayudar a las nuevas generaciones a que adquieran conciencia de los problemas mundiales silenciados por la educación tradicional es ya un requisito indispensable para seguir existiendo el día de mañana. Se repite con mayor insistencia, que vivimos en un mundo global, pero las tareas escolares a que el alumnado se ve estimulado y/u obligado a realizar rara vez contemplan las dimensiones internacionales (Torres, 2012, p. 85).

El cambio de paradigma educativo del tradicional al constructivistas no ha dado frutos, todavía seguimos con la confrontación de las diferentes perspectivas que como docentes y alumnos se tiene frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, en la mayoría de los casos, no se alcanzan a vislumbrar el objetivo central de los cambios curriculares que se dieron paulatinamente en años atrás, todavía no se logra cambiar del aprendizaje centrado en la enseñanza, al centrado en el aprendizaje. El último con una proyección en la vida del alumno de forma holística, que le permite incorporarse a la vida social de manera productiva, responsable con sus semejantes y con su medioambiente.

II. LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

Con el surgimiento de la sociedad globalizada, el tema de competencias está cobrando una relevancia inusitada en todo el mundo. Desde la última década del siglo pasado y lo que va del presente siglo, el sistema educativo mexicano ha emprendido un conjunto de reformas que abarca desde la educación básica, pasando por la EMS, hasta alcanzar a la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular "flexible", interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos.

Estas reformas responden a demandas tanto externas como internas, pero sobre todo a exigencias de organismos internacionales que son quienes están promoviendo este nuevo modelo de formación. Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la UE y posteriormente el proyecto sobre la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que promueve la OCDE. En 1994 México ingresa a la OCDE, por tanto, a partir de ese momento el país ha estado sujeto a las políticas y directrices que en materia de educación este organismo internacional establece para sus países miembros, por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA por sus siglas en inglés (Moreno, 2010, p. 289).

En México, para promover la educación por competencias, se han promovido reformas educativas, implementadas en el 2004 en la educación primaria, en el 2006 en la educación secundaria y en el 2008 en la EMS, la cual se hace obligatoria en la octava reforma del artículo 3º constitucional, publicada en el diario oficial de la federación el 9 de Febrero de 2012. (Constitución Política, 2013)

En México, el gobierno federal (2007-2012) propone un Proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en donde se establecen lineamientos para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, fue aceptada por el Congreso de la Unión y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de Septiembre del 2008, a través del acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. Dicho documento presenta una propuesta en la que se señalan tres principios fundamentales que deben estar en la base de un consenso global: I) reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; II) pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y III) tránsito entre subsistemas y escuelas. Se busca con ello establecer las condiciones mínimas que las reformas deben asegurar y se toma en cuenta que la creación de un sistema nacional no pasa por la unificación curricular sino que busca preservar la identidad de las instituciones. Por ello no se pretende que las instituciones abandonen o modifiquen su vocación específica, al reconocer que en el país existen distintas modalidades de EMS que responden a diversas filosofías educativas y realidades sociales que no deben ponerse en tela de juicio.

Los cambios que se proponen deben tener lugar en el marco de la diversidad. La propuesta identifica la existencia de distintas soluciones posibles al problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio; una de ellas es la de establecer los desempeños finales compartidos que el ciclo bachillerato debería alcanzar en todos los egresados (conocido actualmente como perfil de egreso); una segunda es la de crear un tronco común idéntico para todas las modalidades y subsistemas; y una tercera es la de definir un conjunto de asignaturas obligatorias.

De las tres, la primera fue la que se estimó más viable, conveniente y la que mejor unifica y mantiene la diversidad. Se deposita en este concepto la posibilidad de superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas, tales como:

objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes temáticos, unidades didácticas y módulos, entre otros. Es así como proponen establecer el MCC, en donde se despliegan todas las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que el alumno debe poseer en su egreso del bachiller y que permite la portabilidad en el subsistema.

Las competencias son la unidad común para establecer lo mínimo requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitimos definir en una competencia común, los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, de este modo sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio tan diversos. Asimismo, se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas (Alcántara, A. 2010, p.42).

De las competencias hablaba Chomsky desde los años sesenta, hacía referencia a las competencias desde una perspectiva comunicativa, aunque vistas como ese equipaje inherente a la especie humana; Dell Hymes agrega que la competencia considera como base el conocimiento, pero se amplía al abordar la habilidad para usarlo en contexto (Cázares, 2012, p.17).

Desde el punto de vista educativo, las competencias, se describen a continuación en dos definiciones, una de la ANUIES que las define como: "Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)" (De Allende, 2006, p. 4). Otra definición se toma de la OCDE, la cual indica que: "la capacidad de responder a demandas complejas y

llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Pérez, 2007, p.10).

La definición de competencia utilizada en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es la siguiente: “Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales”. La clave del concepto de competencia, tal como se utiliza para el PISA y lo que ha explicado el INEE, está en valorar la capacidad del estudiante para poner en práctica sus habilidades y conocimientos en diferentes circunstancias de la vida.

En concordancia con los planteamientos constructivistas, Frida Díaz (2010), sostiene que “las competencias¹ se definen como un proceso complejo de movilización e integración de saberes, pero que ocurre dentro de los límites establecidos por un dominio temático y situacional específico. Éste se caracteriza por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a dicha competencia”.²

El concepto de competencia se cristaliza en dos modalidades ubicadas en polos opuestos y extremos, una estrecha y la otra amplia. En su sentido estrecho, la competencia se concibe como una prescripción estricta, y se restringe a “saber ejecutar” algún procedimiento como plan concebido o rutina centrada a seguir

¹De esta manera coincide con Perrenoud (2011), quien establece que una competencia supone la existencia de recursos movilizados, pero no se confunde con ellos, puesto que, al contrario, ésta se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja (p.35).

instrucciones o consignas. Puede decirse que este saber-hacer referido a una prescripción estricta constituye el grado más elemental de una competencia. Esta conceptualización se vincula, de manera general, con la visión conductista del aprendizaje y con la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas.

Por el contrario, en el sentido amplio, la competencia se concibe como una prescripción abierta que implica la capacidad de afrontar una situación compleja, con la intervención de varios saberes. En el segundo caso, es necesario que una persona, que enfrenta cierta situación, pueda construir en ese contexto el conocimiento, inventar algo, proponer una solución o tomar decisiones. Debe responder de la manera más pertinente posible a los requerimientos de la situación o problema que se enfrenta, y desempeñar convenientemente un rol o una función específica. Implica además una acción responsable y autorregulada, es decir, consciente, ejecutada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un "saber ser". Esta concepción se encuentra vinculada con visiones de corte constructivistas y conlleva la identificación de procesos complejos, cognitivos, afectivos y sociales que ocurren en una situación específica. Implica, la transferencia de lo aprendido en una situación dada a otra inédita, en un proceso de contextualización-descontextualización-recontextualización, mediante un vaivén incesante entre esas tres fases.

Coincidiendo con los párrafos anteriores, se entiende que para construir las competencias en los alumnos, se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentarlos directamente con las tareas que se espera resuelvan. Asimismo que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva y autorregulación. Los programas y objetivos de formación, desde una mirada de una educación por competencias, no se derivan en términos de conocimientos estáticos o declarativos, sino en términos de actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar.

Es por ello, que cuando se enseña y aprende por competencias, se propicia una construcción en espiral de la acción, donde los conocimientos son percibidos como herramientas útiles para la resolución de problemas. Por esta razón es que la educación por competencias en su sentido amplio cambia la lógica habitual de la transposición didáctica. En el modelo clásico de la transposición didáctica, se parte de identificar el conocimiento disciplinar para transformarlo en conocimiento que se enseñará en las aulas. La expectativa de este caso es que el conocimiento aprendido sea trasladado eventualmente al medio social cuando es requerido, aun cuando en la situación didáctica tal contacto no se haya propiciado. Por el contrario, en la lógica de transposición didáctica en la educación por competencias, el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, a fin de proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales o tareas que hay que enfrentar, para decidir después qué conocimientos son los más pertinentes a enseñar en relación con las prácticas profesionales, de la vida diaria, personales, etcétera, identificándolas como prioritarias.

Por esta razón los objetivos de la formación en un modelo de competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, por el contrario, sino en términos de actividades o tareas que el estudiante enfrentará. Desde este punto de vista, los ejercicios de aplicación o repaso de los conocimientos no son suficientes, por el contrario, se requiere afrontar y resolver situaciones problema, con toda la complejidad que implican, lo más reales y cercanas al ejercicio social de la actividad. No obstante, lo anterior de ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o que dejen de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se redimensionan (Díaz, 2010, p. 15).

Los enfoques constructivistas de la educación basada en competencias.

La educación basada en competencias tiene como fundamentos filosóficos aquellos en donde el aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende y tiene sus raíces en el pensamiento europeo. El constructivismo surgió como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de adquisición del conocimiento. Los enfoques con una visión constructivistas son la psicología genética de Jean Piaget, el aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Jean Piaget, sugiere que el desarrollo cognitivo se inicia a partir de una capacidad innata para adaptarse al medio. Él contempla cuatro etapas cualitativas y distintas por las que se el ser humano se desarrolla cognitivamente, durante cada etapa la mente del sujeto desarrolla una nueva forma de operar y que va desde la lactancia hasta la adolescencia. Además J. Piaget identifica tres procesos interrelacionados en el proceso cognitivo: la organización, la adaptación y la equilibración, los cuales se conciben fundamentalmente como el despliegue de un plan interno al individuo

En los últimos años, la teoría Piagetiana han empezado a gozar de una amplia aceptación en el campo de la psicología del desarrollo como consecuencia de la actualización de la tesis de Lev Vygotsky, quien en 1978, destaca la participación del sujeto con su ambiente; mientras que Piaget describió la mente individual en su interacción e interpretación de la información acerca del mundo, Vygotsky concibió el crecimiento cognitivo como un proceso conjunto, en donde el estudiante por medio de la interacción social adquiere habilidades cognitivas como parte de su inducción a su modo de vida. Las actividades compartidas ayudan a internalizar las modalidades del pensamiento y conducta de su sociedad y hacer propios sus usos y costumbres. Vygotsky colocó especial énfasis en el lenguaje, no solo como expresión de conocimientos e ideas, sino como medio esencial para aprender y pensar acerca del mundo.

Según Vygotsky, los adultos pares más adelantados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje del sujeto antes de que éste pueda dominarlo e internalizarlo. Esta guía es de máxima efectividad para ayudarlo a cruzar la zona de desarrollo próximo (ZDP), que es la brecha entre lo que ya son capaces de hacer por sí solos y aquello para lo que todavía no están listos (Papalia, 2009, p. 36).

De entre las teorías cognitivas del aprendizaje elaboradas desde posiciones organicistas, la propuesta de David Ausubel es especialmente interesante tras la exposición de la teoría de Vygotsky, ya que está centrada en el aprendizaje con un marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la instrucción. Pero además, la teoría de Ausubel se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el estudiante en su vida cotidiana. Además pone el acento a su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones. La primera hace referencia al tipo de aprendizaje relacionado con el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo. Y a otra, es que el proceso enseñanza-aprendizaje lo considera como continuos, y no como variables dicotómicas. El aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimientos que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Y es necesario que el sujeto disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar este significado (Pozo, 2006, p. 209).

III. ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Pimienta (2005) en su ensayo titulado ¿Existe la educación constructivista? Hace referencia a la falta de congruencia entre la estructuración de las corrientes epistemológicas y psicológicas del constructivismo, que tienen como premisas la forma en que los sujetos adquieren los conocimientos en una realidad determinada; con la práctica educativa. Y lo explica de esta manera:

...¿existe la educación constructivista? Desde mi punto de vista, no es tan relevante contestarla como lograr aplicar correctamente este proceso al interior de los salones de clase porque en última instancia, por mucho que los estudiosos escriban teorías explicativas, si no es posible transferirlas, de poco servirá haberlas creado (p.3-4).

Por lo tanto para guiar a los alumnos a aprender a aprender, no podemos quedarnos con las bases epistemológicas desde el punto explicativo ni como un discurso educativo, sino buscar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan la continua estructuración y desarrollo de las competencias. Lo anterior no soslaya la importancia que estas corrientes constructivistas en el proceso educativo, sino que las coloca como una base fundamental teórica e indispensable para visualizar el fin último de la educación, que es preparar para la vida. Es por ello que es esencial saber ¿Qué son las estrategias de enseñanza y aprendizaje? Y a continuación se describen:

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Para establecer la distinción con respecto a las estrategias de aprendizaje apelamos a la diferenciación que la psicología cognitiva ha venido haciendo desde hace varios años y que se basa en determinar quién es el originador principal de la actividad estratégica. Si se trata del alumno, éstas serán denominadas estrategias de aprendizaje porque sirven para la mejora del

aprendizaje del alumno, aunque en este sentido ya no autogenerado, sino fomentado, promovido u orientado como consecuencia de la actividad conjunta entre el docente y el/los mismos alumno/s.

Así que podemos definir a las estrategias de aprendizaje³ como un procedimiento y al mismo tiempo un instrumento psicológico que el alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y está sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social.

Por lo tanto, los dos tipos de estrategias se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes constructivistas de los contenidos escolares. En ambos casos se utiliza el término "estrategia", por considerar que ya sea el docente o el alumno son quienes deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables según los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate. Las dos concepciones son complementarias y están encaminadas al logro de que el aprendiz sea más autónomo y reflexivo, además que promuevan un aprendizaje significativo.

El uso de las estrategias de enseñanza deben estar en sintonía con la interpretación de la enseñanza derivada de la teoría sociocultural de Vygotsky, citado anteriormente, quien sostiene que existe una diferencia entre la ejecución de un alumno frente a una tarea pedagógica cuando actúa por sí solo y el desempeño que puede lograr gracias a la ayuda de una persona más competente, en este caso, el docente (Díaz, 2010, p. 118).

³ Pansza, M. (2007), señala que cuando se habla del aprendizaje lo connotamos como un hecho intelectual, pero que esto no es real, ya que cuando aprendemos ponemos en juego tanto nuestras capacidades intelectuales como afectivas, por lo que el aprendizaje se manifiesta en nuestra conducta, la cual es expresa la totalidad de nuestra persona y no sólo de nuestra inteligencia (p.15-16).

Con base a esta idea, Onrubia en 1993 expone algunas características principales de los procesos de interacción docente/alumno en situación de aula que están implicadas en el proceso de creación de la ZDP.

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad dé significado de manera más adecuada.

La importancia de esta característica supone que es necesario, al inicio de una unidad didáctica, tema o lección, informar a los alumnos del conjunto de contenidos y actividades que se realizarán y de la relación entre ellas y que es importante volver sobre esas relaciones al final del proceso. De este modo las actividades realizadas por los alumnos, tendrán para ellos mismos un mayor sentido y significado y se interpretarán en función de las intenciones expuestas por el docente.

2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.

En este punto se ejemplifica la importancia que tiene la participación efectiva por parte del alumno para la creación de la ZDP, ya que a través de ésta se promueve la relación existente entre los alumnos con mayor competencia con aquellos con menor, generando de este modo que los últimos puedan modificar la capacidad de resolver problemas o situaciones de aprendizaje. El que los alumnos participen efectivamente en las situaciones de aula depende, sin duda, de muchos y muy distintos factores, que no podemos enumerar en su totalidad. Sí podemos, sin embargo, aislar algunos de los que, por lo que sabemos, resultan particularmente decisivos a este respecto: el tipo de contenidos que se prioricen en el trabajo en el aula, el tipo de actividades que se realicen, su nivel de complejidad, las posibilidades de opción entre ellas y en su interior, los materiales y recursos de

apoyo, las normas de funcionamiento globales del aula, y algunos aspectos de la actuación concreta del docente en el desarrollo de las clases.

3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.

Para que sea posible crear ZDP y avanzar en ellas no basta con cuidar los aspectos más estrictamente cognoscitivos e intelectuales de la interacción, sino también los de carácter relacional, afectivo y emocional. Así, por ejemplo, en un grupo de alumnos que se sienten poco competentes para el aprendizaje escolar, que tienen una amplia historia de fracaso, que no muestran interés por lo que la escuela puede ofrecerles, el buscar la conexión afectiva y emocional que sirva de soporte a los aspectos más estrictamente cognoscitivos del aprendizaje, puede transformarse en una tarea prioritaria para el profesor y para el grupo en la clase. Actuar de esta manera no tiene por qué suponer estar olvidando los contenidos curriculares. La presencia de los contenidos de actitudes, valores y normas en el currículum en un nivel de igualdad con los restantes tipos de contenidos, hace que el docente pueda adoptar un proyecto de trabajo que tome como eje fundamental la enseñanza y el aprendizaje precisamente de determinadas normas, actitudes y valores.

4. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo «sobre la marcha» de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.

Este aspecto implica una actitud constante de observación y sensibilidad ante lo que están haciendo o diciendo los alumnos. Una actitud, por un lado, que interprete esas actuaciones como indicadores del estado en que se encuentran en su proceso de aprendizaje y de los elementos que les están resultando de mayor ayuda o de mayor dificultad en él. Y, por otro, que se apoye, al menos en determinados momentos, en instrumentos concretos que sirvan de ayuda al

profesor, tanto para la obtención de la información necesaria (pautas de observación para aplicar en una sesión o a unos alumnos concretos, criterios explícitos y sistemáticos de evaluación de los productos intermedios que van elaborando los alumnos en el proceso de aprendizaje, diseño de situaciones en que el docente pueda dedicarse explícitamente a observar los procesos que realizan los alumnos, momentos de intercambio puntual con un alumno o un pequeño grupo de alumnos, entre otros) como para su registro y almacenamiento (diario de clase, registro personal del alumno, ficha de seguimiento, banco de datos sobre actividades y tareas).

Cuando el docente tiene muy claro (y lo comunica a los alumnos) qué es lo que los alumnos y él tienen que estar haciendo en cada momento y cómo se espera que lo hagan, es cuando la situación de clase funciona con la fluidez suficiente como para que sea posible dedicar tiempo y capacidad a la tarea de evaluar y observar el proceso que se está desarrollando; de lo contrario, la tremenda complejidad de la vida en el aula provoca que todos los recursos del profesor tengan que dedicarse, precisamente, a intentar lograr esa mínima fluidez necesaria para que la situación no se bloquee.

5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.

Una de las características típicas de la ayuda en la ZDP es promover la utilización independiente por parte de los alumnos de los conocimientos aprendidos. Ello supone, en el aula, dos tipos de actuación distintos aunque relacionados. Por un lado, la previsión de espacios y momentos en que, explícitamente, los alumnos tengan que utilizar casi sin ayuda o con un nivel de ayuda significativamente bajo lo que han aprendido, y ello como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no simplemente en el momento de la evaluación. Por otro, la utilización de recursos y ayudas que fomenten en los alumnos el aprendizaje de estrategias y habilidades que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma y controlar y regular de manera más eficaz sus propios procesos de aprendizaje presentes y

futuros. Como ejemplos del primer tipo de actuación podríamos citar a explicaciones, demostraciones, aplicación explícita a ejemplos o casos prácticos, propuesta de tareas claramente pautadas y marcadas, corrección constante y explícita de las realizaciones de los alumnos, entre otras. En la segunda forma de actuar se pueden promover situaciones en que los conocimientos deban ser empleados para resolver problemas en situaciones no idénticas a las que sirvieron originalmente para aprenderlos (como la propuesta de problemas de la vida cotidiana en que sea relevante aplicar determinados conocimientos químicos, físicos, biológicos o matemáticos; el uso de situaciones de simulación o de adopción de roles, entre otras). Por último, el planteamiento de situaciones globales que exijan combinar o interrelacionar diversos conocimientos aprendidos de manera separada (en temas o unidades didácticas distintas, o en asignaturas diferentes) para afrontar un problema o situación compleja.

6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

La creación de ZDP en el aula supone una puesta en relación constante y continuada entre lo que los alumnos saben previamente y lo que tienen que aprender. Para el establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo nuevo, puede ser útil emplear dos tipos de conocimiento potencialmente compartido por el docente y por los alumnos como recurso facilitador: por una parte, el conocimiento compartido como resultado de la experiencia social común de los alumnos, y por otro, el conocimiento compartido como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula desde el principio del proceso. Por otra parte, las decisiones que se tomen, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, en cuanto a la secuenciación de los contenidos, pueden resultar un instrumento de gran importancia en el momento de facilitar el establecimiento de relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo. Asimismo la adopción de formas de secuenciación que respeten el principio de ir de lo más general y simple a lo más complejo y detallado a través de elaboraciones de distintos contenidos con los que un alumno se

encuentra a lo largo de su trayectoria escolar puede, en efecto, facilitar mucho el establecimiento de relaciones significativas entre los distintos contenidos con los que un alumno se encuentra durante su formación académica.

7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, con la intención de promover la intersubjetividad⁴ (entre docentes y alumnos) tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.

El habla ocupa un lugar central en la creación e intervención en la ZDP porque es el instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo. Ello supone, por una parte, determinadas formas de actuación en relación al lenguaje que se emplea para hablar de los contenidos concretos, objeto en cada momento de enseñanza y de aprendizaje: emplear un vocabulario adecuado para los alumnos; definir, ejemplificar o caracterizar los términos nuevos; establecer relaciones explícitas entre conceptos, principios, procedimientos, normas, que ayuden a los alumnos a entenderlas con mayor claridad conforme se van introduciendo; mostrar formas alternativas de decir lo mismo; señalar las diferencias conceptuales bajo el uso de términos distintos. Por otro lado, se debe estar particularmente atento al lenguaje que emplean los alumnos, tratando de asegurar un uso a la vez preciso y no estereotipado; promover que sean capaces de emplear sus propias palabras para definir términos o principios científicos, que puedan buscar formas de expresión alternativas, que utilicen el lenguaje escrito y puedan revisar y mejorar su escritura como forma de mejorar su comprensión y su aprendizaje, son algunos elementos relevantes a este respecto.

⁴ La intersubjetividad está ligada al diálogo y a todo el proceso de dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento. (Filloux, 1996, p.41).

8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.

Actuar en la ZDP supone hacer avanzar al participante menos competente hacia maneras de comprender y representar una determinada tarea o contenido más elaboradas y ricas que las que poseía inicialmente. En este sentido, el lenguaje supone, de acuerdo con lo que señalábamos en el punto anterior, un instrumento decisivo, y una de las características básicas de la ayuda en la ZDP es un uso del lenguaje que ayude a los alumnos a reestructurar y reorganizar sus experiencias y conocimientos, reconstruyendo así los significados relativos a estas experiencias en términos más cercanos a los significados culturales compartidos por los adultos miembros de nuestro grupo social.

Por lo tanto, si en los dos puntos anteriores se subrayó la importancia de asegurar las relaciones entre las nuevas representaciones promovidas a través del lenguaje y las ya existentes, y la necesidad de que no se produzcan rupturas ni distancias excesivas entre el lenguaje del profesor y la comprensión del alumno, debemos subrayar el papel del lenguaje⁶ como instrumento para la modificación y reconstrucción a un nivel superior de los significados que poseen ellos (Onrubia, 1993, p.8).

El análisis de estos procesos de interacción docente/alumno, nos proporciona el argumento para comprender que las estrategias didácticas se puede utilizar para desarrollar en los alumnos un aprendizaje significativo y para su llevarlo a la práctica se debe de tener en cuenta diversos factores contextuales que rodean a esa estrategia y que nos servirían para tener congruencia entre lo que se practica en el aula con el perfil de egreso de los alumnos.

⁶Vygotsky (2006), en su libro: Pensamiento y lenguaje, concluye que “el pensamiento y el lenguaje reflejan la realidad en distinta forma que la percepción y son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana” (p. 175).

IV. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Con base a lo expuesto en párrafos anteriores, sobre el proceso de interacción docente/alumno, el ABP es una estrategia de enseñanza que conduce a los alumnos a recuperar saberes previos y a la ZDP, porque promueve la indagación y resolución de problemas vinculados con el mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinaria. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de una elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas, relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución.

El ABP tiene sus orígenes filosóficos de las pedagogías centradas en el sujeto que aprende. En este sentido, podemos retomar la perspectiva del movimiento de la educación democrática y progresiva que constituyó John Dewey (1859-1952) como parte del rechazo a la filosofía y práctica educativa imperantes en las primeras décadas del siglo pasado, que se caracteriza como inapropiadas y enciclopédicas. Para Dewey, la escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. Es en esta vida comunitaria donde el sujeto experimenta las fuerzas formativas que lo conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades. Además de constituir una preparación para la vida futura, la escuela es entendida en sí misma como un proceso vital; la vida social en la escuela deweyniana se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos, generando en ellos un aprendizaje experiencial.

A Dewey no se le puede ubicar en la corriente sociocultural contemporánea, pero su teoría sobre el aprendizaje experiencial, al igual que David Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo, plantea la necesidad de relacionar el contenido por aprender con las experiencias previas y además, y el punto que no refiere Ausubel, es que el educador tienen que seleccionar cuestiones dentro del rango de las experiencias existentes que sean promisoras y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez llevan a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior. De esta manera, el conocimiento no solo se construye en la adquisición de conceptos sino en la comprensión crítica de sus aplicaciones sociales y cotidianas implícitas.

En el contexto de la educación contemporánea, el enfoque del ABP toma forma propia y comienza a ganar terreno a partir de la década de los sesenta en la educación médica y negocios. Son pioneras la escuela de medicina de la universidad McMaster, de Canadá, Harvard Business School y Harvard Medical School, de Estados Unidos.

El ABP desde sus inicios en las facultades de medicina, se apoya en gran medida en las teorías cognitivas y del procesamiento de la información, dada la importancia que se le otorga al papel del conocimiento previo, la transferencia de conocimientos a situaciones reales y a los procesos de recuerdo, memoria, activación y aplicación de la información. El ABP, es considerado como uno de los mejores ejemplos de cómo diseñar y aplicar un entorno de aprendizaje constructivista por medio de problemas estimulantes, lo cual es factible para otro nivel educativo y no solo para el nivel superior.

El ABP puede entenderse y trabajarse en una doble vertiente: en el nivel de diseño curricular y como estrategia didáctica. En ambas vertientes, el interés estriba en fomentar el aprendizaje activo, aprender mediante la experiencia práctica y la reflexión, vincular el aprendizaje escolar a la vida real, desarrollar

habilidades del pensamiento y toma de decisiones, así como ofrecer la posibilidad de integrar el conocimiento procedente de distintas disciplinas. Por otra parte, esta estrategia fomenta el aprendizaje cooperativo, la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y construir significados, y el papel del docente como preparador cognitivo o facilitador del aprendizaje.

Como características básicas del ABP se plantean las siguientes:

- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema.
- Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión.

Es importante reiterar la importancia de los roles del docente y del alumno en la aplicación de esta estrategia didáctica, los cuales se enuncian a continuación:

El docente como facilitador:

- Modela, entrena, apoya, se retira.
- Invita a pensar
- Supervisa el aprendizaje
- Prueba y desafía el pensamiento de los alumnos.
- Mantiene a los alumnos involucrados.
- Supervisa y ajusta el nivel del reto.
- Maneja la dinámica del grupo
- Mantiene el proceso en movimiento.

El estudiante como un solucionador activo del problema:

- Participante activo
- Comprometido y responsable
- Constructor de significado
- Colaborador
- Inquisitivo
- Autorregulado.

Actualmente no existe una metodología o un formato único de conducción y diseño del ABP, aunque sí diversos principios básicos, los cuales son:

1. La enseñanza basada en problemas inicia con la presentación y construcción de una situación problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.
2. Los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los profesores fungen como tutores y entrenadores.
3. La situación problema permite vincular el conocimiento académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas y auténticas.
4. La evaluación o la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso; se maneja una evaluación autentica centrada en el desempeño que incluye la autoevaluación.
5. Aunque no siempre se plantean situaciones de ABP multidisciplinarias, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza integradora u holística del conocimiento que se buscan en este tipo de enseñanza. (Díaz, 2006, p.2-4 y 62-70).

V. LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

En el ámbito educativo la evaluación se puede clasificar según el alcance de la misma: desde la que se enfoca al sistema educativo en su conjunto para la orientación de las políticas educativas, hasta la que se efectúa en la intimidad del aula, pasando por la de carácter institucional, la de un departamento o facultad y la de un grado o especialidad en concreto. En este apartado abordaremos la evaluación del aprendizaje, concretamente desde la perspectiva de las competencias.

La evaluación es un proceso continuo, dinámico y flexible dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias; conocimiento cuya intención es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula y permita desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores. En este sentido, la evaluación es un proceso inherente al aprendizaje por lo que al concebirse continua, está presente desde el inicio de un programa hasta que termina. Es así como podemos distinguir tres tipos de evaluaciones con base a su funcionalidad: La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, también se denomina evaluación predictiva. La evaluación formativa, entendida como aquella que va brindando seguimiento tanto al desarrollo de los aprendizajes como a la pertinencia de la práctica docente, permite establecer los mecanismos de reorientación para el docente y para el alumno, de tal forma que se construyan en el camino de las mejores estrategias para el logro de los objetivos planteados. La evaluación sumativa la vinculamos con aquellas acciones que se orientan a dar cuenta de productos, saberes, desempeños y actitudes que se contabilizan para el sistema de calificación que adopte la escuela.

La evaluación con el enfoque en competencias, se basará en lo que se conoce como evidencias, es decir, actuaciones o construcciones de los alumnos

relacionadas con la competencia prevista en la planeación, que nos permita discurrir sobre el alcance, desarrollo o mejora. A partir de la articulación de las evidencias se presupone que la competencia fue desarrollada de manera reflexiva, responsable y efectiva, por lo que es importante pensar en esquemas de aprendizaje y evaluación más activos, en lo que también el alumno puede entender qué significó la asignatura, cómo funcionó y lo que logró hacer. A esta comprensión se refiere el aprendizaje reflexivo que es la base para la transferencia del aprendizaje y, por ende, de las competencias.

En este sentido, podemos ubicar tipos de evidencias que en la práctica se pueden construir de forma inveterada, es decir, una puede contener la otra. La propuesta de evaluación por competencias utilizada actualmente en algunos países, incluido México, es la siguiente:

Evaluación por conocimiento: Toda competencia se fundamenta en un saber, que permite finalmente la extrapolación y el desarrollo de procesos de comprensión y análisis. Es posible ubicar un saber declarativo o uno factual.

Evaluación por producto: Es el resultado de una serie de acciones que llevan a cabo los estudiantes y que se concentran en un resultado tangible. Una evidencia por producto puede ser un ensayo, un reporte, una maqueta, un cartel, un proyecto, un invento, la resolución de un problema, etcétera.

Evaluación por desempeño: Se refiere a la actuación propiamente dicha de los estudiantes en determinadas actividades dentro del proceso educativo, por ejemplo una exposición, la participación de un debate, la intervención en alguna simulación, etcétera. La constancia quedará asentada en el registro de observación que se haya diseñado.

Evaluación por actitud: Son evidencias que se generan a partir de comportamientos que puedan ser visibles en el proceso; lo importante será

determinar las actitudes relacionadas con la competencia por desarrollar y plantear las estrategias tanto para su formación como para su evaluación. Ejemplos de actitudes que pueden vincularse con las competencias son: trabajo en equipo, responsabilidad, etc. (Cázares, 2012, p.10-12).

Hay que tener presente que en muchas ocasiones una competencia, no resulta satisfactoriamente evaluable cuando se ejecuta, sino que conviene considerar todas las acciones previas que realiza el alumno y que de algún modo predisponen o preparan la actuación competente. Por ello se han propuesto instrumentos para evaluar las competencias de los alumnos y entre las más recomendadas y utilizados se encuentran las rúbricas y los portafolios, por su doble característica: permiten evaluar las competencias en acción y en contexto. Las rúbricas sistematizan los indicadores de desempeño y además permiten valorar el grado de desarrollo y consolidación de una competencia cualquiera por niveles de ejecución. Los portafolios permiten una apreciación diacrónica de las competencias lo cual posibilita la expresión de distintos tipos de ejecuciones y su valoración reflexiva, desde la mirada del enseñante y el alumno. (Díaz, 2010, p.371)

**VI. PROPUESTA DE UN DISEÑO DE ABP COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS DE LA SALUD I EN
EL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS. PLANTEL 70
TAPACHULA NORTE.**

ASIGNATURA: CIENCIAS DE LA SALUD I

BLOQUE I: CONOCE SU CUERPO Y VALORA LA IMPORTANCIA DE SU CUIDADO

TIEMPO

ESTIMADO: GRADO: QUINTO SEMESTRE

3 SESIONES DE GRUPO: "A"

50 MIN.

CICLO ESCOLAR:

AGOSTO-DICIEMBRE

TEMA: Anatomía, fisiología e higiene del sistema digestivo.

PROPÓSITO: Valora la importancia de preservar la salud del cuerpo humano.

COMPETENCIAS GENÉRICAS A DESARROLLAR:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Elige y practica estilos de vida saludables.
3. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
4. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
5. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
6. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES A DESARROLLAR:

1. Evalúa los factores y elementos de riesgo químico, físico, biológico y social, presentes en su entorno que desencadenan el proceso Salud Enfermedad para evitar un proceso patológico.
2. Asume una actitud constructiva, congruente a partir de los conocimientos de la triada epidemiológica.
3. Propone y ejecuta acciones de medida preventiva y correctiva a un problema relacionado con la salud a nivel individual y colectivo en su entorno para favorecer el estado de salud.
4. Valora de forma crítica y responsable los beneficios y riesgos que trae consigo el desarrollo de la ciencia y la aplicación de la tecnología en un contexto histórico-social, para dar solución a problemas.
5. Utiliza herramientas y equipos especializados en la búsqueda, selección, análisis y síntesis para la divulgación de la información científica que contribuya a su formación académica.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:

Gerardo tiene 16 años de edad, padece de un dolor intenso en el estómago, después del divorcio de sus padres su madre fallece de cáncer hace 5 años y desde entonces sufre de depresión. Actualmente vive con su hermana Ana, su único familiar, quien está preocupada porque observa que a su hermano le dan constantemente esos dolores, además cefalea, náuseas y vómito que le duran hasta 3 días, impidiéndole ir a la escuela. Por lo que decide llevarlo al gastroenterólogo. Durante el interrogatorio que le hace el médico, Gerardo refiere que ingiere comidas y bebidas irritantes, además que sus horarios entre las comidas son muy prolongados y que no desayuna. Los medicamentos que se automedica son analgésicos para que le quiten el dolor. Se mostró irritable durante la exploración física y expresó un mayor dolor cuando el médico le palpó la región epigástrica. El diagnóstico del médico fue gastritis aguda, por lo que la terapia que le sugirió fue 20 mg/día de Omeprazol vía oral por 7 días, además que ingiriera una dieta blanda, no consumir alcohol, ni café u otras bebidas y comidas irritantes. Para confirmar su diagnóstico le solicitó que se realizara una endoscopia del tubo digestivo alto y la prueba de aliento para descartar la presencia de *Helicobacter pylori*. Su próxima cita se la dejó abierta, en caso de alguna emergencia y de no ser así en cuanto tenga los resultados de los estudios.

PREGUNTAS

- ¿Cuál es la disposición anatómica del estómago en relación con el tubo digestivo?
- ¿El estómago cumple con alguna función relacionada con la digestión de los alimentos?
- ¿Cómo lo hace?
- ¿Consideras que la dieta que practica Gerardo le pudo desarrollar la gastritis aguda? ¿Por qué? ¿Qué otros agentes pudieron haberle desencadenado ese padecimiento?
- ¿Cómo actúa el Omeprazol para combatir la gastritis aguda?
- ¿Existen otros tratamientos para la gastritis aguda? ¿Cuáles?
- ¿Qué complicaciones podría tener en su sistema digestivo sino lleva un tratamiento adecuado?
- ¿Qué otras disciplina de las Ciencias de la Salud pueden intervenir para darle una solución al padecimiento de Gerardo?
- ¿Consideras que la prevención secundaria que realizó el gastroenterólogo fue la adecuada? ¿Por qué?

ACTIVIDADES	Para integrar los grupos de trabajo cooperativo, se realizará una distribución al azar, usando la técnica de refranes. Reporte escrito del ABP. Exposición del ABP resuelto.
EVALUACIÓN	Rúbrica para el reporte escrito. Lista de cotejo para valorar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la exposición del tema y durante las sesiones de asesorías para la resolución de problemas.

Para evaluar el reporte escrito y la exposición del ABP, se propone utilizar como instrumento una rúbrica por cada evidencia de aprendizaje.

Rúbrica para evaluar el reporte escrito del ABP:

CRITERIOS	INADECUADO	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
FUENTES CONSULTADAS	Consulta solo referencias del internet que no son confiables	Consulta 2 referencias de libros y revistas de investigación	Consulta 3 referencias y revistas de investigación	Consulta 4 o más referencias y revistas de investigación
RESPUESTAS CON REFLEXIÓN CRÍTICA	Responde todas las preguntas sin incongruencia sin reflexión.	Responde todas las preguntas en forma congruente y reflexiva.	Responde 5 preguntas en forma congruente y reflexiva	Responde todas las preguntas en forma congruente y reflexiva
TRABAJO COLABORATIVO	Ningún integrante participa en forma colaborativa en el grupo	Participa el 50% de los integrantes de forma colaborativa en el grupo.	Participa el 75% de los integrantes de forma colaborativa en el grupo	Todos los integrantes participan de forma colaborativa en el grupo
EXPOSICIÓN DE LA RESOLUCIÓN DEL ABP	No domina el tema completo ni lo expresa de forma clara y precisa.	Domina el tema parcialmente y no lo expresa de forma clara y precisa	Domina el tema completo y no lo expresa de forma clara y precisa	Domina el tema completo y lo expresa de forma clara y precisa.

Rúbrica para evaluar la exposición de la resolución del ABP.

CRITERIOS	INADECUADO	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
PRESENTACIÓN DEL EQUIPO	Los integrantes del equipo no se presentan y no dan a conocer el tema principal del problema.	Los integrantes del equipo se presentan pero no el tema principal del problema.	Presentan a los integrantes del equipo y al tema principal del problema.	Presentan a los integrantes del equipo, al tema del problema y además dan una introducción de lo que van a explicar durante la exposición.
DOMINIO DEL TEMA	Lee el contenido e apoyándose en un material escrito.	Explica el contenido de forma clara y precisa y se apoya de forma parcial en un material escrito.	Explica el contenido de forma clara y precisa y con sus propias palabras.	Explica el contenido de forma clara y precisa, con sus propias palabras y aporta su punto de vista.
SEGURIDAD EN SU EXPRESIÓN ORAL	No expone el tema utilizando un vocabulario pertinente y expresa nerviosismo al hablar.	Expone el tema utilizando un vocabulario pertinente pero demuestra nerviosismo al hablar.	Expone el tema utilizando un vocabulario pertinente, demuestra seguridad al expresar sus ideas frente al grupo.	Expone el tema utilizando un vocabulario pertinente, demuestra seguridad al expresar sus ideas frente al grupo y además interactúa con el grupo.
RESPECTO ENTRE SU EQUIPO Y CON EL GRUPO DE LA CLASE	No demuestra interés ni respeto al exponer el tema, ni con sus compañeros de la clase.	Demuestra interés al exponer el tema y pero no respeto a sus compañeros del equipo.	Demuestra interés al exponer el tema y respeto entre los integrantes del equipo.	Demuestra interés al exponer el tema y respeto entre los integrantes del equipo y al grupo de clase.

VII. CONCLUSIÓN

El análisis de los cambios de paradigmas en la educación, me orientó para realizar una reflexión crítica y dialéctica de mi práctica docente. Al interiorizar esos conocimientos adquiridos actualmente y hacerlos significativos, generó cambios en mi perspectiva sobre las estrategias de enseñanza que promuevan en los estudiantes situarse en la zona de desarrollo próximo de su aprendizaje. La aplicación de algunas estrategias enfocadas a generar competencias, ha dado como resultado el confrontamiento de forma intrasubjetiva e intersubjetivamente, porque al tener los estudiantes y yo, una formación académica con un enfoque tradicional, surge una revolución en mis esquemas y los de ellos, así también el confort que da la educación tradicional, al centrarse solo en los contenidos que se proporcionan, también es una de las que genera desmotivación al practicar su antítesis. Dicho de otra manera, resulta necesario utilizar un mayor esfuerzo y dedicación al estructurar estrategias de enseñanza basada en la generación de aprendizajes significativos, que aquellos que son memorísticos y sin aplicaciones en la vida.

El conocer con detalle los fundamentos epistemológicos del enfoque constructivista, me hacen visualizar la trayectoria que debo seguir al implementar las estrategias de enseñanza y buscar el trabajo colaborativo entre mis pares. Esto último, ha causado una desmotivación ante el avance que planeo en las actividades, porque los docentes con los que trabajo no aplican dichas estrategias, aun cuando hemos sido capacitados para tal fin. Pero esas capacitaciones quizá no han dado frutos porque no se han dado con el sentido de significatividad que la profesionalización docente demanda. Es por ello que mi compromiso es de empezar a aplicar, en la mayoría de mis actividades, las estrategias de enseñanza que generen aprendizajes con significatividad en la vida de los alumnos, así como promover también un trabajo interdisciplinario.

El reto de la escuela será la de promover una educación holística e integradora que permita, a los alumnos, incorporarse a la sociedad dotados de mayores competencias, comprometidos a generar soluciones a los problemas que se presentan en la actualidad, permitiéndoles de esa manera una mejor convivencia, cimentada en valores universales, entre sus semejantes y su medio ambiente. Es por eso, que el haber cursado el Diplomado de Actualización Pedagógica Didáctica me permitió redireccionar el sentido de la educación no tanto en su estructura sino en mi praxis docente.

Finalmente, este trabajo queda a consideración de aquellos que puedan tener un interés en ella, con la posibilidad de ser retomada para posibles investigaciones en este tema y que pueda contribuir en mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje promoviendo de esta manera la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que induzcan a una formación integral del alumno

VIII. REFERENCIAS

Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). *Globalización y educación media superior en México*: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 42-43. Recuperado en 28 de noviembre de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tling=es

Argudín, Y. (2012). *Educación Basada en Competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Cázares, L. (2012). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.

Constitución Política. Reformas por Artículos. Recuperado el 28 de Noviembre de 2013. Del sitio web de la cámara de diputados H. Congreso de la Unión: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm

De Allende, C. y Morones G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, México. Recuperado el 28 de Noviembre de 2013. Del sitio web: www.anui.es.mx/media/docs/convocatorias/.../glosariocoopnal2-jul06.pdf

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Díaz, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.

Moreno, T. (2010). Reseña de "*Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*" de J. Gimeno Sacristán (comp.). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo, 289-290.

Onrubia, J. (1993). "*Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*". En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé et al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Papalia, D. y Wendkos S. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (11ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: J. C. Sáez editor.

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria, España: Consejería de educación de Cantabria.

PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. Recuperado el 28 de Noviembre de 2013. Del sitio web: www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (9ª ed.). Madrid, España: Morata.

Sánchez, T. (2005). *Educación de personas*. En N. Boggino (ed.). *Convivir aprender y enseñar en el aula* (pp. 14-15). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Vygotsky, L. (2006). *Pensamiento y lenguaje*. (9ª reimp.). México: Ediciones Quinto Sol.

ANEXO 1:
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

CAMPUS II

COORDINACION DE POSGRADO E INVESTIGACION

MAESTRIA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

**DIPLOMADO DE TITULACIÓN PARA LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN
CIENCIAS DE LA SALUD**

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

PRESENTA:

ADRIANA GARCÍA ESQUIVEL

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; 01 DICIEMBRE DE 2013.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
MÓDULO I: DIDÁCTICA GENERAL Y TENDENCIAS PEDAGÓGICAS.....	3
EVIDENCIA 1.....	4
EVIDENCIA 2.....	5
EVIDENCIA 3.....	6
MÓDULO II: MANEJO DE GRUPOS DE APRENDIZAJE Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	13
EVIDENCIA 1.....	14
EVIDENCIA 2.....	15
EVIDENCIA 3.....	16
EVIDENCIA 4.....	18
EVIDENCIA 5.....	21
MÓDULO III: EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y METODOLOGÍA PARA ELABORAR PROGRAMAS POR COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	23
EVIDENCIA 1.....	24
EVIDENCIA 2.....	25
EVIDENCIA 3.....	26
EVIDENCIA 4.....	28
EVIDENCIA 5.....	31
MÓDULO IV: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.....	34
EVIDENCIA 1.....	35
EVIDENCIA 2.....	36
EVIDENCIA 3.....	37
EVIDENCIA 4.....	38
CONCLUSIÓN.....	39
ANEXO 1.....	41

INTRODUCCIÓN

El presente portafolio de evidencias está integrado por las actividades realizadas durante el Diplomado de titulación para la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, que consistió de tres módulos enfocados a la Pedagogía de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo a un docente en cada uno de los módulos, quienes nos guiaron en la construcción de las competencias que podemos aplicar en nuestro quehacer académico.

Cada módulo se integró por dos materias, teniendo el módulo I la didáctica general y las tendencias pedagógicas, en dónde se construyeron tres evidencias. En el módulo II se trató sobre el manejo de grupos de aprendizajes y el análisis de la práctica docente, de las cuales se elaboraron cinco evidencias. En el módulo III nos impartieron la educación por competencias y la metodología para elaborar programas por competencias profesionales, integrando también cinco evidencias. Y las materias del módulo IV fueron las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del aprendizaje por competencias, en él se diseñaron cuatro evidencias.

Finalmente se realiza una conclusión sobre la importancia de la implementación de este diplomado de titulación y el impacto que tiene en mi práctica docente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
CAMPUS II
COORDINACIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD
DIPLOMADO DE TITULACIÓN PARA LA MAESTRÍA EN DOCENCIAS EN CIENCIAS DE LA SALUD



MÓDULO I:

- # DIDÁCTICA GENERAL
- # TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

Docente:

DRA. MARIA DEL CARMEN CASCO CRISTIANI



EVIDENCIA 1:

APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

El enfoque educativo centrado en el alumno considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Toma en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades.

Esta perspectiva asume que los maestros deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer a cada alumno y comprender el proceso de aprendizaje.

Existen tres problemas que se pueden generar en el desarrollo de este tipo de aprendizaje:

1. El rechazo de los alumnos: Por una autoestima baja, por falta de espíritu competitivo y cooperativo y, por falta de responsabilidad.
2. El rechazo de los docentes: Por no tener la suficiente capacitación.
3. Porque haya un programa externo que hay que seguir.

Este modelo de aprendizaje basa su contenido en varios enfoques como son: el enfoque comunicativo, la corriente humanista, la investigación en el ámbito de las destrezas, el aprendizaje autónomo y el diseño curricular basado en el aprendiz.

En el aprendizaje centrado en el alumno, El maestro se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos. Ya no es él, el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender.



EVIDENCIA 2

PELÍCULA: 3 IDIOTAS.

UN POCO DE UN EXTENSO ANÁLISIS:

La vida de los protagonistas de la película se desarrolla en un contexto social y educativo de tipo tradicional. El desarrollo de la película se centra en la escuela, en donde se puede observar como una variedad de personalidades se relacionan y la que me cautivó fue la del estudiante motivado desde su interior, como lo describe Abraham Maslow en su teoría de las necesidades humanas, como una motivación intrínseca, que le ayuda al joven a adquirir aprendizajes significativos desde su niñez y que los aplicó para toda su vida. Es allí donde como docentes nos debemos enfocar, en detectar esas inteligencias que pueden desarrollar los estudiantes y enfocarlos para alcanzar el éxito.

Por otra parte, el papel que desempeña la familia en la educación de los estudiantes es primordial, la cual moldea su identidad y autoconocimiento. Las necesidades de seguridad, social y de autorrealización son las que se pueden identificar en cada uno de los protagonistas y es la familia que le provee de ellas.

En el aspecto pedagógico el desempeño de los docentes, en la película, está basado en una educación tradicional en donde el estudiante solamente se queda con el primer nivel de conocimientos que es la memorización sin llegar a aplicarlos en su vida. Y se puede observar como los docentes presentan una resistencia a un cambio de paradigma, lo que sucede también en nuestra actual sociedad mexicana.

Finalmente, la impronta que deja la película en mi práctica pedagógica es de significatividad, me hace analizarla profundamente y buscar alternativas para generar en el estudiante una motivación para aprender a conocer, a hacer y a ser.



EVIDENCIA 3

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN

El concepto según el cual la educación desempeña un papel importante en el desarrollo de un país se acepta hoy en día de forma amplia entre estadísticas, financieros, economistas, educadores y sociólogos. Pero el papel que se atribuye a la educación en el desarrollo sigue siendo excesivamente de carácter económico. Y, sin embargo, desarrollo quiere decir no solo incremento de la riqueza, sino también socialización, mejora social, cambio social, es decir, que la educación contribuye o debe contribuir, por una parte, a la riqueza del país y, por otra, al cambio social, al bien común e individual (García, 2004, p.663.).

En la educación se pretende desarrollar en el sujeto sus aptitudes como individuo, vinculado a los ideales humanos, y a la vez dotarle de una adecuada socialización como miembro de la sociedad para su actuación con los demás. Puede llevarse a cabo a lo largo de toda la vida de los sujetos, esto es, puede comenzar desde el momento del nacimiento y concluir al final de la vida humana. No responde a un modelo homogéneo, sino que muchos elementos contribuyen a este desarrollo individual y social de la persona. Recae sobre cuatro aspectos fundamentales, como son aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir.

La UNESCO reconoce que las personas a lo largo de su existencia están sumidas en tres prototipos de educación diferenciados y que comúnmente vienen a denominarse como educación no formal, educación informal y educación formal. Estos tres tipos de educación tienen sus específicas definiciones, y a la vez poseen sus propias diferencias, si bien es también cierto que las tres formas de educación juegan un papel complementario de las otras, pueden incluso coincidir y darse de manera simultánea en algunos casos. La sociedad necesita actualizar



permanentemente los conocimientos, valores y aptitudes a todos los niveles y para todos sus elementos. Con este fin nos educamos a nosotros mismos, a nuestras comunidades y a nuestros pueblos.

La educación informal es un proceso que puede acontecer a lo largo de toda la vida y en cualquier situación, mediante el cual las personas adquieren normas, valores y actitudes en su vida cotidiana y en relación con el ambiente: familia, amigos, medios de información y todo tipo de factores que pueden incidir en el entorno de una persona. La educación formal es el prototipo de educación reconocida comúnmente como tal, esto es, la educación intencional que acontece en una estructura sistemática, institucionalizada, y legalmente implantada, como es la escuela. Se vincula de este modo el sistema educativo que es altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado y que comienza con la educación infantil y se termina con los últimos años de los estudios universitarios. Sus objetivos generales son totalmente acordes en cada momento histórico con los intereses nacionales, según las líneas políticas establecidas por el poder administrativo. Se le destina más tiempo y recursos, aunque se trata del sector que concede más prioridad a la transferencia de conocimientos que a la adquisición de valores y a la personalidad. (Dominguez, 2004, p.763). En este tipo de educación se concentran las mayores inversiones que los estados realizan en políticas educativas, por lo que, es necesario realizar un análisis detallado de cómo influyen estas dos tipos de educación en nuestro país y de acuerdo a estadísticas internacionales, cómo es que aún con tanta inversión concentrada en políticas educativas no se ha logrado combatir el rezago educativo en el que se encuentra el país.

Para contestarnos esas interrogantes, tenemos que hacer distintos análisis sobre la sociedad actual los cuales coinciden en señalar que existe un nuevo modo de producir los bienes que hoy necesitamos y que es, además, muy diferente al que conocíamos hace tan sólo unas décadas, debido principalmente a los avances en la tecnología y a la forma de organizar la producción y distribución de los



productos, pero también se advierten formas diferentes de organizar la convivencia: las relaciones familiares y la estructura familiar han cambiado profundamente en los últimos años, la tendencia a ampliar progresivamente el tiempo libre y de ocio de las personas, las nuevas formas de estructuración familiar actuales y su relación con la escuela, la aparición de nuevos problemas derivados de nuestra forma de vida: problemas ambientales, de salud, aumento de la violencia; además, los adelantos y aplicaciones técnicas han revolucionado los distintos campos de nuestra existencia: la medicina, los sistemas de producción y distribución de bienes, las comunicaciones, etc.

Los docentes tenemos que desarrollar la sensibilidad necesaria para comprender estos fenómenos que están configurando la forma de vida en nuestro planeta, de manera que ayudemos a nuestros alumnos a comprender adecuadamente la sociedad en la que viven. Debemos tomar conciencia de los modos de vida a los que aspiramos, que en muchos casos conduce a lo que se ha denominado "civilización del desperdicio", donde el exceso de consumo puede hacer insostenible el desarrollo. No olvidemos que a este ritmo se está acelerando de un modo preocupante el agotamiento progresivo de las fuentes de energía. El 88% de la energía que utilizamos proviene de los combustibles fósiles no renovables: el carbón, el petróleo y el gas natural. Su consumo sin límites puede provocar que en unos pocos decenios nos situemos al borde de su agotamiento. Debemos ser conscientes de la degradada situación de muchas regiones del planeta en las que la desertificación afecta a zonas en las que viven en torno a 850 millones de personas, y cuya superficie sigue aumentando progresivamente. Todo esto, no solo afecta a los habitantes de esos países, sino a todos los pobladores de este planeta.

Por lo tanto, ¿Estamos desarrollando el umbral de tolerancia o de sensibilidad hacia estas situaciones que consideramos lejanas a nuestra vida diaria? Como docentes, ¿debemos tomar posición frente a ellas? Con el fin de ayudar a



nuestros alumnos a entender y abordar los problemas antes descritos y que son retos que se les van a presentar en su vida, los sistemas educativos prevén un conjunto de conocimientos culturales que definen como "currículo", en el que articulan los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y psicológicas etc., que permiten orientar la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizajes en las aulas (Sánchez et al, 2005, p. 14). Hablar de aprendizajes es hablar de la escuela como principal punto de referencia para adquirirlos, tomar la escuela como el espacio donde la cultura, las tradiciones y los actuales avances del mundo se reflejan, es partir que los estudiantes tengan experiencias vivenciales y significativas. Dentro de la escuela se adquieren los valores para el respeto a la diferencia y los aprendizajes a través de diferentes papeles que se desarrollan dentro de esta y que le dan la base para que el alumno actúe de forma responsable en su vida.

La escuela y en particular el aula, constituye el nivel de concreción micro dentro de un currículo, constituye la célula social en donde formal e intencionalmente se da la incorporación de los miembros más jóvenes de la sociedad a la cultura del grupo de pertenencia. Actualmente, a la luz de los avances de las teorías explicativas del aprendizaje, se insiste en que se privilegie el paso desde un aprendizaje de la cultura hacia una cultura del aprendizaje que, consecuentemente, facilite la incorporación social de una manera activa, crítica, creativa, propositiva y un desarrollo armónico e integral de las potencialidades de los individuos; lograr esto implica conocer lo que sucede en las aulas a través de quienes han logrado prácticas encaminadas en tal sentido.

Las aulas son lugares donde los educandos pasan más tiempo que en ningún otro lugar y en algunas ocasiones en condiciones poco adecuadas. En cuanto a su composición social, esta es casi permanente durante el año, en su mayoría son los mismos alumnos y permanecen más o menos en los mismos lugares y las actividades que los mantienen ocupados pueden agruparse en un conjunto no



muy amplio que comprende trabajo individual, debate de grupo, explicación del docente, entre otras. Generalmente, aunque se hagan cambios en algunos de tales elementos, estos casi son superficiales. Existen otras características que emanan de la dinámica de esta importante célula social que se constituye el aula, entre ellas destacan la actividad del docente y la participación de los alumnos. El docente se desenvuelve en la rapidez, en la regulación de los diálogos, la provisión de espacios y recursos en relación estrecha con el otorgamiento de privilegios, en el cumplimiento de horarios, actuaciones que, en cierta medida, son respuestas a las condiciones del número de alumnos y el tiempo en que se ve constreñida su labor. El alumno se desenvuelve en la espera para la participación en los procesos de aprendizaje, lo que le hace sujeto inveterado de demora en el cumplimiento de sus intereses, anhelos y necesidades y, por otra parte, se le destina a una lucha por la supervivencia en un lugar en donde se debería estar construyendo como sujeto y caminando hacia una comunidad más equilibrada, justa y de calidad. Aprender a vivir en el aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa y requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros; así, también, la escuela es un lugar donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada y esto es así en parte porque el docente tiene dosis mayores de responsabilidad en la decisión de lo que acontece en las aulas. Las exigencias creadas a partir de estos característicos acontecimientos constituyen un currículum oculto que puede estar en oposición con las demandas del currículum oficial, haciéndose más compleja la vida escolar.

El evento básico y fundamental que se produce en el aula es el aprendizaje gracias al cual incorporamos la cultura que, por otra parte, conlleva a otras formas de aprendizaje. La concepción de aprendizaje que han premiado las prácticas docentes se ha traducido en apropiación y reproducción memorística de los contenidos culturales, que resulta insuficiente, haciéndose necesaria la mirada hacia otras concepciones que sostenga una práctica de aula acorde con las



exigencias sociales del momento contemporáneo y en conjunto con los principios filosóficos que sustentan el quehacer educativo (Sánchez, 2004, p. 697).

Es indudable, entonces, que los docentes nos percatamos de si las cosas marchan bien a través de la observación de lo que pasa con los alumnos, y en este sentido considero que el análisis y reflexión de la práctica docente, conlleva a una didáctica crítica, a una construcción del proceso psicosocial que se cristaliza en cambios individuales y sociales. En consecuencia, el docente debe buscar los recursos materiales y didácticos que le facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje, de este modo, la cotidianeidad del espacio escolar, desde el aula, el patio, las áreas administrativas y de recreación artística y deportiva, han de tener como características ser atractivas, participativas e incluyentes; para ello, el maestro, quien ejerce el liderazgo natural en el aula ha de poner en juego una serie de recursos organizativos y de comunicación, de carácter lúdico y con atributos que faciliten la difusión y creen los efectos necesarios en la persona para fomentar su capacidad creadora, de observación y de aprendizaje.

En la actualidad, la educación que se imparte implica la necesidad de utilizar múltiples métodos y recursos de aprendizaje, así como la vinculación significativa de los contenidos educativos con la experiencia cotidiana de los alumnos. Para crear un ambiente de trabajo y poner en práctica los acontecimientos de la enseñanza y las condiciones de aprendizaje apropiados para cada alumno, es necesario que el docente, al realizar la planeación de sus actividades del curso, mantenga la correspondencia entre las competencias que se quieren generar, los métodos, los recursos materiales y didácticos, los medios y las experiencias o ejercicios de aprendizaje, así como la evaluación de los procesos y resultados de los alumnos, lo que le permitirá verificar el éxito de la enseñanza (Sánchez, 2004, p. 589).



En conclusión, la misión de la escuela como institución social debería consistir, por un lado, en ayudar a cada sujeto a conocer las normas y pautas sociales básicas para la convivencia y, por otro, en iniciarle en la práctica dentro de la propia institución enseñándole a convivir con diferencias y convirtiéndose la propia escuela en elemento integrador, capaz de educar a todos los alumnos con criterios de calidad, dispuestas a incorporar a todos los alumnos, sea cual sea su cultura, su origen social y familiar o su capacidad para participar, conjuntamente, en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

1. Domínguez, E. (2004). *Educación no formal*: Enciclopedia de Pedagogía, IV. España. Espasa Calpe. p.763-764.
2. García, J.A. (2004). *La escuela como institución social*: Enciclopedia de Pedagogía, IV. España. Espasa Calpe. p. 663.
3. Sánchez, P. (2004). *El diseño del aula en los procesos de aprendizaje*: Enciclopedia de Pedagogía, IV. España. Espasa Calpe. p. 697-700.
4. Sánchez, P. (2004). Recursos materiales y didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Enciclopedia Pedagógica, III. España. Espasa Calpe. p. 589-591.
5. Sánchez, Tomas; Boggino, Norberto; Actis, Beatriz; et al. (2005). *Educar personas hoy*. Convivir, aprender y enseñar en el aula. Argentina. p. 14-22.



MÓDULO II:

- ↓ MANEJO DE GRUPOS DE APRENDIZAJE.
- ↓ ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Docente:

M.C. SOCORRO ELIZABETH HERNÁNDEZ JUÁN



EVIDENCIA 1

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

GRUPO: ES UN CONJUNTO DE PERSONAS QUE COMPARTEN UN OBJETIVO COMÚN, EN DONDE INTERACCIONAN FUERZAS Y ENERGÍAS QUE PERMITEN UNA RELACIÓN PERSONAL Y COMUNITARIA.

TÉCNICA: SON PROCEDIMIENTOS O INSTRUMENTOS QUE SE LLEVAN A CABO PARA EL LOGRO DE UN OBJETIVO. SIRVEN PARA FAVORECER LAS RELACIONES HUMANAS DE UN GRUPO, PROPICIAN EL SURGIMIENTO DE HABILIDADES, MOTIVA A PENSAR DE FORMA ACTIVA Y CRÍTICA; ADEMÁS A ESCUCHAR COMPRENSIVAMENTE A OTROS.

DINÁMICA: SON FUERZAS Y ENERGÍA INTERNAS DE UN GRUPO DE APRENDIZAJE QUE LE POSIBILITAN LLEVAR A CABO RELACIONES INTERPERSONALES PARA UN FIN COMÚN. DA SURGIMIENTO A UNA DIALECTICA VIGOROSA DEBIDO A LA PLURALIDAD DE LAS PERSONAS QUE CONFORMAN EL GRUPO.

APRENDIZAJE COLABORATIVO: ES LA FORMA EN QUE UN GRUPO DE PERSONAS APRENDEN CUANDO TRABAJAN EN GRUPO Y BUSCAN UN FIN COMUN, COMPARTEN IDEAS, EXPERIENCIAS, CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y APTITUDES, BASADAS EN LA VIDA PERSONAL DE CADA UNO. PARA ALCANZAR UN APRENDIZAJE, EL GRUPO QUE SE FORMA PUEDEN COMUNICARSE DE FORMA PRESENCIAL O NO PRESENCIAL Y EN LA ACTUALIDAD SE PUEDE UTILIZAR O NO LAS TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

TÉCNICA ROMPECABEZAS:

- 1.- SE CONFORMAN A LOS GRUPOS CON UNA DISTRIBUCIÓN AL AZAR.
- 2.- EL GRUPO LEE, COMENTA Y ELABORA UNA PRESENTACIÓN SOBRE UN TEMA DE APRENDIZAJE.
- 3.- ALGUNOS INTEGRANTES DEL GRUPO SE INTERCAMBIAN CON OTROS PARA COMPARTIR LA INFORMACIÓN QUE ANALIZARON.
- 4.- LOS GRUPOS DE APRENDIZAJES REGRESAN A SU CONFORMACIÓN INICIAL.
- 5.- UN REPRESENTANTE DEL EQUIPO EXPONE EL TEMA.
- 6.- SE COMENTAN LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES ENCONTRADAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO.
7. SE REALIZA UNA AUTOEVALUACIÓN.



EVIDENCIA 2

1. ¿QUÉ ES APRENDIZAJE POR PROYECTOS?

El aprendizaje por proyectos consiste en llevar al educando, individualmente o en grupo, a proyectar algo concreto y a ejecutarlo, lo que se denomina proyecto, éste puede desarrollarse ante una situación problemática real y requiere soluciones prácticas. Los educandos ejecutan el proyecto con ayuda del docente, pero dicha ayuda se va retirando poco a poco, hasta que los educandos lleguen a conformar su proyecto por cuenta propia.

2. ¿QUÉ ES APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS?

El aprendizaje basado en problemas consiste en proponer situaciones problemáticas idealizadas a los educandos, que, para solucionarlas, deberán realizar investigaciones o reestudiar sistemáticamente temas no debidamente asimilados. Este tipo de aprendizaje coloca al educando en situaciones problemáticas, para la cual tiene que hacer sugerencias de solución, conforme a la naturaleza del problema planteado, de este modo, el educando se ve desafiado a encontrar una solución satisfactoria.



EVIIDENCIA 3

AUTORREFLEXIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE

La pedagogía que aplico normalmente en el aula es de tipo tradicional, cuando aplico una pedagogía constructivista tanto a mí me cuesta para desarrollarla como a los educandos y es en ese momento que comparo las dos formas de mi praxis docente. La pedagogía tradicional es más cómoda porque trato de transmitir los conocimientos, aunque utilizando las TICS, pero no pasan de ser los educandos receptores.

Cuando he aplicado una pedagogía constructivista me lleva más tiempo elaborar las actividades, utilizo el aprendizaje grupal porque veo que funciona para que los educandos se relacionen y expresen sus ideas; sin embargo por parte de ellos también hay resistencia, debido quizá, a que fueron formados, al igual que yo, con una pedagogía tradicional. Sin embargo, al final de las actividades ellos reflejan una satisfacción al ver que pueden realizar actividades que creían difíciles. También los jóvenes que van con bajo rendimiento se integran mejor cuando se realizan actividades fuera del aula que les implica la resolución de un problema.

Las actividades que realizo de forma constructiva también requiere de materiales que no están al alcance de los jóvenes que estudian en la escuela, la mayoría son jóvenes con un nivel socioeconómico bajo, en donde regularmente la mamá está a cargo de ellos o en algunos casos los abuelos. Y actualmente existe una gran desvinculación entre la familia y la escuela, debido quizás a la poca apertura por parte de la parte administrativa de la escuela y al desinterés que se observa en las familias hacia la preparación de los educandos.

Por otro lado, en el aspecto institucional, las planeaciones que elaboro van enfocadas a una evaluación diagnóstica de los educandos y, en cada ciclo escolar los jóvenes tienen carencias en aprendizaje previos que le facilitarían en sus actividades. Las planeaciones las elaboro en base a los temas que vienen en el programa de estudios y al tiempo que me indican para el término de la misma. Hago reportes bimestrales y semestrales de todas las actividades realizadas, y es en dónde la directora de la escuela evalúa cualitativamente nuestro desempeño, haciéndonos observaciones únicamente de la forma en cómo se elaboran las planeaciones y del bajo rendimiento de los estudiantes.

En la institución carecemos de laboratorios y la poca construcción de recreación han sido construidas por cooperaciones de padres de familia y maestros, por lo que tengo que hacer actividades experimentales demostrativas porque carecemos del material de laboratorio o en algunos casos el estudiante tiene que conseguirlo



o sustituirlos por otros. Cuento con un programa que se llama laboratorio virtual, me han capacitado para aplicarlo, pero no lo he hecho, porque no me parecía significativo el hecho que el joven haga una demostración experimental virtual, sin embargo en este momento me doy cuenta que puede ser una herramienta que pueda motivar al joven a interesarse por las ciencias.

En el aspecto de mi relación con otros docentes, he tratado de hacer la transversalidad, pero he tenido poca respuesta de ellos, son pocos los que se interesan, y aun así hemos realizado actividades que nos han dejado una gran experiencia, las cuales son las que podría retomar para permitirle al joven una mayor participación, a mejorar su expresión creativa, a ser más críticos y a sentirse apoyados.

En ocasiones elaboro un diario de clase llegando a la casa, me ha parecido una buena herramienta para detectar los puntos que puedan llevarme a mejorar mi práctica docente, escribo detalles cualitativos de los jóvenes y míos.

La evaluación que utiliza la institución para observar si estamos trabajando bien es a través son las evidencias de nuestras actividades y toman en cuenta la evaluación que cada año hacen los estudiantes de nuestra práctica docente, a través de un instrumento cualitativo, en donde he salido librada hasta el momento, pero me autoevalúo y creo que no es una evaluación verdadera, por una parte porque se matiza con la empatía que tienen los jóvenes conmigo y por otra los indicadores que utilizan no van enfocados a una evaluación integral de mi práctica. Sé que me falta mucho por construir, sé que no he buscado alternativas que puedan motivar a los jóvenes a enamorarse completamente de su aprendizaje, sé que mis constructos interfieren en ese quehacer diario y sé también que a pesar que he llevado cursos de ese tipo, hasta ahora he reflexionado con conciencia sobre lo que es mi práctica docente y me he motivado a buscar alternativas de aprendizaje que puedan darle sustento a mi práctica docente.



EVIDENCIA 4

EVALUACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE

DIRIGIDO A: DOCENTES

CRITERIOS DE EVALUACION:

¿QUÉ EVALUAR? :

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO POR EL DOCENTE.

¿CÓMO EVALUAR?:

MÉTODO CLÍNICO CUALITATIVO CON UNA GUÍA SEMIESTRUCTURADA.

FUNDAMENTACIÓN:

Hasta ahora la investigación educativa, sea teórica o empírica, y los resultados que de ella emanan dice mucho de lo que hacen o no los profesores, pero poco informan de lo que piensan de sus percepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación del pensamiento docente desempeña un papel importante en los procesos de la evaluación de los profesores. Se entiende como pensamiento docente un marco de referencia integrado por un cúmulo de teoría implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores susceptibles de influir en la selección de criterios para evaluar a los estudiantes y para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Pérez Gómez (1987) plantea la necesidad de desarrollar una reconceptualización de la teoría didáctica, de sus métodos y de las estrategias de investigación; el autor propone el estudio del pensamiento del profesor como eje y factor de la práctica y además como un factor de mediación. (1)

El análisis de las teorías y las creencias de los docentes ha sido abordado desde diferentes ángulos y perspectivas. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales, obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social. De una manera simple podríamos decir



que los profesores tienen mucha información de teorías pedagógicas alternativas que son capaces de conocer y discriminar, pero sólo creen en alguna o algunas de ellas, y son las que asumen como propias.

En el campo de la construcción teórica sobre la educación no existen marcos teóricos acabados que den cuenta precisa y exhaustiva de lo que ocurre en las aulas, que no sólo posibiliten describir la práctica, sino que también proporcionen elementos explicativos sobre tan compleja actividad.

De acuerdo con Zabalza (1990), la práctica educativa debe entenderse por medio de los acontecimientos que ocurren en el aula en la interacción maestros-alumnos y alumnos-alumnos, como una actividad dinámica, reflexiva, que no puede reducirse a los procesos educativos en el interior del salón de clases, sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula. Es decir, debe abarcar los procesos de planeación docente y los de evaluación, incluyendo dentro de estos últimos no sólo los resultados inmediatos de aprendizajes alcanzados por los alumnos, sino también los efectos de la instrucción de actividades posteriores de aquellos en relación con la materia de estudio, producto de la interacción con el profesor en el aula. Estos procesos son parte inseparable del quehacer docente.

En consonancia con lo anterior, resulta necesario considerar cuatro componentes fundamentales del quehacer docente: a) el pensamiento del profesor; b) la planificación de la enseñanza; c) la práctica educativa dentro del aula, y d) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los componentes anteriores pueden ser utilizados como base para el análisis de las diversas formas como se atiende la evaluación de la docencia. En relación con el pensamiento docente, la reflexión teórica podría incluir la concepción de enseñanza y aprendizaje, las creencias sobre métodos de enseñanza y evaluaciones eficaces, las actitudes y los valores del profesor. Si se asocia con la planificación de la enseñanza, es posible considerar cuestiones relacionadas con la bibliografía seleccionada por el profesor, el vínculo con la propuesta del plan o programa con la profesión en la que enseña, las actividades de aprendizaje y la relación con los contenidos de calidad y la pertinencia de los materiales didácticos, los procedimientos, las estrategias y los instrumentos de evaluación, las formas de retroalimentar a los alumnos y las estrategias para solucionar problemas en el transcurso de la instrucción. (2)

Por lo anterior expuesto, nos enfocaremos a evaluar los métodos didácticos que emplean los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas dentro del aula, desde la perspectiva del mismo. Para ello es importante diferenciar a un método didáctico con una técnica didáctica. Entendiéndose como método al camino para llegar a un lugar determinado, siendo este último, el aprendizaje del alumno y la



técnica significa hacer algo, por lo tanto; la técnica muestra cómo recorrer ese camino.

El método y la técnica representan la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar una meta preestablecida. Representan, asimismo, la organización del pensamiento y de las acciones para obtener mayor eficiencia en lo que se desee realizar, pues el pensar o el actuar sin un orden determinado, dan como resultado casi siempre una pérdida de tiempo y de esfuerzos, cuando no también de material.

Actualmente, todo método o técnica didáctica debe, fundamentalmente hacerse efectivo por medio de la actividad del alumno, haciendo que éste sea, de modo general, agente de su propio aprendizaje.

Todo método de enseñanza tiene que seguir el esquema de desarrollo de un ciclo docente, que, fundamentalmente consta de tres partes: planeación, ejecución y evaluación. En la fase de planeación se establece el contenido a estudiar y se precisan los detalles de la acción didáctica. Esta fase está más ligada al docente. En la fase de ejecución se plantean el desarrollo del contenido, comprende la motivación y presentación, la realización, la elaboración y las conclusiones. Y por último en la fase de evaluación, se hace que el alumno saque conclusiones con respecto al contenido estudiado. Y es en esta última fase en donde proponemos no solo evaluar al estudiante mediante una evidencia de aprendizaje, sino también al maestro, para conocer desde su percepción, la forma en cómo desarrolla su metodología didáctica. (3)

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:

1. Díaz, F y Rueda, M. (2010). Evaluación de la docencia. México: Paidós Educador.
2. Rueda, M. y Díaz, F. (2011). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: IISUE.
3. Nérci, I. (1990). Metodología de la enseñanza. México: Kapelusz Mexicana.



EVIDENCIA 5

GUÍA DE ENTREVISTA DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO: LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS DEL PROFESOR.

Con el objetivo de conocer la forma de pensar de los profesores que imparten clases en el Colegio de Bachilleres de Chiapas, en relación a los métodos didácticos que utilizan en su práctica docente, se realizará una entrevista. Por lo cual le solicitamos su amable colaboración, en el entendido que la información obtenida será manejada en forma confidencial y con fines de investigación.

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre:

Edad:

Estado Civil:

Adscripción (plantel y turno):

Categoría:

Antigüedad en el Colegio:

Funciones, cargos que desempeña:

II. MÉTODOS DIDÁCTICOS:

1. ¿Qué entiende por método didáctico?
2. ¿Qué métodos didácticos conoce?
3. ¿Qué métodos didácticos utiliza en su práctica diaria?
4. ¿Qué fundamentación teórica tienen sus métodos didácticos?
5. ¿Considera usted que el método de enseñanza que utiliza, es específica para la enseñanza de su materia?
6. ¿Pueden utilizarse sus métodos didácticos en otras materias?
7. ¿Ha trabajado en un colegiado de maestros de su escuela en la elaboración de algún material didáctico?
8. ¿Observa a sus alumnos motivados durante su clase? ¿Por qué?



9. ¿Cuál es tu opinión, con respecto a la relación que tiene el rendimiento escolar de los alumnos con el método didáctico empleado por el maestro?
10. ¿Ha recibido capacitación sobre métodos didácticos? Menciónelos
11. ¿Le gustaría recibir capacitación sobre métodos didácticos?
12. ¿Elabora material de apoyo para su método didáctico?
13. ¿Ha preguntado a sus alumnos sobre qué opinan de su método didáctico? Mencione qué comentarios le han proporcionado.
14. ¿Realiza procesos de auto evaluación sobre su práctica docente en relación a los métodos didácticos utilizados?
15. ¿Ha sido evaluado anteriormente sobre este tema? Si su respuesta es afirmativa, mencione de qué forma.

REALIZARON:
ESCOBAR DÍAZ DANIEL
GARCIA ESQUIVEL ADRIANA
MONTOYA REYES JOSE LUIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a 29 de Octubre de 2013.



MÓDULO III:

- ↓ EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.
- ↓ METODOLOGÍA PARA ELABORAR PROGRAMAS POR COMPETENCIAS PROFESIONALES.

Docente:

D.C. Dora Guadalupe Castillejos Hernández



EVIDENCIA 1

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE SEGÚN PHILLIP PERRENOUD

Basándome en la entrevista que le hacen a P. Perrenoud y al analizar la conceptualización de una competencia, en dónde establece que es "la facultad de movilizar elementos cognoscitivos, con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones", me doy cuenta que lo que desarrollo en los estudiantes no es una completa competencia, porque me baso en transmitir más conocimientos, pocas habilidades y en muchas ocasiones, no basta con proyectar los valores y actitudes, sino que también los vivan, y es en donde encuentro resistencia ya que son jóvenes que están en la etapa de adolescencia y el sentido de responsabilidad en el cuidado de su salud y del medio ambiente está poco desarrollada desde el núcleo familiar. Son pocos los padres de familia que se preocupan por sus hijos y llegan a preguntar sobre sus avances académicos o conductas dentro de la escuela.

En las reuniones académicas no se trabaja en equipo dentro de las disciplinas, únicamente nos enlazamos con orientación escolar para el trabajo de tutorías, pero entre docentes es poco el trabajo. Y la única propuesta de mejora es la de implementar cursos que ayuden al estudiante a adquirir sus conocimientos, considero que ese trabajo está fragmentado, por lo que no hemos tenido mejoría en el estudiante.

A pesar que nos han dado cursos de actualización sobre competencias, hasta ahora he reflexionado que lo único que he realizado en toda mi vida docente es transferir los cambios únicamente de envase, como cita este investigador, es por eso que mi posición en muchas ocasiones era de decir que los programas eran los mismos, solo que les habían cambiado la formulación de los verbos. Por otra parte, los contenidos disciplinares de las asignaturas son demasiados y, en las demás también, es por ello que nos limitamos a terminar los contenidos en tiempo pero no en la forma adecuada. Es necesario que en mi práctica docente tenga un cambio de estrategias que me permitan culminar con competencias suficientes, hacer a los estudiantes más reflexivos y que antes de salir del bachillerato puedan integrarse en una sociedad cambiante.



EVIDENCIA 2

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE
“COMPARACIÓN DE PARADIGMAS EDUCATIVOS”
DURACIÓN: 3 MIN.

PROPÓSITO:

VARIABLES	PARADIGMA EDUCATIVO TRADICIONAL	PARADIGMA EDUCATIVO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE (CONSTRUCCIÓN BASADA EN COMPETENCIAS)
ALUMNO	PASIVO MEMORÍSTICO DEPENDIENTE HERMÉTICO INDIVIDUALIZA SU APRENDIZAJE	PROACTIVO AUTODIDACTA CRÍTICO REFLEXIVO EXPRESA SUS IDEAS CON FLUIDEZ. FOMENTA EL APRENDIZAJE EN GRUPO.
DOCENTE	IMPOSITIVO AUTORITARIO FOMENTA LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL DOCENTE. PROMUEVE EL APRENDIZAJE MEMORÍSTICO.	FACILITADOR FLEXIBLE FOMENTA EL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO. PROMUEVE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

EQUIPO:

-
-
-
-



EVIDENCIA 3

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

GLOBALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD: EL CURRÍCULO INTEGRADO. JURJO TORRES.

El currículo integrado surge del análisis que se viene realizando, desde finales del pasado siglo hasta en la actualidad, acerca del significado que tienen y que han tenido los procesos de escolarización, tal significado expresa la denuncia de la desvinculación de las instituciones escolares con lo que sucede en la vida real. La propuesta del currículo integrado es una alternativa para dar respuesta a tal demanda para que las cuestiones sociales de gran importancia sean integrados al trabajo curricular en las escuelas.

La forma de integrar y relacionar las diferentes disciplinas, permite que se tenga una visión de la educación de forma holística, en mi centro laboral es poco el trabajo interdisciplinar que se hace, las disciplinas están desvinculadas, aún cuando se hacen intentos por llevarlas a cabo, los demás profesionales con los que laboro no alcanzan a visualizar todavía las conexiones que están dadas, desde sus orígenes, entre las diferentes disciplinas, por lo que trabajamos encajados en un reduccionismo disciplinar que da como resultado un desempeño poco satisfactorio de los egresados, y preocupante aún, para aquellos que desertan sin alcanzar a tener esa visión de su vida.

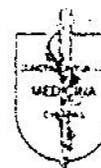
Una limitante tan grande que he encontrado, es la falta de conocimientos previos de los estudiantes; generado por la falta de compromisos de los padres hacia los hijos, de la falta de preparación pedagógica a lo largo de la educación básica, entre otros. Lo que ocurre en las generaciones que egresan de la educación secundaria técnica de donde vienen la mayoría de nuestros educandos, es preocupante; tenemos jóvenes que carecen de competencias que les permitirían realizar las actividades que demanda la educación media superior. Por mencionar algunas: operaciones concretas y formales, habilidad lectora y sobretodo la falta de aplicación de valores humanos fundamentales para la convivencia. Es por ello que al realizar actividades de aprendizaje con alto nivel de dimensión, los educandos tienen que contribuir con un sobre esfuerzo para cumplir con lo que les demandamos y otros en sus intentos por conseguirlo, se desmotivan, se desesperan y fracasan.

Otro aspecto que menciona Jurjo Torres, es la preocupación de erigir ambientes y espacios de libertad dentro de la escuela, para favorecer el desarrollo cognitivo,



afectivo, social, moral, y psicomotor del educando, ambientes de experiencias para un mejor desarrollo personal. Pero cabe destacar que estas ideas pedagógicas quedan circunscritas a aquellas escuelas que solo poseen las características que una verdadera escuela debe poseer, sin solapsar el trabajo académico que se realiza, lo que quiero expresar es la falta de apoyo por parte de la institución para dotar de una infraestructura adecuada a nuestra escuela. Los docentes con nuestras cooperaciones pudimos construir el salón de orientación educativa que hacia falta para que los problemas fueran tratados de una forma más privada, ya que en años anteriores estaba ubicado en un mismo salón que compartía con URCE, dirección, centro de computo y controlador de asistencias. Ello no permitía que los estudiantes visitaran a las orientadoras y expresaran sus problemas, sentimientos o emociones. Así podría mencionar muchas deficiencias como la falta de laboratorios, la falta de espacios recreativos, espacio para una biblioteca, entre otros, que hemos ido solventando los docentes, porque existe también poca participación de los padres de familia. La idea que tenemos un estado con una gran cobertura educativa, es poco apegada a la realidad, no existe tal cobertura, de los años que tengo laborando en mi centro escolar, ninguna aportación institucional han realizado en la infraestructura desde que construyeron la escuela, entonces podemos decir que: ¿hay educación al alcance de todos? ¿se generarían las mismas competencias en todas las escuelas manejando el mismo currículo integrado?. Es el compromiso que como docente asumo, el generar aprendizajes significativos, aún con los espacios poco favorables con los que contamos, es el compromiso de todos, es el compromiso de los educandos, de los docentes, de los padres de familia y de la sociedad en general.

La propuesta del currículo integrado es una de las soluciones más progresista que he leído, me gustaría que estuviera al alcance de mis compañeros de trabajo, para que nos manejáramos con la misma visión educativa.



EVIDENCIA 4

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE
CUADRO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE
ETAPAS DE UN DESASTRE
UNIDAD: Etapa de contingencia.

INTRODUCCION

Esta asignatura se inscribe en la carga curricular del segundo módulo. de la Licenciatura Seguridad de Poblaciones Humanas ante Desastres, del Centro Mesoamericano de Salud Pública y Desastres de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Consta de tres unidades, la primera se denomina Desastres, la segunda. Planeación y la tercera Fase de Contingencia. Con el desarrollo de estos contenidos a través de las estrategias y técnicas didácticas, se espera que el alumno, aprenda a elaborar un plan de contingencia con todo los elementos de la descripción del fenómeno, la evaluación de daños, organizando a todas las instituciones involucradas y a la población, determinando las necesidades de recursos.

Se evaluará con la entrega de un documento que contenga la descripción del Plan de Contingencia.

ETAPAS DE UN DESASTRE	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	CONTENIDOS DE EVALUACION	RECURSOS	CONDICIONES PARA EL EMBUDO
-----------------------	------------	------------------------	--------------------------	----------	----------------------------

Etapa de contingencia	Documento que describa un plan de contingencia: 1 - Características del fenómeno. 2.- Evaluación de daños. 3.- Organización intersectorial. 4.- Cuantificación de recursos.	Aplicación del ABP (aprendizaje basado en problemas). Equipos de trabajo cooperativo. Técnicas didácticas: investigación documental y entrevistas.	Portafolio de evidencias: EV. 1: Resumen de las características del fenómeno. EV.2: Mapa conceptual sobre la evaluación de daños. EV. 3 Programa de actividades intersectoriales para el abordaje de los daños.	Plan Nacional de Protección Civil. Plan Estatal de Protección Civil. Díaz Barriga, Frida. (2009) Enseñanza situada. Mc Graw Hill.	Dirección de Protección Civil Municipal. Colonias afectadas. Albergues. Dependencias involucradas.
-----------------------	---	--	--	---	---



APRENDIZAJE ESPERADO

- SABER :
- CONOCIMIENTOS SOBRE GESTIÓN PÚBLICA.
- LIDERAZGO.
- ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS.

- SABER HACER:
- REALIZAR LA CARACTERIZACIÓN DE UN FENÓMENO QUE GENERA EL DESASTRE NATURAL
- REALIZAR UNA EVALUACIÓN DE DAÑOS
- ORGANIZAR A LAS INSTITUCIONES

- SABER SER:
- ÉTICO.
- RESPONSABLE.
- COMPROMETIDO.
- COOPERATIVO.
- AMIGABLE CON EL AMBIENTE.

COMPETENCIAS

- GENÉRICAS O BÁSICAS:
 1. CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN EQUIPO.
 2. CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES.
 3. CAPACIDAD DE APLICAR LOS CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA.

- ESPECÍFICAS:
 1. ORGANIZA UN ALBERGUE PARA POBLACIÓN DAMNIFICADA
 2. TRABAJA BAJO PRESIÓN PARA DETERMINAR UN POLÍGONO DE RIESGO.
 3. ELABORA UN PLAN DE CONTINGENCIA EN CASOS DE DESASTRE



CONTENIDOS

- UNIDAD 1: DESASTRE.
 1. DEFINICIÓN DE DESASTRE.
 2. TIPOS DE DESASTRES.
 3. FASES DE UN DESASTRE.

- UNIDAD 2: PLANEACIÓN.
 1. BASES NORMATIVAS PARA LA ATENCIÓN DE UN DESASTRE.
 2. ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN.
 3. TIPOS DE DAÑOS

- UNIDAD 3: FASE DE CONTINGENCIA
 1. ORGANIZACIÓN DE ALBERGUES.
 2. COORDINACIÓN INTERSECTORIAL.
 3. ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS PARA LA EMERGENCIA:
HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS.

PROPÓSITO:

Integrar un Plan de Contingencia que incluya la caracterización de un fenómeno causante de un desastre, así como, la presentación de la evaluación de daños y la organización intersectorial de un municipio afectado.

- **Adriana García Esquivel.**
- **Gloria de Jesús Molina Gamboa.**
- **María de los Ángeles Pérez López.**
- **Norma Esther Sánchez Pérez**



EVIDENCIA 5

DESARROLLO DE LA ASIGNATURA:

ESTAPAS DE UN DESASTRE

UNIDAD: Etapa de contingencia.

INTRODUCCION:

Esta asignatura se inscribe en el Plan de Estudios elaborado por competencias, del segundo módulo, de la Licenciatura Seguridad de Poblaciones Humanas ante Desastres, del Centro Mesoamericano de Salud Pública y Desastres de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta unidad de la asignatura, se conforma de tres temas, el primero se denomina Desastres, el segundo, Planeación y el tercero, Fase de Contingencia. Con el desarrollo de estos contenidos a través de las estrategias y técnicas didácticas, se espera que el alumno, aprenda a elaborar un plan de contingencia con todo los elementos de la descripción del fenómeno, la evaluación de daños, organizando a todas las instituciones involucradas y a la población, determinando las necesidades de recursos.

Se evaluará con la entrega de un documento que contenga la descripción del Plan de Contingencia.

PROPOSITO:

Integrar un Plan de Contingencia que incluya la caracterización de un fenómeno causante de un desastre, así como, la presentación de la evaluación de daños y la organización intersectorial de un municipio afectado.

CONTENIDOS:

- UNIDAD 1: DESASTRE.
 1. DEFINICIÓN DE DESASTRE.
 2. TIPOS DE DESASTRES.
 3. FASES DE UN DESASTRE.
- UNIDAD 2: PLANEACIÓN.
 1. BASES NORMATIVAS PARA LA ATENCIÓN DE UN DESASTRE.
 2. ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN.
 3. TIPOS DE DAÑOS.



- **UNIDAD 3: FASE DE CONTINGENCIA**
- 1. ORGANIZACIÓN DE ALBERGUES.
- 2. COORDINACIÓN INTERSECTORIAL.
- 3. ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS PARA LA EMERGENCIA: HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS.

COMPETENCIAS GENERICAS:

1. CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN EQUIPO.
2. CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES.
3. CAPACIDAD DE APLICAR LOS CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

1. ORGANIZA UN ALBERGUE PARA POBLACIÓN DAMNIFICADA
2. TRABAJA BAJO PRESIÓN PARA DETERMINAR UN POLÍGONO DE RIESGO.
3. ELABORA UN PLAN DE CONTINGENCIA EN CASOS DE DESASTRE

APRENDIZAJES ESPERADOS:

SABER :

- CONOCIMIENTOS SOBRE GESTIÓN PÚBLICA.
- LIDERAZGO.
- ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS.

SABER HACER:

- REALIZAR LA CARACTERIZACIÓN DE UN FENÓMENO QUE GENERA EL DESASTRE NATURAL
- REALIZAR UNA EVALUACIÓN DE DAÑOS
- ORGANIZAR A LAS INSTITUCIONES

SABER SER:

- ÉTICO.
- RESPONSABLE.
- COMPROMETIDO.
- COOPERATIVO.
- AMIGABLE CON EL AMBIENTE.
-

ESTRATEGIA DIDACTICA:

Se utilizaran para el desarrollo de esta unidad, las estrategias siguientes:

1. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
2. Equipos de Trabajo Cooperativo



TÉCNICAS DIDÁCTICAS:

Se utilizarán para el desarrollo de esta unidad, las técnicas siguientes:

1. Investigación Documental
2. Entrevistas

PRODUCTO:

El alumno al término de la asignatura entregará un documento que describa el Plan de Contingencia, que contenga los siguientes elementos:

- 1.- Características del fenómeno.
- 2.- Evaluación de daños.
- 3.- Organización intersectorial.
- 4.- Cuantificación de recursos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

El alumno será evaluado con la entrega de un Portafolio de evidencias, que contenga lo siguiente:

- EV. 1: Resumen de las características del fenómeno.
- EV.2: Mapa conceptual sobre la evaluación de daños.
- EV. 3 Programa de actividades intersectoriales para el abordaje de los daños.
- EV. 4 Plan de Contingencia (producto).

REFERENCIAS:

- Plan Nacional de Protección Civil. 2013 -2018
- Plan Estatal de Protección Civil. 2013 - 2018
- Díaz, F. (2009) Enseñanza situada. Mc Graw Hill.
- Adriana García Esquivel.
- Gloria de Jesús Molina Gamboa.
- María de los Ángeles Pérez López.
- Norma Esther Sánchez Pérez



MÓDULO IV:

- ✦ ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.
- ✦ EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.

Docente:

M.C. FREDY VÁZQUEZ PÉREZ



EVIDENCIA 1

TÉCNICA S-Q-A

¿QUÉ SÉ?	¿QUÉ QUIERO APRENDER?	¿QUÉ APRENDÍ?
<p>Las estrategias didácticas son metodologías que se llevan a cabo para que el estudiante adquiera aprendizajes significativos. Deben fomentar el trabajo cooperativo, desarrollar las relaciones interpersonales con actitudes y valores propositivos</p>	<p>Evaluar las evidencias de aprendizaje con el enfoque en competencias.</p>	<p>Que las estrategias didácticas son metodologías que se implementan para que el alumno adquiera su aprendizaje apoyándonos en su capacidad cognitiva y acercándolo a su zona de desarrollo próximo.</p> <p>Que fomenta el trabajo colaborativo y mejora las relaciones interpersonales.</p> <p>Las estrategia que más se ajustan a este enfoque son el aprendizaje basado en problemas y el basado en proyectos.</p> <p>La evaluación es un proceso de retroalimentación. De determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.</p> <p>El evaluar a través de un enfoque por competencias es continuo, permanente y comprende un todo. Pondera más el aspecto formativo, utilizado instrumentos como las rúbricas, listas de cotejo, diario de campo, portafolios de evidencias, etc.</p> <p>Antes de evaluar hay que realizar las siguientes preguntas: ¿Qué se evalúa? ¿Para qué? ¿A quiénes? ¿Por qué? ¿En dónde? ¿Cuándo? ¿Quién?</p> <p>Diseñamos un problema para aplicarlo en una asignatura y también una rúbrica para evaluarlo.</p> <p>Finalmente integramos un portafolio de evidencias de las actividades del diplomado.</p>

Fuente: Díaz Barriga, F. & Hérmendez, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.



EVIDENCIA 2

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL ABP

ventajas	desventajas
Promueve aprendizaje significativo	Requiere mayor tiempo y paciencia por parte de docentes y alumnos
Fomenta el trabajo cooperativo	Se necesita de material bibliográfico y tic's que algunos casos no es accesible al alumno
Crea una integración de diversas disciplinas	Dificultad para manejar mucha información
Promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado	Requiere un trabajo en equipo fuera de clases
Desarrolla la habilidad cognitiva	Es necesario un diseño instruccional bien definido
Promueve las relaciones interpersonales	Genera conflicto por los cambios de perspectiva tanto del docente como del alumno
Desarrolla actitudes y valores propositivos	
Actualiza en el alumno a la zona de desarrollo próximo	
Supera la Dicotomía entre el saber y el hacer	

Rosa María Fitzner Reyes
María Elena López Vera
Daniel Escobar Díaz
Adriana García Esquivel



EVIDENCIA 3

CONSTRUCCION DE UN ABP

MÓDULO	PROPEDEUTICA MEDICA		
	GRADO: LICENCIATURA	GRUPO: Alumnos Medicina Humana	CICLO ESCOLAR: AGOSTO- DICIEMBRE 2013
TEMA	Relación Médico Paciente (RMP)		
PROPÓSITO/S	Analizar los tipos de Relación Médico Paciente (RMP) y aplicarlo con pacientes al realizar la Historia Clínica		
TÍTULO DEL ABP	Los achaques de Doña Juanita.		
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA (CONTEXTUALIZAR)	Doña Juanita tiene 38 años y es originaria de Oxchuc, habla con dificultad el idioma español y en ocasiones requiere que su esposo le traduzca. Acude a la Clínica Universitaria por primera vez y requiere de una Historia Clínica. Doña Juanita dice que tiene 5 días con fiebre, dolor abdominal, evacuaciones diarreicas, náuseas y vómito ocasional, además de hiporexia, astenia y adinamia. Está desesperada porque dice que debe trabajar para ayudar al sustento económico de su familia.		
PREGUNTAS	¿Qué características personales tiene Doña Juanita que impacte la RMP? ¿Qué dificultades se presentan para relacionarse con la paciente? ¿Qué tipo de interrogatorio se aplica a Doña Juanita? ¿Qué modelo de relación se puede establecer con la paciente?		
ACTIVIDADES	Trabajo en grupos de 4 personas Investigación del tema RMP Elaboración de un mapa conceptual de la RMP Exposición del producto		
EVALUACION	Rúbrica o lista de cotejo (Conocimiento, habilidades, actitudes y valores)		
FECHA DE ALABORACION	24 de noviembre 2013		



EVIDENCIA 4

DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA EVALUAR EL ABP

CRITERIOS	INADECUADO	SATISFACTORIO	BUENO	EXCELENTE
FUENTES CONSULTADAS	Consulta solo referencias del internet que no son confiables	Consulta 2 referencias de libros y revistas de investigación	Consulta 3 referencias y revistas de investigación	Consulta 5 o más referencias y revistas de investigación
RESPUESTAS CON REFLEXIÓN CRÍTICA	Responde todas las preguntas sin incongruencia sin reflexión.	Responde todas las preguntas en forma congruente y reflexiva.	Responde 5 preguntas en forma congruente y reflexiva	Responde todas las preguntas en forma congruente y reflexiva
TRABAJO COLABORATIVO	Ningún integrante del grupo participa aportando ideas y no se observa respeto.	El 50% de los integrantes del grupo participa aportando ideas y se observa respeto.	El 75% de los integrantes del grupo participa aportando ideas y se observa respeto.	Todos los integrantes del grupo participan aportando ideas y se observa respeto.
EXPOSICIÓN DE LA RESOLUCIÓN DEL ABP	No domina el tema completo ni lo expresa de forma clara y precisa.	Domina el tema parcialmente y no lo expresa de forma clara y precisa	Domina el tema completo y no lo expresa de forma clara y precisa	Domina el tema completo y lo expresa de forma clara y precisa.



CONCLUSIÓN

La participación en el diplomado de titulación para la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud, ha impactado de forma positiva en mi vida, comenzando porque me hizo reflexionar sobre mi práctica docente y autoevaluarme, encontrando de este modo debilidades no percibidas hasta entonces. Pero además de poder detectarlas, con la guía de los docentes que impartieron el diplomado, pude buscar fundamentos teóricos que me dieran las bases para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que se pueden implementar en el aula, en mi quehacer cotidiano con los alumnos. En este diplomado se integraron grupos de trabajo cooperativo en donde movilicé los aprendizajes previos que tenía, formados estos por los cursos de actualización que nos imparten cada año en la institución donde trabajo y por las experiencias que tengo dentro del aula. Dicho trabajo cooperativo también fue enriquecido con la participación de los compañeros del diplomado quienes, en todas las actividades, demostraron motivación y participación constructiva. Por lo que, considero que el trabajo con mis pares fue uno de los más enriquecedores del diplomado.

Las actividades que realizamos, con la guía de cada docente, promovieron un aprendizaje significativo, debido a la preparación pedagógica que tienen y a la sensibilidad para socializar las unidades de aprendizaje.

Es por ello, que mi compromiso como docente, es el de facilitar el aprendizaje en los alumnos, guiándolos hacia la zona de desarrollo próximo, a través del diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje como son el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos, los cuales pueden ser logrados con las actividades en grupo.

Por otro lado, transmitiré esta experiencia a mis compañeros docentes con la finalidad de desarrollar, en los alumnos, aprendizajes situados, que son herramientas necesarias para enfrentarse a problemas en su vida diaria, que les ayuden a continuar con sus estudios o en algunos casos, sino pudieran por circunstancias que están fuera de nuestro alcance. Este trabajo multidisciplinario es muy ambicioso, pero se puede lograr, primero haciendo la reestructuración de mi quehacer como docente para después proyectarlo en la comunidad escolar.

Finalmente concluyo que la educación no la hace una persona, sino es la integración de esfuerzos de todos los docentes, compañeros administrativos, de la institución, de los amigos, de la familia, de todas las personas que rodean al alumno, pero somos los docentes pieza clave en este rompecabezas y no debemos desaprovechar esta oportunidad que tenemos para promover en ellos un aprendizaje que les ayudará a enfrentar los problemas o adversidades que puedan

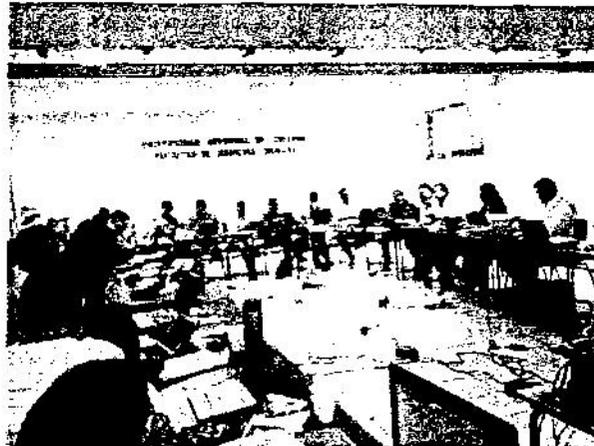


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
CAMPUS II
COORDINACIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD
DIPLOMADO DE TITULACIÓN PARA LA MAESTRÍA EN DOCENCIAS EN CIENCIAS DE LA SALUD



tener en su vida y además los motivará para ser mejores personas, reflexivas, críticas con fundamentos, responsables y proactivas en la sociedad. Con ello también tendremos la oportunidad de crecer como docentes, ya que al fomentar esa educación centrada en el alumno, aprendemos y experimentamos con ellos, creando espacios de constante análisis y reflexión, de esta manera nos ayudamos mutuamente y nos desarrollamos como seres humanos.

ANEXO 1: FOTOGRAFÍAS





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
CAMPUS II
COORDINACIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD
DIPLOMADO DE TITULACIÓN PARA LA MAESTRÍA EN DOCENCIAS EN CIENCIAS DE LA SALUD

