



Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla

Diplomado para la Docencia en educación básica

Facultad de Filosofía y Letras

ffyl

*Guía de trabajo para la Planeación y
organización de la Docencia*

Diseño de estrategias didáctico-pedagógicas con
enfoque por competencias para la enseñanza de la
Historia en Secundaria (DEDPCEHS)

Antología

MODULO I. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA POR COMPETENCIAS



*Colegio de Historia
Dr. Edgar Gómez Bonilla*

Ejes temáticos:

- Competencias básicas y ejes transversales.
- Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC)
- Diseño, elaboración y medición de pruebas protocolo
- El aprendizaje contextualizado y el aprendizaje estratégico
- prueba protocolo
- Codificación y análisis de resultados
- Diseño de perfil de aprendizaje por competencias



Febrero 2012

PRESENTACIÓN

El papel del maestro y las funciones que debe considerar para ejercer la docencia, requieren nuevas dimensiones para poder comprenderla. La docencia en educación básica en los albores del siglo XXI necesita de un replanteamiento que permita garantizar los parámetros formativos de los estudiantes.

Hoy más que nunca el docente requiere tener un mayor número de fundamentos para participar en los procesos educativos. Frente al panorama que impera en la Educación Básica es necesario que se reflexione y se tenga claridad de lo que implica convertirse en maestro y lo que implica el acto de la docencia. A veces se piensa que ser profesor es fácil y que por tanto cualquiera que cuente con un título profesional estará en las condiciones y tendrá las aptitudes y capacidades para enseñar.

El ejercicio de la docencia debe visualizarse como una práctica de profesionalización y especialización de carácter permanente y su concepción obliga a quienes participan en el acto educativo a contar con una segunda formación, la primera es la que se adquirió en el recinto universitario y la segunda inicia cuando se accede a la tarea de la enseñanza por lo que de la práctica resulta de vital importancia contar con una preparación pedagógica y didáctica para asegurar la promoción de los conocimientos en los educandos.

De la misma manera es importante la profesionalización de la docencia porque ello le dará mayor claridad al profesor para que asuma el carácter pragmático en la enseñanza estando atentos a responder específicamente a los intereses de aprendizaje del alumno.

La conceptualización de la docencia en el siglo XXI requiere del profesor la adopción de los principios de identidad, así como, compromiso total hacia la práctica. Si un docente logra alcanzar los niveles de profesionalización y pasa de su primer estadio formativo de licenciatura y asume los nuevos fundamentos de su ejercicio profesional en la docencia, el profesor tendrá mucha claridad sobre cuál es el papel que tendrá que ejercer al interior del aula.

El docente comprende que los requerimientos básicos de la educación quedan representados no en cumplir con enseñar, sino más bien en el proceso de aprendizaje de los alumnos, más que estar atentos a los agentes externos que influyen en el aprendizaje, un buen docente estará pendiente por ver los saberes que el estudiante saca de su interior, y como los relaciona con el medio exterior.

Dr. Edgar Gómez Bonilla
Puebla, México
Febrero 2012

**Competencias para la vida en
educación básica****PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA¹**

El *Plan de estudios 2011. Educación Básica* es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural, con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.

Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo. El Plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos.

I. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PLAN DE ESTUDIOS

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

¹ Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (en línea). Disponible en internet http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

I.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

I.2. Planificar para potenciar el aprendizaje

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

Para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven.

Diseñar actividades implica responder a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

I.3. Generar ambientes de aprendizaje

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales. En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.

- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Asimismo, en el hogar, como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, al organizar el tiempo y el espacio en casa.

I.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

I.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

La Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, porque:

Una **competencia** es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los **Estándares Curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias.

Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

I.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

En la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; algunos de ellos son:

- Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula. Contribuyen a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita; favorecen el logro de los estándares nacionales de habilidad lectora; permiten la contrastación y la discusión, y apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores.
- Materiales audiovisuales, multimedia e Internet. Articulan códigos visuales, verbales y sonoros, y generan un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los estudiantes crean su propio aprendizaje. En la telesecundaria, estos materiales ofrecen nuevas formas, escenarios y propuestas pedagógicas que propician aprendizajes. Para este fin existen canales exclusivos de Televisión Educativa.
- Materiales y recursos educativos informáticos. Pueden utilizarse dentro y fuera del aula mediante portales educativos, entre los que se encuentran:

1. Objetos de aprendizaje (ODA). Son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de Educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y para que los estudiantes logren su autonomía.
2. Planes de clase. Sugieren a los docentes estrategias didácticas que incorporan los ODA, los libros de texto y demás recursos existentes dentro y fuera del aula.
3. Reactivos. Por medio de preguntas, afirmaciones y problemas a resolver, apoyan a maestros y alumnos para identificar el nivel de logro sobre un aprendizaje esperado.
4. Plataformas tecnológicas y software educativo. Los portales *Explora Primaria* y *Explora Secundaria* integran bancos de materiales digitales, ofrecen herramientas para construir contenidos y propician el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula, utilizan redes de aprendizaje y generan la integración de comunidades de aprendizaje.

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos.

I.7. Evaluar para aprender

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender

cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

En primer término están las evaluaciones *diagnósticas*, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las *formativas*, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las *sumativas*, para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

En segundo término se encuentra la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre los estudiantes. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento. La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente.

De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo al inicio, durante o al final del proceso, de su finalidad acreditativa o no acreditativa, o de quiénes intervengan en ella docente, alumno o grupo de estudiantes, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente.

Cuando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño que se adelante significativamente a lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para él. En todo caso, el sistema educativo proveerá los elementos para potenciar el desempeño sobresaliente del estudiante. La escuela

regular no será suficiente ni para un caso ni para el otro, y la norma escolar establecerá rutas y esquemas de apoyo en consonancia con cada caso comentado.

Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdótico.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La Educación Básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, por lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria y que se reflejan en el Mapa curricular.

El Mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí.

En el Mapa curricular pueden observarse de manera horizontal la secuencia y la gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. La organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales. Es conveniente aclarar que esta representación gráfica no expresa de manera completa sus interrelaciones. En consecuencia, la ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, alineados respecto a los campos de formación de la Educación Básica, se centran en sus principales vinculaciones.

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria	
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Segunda Lengua: Inglés ²		Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La Entidad donde Vivo	Geografía ³			Tecnología I, II y III			
									Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal	Formación Cívica y Ética I y II	
Tutoría												
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		
				Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III		

1 Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

2 Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

3 Favorecen aprendizajes de Tecnología.

4 Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

ESTÁNDARES CURRICULARES

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos.

Asimismo, fincan las bases para que los institutos de evaluación de cada entidad federativa diseñen instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen los métodos de la evaluación formativa y, eventualmente, de la sumativa, sin dejar de tener en cuenta que este tipo de evaluación debe darse con sistemas tutoriales y de acompañamiento de asesoría académica del docente y del estudiante, que permitan brindar un apoyo diferenciado a quienes presenten rezago en

el logro escolar y también para los que se encuentren por arriba del estándar sugerido. El resultado de un sistema como éste es el seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes.

Los Estándares Curriculares integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

ESTÁNDARES CURRICULARES		
Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

La función de los aprendizajes esperados para la consecución de los Estándares Curriculares

Los aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional. Los aprendizajes esperados vuelven operativa esta visión, ya que permiten comprender la relación multidimensional del Mapa curricular y articulan el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano.

CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

TEMA 1. COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA (Acuerdo 592 SEP, 2011)

En todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Movilizan y dirigen todos los componentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad.

La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Por ejemplo: escribir un cuento o un poema, editar un periódico, diseñar y aplicar una encuesta, o desarrollar un proyecto de reducción de desechos sólidos. A partir de estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no sólo es cuestión de inspiración, porque demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

· *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

· *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

· *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

· *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

· *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

		COMPETENCIAS PARA LA VIDA				
		Ejes transversales				
		Aprendizaje permanente	Manejo de información	Manejo de situaciones	Convivencia	Vida en sociedad
CAMPOS FORMATIVOS	Lenguaje y comunicación	MARCO CURRICULAR COMÚN EN EDUCACIÓN BÁSICA				
	Pensamiento matemático					
	Desarrollo personal y para la convivencia					
	Exploración y comprensión del mundo natural y social					

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

COMPETENCIAS PARA LA VIDA	PERFIL DE EDUCACIÓN BÁSICA	ATRIBUTOS
Aprendizaje permanente	a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. b) Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.	1. Aprende, asume y dirige su propio aprendizaje a lo largo de su vida, e integrarse a la cultura escrita y matemática
	c) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.	2. Moviliza los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
Manejo de la información.	d) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.	3. Se relaciona con la búsqueda, evaluación y sistematización de información. 4. Piensa, reflexiona, argumenta y expresa juicios críticos. 5. Analiza, sintetiza y utiliza información
	e) Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.	6. Maneja distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
Manejo de situaciones	f) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.	7. Organiza y diseña proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo 8. Administra el tiempo para propiciar cambios y afrontar los que se presenten 9. Toma decisiones y asume sus consecuencias
Convivencia	g) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. h) Contribuye a la convivencia respetuosa. i) Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.	10. Enfrenta el riesgo y la incertidumbre para plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
	j) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.	11. Se relaciona armónicamente con otros y con la naturaleza 12. Se comunica con eficacia para trabajar en equipo 13. Toma acuerdos y negocia con otros para crecer con los demás 14. Maneja armónicamente las relaciones personales y emocionales 15. Desarrolla la identidad personal para reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
Vida en sociedad	k) Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.	16. Decide y actúa con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales 17. Procede en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos
	l) Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.	18. Participa considerando las formas de trabajo en la sociedad los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas 19. Participa tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología 20. Actúa con respeto ante la diversidad sociocultural 21. Combate la discriminación y el racismo, y manifiesta una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

TEMA 2. ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CONTEXTUALIZADO (ESEAC): LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

¿Qué es aprender?

Es el estudio de los cambios de la conducta que se producen en los sujetos en cuanto derivados del ejercicio o práctica continuada hablando del mundo escolar tales sujetos son los alumnos.

¿Qué es evaluación?

La evaluación es la medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta de los estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacen para alcanzar los objetivos educativos asignados a la institución escolar

Modelos de Evaluación Escolar para el binomio aprendizaje-evaluación

INDICADORES	CONDUCTISMO	COGNITIVISMO
DEFINICIÓN	El aprendizaje se explica por la conexión entre cadenas de estímulos y respuestas	Un conjunto de acciones internas puestas por el aprendiz y encaminadas a dar a los saberes nuevos significados
APLICACIÓN	La atención de los enseñantes y alumnos se centra en el momento final del PEA, (en las calificaciones que se mide de las respuestas dadas en los exámenes)	Pone de manifiesto que el conocimiento de la conducta humana va más allá del comportamiento externo (el sujeto aporta su propia actividad interna con los que modula y transforma la realidad que recibe en una interpretación simbólica)
PAPEL DEL ALUMNO	Se basa en responder el mensaje del profesor que le evaluará en función de su habilidad para reproducir tal mensaje (Memorístico y repetitivo)	Se aprende a partir de los estímulos que le llegan a la mente, el estudiante realiza sus procesos mediadores externos y da respuestas finales.
LOGROS	<ul style="list-style-type: none"> * Considera aquellos datos o fenómenos que son accesibles a la observación directa del profesor. * En el campo del aprendizaje impera la enseñanza programada o asistida que permite asimilar bloques variados de conocimientos. 	<p>Análisis de protocolos, son pruebas de las que se extrae información sobre la conducta del alumno, y considera los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Invita al alumno a describir cada cierto tiempo lo que acaba de hacer. * Son pruebas relativamente abiertas. * Cubren la secuencia global del proceso de aprender. * Indaga comportamientos del estudiante con respecto a la materia específica
LIMITACIONES	Rechazo del docente de la existencia de variables internas y/o externas emitidas por el estudiante	El proceso del aprendizaje interpretándolo a partir de la analogía del computador artificial implica enmarcar el proceso dentro de unos límites estrechos que no explican coherentemente la complejidad de la conducta humana de los aprendices y de la mente humana en general

Instrumentos idóneos para la evaluación cognitiva del aprendizaje.

El término protocolo, procede del latín "**protocollum**", que a su vez procede del griego (en griego deviene de protos, primero y kollom, pegar, y refiere a la primera hoja pegada con engrudo). En su significado original, venía a decir que "protocollum" era la primera hoja de un escrito. La primera hoja en la que se marcan unas determinadas instrucciones. Esta definición marca el inicio de lo que más tarde será el verdadero significado del término protocolo. Autores, como Escriche, indican como origen vocablo que viene del griego, protos viene de primero en su línea y de origen latino collium o collatio que significaría cotejo.

- 1.- Los instrumentos deben ser sensibles para que a través de ellos sea factible detectar no solo la corrección o incorrección de las respuestas del alumno, sino proporcionar información funcional sobre los procesos conducentes a los aciertos y errores del estudiante en cada asignatura.
- 2.- Las pruebas de evaluación cognitiva deben diseñarse de tal modo que desde las respuestas del alumno el profesor pueda valorar como se comporta el escolar en las distintas esferas del conocimiento.
- 3.- Las pruebas deben adoptar un formato que mezcle las tradicionales preguntas o cuestiones relativas a los contenidos curriculares que se evalúan (problemas, dominio de conceptos, etc...), con otras consignas o interrogantes que estimulan a que el examinado exprese como se percibe como sujeto pensante.
- 4.- Las pruebas deben ayudar al profesor a descubrir aspectos personales del proceso de aprender en sus alumnos que nunca quizás habían pensado a conocer.

Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC)

* Es aquella que aborda la evaluación del proceso de aprender de los estudiantes, y centra su atención en el esclarecimiento de los procesos internos del escolar, con vistas a mejorar dichos procesos y alcanzar unos resultados finales satisfactorios de la enseñanza aprendizaje.

La escala ESEAC y el Pensamiento Estratégico del Alumno.

- * El modelo que se presenta se concreta en dos dimensiones: la Estratégica y la Contextualización.
- * El alumno es un estratega del pensamiento por ello considera las estrategias de aprendizaje como uno de sus ejes principales (los alumnos realizan actividades tomando decisiones que clarifiquen la ambigüedad con que se enfrentan para asimilar los contenidos complejos y nuevos que sus profesores y los programas escolares les propine aprender.

Estructura y Contenido de la Escala ESEAC.

DIMENSIÓN	ESTRATEGIAS	VARIABLES
I. Dominio General del Tema	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea. * Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas.	Comprensión, Planificación y Ejecución.
II. Dominio de Lenguajes	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico.	Representación.
III. Calidad de Razonamiento	* Procesos diferenciales	Organización.
IV. Errores y su Naturaleza	* Errores típicos	Fallos
V. Nivel de Abstracción	* Grado de abstracción	Nivel de Dominio
VI. Conciencia Cognitiva	* Metacognición	Metaconocimiento
VII. Nivel de Motivación-Ansiedad	* Motivación-Control de Ansiedad	Conocimiento

PRUEBA-PROTOCOLO DE HISTORIA

Nombre y apellidos: _____

Asignatura: _____

UN CORDIAL SALUDO ANTES DE RESPONDER A LO QUE SE TE PREGUNTA.

¡HOLA, AMIGO!

Esto no es un examen como los que sueles hacer frecuentemente y que sólo sirve para ponerte nota. Es un conjunto de preguntas que nos van a servir para que tus profesores y los que te ayudan a aprender conozcan mucho más y mejor:

- Cómo aprendes mejor, Cómo estudias, Qué dificultades tienes a la hora de estudiar y - Cómo podríamos ayudarte a ser un alumno eficaz y con éxito.

Te proponemos esta prueba sobre varios temas del programa. En ella podrás mostrar fácilmente tu manera peculiar de estudiar y aprender.

Piensa y responde a las preguntas por ti mismo, te queremos conocer a ti. No copies de tu compañero, a él lo conoceremos en su prueba.

Es muy importante que respondas a todas las preguntas, ya que todas tus respuestas son muy importantes.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

INSTRUCCIONES: Lee atentamente el siguiente texto, porque luego vas a contestar algunas preguntas sobre él.

LA CONQUISTA DE HISPANIA POR ROMA

La conquista de la Península por los romanos se produjo en tres fases: Primera fase (218-206 a.C.). La intervención de Roma en la Península se produjo con motivo de la segunda guerra púnica,² después de que Amilcar Barca, general cartaginés, desembarcara en Gades³ (mediados del siglo III a. C.) para recuperar las factorías fenicio-púnicas⁴. Lo que querían los cartagineses era conseguir apoyo económico para continuar en su lucha contra Roma. La ocupación cartaginesa de Sagunto desencadenó la Segunda guerra púnica. Cartago perdió la guerra y la franja del este peninsular, y los territorios al sur del Guadalquivir pasaron a manos de Roma.

Segunda fase (206-83 a.C.). La política de Roma en Hispania pretendió, fundamentalmente, asegurar las fronteras de los territorios sometidos. Los indígenas (celtíberos y lusitanos) reaccionaron sublevándose contra Roma por la subordinación política que exigía y por la imposición de fuertes tributos. Una vez más ganó Roma. Después de haber conquistado las Baleares y tras expediciones al río Miño, que abrían los recursos económicos de las ricas zonas mineras del NO de la Península, tan sólo cántabros y astures quedaron libres de su influencia.

Tercera fase (83-19 a.C.). En Roma se estaban desarrollando las luchas civiles entre senatoriales y populares. El enfrentamiento que hubo entre Sertorio y Sila supuso la llegada de Sertorio a Hispania para intentar granjearse la ayuda de ciertos territorios. Los diferentes sucesos que se fueron produciendo ocasionaron, al fin, la victoria de César y la expansión de la romanización. Más tarde, en la época de Augusto, tuvo lugar la sumisión de cántabros y astures que no fue sino el logro de una política pacificadora que Augusto llevó a todos los confines del Imperio.

² Se llama así a los enfrentamientos entre romanos y cartagineses.

³ Ciudad fundada por los fenicios.

⁴ Se refiere al origen de los cartagineses a quien también se les llamaba púnicos y que son descendientes de los fenicios y habitantes de la ciudad de Cartago en el norte de África.

1. Antes de comenzar la prueba nos interesa conocer cómo te encuentras. Para ello subraya las frases que vas a leer a continuación, aquella que mejor diga qué piensas de ti como estudiante:

- a) Estoy mal preparado y casi seguro que me van a salir mal los ejercicios que voy a hacer.*
- b) Estoy Poco preparado y me saldrá regular o a medias el trabajo que voy a realizar.*
- c) Estoy bastante preparado y probablemente me saldrá bastante bien el trabajo.*
- d) Estoy muy bien preparado y me van a salir bien todos o casi todos los ejercicios que voy a hacer.*

1. El texto que he leído es de:

y para contestar a las preguntas que se me irán formulando sobre el mismo debo saber cosas que ya he estudiado en las clases de Historia, como por ejemplo:

hay otras cosas que también he trabajado sobre Roma y que no aparecen en el texto que he leído. Cita algunas de ellas.

2. ¿Qué dudas se te ocurren tras la lectura del texto?

3. Cuenta con tus propias palabras el contenido del texto.

4. Coloca en orden temporal y en la línea adjunta los siguientes hechos históricos:

- (A) Aparición del hombre sobre la tierra.
- (C) Nacimiento de Cristo.
- (H) Hoy.
- (1) El descubrimiento de América.
- (2) El fin del Imperio Romano.
- (3) La Revolución Francesa.
- (4) La conquista de Hispania por Roma.
- (5) La construcción de las pirámides de Egipto.

A _____ H

5.- Elabora un mapa (según la prueba y alusivo al texto) las fases de la conquista de Hispania por los romanos.

5 a): Antes de escribir tu respuesta indica qué pasos vas a dar para contestarla.

5 b): ¿Estás convencido de que los pasos que has dado son los que te habías planteado?
¿Cambiarías algo de lo que has contestado?

II. Antes de seguir con la prueba contesta a la siguiente pregunta, rodeando la frase que mejor dice cuánto TE PREOCUPA el que estos ejercicios te puedan salir peor que a tus compañeros:

a) Mucho. b) Bastante. c) Poco. d) Nada o casi nada.

6. Imagínate que eres un general del ejército romano que había venido a la Península en el año 135 a.C. y escribe en estas líneas qué les dirías a tus soldados para explicarles que los indígenas de Hispania (celtíberos y lusitanos) deben ser sometidos.

7. Hay varias clases de relaciones entre los hechos que se citan en el texto que has leído. Haz una lista de otros hechos o situaciones actuales en que se dan parecidas relaciones.

8. ¿Qué haces para darte cuenta de lo que tienes que responder ante las preguntas que te estamos formulando?

III. Desde que has comenzado a contestar las preguntas de esta prueba, ¿cuántas veces has pensado que te puede faltar tiempo o que vas a fallar y no realizada bien?

a) Muchas veces. b) Bastantes veces. c) Pocas veces. d) Ninguna vez.

9. Haz un dibujo que represente, lo mejor que puedas, los hechos a que hace referencia el texto.

10. Di las causas, por orden de importancia, por las que piensas que Hispania fue conquistada por Roma.

11. Repasa la prueba y comenta algunas dudas que te hayan surgido a lo largo del ejercicio.

12. ¿Qué podrías hacer para resolver esas dudas?

13. Explica qué preguntas te han resultado más fáciles de contestar, cuáles han sido más difíciles y por qué:

13 a) Me han resultado especialmente fáciles las preguntas:

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

13 b) Me han resultado especialmente difíciles las preguntas:

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

14. A lo largo de la prueba, ¿te has dado cuenta de que cometías algún error? ¿Cómo te has dado cuenta?

IV. Ya has terminado la prueba, te preocupa que hayas podido fallar en las contestaciones?

a) Mucho. b) Bastante. e) Poco. d) Nada.

V. Te preocupa que hayas podido fallar en este trabajo:

a) Mucho b) Bastante e) Poco d) Nada o casi nada

15. Si en algún momento te has sentido preocupado o nervioso ¿Qué has hecho para tranquilizarte?

16. Finalmente, ¿Te ha gustado este ejercicio?

Para expresar cuanto te ha gustado este ejercicio, señala con una raya los puntos que consideres (0 nada y 10 Mucho)

NO ME HA GUSTADO NADA

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ME HA GUSTADO MUCHO

PRUEBA PROTOCOLO DE HISTORIA DE MÉXICO.⁵

NOMBRE: _____ GRADO Y GRUPO _____
NO. DE LISTA _____

¡HOLA, AMIGO!

Esto no es un examen como los que sueles hacer frecuentemente y que sólo sirve para ponerte nota. Es un conjunto de preguntas que nos van a servir para que tus profesores y los que te ayudan a aprender conozcan mucho más y mejor: Cómo aprendes mejor, Cómo estudias, Qué dificultades tienes a la hora de estudiar y Cómo podríamos ayudarte a ser un alumno eficaz y con éxito.

Te proponemos esta prueba sobre el tema de la Independencia de México. En ella podrás mostrar fácilmente tu manera peculiar de estudiar y aprender. Piensa y responde a las preguntas por ti mismo, te queremos conocer a ti. Es muy importante que respondas a todas las preguntas, ya que todas tus respuestas son muy importantes.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

INSTRUCCIONES: Lee atentamente el siguiente texto, porque luego vas a contestar algunas preguntas sobre él.

HEROÍNAS DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO

Sin la osadía y el arrojo de mujeres dispuestas a sacrificarse en defensa de la libertad, y sin su intervención, no hubiese sido lo mismo la guerra de independencia. Demostrando muchas veces una férrea voluntad y un espíritu patriótico para liberar a su país del yugo español. Los ejemplos más conocidos son mujeres de la talla de Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario o Gertrudis Bocanegra.

Ellas al igual que otras mujeres arriesgaron valientemente su vida por la causa; un buen número se encuentra en el anonimato y algunas quedan en el recuerdo. Quizá una de las mujeres más audaces de la época de la independencia haya sido Josefa Ortiz Girón. A edad temprana quedó huérfana, su hermana mayor la llevó de Morelia a la ciudad de México y la internó en el Colegio de las Vizcaínas.

Según Fulgencio Vargas afirmaba: "Los años que estuvo recluida en ese internado le templaron el carácter, le dieron una educación inmejorable y la prepararon para el futuro".

A los 23 años se casó con Miguel Domínguez; nombrado corregidor de Querétaro y se desplazan a dicha ciudad. Ella tenía un temperamento emprendedor y gran capacidad intelectual, por lo que ayudó mucho a su marido en sus funciones de corregidor.

Algunos biógrafos sospechan que ella tenía mucho que ver con la emancipación de México antes del grito de Dolores, pues se dice que ayudó en el complot contra los españoles ideado por José Mariano Michelena en Valladolid quien fue descubierto y lo hicieron prisionero. Sin embargo, con los conjurados del grito de Dolores sí está comprobada su participación, que la relaciona constantemente con ellos.

La noche del 13 de septiembre de 1810 la conspiración se descubre y conociendo el carácter de su mujer, su esposo el corregidor para protegerla la encierra en su cuarto. Ella desesperada comienza a hacer toques en el piso como contraseña a Ignacio Pérez al alcalde de la ciudad que vivía en el piso de abajo, éste llega a ella aprovechando que el corregidor no estaba y a través de la puerta le comenta que los descubrieron. Como Ignacio también era de la causa, sale rápidamente de Querétaro y se encamina a San Miguel el Grande; llega el 15 al amanecer y como no encontró a Allende se lo comunica a Aldama. Mientras tanto el día 14 Josefa llama a su hijastra y le dice que vaya con el presbítero José María Sánchez a ver a Joaquín Arias, capitán de uno de los regimientos de la ciudad, y le diga lo ocurrido. Cuando éste supo la noticia, entró en pánico y denunció a todos los conjurados, y en especial a Josefa Ortiz de Domínguez, diciendo que era la principal cabecilla.

Josefa fue detenida el 16 de septiembre y llevada a la casa del alcalde junto con otras personas. De ahí fue trasladada al convento de Santa Clara, tiempo después la dejaron libre pues parece que el juez de Corte, apellidado Collado, tuvo miedo a que Hidalgo atacara la ciudad. Josefa Ortiz continúa después de esto,

⁵ Prueba elaborada por el Lic. Alejandro García Limón. Área técnico pedagógica de Supervisión de Bachilleratos Generales. Puebla, Pue. Zona 016.

valerosamente conspirando sin importarle los riesgos a los que se enfrentaba. Además, la causa ya se había convertido en guerra; aun así siguió cooperando con los insurrectos.

Un hombre de las confianzas del virrey de apellido Beristáin fue mandado por éste a investigar a la ciudad de Querétaro. En una carta al virrey le cuenta: "Había en Querétaro un agente efectivo, descarado y audaz que no perdía ocasión de conspirar contra España, y esa era la esposa del corregidor; termina diciendo que la corregidora era una Ana Bolena".

La trasladan presa a la ciudad de México, y la ponen en el convento de Santa Teresa, pero como estaba embarazada, la llevan a una casa particular. Siempre en calidad de detenida, ahí duró cuatro años.

Después que se consumó la independencia y dar el golpe de estado Agustín de Iturbide para convertirse en emperador, dio amnistía a todos los presos políticos, entre ellos a Josefa. El emperador le ofreció entonces el alto honor de ser dama de su esposa la emperatriz, cargo que no aceptó por sus ideas republicanas.

Parece ser que después de consumada la independencia, ya no tuvo mayor influencia en el México independiente, murió en 1829 y fue sepultada en la iglesia de Santa Catarina. En 1878 el Congreso de Querétaro declaró a Josefa Ortiz de Domínguez "Benemérita de la Patria" y dispuso que su nombre quedara grabado en letras de oro en el salón de Sesiones, sus restos se trasladaron a Querétaro en 1994 con gran ceremonia.

Josefa Ortiz es el prototipo de la mujer patriótica, firme en sus ideas y convicciones sin importar los riesgos, se embarcó en una aventura en la cual tenía la certeza de sus ideales. Por eso junto con los héroes de la independencia es honrada, pues sin su colaboración no hubiera sido posible la independencia o se hubiera retrasado algunos años. Algunas son célebres, otras no tanto, pero todas lucharon por un mismo deseo: ver a su patria libre. Todas sufrieron el flagelo de la guerra y muchas de ellas fueron fusiladas sin tener un juicio justo.

Fuente: Heroínas de la Independencia de México, en: Comunidad y cultura. Organización Editorial Mexicana, Redacción / Diario de Xalapa, 13 de septiembre de 2007

1. Antes de comenzar la prueba nos interesa conocer cómo te encuentras. Para ello subraya una de las frases que vas a leer a continuación y que mejor diga qué piensas de ti como estudiante:

- a) *Estoy muy bien preparado y me van a salir bien todos o casi todos los ejercicios que vaya hacer.*
- b) *Estoy bastante preparado y probablemente me saldrá bastante bien el trabajo.*
- c) *Estoy regularmente preparado y probablemente me saldrá medianamente el trabajo.*
- d) *Estoy mal preparado y casi seguro que me van a salir mal los ejercicios que vaya hacer.*
- e) *Estoy poco preparado y me saldrá deficientemente el trabajo que voy a realizar.*

2. El texto que he leído habla de:

3. Para contestar a las preguntas que se me irán formulando sobre el mismo debo saber cosas que ya he estudiado en las clases de Historia de México, como por ejemplo:

- a. _____
- b. _____
- c. _____

4. Hay otros aspectos que también he trabajado sobre la Independencia de México y que no aparecen en el texto que he leído. Cita algunas de ellas.

- a. _____
- b. _____
- c. _____

5. ¿Qué dudas se te ocurren tras la lectura del texto?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

6. Cuenta con tus propias palabras el contenido del texto.

7. Coloca en orden temporal y en la línea adjunta los siguientes hechos históricos:

- A. Crisis colonial
- O. Movimiento de Independencia
- Z. Consumación de la Independencia
- (1) Vicente Guerrero da continuidad al movimiento de insurrección
- (2) Fusilamiento de Miguel Hidalgo y Costilla
- (3) Crisis España 1808
- (4) Llegada de Juan O'Donoju a la Nueva España
- (5) Reformas borbónicas

A _____ Z

8. Elabora un mapa de México (según la prueba y alusivo al texto) y teniendo presente el pasaje de Josefa Ortiz de Domínguez señala los lugares donde ella estuvo presente a lo largo de su vida (utiliza el recuadro).

9. Antes de escribir tu respuesta indica qué pasos vas a dar para contestarla.

- a. _____
- b. _____
- c. _____

10. ¿Estás convencido de que los pasos que has dado son los que te habías planteado? ¿Cambiarías algo de lo que has contestado?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

ESPACIO PARA EL MAPA

11. Antes de seguir con la prueba contesta a la siguiente pregunta, rodeando la frase que mejor dice cuánto TE PREOCUPA el que estas respuestas te puedan salir peor que a tus compañeros:

- a) Mucho b) Bastante c) Poco d) Nada e) casi nada

12. Imagínate que eres Josefa Ortiz de Domínguez que después de ser descubierta como conspiradora contra la corona española, te trasladan presa a la ciudad de México, escribe en estas líneas qué le dirías al virrey para defenderte y explicarle porque es necesaria la independencia en el territorio novohispano.

13. Hay varias clases de relaciones entre los hechos que se citan en el texto que has leído. Haz una lista de otros hechos o situaciones actuales en que se dan parecidas relaciones.

14. ¿Qué haces para darte cuenta de lo que tienes que responder ante las preguntas que te estamos formulando?

15. Haz un dibujo que represente, lo mejor que puedas, los hechos a que hace referencia el texto.

16. Desde que has comenzado a contestar las preguntas de esta prueba, ¿cuántas veces has pensado que te puede faltar tiempo o que vas a fallar y no realizarla bien?

- a) Muchas veces. b) Bastantes veces. c) Algunas veces d) Pocas veces. e) Ninguna vez.

17. Di las causas, por orden de importancia, por las que piensas que las mujeres fueron una parte decisiva en el inicio, desarrollo y consumación de la Independencia de México.

18. Repasa la prueba y comenta algunas dudas que te hayan surgido a lo largo de la prueba.

19. ¿Qué podrías hacer para resolver esas dudas?

Explica qué preguntas te han resultado más fáciles de contestar, cuáles han sido más difíciles y por qué:

20. Me han resultado especialmente fáciles las preguntas:

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

21. Me han resultado especialmente difíciles las preguntas:

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

N° ___ Porque: _____

22. A lo largo de la prueba, ¿te has dado cuenta de que cometías algún error? ¿Cómo te has dado cuenta?

23. Ya has terminado la prueba, te preocupa que hayas podido fallar en las respuestas

a) Nada b) Casi nada c) Poco d) bastante e) mucho

24. Te preocupa que hayas podido fallar en esta actividad (concurso):

a) Nada b) Casi nada c) Poco d) bastante e) mucho

25. Si en algún momento te has sentido preocupado o nervioso ¿Qué has hecho para tranquilizarte?

Finalmente, ¿Te ha gustado este ejercicio de la Prueba Protocolo? Para expresar cuanto te ha gustado este ejercicio, señala con una raya los puntos que consideres (0 nada y 10 Mucho)

NO ME HA GUSTADO NADA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ME HA GUSTADO MUCHO
------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	----------------------------

**ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL PERFIL DE APRENDIZAJE (ESCALA ESEAC)
PRUEBA PROTOCOLO DE HISTORIA DE MÉXICO**

Dimensión	Contextualización	Estrategias	Competencias básicas a desarrollar	Preguntas	¿Qué mide?
Dominio general del tema	Comprensión Planificación Ejecución	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea.	Aprendizaje permanente	2	Tema de estudio
				3	Conocimiento previo
		* Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas.	Aprendizaje permanente	4	Saber histórico
				5	Dudas sobre el tema histórico
Dominio de lenguajes	Representación	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico.	Manejo de información	6	Lenguaje verbal
				7	Lenguaje icónico: temporalidad
				8	Lenguaje icónico: especialidad
				13	Lenguaje analógico
				15	Lenguaje icónico
Calidad de Razonamiento	Organización	* Procesos diferenciales	Manejo de información	9	Organización del pensamiento
				17	Secuencia de la respuesta
Errores y su naturaleza	Fallos	* Errores típicos	Manejo de información	10	Certeza en las respuestas de la prueba
				18	Dificultades en la prueba
				20	Aciertos en la prueba
				21	Fallas en la prueba
Nivel de abstracción	Nivel de dominios	* Grado de abstracción	Manejo de situaciones	12	Toma de decisiones sobre el saber histórico
				22	Toma de decisiones sobre el saber histórico
Conciencia cognitiva	Aprende a aprender	* Metacognición	Manejo de situaciones	14	Capacidad para resolver problemas
				19	Capacidad para resolver problemas
Nivel de motivación y ansiedad	Conocimientos (saberes)	* Inteligencia emocional	Vida en sociedad	1	Empatía con la prueba
				11	Empatía con la prueba
				16	Ansiedad con la prueba
				23	Ansiedad con la prueba
				24	Ansiedad con la prueba
				25	Motivación con la prueba

TEMA 3. DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PRUEBAS PROTOCOLO POR COMPETENCIAS.

Etapas:

1. Desglose del proceso general de aprendizaje desde el paradigma cognitivo de la misma y en su versión "estratégica".
2. Ajuste del aprendizaje estratégico al "contexto" de las diferentes asignaturas cursadas por el alumno dentro del nivel académico en que se encuentra.
3. Elaboración y aplicación de PRUEBAS-PROTOCOLO formuladas para ubicar las estrategias de aprendizaje del alumno en el campo disciplinar específico.
4. Vaciado y codificación de las Pruebas-protocolo y análisis de los resultados hasta traducirlos en PERFILES de aprendizaje que muestren el pensamiento estratégico del alumno.

1. El aprendizaje contextualizado.

DIMENSIÓN	CONTEXTO
I. Dominio General del Tema	Comprensión, Planificación y Ejecución.
II. Dominio de Lenguajes	Representación.
III. Calidad de Razonamiento	Organización.
IV. Errores y su Naturaleza	Fallos
V. Nivel de Abstracción	Nivel de Dominio
VI. Conciencia Cognitiva	Aprende a aprender
VII. Nivel de Motivación- Ansiedad	Conocimiento

2. El aprendizaje estratégico.

DIMENSIÓN	ESTRATEGIAS
I. Dominio General del Tema	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea. * Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas.
II. Dominio de Lenguajes	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico.
III. Calidad de Razonamiento	* Procesos diferenciales
IV. Errores y su Naturaleza	* Errores típicos
V. Nivel de Abstracción	* Grado de abstracción
VI. Conciencia Cognitiva	* Metacognición
VII. Nivel de Motivación- Ansiedad	* Motivación-Control de Ansiedad

3. La Prueba Protocolo.

SECCIONES	DEFINICIÓN	DIMENSIONES
Procesamientos de los Contenidos aprendidos por el alumno	Es el proceso que permite al docente tener una visión global de la variedad de consignas que propone el alumno con respecto a su aprendizaje.	I. Dominio General del Tema
		II. Dominio de Lenguajes
		III. Calidad de Razonamiento
		IV. Errores y su Naturaleza
		V. Nivel de Abstracción
Estrategias de apoyo de control de sí mismo	Es el aspecto que analiza las estrategias mediante las cuales el estudiante controla su propio proceso de aprender.	VI. Conciencia Cognitiva
		VII. Nivel de Motivación- Ansiedad

Procesamiento de los contenidos por el alumno.

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS	ESTRATEGIA	VARIABLES	QUE MIDE
Dominio general del tema: Comprensión, planificación y ejecución de la tarea.	Evalúa estrategias del escolar relacionadas con: saber que tiene que hacer, cómo lo va a hacer, y cómo lo ha hecho realmente.	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea.	Conocimientos del alumno pertinentes a la tarea y planificación de la misma.	Conjunto de conocimientos que el estudiante emplea en la tarea.
		* Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas.	Criterios o hipótesis utilizadas en la ejecución de la tarea y su permanencia o cambio.	Consistencia, permanencia y cambios mostrados por el alumno.
			Partes acertadas por el alumno	Comprensión y ejecución correcta del objeto de la prueba.
			Lagunas típicas	Ausencias características con el tema
			Dudas típicas	Conjunto de dudas mostradas por el alumno.
II. Dominio de Lenguajes	Analiza el dominio del alumno sobre los diferentes códigos o lenguajes de representación del conocimiento.	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico.	Precisión y suficiencia del lenguaje verbal.	Comprensión y dominio verbal.
			Lenguaje icónico	Funcionalidad cognitiva de las imágenes
			Lenguaje analógico	Percepción estructural del pensamiento con los contenidos que estructura
III. Calidad de Razonamiento	Es la lógica del alumno utilizada en la actividad de inferir unos conocimientos a partir de otros.	* Procesos diferenciales	Inferencias	Paso de premisas a conclusiones en el marco de las actividades de la prueba.
IV. Errores y su Naturaleza	Es el registro de fallos cometidos por el alumno en la comprensión, planificación y ejecución de la prueba	* Errores típicos	Uso de presupuestos falsos o descontextualizados.	Causas del error
			Datos falsos	Causas del error
			Falsa generalización	Discriminación del error
			Falsa inducción	Variedad de errores
			Equivocaciones en conductas rutinarias	Variedad de errores
V. Nivel de Abstracción	Es el dominio de los contenidos que el estudiante procesa en la prueba.	* Grado de abstracción	Generalización y transferencia	Se consideran datos que no contiene la prueba y los conecta por su cuenta con la información presente.

Estrategias de apoyo de control de sí mismo

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICAS	ESTRATEGIA	VARIABLES	QUE MIDE
VI. Conciencia Cognitiva	Considera percepción y procedimientos ejecutados.	* Metacognición	Conocimiento que el estudiante tiene sobre su propio pensar	Nivel de seguridad, control del proceso y logro de objetivos.
VII. Nivel de Motivación-Ansiedad	Conductas influidas por la aparición y regulación de vivencias emotivas.	* Motivación- Control de Ansiedad	Inteligencia emocional	La motivación que se desarrolla a lo largo de un polo continuo (+) o (-)

3. Codificación y análisis de resultados.

Medición de reactivos con Escala Likert: Escala que va del orden ascendente al descendente, en función del nivel de respuesta del alumno. El instrumento se codifica con los signos numéricos que van del 5 al 1.

ESCALA DE MEDICIÓN PARA ASIGNAR PUNTAJES A LAS RESPUESTAS DE LA PRUEBA PROTOCOLO

ESCALA	RANGO	ATRIBUTOS
5	Muy Bien	El alumno comprende con claridad el objeto de la pregunta en su conjunto y en sus partes y la resuelve correcta y coherentemente en todas sus fases.
4	Bien	El alumno no comete prácticamente ningún error de importancia y no aparecen lapsus en la ejecución de la respuesta.
3	Regular	El alumno muestra algunas indecisiones e inconsistencias en la ejecución de la respuesta, aunque en determinados aspectos es claramente lógico.
2	Suficiente	El alumno muestra variedad de indecisiones o titubeos en el planteamiento, desarrollo o ejecución de la respuesta.
1	Deficiente	El alumno comprende mínimamente el contenido o pregunta y se muestra prácticamente perdido a lo largo de su ejecución.

Rangos Numéricos para la Interpretación de Resultados.

ESCALA	RANGOS NUMÉRICOS
Muy bien	4.5 - 5.0
Bien	3.5 - 4.4
Regular	2.5 - 3.4
Suficiente	1.5 - 2.4
Deficiente	1.0 - 1.4

ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL PERFIL DE APRENDIZAJE (ESCALA ESEAC)

Dimensión	Contextualización	Estrategias	Competencias básicas a desarrollar	Preguntas	¿Qué mide?
Dominio general del tema	Comprensión Planificación Ejecución	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea.	Aprendizaje permanente		
		* Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas.	Aprendizaje permanente		
Dominio de lenguajes	Representación	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico.	Manejo de información		
Calidad de Razonamiento	Organización	* Procesos diferenciales	Manejo de información		
Errores y su naturaleza	Fallos	* Errores típicos	Manejo de información		
Nivel de abstracción	Nivel de dominios	* Grado de abstracción	Manejo de situaciones		
Conciencia cognitiva	Aprende a aprender	* Metacognición	Manejo de situaciones		
Nivel de motivación y ansiedad	Conocimientos (saberes)	* Inteligencia emocional	Vida en sociedad		

Ejemplo de Matriz con concentrado de resultados por alumno de la Prueba protocolo

Valores máximos-mínimos= 120/24

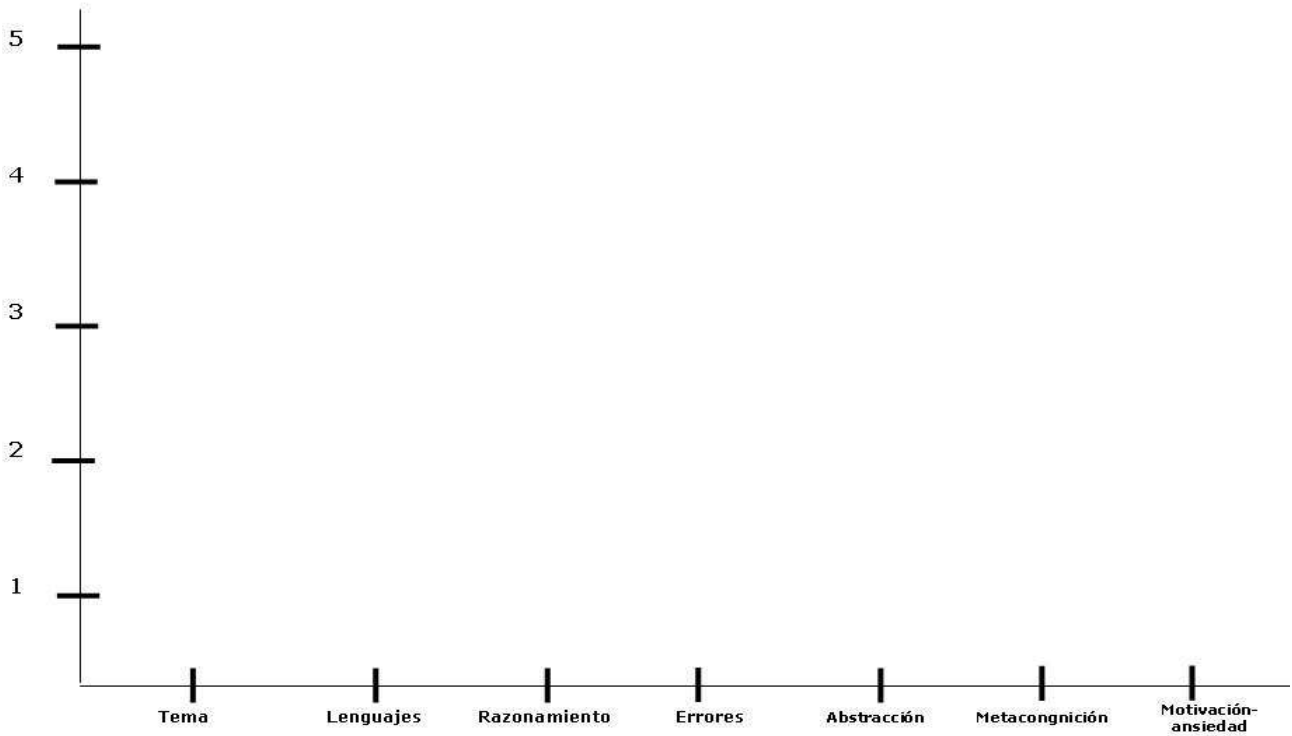
Dimensión	Contextualización	Estrategias	Competencias genéricas a desarrollar	Preguntas	Resultado escala	Suma Parcial	Media porcentual
Dominio general del tema	Comprensión Planificación Ejecución	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea.	Aprendizaje permanente	1	2	22	3.6
				2	4		
				3	3		
		* Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas.	Aprendizaje permanente	4	4		
				5	5		
				6	4		
Dominio de lenguajes	Representación	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico.	Manejo de información	7	3	7	2.3
				8	2		
				9	2		
Calidad de Razonamiento	Organización	* Procesos diferenciales	Manejo de información	10	4	13	4.3
				11	5		
				12	4		
Errores y su naturaleza	Fallos	* Errores típicos	Manejo de información	13	4	12	4.0
				14	4		
				15	4		
Nivel de abstracción	Nivel de dominios	* Grado de abstracción	Manejo de situaciones	16	3	11	3.7
				17	4		
				18	4		
Conciencia cognitiva	Aprende a aprender	* Metacognición	Manejo de situaciones	19	3	9	3.0
				20	3		
				21	3		
Nivel de motivación y ansiedad	Conocimientos (saberes)	* Inteligencia emocional	Vida en sociedad	22	3	12	4.0
				23	4		
				24	5		
<i>Suma parcial</i>					86	86	24.9
<i>Media porcentual</i>					3.6		
<i>Calificación</i>					7.2		

Matriz con concentrado de resultados por alumno de la Prueba protocolo

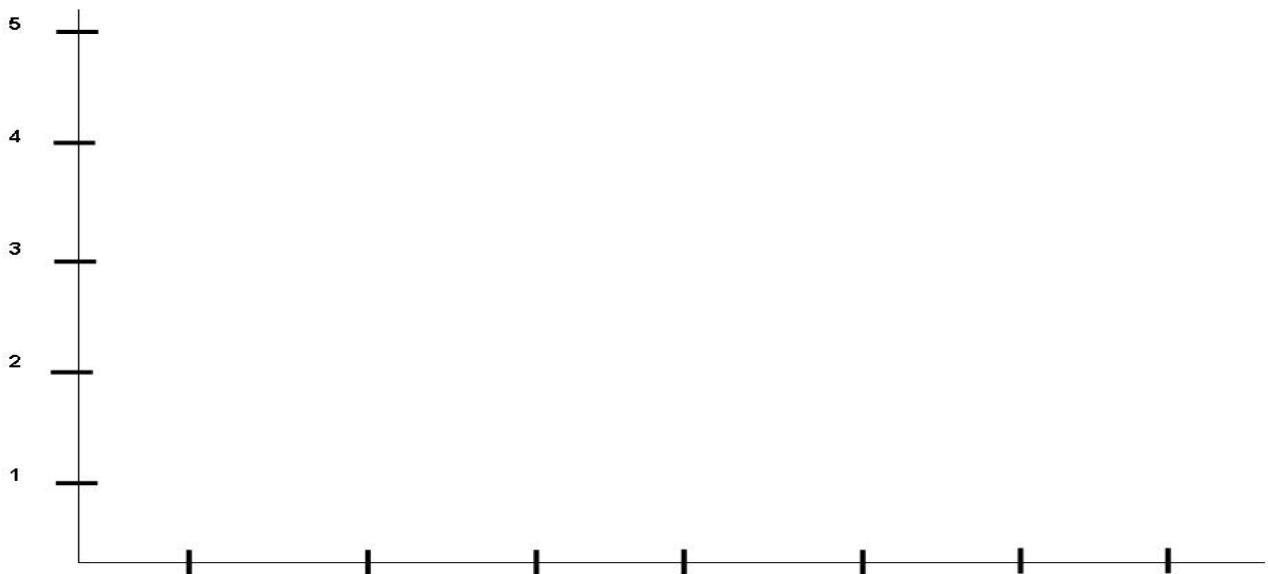
Valores máximos-mínimos= /

Dimensión	Contextualización	Estrategias	Competencias genéricas a desarrollar	Preguntas	Resultado escala	Suma Parcial	Media porcentual
Dominio general del tema	Comprensión Planificación Ejecución	* Base de la Comprensión y Planificación de la tarea.	Aprendizaje permanente				
		* Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas.	Aprendizaje permanente				
Dominio de lenguajes	Representación	* Uso de lenguaje verbal, icónico y analógico.	Manejo de información				
Calidad de Razonamiento	Organización	* Procesos diferenciales	Manejo de información				
Errores y su naturaleza	Fallos	* Errores típicos	Manejo de información				
Nivel de abstracción	Nivel de dominios	* Grado de abstracción	Manejo de situaciones				
Conciencia cognitiva	Aprende a aprender	* Metacognición	Manejo de situaciones				
Nivel de motivación y ansiedad	Conocimientos (saberes)	* Inteligencia emocional	Vida en sociedad				
<i>Suma parcial</i>							
<i>Media porcentual</i>							
<i>Calificación</i>							

Perfil de aprendizaje por competencias en el estudiante de Secundaria



Estrategias de aprendizaje ordenadas de mayor a menor



Planeación y diseño del trabajo docente por competencias en educación básica

TEMA 1. DOCENTE COMO PROFESIONAL⁶

En la evolución de la educación formal se pueden identificar diferentes metáforas acerca de la labor docente (Gauthier y Tardid, 1996). Sabemos del maestro natural, cuya enseñanza se reducía a la transmisión de un saber. Al maestro natural le sucede el maestro artista, con un conocimiento de técnicas pedagógicas que va refinando con la práctica y la experiencia. Ya en el siglo XX hemos visto una tentativa por renovar la pedagogía tradicional, y en el discurso han predominado dos metáforas: el maestro científico (perspectiva tecnológica) y el maestro animador-terapeuta -la pedagogía como una aplicación de la psicología (tendencias humanistas). En el complejo contexto social de nuestros días, en que educar implica tanto instruir como formar personas con determinadas habilidades y actitudes, se formula otra metáfora: el maestro como profesional. Educar se vuelve tarea que deben llevar a cabo especialistas cuya profesión sea la educación.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, el docente debe ser un profesional de la docencia que tenga como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea, de manera tal que pueda proveer a sus alumnos y alumnas de condiciones favorables al logro de la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de sus cursos. Lo anterior define al docente como un ser capaz de justificar sus acciones en la racionalidad -no sólo en el sentido común- y en el diseño, como su tarea esencial.

Schón (1992) ve al diseño como una conversación con la situación con la que se actúa (la práctica docente), con las experiencias y principios que se poseen con base en la experiencia; con la configuración de problemas, de distribución de recursos, de elaboración de estrategias. En consecuencia, dicho autor percibe la práctica docente como una profesión de diseño, y a éste como una actividad que viene a situarse en un espacio intermedio entre el mundo de las intenciones, las ideas y los conocimientos, y el de las actividades prácticas.

1. Aspectos críticos de la profesionalización de la docencia.

Conocimiento y reflexión sobre el contexto. Nuestra intervención en el diseño de la enseñanza podrá darse en la medida que dominemos el saber y el saber hacer que implican el diseño de un curso. Mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje requiere que los docentes seamos personas pensantes y comprometidas con la educación misma (evolución teórica y práctica), con los avances en la ciencia y la tecnología, y con la evolución de los procesos sociales (cambios en la sociedad y la cultura). Los profesores y profesoras tenemos que partir del análisis y la reflexión personal sobre el contexto que nos toca vivir, a fin de que podamos conformar nuestras concepciones propias del hombre y de la sociedad, que configuren un marco de referencia para la realización de nuestra tarea docente.

- a) **Diseño de un proyecto educativo para un grupo específico.** El docente, cada vez que va a impartir un curso, tiene en mente un grupo determinado de alumnos y alumnas sobre el que proyecta ciertas intenciones o finalidades educativas. Para el logro de esas finalidades, el docente reflexionará en la acción a tomar y formulará tanto objetivos como estrategias, hará previsiones de los diversos medios y recursos a su alcance y, si bien pudiera apoyarse en su experiencia, sabe que cada aula es un caso concreto que le puede plantear problemas diferentes, para los que estudiará y formulará nuevos cursos de acción.
- b) **Reflexión en el desarrollo del diseño:** relación teoría-práctica. La intervención de los docentes parece ser una buena alternativa en la posibilidad de mejorar la enseñanza dado que, como se ha mencionado, por estar más

⁶ González Capetillo, Olga (2001). El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso. Ed. ITESM-ILCE.

cercanos que nadie a los alumnos y alumnas, pueden desarrollar una mayor comprensión sobre los procesos a los que están sujetos los educandos y, asimismo, percibir las demandas y condiciones reales de la práctica docente concreta; como señala Elliot (1993), mucha información que se genera en la práctica puede tener influencia en la evaluación y en la modificación del diseño. Por otro lado, si bien la práctica generalmente parte de la teoría, el aula se convierte en un espacio de investigación que nutre al conocimiento teórico.

- c) **Trabajo colaborativo.** La educación es un proceso esencialmente social, y por lo tanto no puede construirse individualmente. Como cualquier construcción de conocimiento, se enriquece con el trabajo colaborativo, con la consulta y/o retroalimentación de los colegas, e incluso con los puntos de vista de los alumnos y alumnas, que pueden darnos ideas u orientarnos en el desarrollo de nuestros diseños de la tarea docente. Como señala Gimeno (1991): Un diseño innovador no se instala como si se tratara de renovar una pieza en una maquinaria sustituyendo la anterior. Las innovaciones en educación no suelen ocurrir así, sino como resultado de un intercambio, de transacciones de acomodaciones entre los agentes participantes, entre las ideas y comportamientos viejos y nuevos.

Desde una posición de compromiso, que involucre los aspectos críticos aquí considerados, los docentes debemos tomar conciencia de que el diseño del trabajo docente es complejo, y además básico, para conferirle carácter de profesionalidad a la docencia. El cuadro 1.1 resume la oportunidad de profesionalización que nos proporciona intervenir en el diseño de la práctica docente.

A partir de la consideración de los aspectos críticos en los grados de intervención en el diseño, reiteramos que la intervención del docente en esta actividad es una vía para el profesionalismo del docente y para planear la enseñanza-aprendizaje orientada hacia la calidad. La tarea de enseñar-aprender es nuestra competencia profesional básica; seguir los planes elaborados por otros nos limita en autonomía, reflexión y creatividad; en suma, abre la posibilidad de la desprofesionalización.

Profesionalización / Desprofesionalización del trabajo docente.

PROFESIONALIZACIÓN: INTERVENCIÓN EN EL DISEÑO	DESPROFESIONALIZACIÓN: NO INTERVENCIÓN EN EL DISEÑO
El docente reflexiona sobre las implicaciones de la tarea educativa; tiene su propio marco filosófico- ético desde el cual valida el de la institución. Analiza el contexto sociocultural, estudia la enseñanza y el aprendizaje, así como las disciplinas y/o temas por enseñar-aprender, para tomar decisiones con respecto al diseño (previas, durante y después de haberlo desarrollado).	Sigue currículum y diseños docentes elaborados por otros, los cuales aplica sin la evaluación crítica necesaria. Concibe la educación como una práctica con finalidades independientes de la sociedad y de los cambios culturales, científicos y tecnológicos que en ella ocurren.
El docente formula el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo considera una guía que orientará su tarea.	El docente se concreta a la aplicación general y homogénea del diseño o diseños elaborados por otros y lo concibe como pasos o etapas que deben cumplirse.
El docente sí bien parte del conocimiento teórico, se nutre en su propia práctica al considerarla fuente de rediseño: realiza investigación-acción en sus clases para hacer las modificaciones y ajustes necesarios al logro de su tarea.	El docente confía en su experiencia (automatización y rutinización) para hacer ajustes o responder a imprevistos.
El docente busca la retroalimentación y la interacción con los colegas y con los participantes (alumnos y alumnas) para comunicar sus ideas o conocer las de otros; promover o proponer ideas, métodos y formas de evaluación. El trabajo colaborativo se constituye también en una fuente de indagación y rediseño.	El docente no demanda retroalimentación de sus colegas, dado que no interioriza como propia la propuesta y confía en el criterio de los expertos que elaboraron el diseño. Realiza su tarea rutinariamente, confiando en que los programas lo llevarán directamente al logro de su tarea.

El Concepto Diseño del Trabajo Docente

El ejercicio de imaginar y pensar lo que vamos a hacer para lograr ciertas finalidades o intenciones que nos proponemos como docentes, debe ser considerado una tarea fundamental de los maestros y maestras interesados en orientar la enseñanza hacia la calidad. Nuestro primer paso en la dirección de asumir ese reconocimiento será tratar de aproximarnos a delimitar el concepto de diseño del trabajo docente. Alrededor de dicho concepto configuraremos nuestras primeras reflexiones y juicios.

Por diseño del trabajo docente vamos a entender la realización de un proceso mediante el cual los maestros y maestras elaboramos tanto la representación mental y la explicitación de lo que queremos conseguir, como la propuesta de acción para lograrlo.

En nuestros diseños, los profesores y profesoras vamos a pensar y racionalizar la enseñanza y el aprendizaje --- nuestros saberes teóricos y prácticos sobre éstos--- y los requerimientos de una disciplina o materia específica (matemáticas, física, literatura...), así como del contexto sociocultural, institucional y aun áulico, para proyectar una acción conducente al logro de nuestras intenciones educativas. El diseño nos proveerá de la posibilidad de intervenir en la formación integral de los alumnos y alumnas, a partir de la enseñanza-aprendizaje de una disciplina determinada y de las habilidades, actitudes y valores que hagan posible la incorporación activa de los aprendices a los cambios socioculturales y tecnológicos que se dan en el contexto sociocultural e histórico.

Tendencia innovadora del concepto

Para efecto de aclarar algunas dudas que pudieran presentarse, mencionaremos que en el campo educativo se emplean términos de manera equivalente al concepto de diseño presentado aquí: planificar y programar. La planificación y la programación de la enseñanza, de uso muy generalizado en educación, pueden, en un momento dado, significar lo mismo que diseñar; si bien dichos términos están ligados a concepciones tradicionales y/o rígidas de prever y organizar la práctica educativa, es decir, a considerar el diseño sólo como producto y/o como una serie de pasos a seguir".

El uso del concepto de diseño es relativamente nuevo en el análisis y la teorización de la educación (Gimeno, 1992). Dicho concepto aparece en el contexto de la enseñanza adjunto a perspectivas innovadoras. Sin embargo, cabe enfatizar que muchos autores utilizan estos términos indistintamente -a veces uno, a veces, otro-; por ejemplo, Gimeno (1992), en la siguiente nota, utiliza de esa manera el vocablo planificación; por otra parte, su cita nos refuerza el concepto de diseño:

Los procesos de planificación incluyen actividades mentales en los profesores mientras la realizan así como cuando aplican los planes de la realidad. Diseñar conlleva tomar decisiones, considerar alternativas y tratar de resolver problemas.

Características esenciales del concepto.

Sobre la representación mental y la explicitación de la acción para el logro de nuestras intenciones educativas, que constituyen parte de la conceptualización del diseño, se ejerce además la presión del análisis, la reflexión y los juicios sobre las diversas urgencias de la práctica concreta de la enseñanza de un curso o unidad didáctica: el nivel del aula. Cualquier práctica de la enseñanza se configura alrededor de la reflexión sobre elementos y aspectos que hacen posible responder a ciertas preguntas básicas de la educación en general y del trabajo docente en particular: ¿para qué enseñar-aprender?; ¿qué enseñar-aprender?; ¿cómo enseñar-aprender?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (Ministerio de Educación y Ciencias, 1992).

Esas preguntas que hemos señalado, recurrentes en el campo de lo educativo, reclaman de manera urgente y prioritaria la acción analítica y reflexiva de los docentes para prever en lo posible las acciones por realizar para orientar el trabajo docente al logro de la calidad. Dichos cuestionamientos nos deberán llevar a reflexionar y considerar diversas informaciones --éticas, sociológicas, epistemológicas y psicopedagógicas- de las que nos

provee tanto el contexto social como el institucional en el que nos desenvolvemos. De la reflexión anterior se puede destacar la racionalización como elemento del concepto de diseño del trabajo docente.

Ahora bien, quienes trabajamos en la enseñanza compartimos uno más de los rasgos distintivos de ésta: su impredecibilidad. Alumnos y alumnas (y profesores o profesoras particulares), con experiencias, problemas y necesidades diversas; recursos materiales; aspectos de organización; relaciones humanas, etc., constituyen el universo heterogéneo al que nos enfrentamos cada día en el salón de clases. La enseñanza, de acuerdo con Gimeno (1991), es una práctica sobre la que no existe la posibilidad de tener un control técnico riguroso. Lo anterior implica que la propuesta de diseño del trabajo docente puede y debe mortificarse en la medida en que las condiciones del aula lo demanden; es decir, que las propuestas alrededor del trabajo docente deben considerarse abiertas a cambios y ajustes, y concebirse como proyecto abierto a cambios y/o rectificaciones; pensarse más como una guía para el trabajo docente que como pasos a seguir o algoritmos. Como señala Gimeno (1992): La educación, la enseñanza, el currículum, son procesos de naturaleza social que permiten ser dirigidos por ideas e intenciones, pero no se pueden prever del todo antes de ser realizadas. Desde esta posición epistemológica de partida, cualquier diseño es abierto por necesidad.

Por otra parte, prevemos dentro de las posibilidades de anticipación de la tarea, y a partir de nuestra racionalidad, que, por otro lado, también tiene sus limitaciones. A propósito, Perrow (citado por Rozada, 1997), señala: Los seres humanos intentan ser racionales, aunque sus capacidades limitadas y las de la organización impiden cualquier cosa que se aproxime a la racionalidad completa. Por un lado, carecen de un conocimiento completo de las consecuencias de sus actos. Habrá a la vez consecuencias no previstas y queridas de sus acciones.

Para enfatizar el papel fundamental del diseño dentro del trabajo docente, a pesar del carácter imprevisible de la práctica de la enseñanza, como se ha señalado, y de las limitaciones de nuestra razón, anotamos que dicho diseño supone la posibilidad de superar la espontaneidad y las experiencias desorganizadas que redundan en una práctica escasamente efectiva. Asimismo, el diseño como proceso de representación mental y propuesta de un curso de acción para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje, y caracterizado por su racionalidad y apertura, conlleva la posibilidad de poder erigirse en un instrumento de desarrollo personal y profesional de los docentes, y por ende, de mejoramiento de la calidad de la educación.

2. Componentes del diseño del trabajo docente.

Una vez que nos hemos acercado a una apropiación del concepto diseño del trabajo docente, se presenta la necesidad de distinguir sus componentes estructurales; lo que, por otra parte, nos orientará a ir aprehendiendo el diseño como tarea concreta en la que plasmamos no sólo lo que haremos, sino por qué y qué haremos para que un grupo de alumnos y alumnas logre el aprendizaje.

En primer lugar, revisaremos los referentes o aspectos externos que deben considerarse previamente a un diseño, puesto que remiten a las intenciones (ideales) en relación con las necesidades educativas de los miembros de una comunidad social, que tendrían que ser satisfechas o cumplidas por la escuela o lugar de enseñanza. Estas consideraciones pueden llamarse marcos de referencia y comprenden: el marco filosófico y de valores, el psicopedagógico, el sociológico y el epistemológico (fuentes del currículum).

Los referentes previos que hemos señalado anteceden al diseño del trabajo docente, y son básicos para el establecimiento de las intenciones o finalidades educativas y para configurar de una manera congruente los componentes estructurales mínimos de un diseño de la enseñanza: los objetivos, los contenidos, las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación. Dado que lo primero que presenta formalmente un diseño son sus intenciones educativas, y que de hecho esos marcos de referencia se plasman

en éstas, la somera reflexión que se hará sobre dichos marcos se englobará en las consideraciones en torno a las intenciones educativas.

Intenciones o finalidades educativas

Las intenciones educativas pueden definirse como la formulación de los propósitos generales acerca de los cambios que pretendemos lograr a partir de la intervención educativa. En la educación escolar es el resultado de la revisión crítica de lo que se considera adecuado incorporar a los programas de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, las intenciones educativas le dan sentido a la tarea de la escuela y de la docencia, que pretenden crear las condiciones para que los alumnos y alumnas se apropien de la “cultura pública” (Stenhouse, 1987) y de las habilidades cognitivas que les permitan tanto la integración a la sociedad como la transformación y el cambio de ésta. En suma, las intenciones son los enunciados explícitos de los aspectos valiosos y de interés para los educadores, planificadores y responsables educativos (sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso).

Por otra parte, plantearnos ideales implica la consideración de las necesidades de aprendizaje de los participantes en un proceso educativo formal. Si bien no es momento ni lugar para un análisis exhaustivo de dichas necesidades, debemos señalar, sin embargo, que la educación deberá satisfacer aquéllas que surjan de la reflexión sobre la sociedad y la cultura, la ciencia y el conocimiento, así como del estudio del ser humano y de las maneras adecuadas para propiciar la constitución de su identidad y valores y la concientización de su lugar en la historia (marcos de referencia del diseño).

Por otro lado, en el caso de cursos o unidades didácticas particulares, las intenciones tendrán como referentes las de la institución. Formar personas comprometidas con el desarrollo de la comunidad; personas con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desenvolverse en el medio complejo y ambiguo que caracteriza a la sociedad actual, etc., pueden ser ejemplos de intenciones institucionales que pueden concretarse en los objetivos y contenidos específicos de un curso o unidad didáctica, haciendo alusión a sus líneas temáticas; por ejemplo, en un curso para un programa de formación docente, una intención puede ser formar maestros que desarrollen las habilidades y la actualización deseables para el logro de la calidad educativa.

3. Componentes estructurales del diseño (método). Primeras distinciones.

A partir de las reflexiones anteriores hemos perfilado los elementos en la elaboración de un diseño: Objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación. Estos cuatro elementos estructurales configuran un método idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez establecidas las intenciones; en donde, como ya dijimos, ejerce su influencia el marco de referencia, se inicia la configuración de los componentes estructurales del diseño: objetivos, contenidos, actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje y, evaluación. A continuación se presentan unas primeras distinciones de dichos componentes, en el entendido de que éstos serán tratados ampliamente en capítulos posteriores.

Los objetivos. En la formulación de los objetivos se concretarán nuestras finalidades en torno a un tema o problemática, en términos de lo que podrán lograr los alumnos.

Los contenidos. Uno de los contenidos que conforman los cursos o unidades didácticas son los referentes a la materia o eje modular que enseñamos. Es necesario tomar en cuenta la estructura interna que tienen dichas materias para que puedan ser enseñadas-aprendidas de la mejor manera. Asimismo, esa estructura hace posible establecer ordenamientos o separaciones entre ellos (hechos, conceptos, principios y teorías), lo que nos permitirá a los docentes organizar nuestro curso en módulos, unidades temáticas, ejes, etc., así como jerarquizar y secuenciar la integración de dichos contenidos conceptuales (o declarativos) en los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, está la consideración sobre los contenidos procedimentales (o procesales), muy ligados a la materia y, los actitudinales y/o de valores. Desde la concepción del aprendizaje como una modificación de pautas de conducta (Bleger, 1976, citado por Díaz Barriga, 1995), el hombre responde integralmente a la información, de tal manera que en la actividad de aprender intervienen los tres tipos de contenido (conceptual, procedimental y de actitudes y valores). Sin embargo, una consideración presente en nuestros días sobre nuestra intervención educativa advierte que se habrá de poner énfasis en la enseñanza-aprendizaje de ciertos saberes, como los actitudinales, y en la promoción de valores para la convivencia armónica y la preservación de la vida, así como en saberes metacognitivos (UNESCO, 1995).

- Saberes actitudinales y desarrollo de valores. La educación actual demanda formar personas con la posibilidad de integrarse a las tendencias sociopolíticas y culturales de nuestros días; es decir, personas con actitudes y valores tales como apertura; personas flexibles, respetuosas, solidarias, con conciencia del desarrollo sostenible y compromiso de actuar como agentes de cambio, etc.; de cara a la paz y la convivencia armónica y solidaria.
- Saberes metacognitivos. Una tarea prioritaria de la educación es la presencia en nuestros diseños de saberes metacognoscitivos (saber cómo aprendemos). Las tendencias sociales que caracterizan nuestros días demandan un aprendiz continuo y autorregulador de su propio aprendizaje, dado el complejo contexto actual, en que tanto el conocimiento como las formas de producción y de trabajo están en constante cambio. Lo anterior sólo se posibilita en la medida en que los docentes "enseñemos a aprender".

Las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje, señala Gimeno que un currículum se justifica, en definitiva, en la práctica, por unos pretendidos efectos educativos que dependen de las experiencias que tienen los alumnos en el contexto del aula a través de la realización de tareas y actividades que cubren su tiempo de aprendizaje. Desde esa perspectiva, la tarea docente supone diseñar las condiciones para tales experiencias. La etapa de diseño de actividades supone articulaciones con el método, con la manera de pensar el logro de los objetivos de la enseñanza- aprendizaje, enraizados en unos contenidos disciplinarios y saberes valorados por la sociedad. El conjunto de acciones para la enseñanza-aprendizaje que se establecen en un diseño del trabajo docente debe ir encaminado a operativizar los objetivos; es decir, a desarrollar las capacidades del alumno en tomo a unos propósitos y contenidos por aprender.

Dado que aquí se ha tratado ya ese proceso de reflexión y análisis que debe abarcar todo planteamiento educativo ---y, en particular, de la enseñanza escolar---, sólo queremos insistir en que la reflexión y toma de postura sobre las teorías de aprendizaje es fundamental en el diseño de las actividades.

La evaluación. La actividad de evaluación está o deberá estar muy ligada al diseño de la enseñanza. Cuando hablamos de evaluación en el diseño de la enseñanza, nos estamos refiriendo al proceso mediante el cual hacemos una propuesta de acreditación del curso, a través de seleccionar algunos productos de las actividades y tareas de aprendizaje para probar los logros de o sobre aprendizajes que han obtenido los alumnos y alumnas a partir de la intervención educativa. El problema de la evaluación, uno de los más complejos, pero tenemos que dejar claro que la investigación actual sobre ésta implica cambios trascendentales para resolverlo de manera más racional y democrática; esto implica integrar a los alumnos y alumnas a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Iniciar el diseño bajo el supuesto de que los componentes deberán estar articulados entre sí de manera racional y congruente, y además teniendo en cuenta su viabilidad, es una tarea compleja. A fin de facilitar un poco el inicio del trabajo de diseño, en el apéndice A presentamos unas consideraciones sobre aspectos comunes y problemáticos que pueden presentarse alrededor del inicio de la tarea.

TEMA 2. NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO ⁷

La institución escolar y el diseño de un curso

En el diseño del trabajo docente, se concretan las intenciones educativas de las diversas instituciones escolares, en el sentido de que orientan los proyectos de los profesores, que deben cumplir con ciertos principios y requisitos de estudio y formación. Particularmente a nivel básico, las intenciones son parte del

⁷ González Capetillo, Olga (2011). El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso. Ed. ITESM-ILCE.

currículum o proyecto social-nacional, donde se manifiesta la acción educativa que se deberá realizar en las escuelas privadas y públicas de un estado o nación.

Nuestro interés ahora es precisar el nivel de concreción del diseño del trabajo docente en referencia a esos planes, a fin de que se observe la congruencia que debe haber entre las prescripciones de la institución (nivel macro), y la tarea de enseñar un curso (nivel micro) o unidad didáctica, en ese contexto.

Ubicados en un criterio de congruencia, podemos afirmar que el diseño del trabajo docente debe partir de la interpretación del proyecto institucional (o proyecto educativo nacional, en los niveles básicos). No está de más aclarar la necesidad obvia de reflexión y crítica sobre dicho proyecto, a fin de estar en condiciones de asumirlo como regulador de nuestros diseños de la enseñanza; en otras palabras, el diseño del trabajo docente debe tener en cuenta los señalamientos presentes en el diseño institucional. En el cuadro 1.3 presentamos el nivel de concreción del diseño del trabajo docente con respecto al proyecto institucional.

Nivel de concreción del diseño docente

Diseño del currículum	Intenciones Educativas	Objetivos generales, Criterios de evaluación, Secuencia de cursos, Organización espacial-temporal, Criterios metodológicos, Medios materiales
Diseño del trabajo docente		▪ Objetivos, Contenidos, Actividades, Evaluación

Otro nivel de concreción del diseño: la clase

En educación se puede hablar de diseñar currícula (proyectos educativos nacionales, planes de estudios para niveles superiores), cursos y "clases". Por otra parte, un curso o una clase implican la mediación del docente a fin de conducir los planes educativos a su logro a través de principios y estrategias didácticas concretas. La clase prefigura un nivel más de concreción del diseño del trabajo docente. En el cuadro 1.4 se puede observar este nivel de concreción.

Diseño del currículum	Intenciones Educativas	▪ Objetivos generales, Criterios de evaluación, Secuencia de cursos, Organización espacial-temporal, Criterios metodológicos, Medios materiales
Diseño del trabajo docente		▪ Curso o unidad didáctica: Objetivos, Contenidos, Actividades, Evaluación ▪ La clase: plan o guía (objetivos, contenidos, actividades, evaluación).

A pesar de las diferencias en los niveles de concreción del diseño, estos niveles guardan entre ellos una concordancia concatenada a través de las intenciones educativas definidas por el centro escolar.

Desde este otro ámbito de concreción del diseño que es la clase, tendremos que considerar la tarea docente condicionada por un tiempo --o tiempos-- y un espacio físico determinados por la organización escolar. En dicho espacio, la tarea del profesor o la profesora es plantearse cada clase como una unidad de trabajo compartido, y en la que se dan las intervenciones sucesivas de los participantes (profesor o profesora, alumnos y alumnas).

Aspectos relevantes de la labor docente dentro de clase

Para la orientación al logro de la clase, proponemos que se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- Comunicación. Presentar clara y explícitamente tanto los objetivos como los contenidos.
- Motivación. Utilizar técnicas interesantes, adecuadas y motivadoras.

- Focalización. Presentar y organizar la tarea de aprendizaje a partir de llamar y centrar la atención en ideas y aspectos relevantes del tema, dar instrucciones precisas para la actividad, plantear problemas y/o casos que sirvan de punto de partida.
- Respeto. Atender a las diferencias individuales de los alumnos, tanto de estilos como de ritmos de aprendizaje. Esto deberá tomarse en cuenta al diseñar las actividades de aprendizaje.
- Guía y retroalimentación. Orientar y asesorar las actividades o tareas que realizan los alumnos para la consecución del aprendizaje, tanto para la realización como para la evaluación (propiciar las demostraciones y/o aplicaciones de lo aprendido).

Para la organización en el aula, es decir, lo referente al espacio, el tiempo y la actividad de una clase, la responsabilidad es en gran medida del profesor, ya que estos aspectos también influyen en la efectividad de la clase. Para lo anterior se recomienda tener en cuenta:

- Elementos de interacción: el diálogo y la utilización de dinámicas.
- Buena ambientación física: limpieza, ventilación, iluminación, distribución del mobiliario adecuada a los modelos de interacción, materiales adecuados, distribución del tiempo, etcétera.
- Clima emocional: trato cordial, respeto, interés.

Momentos de la clase

Como en todo lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay modelos o recetas, sino sugerencias y recomendaciones para organizar los momentos de la actividad. Una de las secuencias sugeridas es la siguiente, presentada por Azucena Rodríguez (citada en Pansza y Morán, 1990, pp. 207~208):

- **Momento de apertura.** El profesor proporciona una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema). Selecciona lo que puede vincularse con experiencias previas a la nueva situación de aprendizaje. En síntesis, es una aproximación al objeto de conocimiento.
- **Momento de desarrollo.** En este momento la orientación es hacia la profundización de información del tema o problema, y el trabajo con dicha información a través de procedimientos como análisis, síntesis, comparaciones, generalizaciones, aplicaciones teóricas y/o prácticas, etc. En suma, la puesta en acción de procesos que permiten la elaboración del conocimiento.
- **Momento de culminación.** Se trata de la reconstrucción del fenómeno, tema o problema, etc., en una nueva síntesis.

La clase es el último nivel de concreción; sin embargo, se ha de destacar la relevancia de ésta como la estructura más amplia de socialización y de mayor significación, dado que la interacción entre los participantes -maestro alumno, alumno-alumno- fomenta y promueve capacidades, comportamientos y valores armonizados en tomo a la tarea de enseñar-aprender.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para el diseño (la previsión, el plan) de la clase, el maestro puede crear un instrumento práctico en que responda a una serie de decisiones y/ o alternativas para el desarrollo de su intervención. En dicho instrumento, el maestro consignaría la información elemental para su práctica del día o de la semana por iniciar. Piense en algún tema de Historia, que pueda aplicar considerando para ello la siguiente guía de pregunta:

1. ¿Qué temas y subtemas van a tratarse como contenidos temáticos?

2. ¿En qué medida o cómo voy a incluir los tres tipos de contenidos (saber declarativo o conceptual/saber procedimental o de habilidades/ y actitudes o valores)?

3. ¿Cuáles van a ser mis objetivos específicos; es decir, qué es lo que quiero que los alumnos consigan al terminar la clase?

4. ¿Qué actividades vamos a realizar mis alumnos y yo?

5. ¿Qué medios, instrumentos/recursos materiales voy a utilizar para mediar didácticamente el aprendizaje de los contenidos?

6. ¿Cómo voy a averiguar en qué medida mi ayuda a los alumnos ha sido eficaz en términos de aprendizaje de lo previsto?

7. ¿Cómo voy a distribuir el tiempo de que dispongo y en qué orden se seguirán las actividades previstas?

MODALIDAD DE ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS:			
TÍTULO:			
Ámbito	CONTENIDOS (¿Qué aprender?)	ACTIVIDADES (¿Qué hacer?)	RECURSOS (¿Qué usar?)
Contenidos conceptuales: (Hechos, conceptos, principios)			
Contenidos procedimentales (Procedimientos, estrategias, destrezas, habilidades)			
Contenidos actitudinales (Valores, actitudes, normas)			
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS (¿cómo?) (Cognitivas, organizativas, de clima):			
TEMPORALIZACIÓN (¿cuándo?):			
EVALUACIÓN (¿qué, cómo, cuándo, a quién?):			

PLANEACIÓN DE CLASE

Título de la Unidad:

Objetivo de la Unidad:

Asignatura

Grado:

Ciclo Escolar:

Número de clase:

Fecha:	Número de Horas:
--------	------------------

Tema:	Subtema:	Objetivo de aprendizaje:
-------	----------	--------------------------

	Perfil	Atributo
Competencia para la vida:		

Saberes :	Conocimientos:
	Habilidades:
	Actitudes:

Estrategias de enseñanza	
Experiencias de aprendizaje	
Apoyos y Recursos	
Distribución del Tiempo	Diagnostico: Planeación: Desarrollo: Socialización y cierre:
Evaluación	Formativa:

Planeación didáctica con enfoque disciplinario (transversalidad en la enseñanza de la Historia)

TEMA DE ESTUDIO: Porfirio Díaz: Caudillo, demócrata ficticio, dictador (1877-1910)

Corriente historiográfica	Actividad en el aula
Historicismo: Ranke, las circunstancias que originan a la Historia son personales.	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula se trabaja de manera cronológica la Historia de vida de Porfirio Díaz, retomando la teoría rankiana donde se reconstruye el hecho histórico a partir del protagonismo de un individuo, ubicando la secuencia histórica sobre los tres roles que vivió como presidente de la república. • Los estudiantes investigan acontecimientos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y científicos del Porfiriato entre 1877 y 1910, a fin de que elaboren una línea del tiempo.
Positivismo: conocimiento científico a partir de la búsqueda de información. Comte, análisis de los hechos reales verificados por la experiencia	<p>En el aula se presentan los facsímiles de los siguientes documentos a fin de que los estudiantes recreen la época porfirista</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El plan de Tuxtepec proclamado el 10 de enero de 1876 donde Díaz desconoció como presidente a Lerdo de Tejada (llegada del caudillo) 2. la Ley Reglamentaria de Educación, promulgada en 1891 que estableció la educación como laica, gratuita y obligatoria (democracia ficticia) 3. Se presenta la Entrevista Díaz Creelman (ocaso de la dictadura).
Materialismo histórico: Durkheim enfoque estructuralista	<ul style="list-style-type: none"> • Se analiza el Porfiriato desde el aspecto estructuralista (soportado en el ámbito económico) que se entiende como la etapa de la historia transcurrida entre <u>1876</u> y <u>1911</u>. La filosofía económica en que se basó el Porfiriato fue el Liberalismo (dejar hacer, dejar pasar) que predicaba los pilares del gobierno porfirista, gracias al uso del <u>capitalismo</u>, y con lo que México empezó a lograr un avance en la Modernidad.
Escuela de los Annales: Historia total (primera generación)	<ul style="list-style-type: none"> •
Escuela de los Annales: Braudel, la larga duración (segundo generación)	<ul style="list-style-type: none"> • Se organiza al grupo por lecturas individuales (4) para que procedan a leer individualmente. • Cada estudiante elabora en su libreta una lista de criterios y acontecimientos que sostengan la caracterización que propone. • El docente hace una exposición donde ubica temporalmente a los estudiantes recurriendo al proceso de larga duración para valorar el periodo porfirista. (1. Años 20 rev. mexicana, 2. años 40 y 50 consolidación económica, 3. años 60 y 70 capitalismo, 4. años 80 y 90 neoliberalismo). • A partir de la lista, los alumnos elaboran una historieta en cuatro cuadros que caracterice al Porfiriato. • Elección al azar de algunas historietas. • El profesor concluye reafirmando la diversidad de criterios que existen para interpretar al Porfiriato (económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos). • El profesor evalúa la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos previos a través de la caracterización de Porfirio Díaz, representándolo por medio de una historieta.
Escuela de los Annales: Nueva Historia (tercera generación)	<ul style="list-style-type: none"> •
Escuela de los Annales Giro crítico	<ul style="list-style-type: none"> •
Historia cultural	<ul style="list-style-type: none"> •

**NIVELES DE APRENDIZAJE DEL DOMINIO COGNOSCITIVO
TAXONOMÍA DE B. BLOOM (1956)⁸**

I NIVELES DE APRENDIZAJE	II CONCEPTO	III VERBOS ASOCIADOS	IV APLICACIÓN A CONTENIDOS RELACIONADOS CON:
1. Conocimiento	Evocación de hechos, términos, datos y principios, de la misma forma en que fueron aprendidos.	Nombrar, escribir, reconocer, marcar, subrayar, seleccionar, reproducir, citar, identificar, enunciar, mencionar, indicar, definir	Métodos, fechas, hechos, datos, símbolos, criterios, principios, teorías, términos, categorías, secuencias, vocabulario, nombres, elementos.
2. Comprensión	Entendimiento del material estudiado sin necesidad de relacionarlo con otras materias. Expresar en propias palabras.	Traducir, expresar, interpretar, explicar, ejemplificar, describir, ilustrar, representar, clasificar, formular.	Ejemplos, frases, conclusiones, aspectos, contenidos, conceptos, teorías, hechos teoremas, significados.
3. Aplicación	Utilización apropiada de generalizaciones y otros tipos de abstracciones frente a situaciones concretas. Resolver nuevas situaciones con base en lo aprendido.	Calcular, utilizar, resolver, realizar, encontrar, seleccionar, predecir, demostrar preparar, mostrar, construir, usar, desarrollar.	Teorías, métodos, leyes, problemas, principios, hechos, soluciones, casos.
4. Análisis	Subdivisión de un material en sus partes componentes, observar su organización, jerarquizar las parte y explicar interrelaciones.	Categorizar, deducir, diferenciar, seleccionar, concluir, contrastar, separar, comparar, justificar, subdividir, resolver, descomponer, discriminar, distinguir, inferir.	Hipótesis, argumentos, evidencias, objetivos, partes, causa – efecto, relaciones, ideas, afirmaciones, esquemas, problemas.
5. Síntesis	Combinación de elementos para formar una nueva estructura. Combinar y organizar un todo a partir de sus componentes.	Planear, diseñar, derivar, resumir, formular, proponer, construir, establecer, organizar, preparar, combinar, generalizar, componer.	Estructuras, modelos, comunicaciones, esquemas, procesos, productos, diseños, composiciones, conceptos, generalizaciones, abstracciones, planes.
6. Evaluación	Emisión de juicios de valor respecto de un material y en relación con un propósito específico.	Argumentar, considerar, apreciar, comparar, determinar, sostener, defender, criticar, elegir, apoyar, evitar, valorar.	Exactitud, precisión, imperfecciones, errores, fines, medio, alternativas, teorías, estándares, confiabilidad.

⁸ OIT, (2004), Curso de Formación de Formadores en línea, Módulo B2 Definir los objetivos, pre – requisitos, contenidos y enfoques de enseñanza / aprendizaje de un programa de formación. Unidad didáctica 2 Definir los objetivos específicos y establecer los pre- requisitos de un programa de formación, p.p. 20-22, Turín: OIT

**NIVELES DE APRENDIZAJE DEL DOMINIO PSICOMOTOR
TAXONOMÍA DE DAVE (1967)**

I NIVELES DE APRENDIZAJE	II CONCEPTO	III VERBOS ASOCIADOS	IV APLICACIÓN A CONTENIDOS RELACIONADOS CON:
1. Imitación	Repetición motora, no precisa de lo observado. Requiere supervisión y retroalimentación permanentes.	Repetir, fijar, reproducir, copiar, imitar, transcribir, emular, seguir, trasladar.	Gestos, ademanes, posiciones, operaciones, pasos, sonidos, fases, procedimientos, formas de operar.
2. Manipulación	Ejecución de una acción seleccionando movimientos. Incremento de destreza, no de velocidad. Requiere supervisión permanente.	Operar, manejar, usar, maniobrar, mover, guiar, clavar, colocar, ejecutar, desmontar.	Objetos, equipos, herramientas, materiales, accesorios, piezas, instrumentos.
3. Precisión	Ejecución de actividades con exactitud y precisión. Hay control de la acción. No requiere supervisión permanente.	Ejecutar, pesar exactamente, labrar, mecanizar, ajustar, medir con precisión, calibrar, controlar, calcular.	Equipos, materiales, instrumentos de precisión, balanzas, tornos, procesos medianamente complejos, operaciones que requieren exactitud.
4. Coordinación	Manifestación de actos articulados. Coordinación viso – motora (manos, pies, etc) Simultaneidad y secuencia en la ejecución de la acción. Poca supervisión.	Controlar, estimar, coordinar, desarmar, armar, introducir, extraer, usar metodología de trabajo.	Factores, velocidad, máquinas y equipo, distancias, tolerancias, lugares, movimientos, tiempos, frecuencias de operaciones, reacción de los materiales.
5. Naturalización	Respuesta automática ante un estímulo. Ejecución de la acción en forma precisa y con gran rapidez. No requiere supervisión.	Reestablecer, procesar, digitar, modificar, conectar, ensamblar, reproducir, supervisar, fabricar, efectuar con rapidez y precisión, diseñar, cambiar, responder.	Factores, velocidad, máquinas y equipos, procesos complejos, partes de equipos, estructuras, trabajos con precisión, exactitud y rendimiento; accesorios, piezas, instrumentos de medida.

**NIVELES DE APRENDIZAJE DEL DOMINIO AFECTIVO
TAXONOMÍA DE KRATHWOHL, BLOOM Y MASIA (1964)**

I NIVELES DE APRENDIZAJE	II CONCEPTO	III VERBOS ASOCIADOS	IV APLICACIÓN A CONTENIDOS RELACIONADOS CON:
1. Recepción	Disposición por recibir y atender. Tomar conciencia y atender en forma controlada o seleccionada. Deseos de recibir.	Escuchar, ponerse en postura, aceptar, atender con interés, observar, preferir, recibir, percibir, favorecer.	Sonidos, diseños, instrucciones, eventos, ejemplos, modelos, cadencias, ritmos, matices, alternativas, respuestas.
2. Respuesta	Conformidad, deseos y satisfacción al responder. Atención activa.	Seguir, conformar, responder, completar, escribir, registrar, aprobar, ofrecer voluntariamente, aplaudir, discutir, dedicar tiempo a.	Instrucciones, normas, reglas, demostraciones, juegos, trabajos, discursos, argumentos, presentaciones, escritos, políticas.
3. Valoración.	Aceptación y preferencia por un valor. Compromiso hacia este. Reconocimiento y actitud motivada.	Argumentar, confiar, aumentar el aprovechamiento, renunciar, aceptar, reconocer, participar, indicar, decidir, ayudar, asistir, negar, protestar, proveer.	Puntos de vista, personas, argumentos, estudios, hábitos de trabajo, proyectos, producción musical, amistad, irrelevancias, irracionalidades, abdicaciones.
4. Organización.	Conceptualización, organización y relación entre valores, el sistema de valores.	Organizar, valorar, asociar, determinar, comparar, definir, formular, abstraer, encontrar, correlacionar.	Códigos, estándares, actuaciones, realidades, sistemas, propósitos, fines, parámetros, tendencias, criterios.
5. Caracterización	Caracterización y manifestación por medio de un valor el sistema de valores	Ser calificado por otros, ser consecuente con, revelarse por, dar el ejemplo, revisar, cambiar, evitar, resolver, resistir.	Ética, integridad actuaciones, creencias, formas de vida, profesión, conductas, planes, métodos, excesos, conflictos, extravagancias, excentricidades.

Fases de la Evaluación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Indicador	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
Carácter	I n d a g a d o r	O r i e n t a d o r	V a l o r a d o r
Definición	Permite saber cual es el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos, ajustando la acción a sus características y a su peculiar situación, metafóricamente es como una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, porque parte de los conocimientos previos, de las actitudes y expectativas de los estudiantes.	Es la que está al servicio de la comprensión y la formación, la cual permite conocer cómo se ha realizado el aprendizaje, por lo que, se puede generar una toma de decisiones racional y beneficiosa para el nuevo proceso del aprendizaje, tal fase se realiza durante el proceso y, no sólo, está atenta a los resultados, sino que permite la retroalimentación para mejorar la práctica y reconducción de la enseñanza y el aprendizaje en caso de que se presenten dificultades en su transcurso.	Permite conocer los logros alcanzados por el estudiante al terminar una etapa de aprendizaje, teniendo como propósito verificar si se han cumplido los objetivos propuestos, para asignar la calificación y valorar si procede la acreditación, así como obtener evidencia sobre la eficacia de la enseñanza y de la pertinencia de la dosificación y secuencia de los contenidos, lo cual proporciona elementos para el análisis del programa de estudio.
Finalidad	Obtener información sobre el conocimiento del estudiante y detectar deficiencias en el logro de uno o más aprendizajes y sus causas.	Reconducir la enseñanza si se encuentran deficiencias en el aprendizaje y alcanzar la funcionalidad de los objetivos.	Conocer el logro de los objetivos de aprendizaje e integrar la evaluación continua o formativa que se ha dado en el proceso.
Ubicación	En el programa de estudio, se presenta en la delimitación de los contenidos temáticos generales y particulares del tema o unidad del programa de estudio.	En el programa de estudio, se presenta en el análisis de sus elementos constitutivos: contenidos temáticos, objetivos y actividades de aprendizaje a partir de la integración que se les da en función de metodología empleada y aplicada.	En el programa de estudio, al término de una unidad o curso donde se hace una integración de las actividades de aprendizaje y la evaluación formativa a fin de valorar el desarrollo académico del estudiante.
¿Qué evaluar?	Conocimientos, habilidades, estrategias, destrezas, actitudes y valores a partir del contexto antecedente e inmediato.	Conocimientos habilidades, estrategias, destrezas, actitudes y valores a partir del programa, método, progreso y dificultades.	Conocimientos habilidades, estrategias, destrezas, actitudes y valores a partir del proceso global y progreso.
¿Para qué evaluar?	Para detectar ideas, necesidades y proyectar estrategias que aseguren el proceso enseñanza-aprendizaje.	Para reorientar, reafirmar y continuar con el progreso de la enseñanza y el aprendizaje.	Para determinar resultados y, comprobar necesidades.
¿Cuándo evaluar?	Al inicio, antes de comenzar una nueva etapa en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje: curso, unidad, tema, o al inicio de la sesión de clase.	Durante el proceso: al terminar uno o más temas, al emplear nueva estrategia didáctica, al realizar una síntesis de ciertos temas o al terminar el tratamiento de un contenido esencial.	Al final, ya sea al concluir una etapa de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, al finalizar varios temas, una o más unidades o el curso en su totalidad.
¿Cómo evaluar?	Cuestionarios, debates, diario, entrevistas, exposición, informes, reflexiones, historial, proyectos, pruebas, reportes, resolución de problemas, sondeo, tests, trabajos.	Análisis de textos, análisis de videos, creación de instructivos, cuadro cronológico, cuadros comparativos, cuestionarios, debates, diario, ejercicios, ensayo, entrevista, examen; exposición de carteles, investigación, glosario, ilustración, informes de visitas, mapas conceptuales, maquetas, monografía, observación, reporte de visitas, reportes de lectura, resolución de problemas, resúmenes, tareas.	Álbumes, carpetas de trabajos, diario, entrevista, exposición de carteles, exposición de trabajos, maquetas, monografías, observación, periódico mural, portafolio, presentación de modelos, proyectos, pruebas, representaciones, reseña crítica, trabajos.

Estrategias de enseñanza	INSTRUMENTOS
INTERROGATORIO	<p>Cuestionarios. Entrevistas. Autoevaluación Aplicar la metodología de muestreo de comunidad en un área natural regional: parque público, baldío, jardín, acuario. Aplicar la metodología demográfica en poblaciones domésticas regionales: ganadera, agrícola o piscícola. Contrastar los datos obtenidos en un marco teórico con los datos de un marco referencial. Cuestionar de manera individual, en binas, ternas o en equipo los trabajos expuestos, Interpretar resultados por medio de gráficas.</p>
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<p>Aplicar el principio de..... Apoyar teórica y prácticamente cada uno de los aspectos de su modelo. Compartir con el maestro las experiencias logradas al desarrollar las estrategias de solución. Debatir mediante "lluvia de ideas" el concepto de..... Debatir sobre las posibles estrategias que se pueden emplear en la resolución de problemas. Debatir y concluir grupalmente sobre la importancia de respetar las normas y reglamentos en..... Establecer las leyes de..... Plantear y resolver problemas., Pruebas de ensayo o por temas, Pruebas estandarizadas, Pruebas objetivas. Realizar actividad experimental y elaborar un reporte.</p>
SOLICITUD DE PRODUCTOS	<p>Analizar el marco histórico y cultural de alguna temática. Argumentar los enunciados de sus conclusiones y presentarlas por escrito. Clasificar las sustancias ácidas y básicas en función del empleo de indicadores. Comparar a través de un cuadro sinóptico ... Construir conceptos a partir de lluvia de ideas y resolver ejercicios en el que se apliquen los conceptos definidos. Construir mapas de México. Elaborar cuadro sinóptico, fichas textuales, crónica, tabla, álbumes ilustrativos, biografías, cuadro comparativo, cuadro descriptivo, dibujos, esquemas, fichas de resumen, fichas de trabajo, glosario, informes, inventario, mapas, mapas conceptuales, plan o planes de trabajo, reseña crítica, diagrama, crónica, monografía, síntesis. Elaborar ensayos, Proyectos. Realizar investigación documental, Monografías. Reportes. Visitar página de Internet</p>
OBSERVACIÓN	<p>Capacitar y participar en la aplicación de reglamentos para fungir como árbitros. Cuadro de participación Demostraciones Determinar la forma de observación y entrevista que se pretenda realizar. Diseñar juegos recreativos por equipos de trabajo y aplicarlos con los compañeros de clase. Escala de evaluación Explicar una reacción química con base en una ecuación; así como, la simbología a emplear. Exposición Hacer una representación (sociodrama) Identificar las culturas mesoamericanas a partir de figuras arqueológicas. Identificar las operaciones: suma, resta, producto, división, potenciación y radicación. Lista de verificación (de cotejo) Organizar excursiones, visitas Organizar la técnica "lluvia de ideas" para que por consenso grupal se determinen las características de... Proyectar películas que presenten..... Realizar prácticas de campo Registros anecdóticos Visitar un lugar para diferenciar los recursos naturales. Visitar un museo o sitio histórico de la comunidad, para observar aquellos objetos que son evidencia de la Historia como acontecimiento.</p>

Estrategias de enseñanza en el aula desde el enfoque constructivista

Interrogatorio

El método del interrogatorio consiste en que el docente pida al alumno que exponga conocimientos que debe estudiar por cuenta propia, haciéndose esa exposición oralmente, en respuesta al interrogatorio. El interrogatorio, en este caso, no asume el carácter de juicio para la atribución de notas, sino el de una fase del aprendizaje, de momento del método.

Con respecto a los objetivos del método del interrogatorio, pueden destacarse los siguientes:

- a) llevar al educando a estudiar por sí solo, a fin de que gane confianza en su capacidad para interpretar fuentes de información sin ayuda del docente;
- b) facilitar el desarrollo de la capacidad de expresión del educando, mediante el interrogatorio, dado que éste recuerda a una prueba oral, sin que tenga, empero, sus inconvenientes. El educando se siente más a gusto, dado que no recibe notas por el buen o mal desempeño que tenga;
- c) posibilitar un conocimiento mejor del educando, de su tipo de personalidad, su instrucción y formación, lo cual facilitará mucho la labor de su orientación.

La acción del docente:

Para hacer provechoso el interrogatorio, el docente tiene que motivar bien el trabajo y orientar adecuadamente el estudio del educando.

El plan del interrogatorio es decisivo, ya que debe enfocar, de manera orgánica, los puntos fundamentales del tema estudiado.

El docente debe hacer que todos participen en el interrogatorio, no permitiendo que unos pocos monopolicen los trabajos o que todos se mantengan ajenos a ella.

Desenvolvimiento del método

- a. El docente hace una presentación motivadora del tema a estudiar, así como una mención precisa de las fuentes de información a consultar, indicando hasta el número de páginas, para que el campo de estudio quede bien delimitado. Esas indicaciones están destinadas a todos los alumnos;
- b. los educandos proceden a estudiar el tema, individualmente o en grupo. Los estudios pueden realizarse en el aula o fuera de ella, dependiendo esto de las disponibilidades de tiempo de la disciplina. Mientras tanto, el docente organiza en un plan preguntas basadas en los textos indicados cubriendo toda la materia a estudiar;
- c. en el día señalado, el docente procede al interrogatorio, basándose en el plan previamente elaborado. Esto no quiere decir que no pueda apartarse del mismo, cuando sea necesario. Por el contrario, debe hacerlo, conforme a las respuestas obtenidas y, a veces, para conocer mejor al educando. Con todo, es indispensable interrogar acerca de todo el contenido indicado para estudio.

El docente formula la primera pregunta y espera que un voluntario se presente a dar la debida respuesta. En caso de que eso no ocurra, él indicará al educando que debe hacerlo. Obtenida una respuesta, pregunta a la clase si está de acuerdo y, si la respuesta es realmente satisfactoria, se pasa a la siguiente.

En caso de que la respuesta no sea satisfactoria, el docente insiste para que la rectificación surja de un educando, pudiendo entablarse una discusión, con la participación de todos los que quieran, hasta llegar al punto deseado. Después de iniciado el interrogatorio, por medio de voluntarios o de indicación indirecta, el docente hará que toda la clase participe, ocupándose, principalmente, de los educandos más retraídos o tímidos;

Solución de problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL, Problem-based learning) es un método docente basado en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En este método, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es uno de los métodos de enseñanza -aprendizaje que ha tomado más arraigo en las instituciones de educación superior en los últimos años. El camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar en el ABP. Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

La experiencia de trabajo en el pequeño grupo orientado a la solución del problema es una de las características distintivas del ABP. En estas actividades grupales los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo.

El ABP es usado en muchas universidades como estrategia curricular en diferentes áreas de formación profesional. En el caso de este documento, se presenta al ABP como una técnica didáctica, es decir, como una forma de trabajo que puede ser usada por el docente en una parte de su curso, combinado con otras técnicas didácticas y delimitando los objetivos de aprendizaje que desea cubrir.

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante, en el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene particular presencia la teoría constructivista, de acuerdo con esta postura en el ABP se siguen tres principios básicos:

- El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje, no lo incorpora como algo adicional sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. El ABP busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. Todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

Los alumnos trabajan en equipos de seis a ocho integrantes con un tutor/facilitador que promoverá la discusión en la sesión de trabajo con el grupo. El tutor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo cual los alumnos sólo se apoyarán en él para la búsqueda de información. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso. A lo largo del proceso de trabajo grupal los alumnos deben adquirir responsabilidad y confianza en el trabajo realizado en el grupo, desarrollando la habilidad de dar y recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso de trabajo del grupo.

Dentro de la experiencia del ABP los alumnos van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimiento y aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo.

Una de las principales características del ABP está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema.

La transferencia pasiva de información es algo que se elimina en el ABP, por el contrario, toda la información que se vierte en el grupo es buscada, aportada, o bien, generada por el mismo grupo.

A continuación se describen algunas características del ABP:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Al trabajar con el ABP la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el autoaprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento.

Solicitud de productos

Se refiere a la solicitud de productos resultantes de un proceso de aprendizaje, los cuales deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo y demuestren las habilidades que el alumno ha desarrollado o adquirido, así como, la información que ha integrado.

Características

Consiste en la elaboración de una propuesta que integre una tentativa de solución a un problema. Esta propuesta puede consistir en un proyecto de investigación, de desarrollo o de evaluación.

Es útil para conocer las capacidades de integración, creatividad y proyección a futuro del alumno. Permite que el alumno planee actividades y obtenga resultados concretos al aplicar sus conocimientos.

Para su construcción se recomienda establecer previamente los criterios de evaluación de la calidad del proyecto. Señalar las partes que deben considerar, entre las que se recomienda no omitir. Delimitación del tema (del problema en su caso) a desarrollar. Establecimiento del marco teórico, enunciar el fundamento que dará sustento teórico al trabajo. Objetivos, el fin con el que se realiza el proyecto. Contenido temático. Recursos requeridos: financieros, humanos y materiales. Cronograma de actividades.

Observación

Existen varios modos de aprendizaje. Uno de los más importantes es el que se basa en la observación, también llamado social cognoscitivo. Las personas somos capaces de aprender mediante la observación e imitación de nuestros referentes. Un individuo, puede aprender una conducta por observación, y no reproducirla necesariamente. Para comprobar que se está comportando igual que su "modelo", se le compara con otro conjunto de personas que no han tenido como referente al mismo modelo. El aprendizaje mediante la observación tiene varias fases:

- Adquisición: el aprendiz capta los rasgos del referente. El modelo condiciona en gran parte esta fase. Cuanto más nos llame la atención el modelo, más atención le prestaremos.
- Retención: Analiza y guarda en su memoria los comportamientos observados en forma de imágenes mentales para sacarlas cuando le sea necesario.
- Ejecución: Pondrá en práctica sólo los comportamientos que considere apropiados y útiles, traduciendo lo que hemos retenido en la fase anterior. Cuantas más veces reproducimos un comportamiento más mejoramos en su imitación.
- Consecuencias: Aquí se comprobará si realmente estos actos y rasgos, le favorecen o le perjudican. Los motivos que nos llevan a imitar algún comportamiento son:
 - Refuerzo pasado, por el que sabemos la respuesta que nuestro cuerpo va a dar a un estímulo.
 - Refuerzos prometidos, por la recompensa que podamos recibir.
 - Refuerzo vicario, repitiendo un comportamiento suyo anterior o llevando a cabo otro que ha observado en otro individuo.

Los motivos que nos llevan a no imitar un comportamiento son:

- Castigo pasado.
- Castigo prometido, por amenazas anteriores.
- Castigo vicario.

No hace mucho se descubrieron las llamadas neuronas espejo, situadas en el lóbulo frontal del cerebro, que se activaban cuando el sujeto observaba un comportamiento en otro individuo. Según Giacomo Rizzolatti, las neuronas espejo hacen que convirtamos en nuestras los actos que observamos. Vilayanur Ramachandran, experto en estos estudios, llegó a decir: "El descubrimiento de las neuronas espejo hará por la psicología lo que el ADN por la biología". Actualmente se sigue estudiando este aspecto en relación con el aprendizaje por observación.

TEMA 3.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA⁹

Métodos y Técnicas de Enseñanza: Proceso Conceptual y Referencial.

Examinados los objetivos que parecen responder a las exigencias de la educación actual y expuesta las normas generales de la acción didáctica, vienen, a continuación, las normas de carácter más específico y estructurado que constituyen la metodología didáctica. Los objetivos de la educación se persiguen a través de las normas de acción y de la metodología de la enseñanza.

La palabra método viene del latín, *methodus* que, a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* (meta) y *odos* (*camino*). Método significa, por lo tanto, camino para llegar a un lugar determinado. Didácticamente, método quiere decir camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin. La palabra técnica es la sustantivación del adjetivo técnico, cuyo origen está en la palabra griega *technikos* y en la latina *technicus*, que quiere decir *relativo al arte* o conjunto *de procesos de un arte o de una fabricación*. Simplificando, *técnica*- significa cómo *hacer algo*.

Por consiguiente, el método indica el camino y la técnica muestra cómo recorrerlo. 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 desea 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. La educación es el proceso educativo, si quiere llegar a buen término en cuanto a la consecución de sus objetivos, tiene que actuar metódicamente, es decir, método lógicamente. La metodología de la enseñanza no es, por lo tanto, sino el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y *técnicas* de enseñanza, que tienen

⁹ Imídeo G. Nerici (2010). **Metodología de la Enseñanza**. Ed. Kapeluz Mexicana

por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento.

La metodología de la enseñanza debe encararse como un medio y no como un fin, por lo que el docente debe estar dispuesto a alterarla, siempre que su juicio crítico sobre la misma se lo sugiera. No debe, pues, convertirse en esclavo de ella como si fuese algo sagrado, definitivo, inmutable. De modo general, la metodología de la enseñanza debe conducir al educando a la autoeducación, a la autonomía, a la emancipación intelectual, es decir, debe varío a andar con sus propias piernas y a pensar con su propia cabeza. La metodología de la enseñanza consta de métodos y técnicas, entre los cuales hay una acentuada diferenciación, que veremos más adelante.

La metodología didáctica tiene por objeto dirigir el aprendizaje del educando para que éste incorpore a su comportamiento normas, actitudes y valores que hagan de él un auténtico ciudadano participante, cuya meta sea *el creciente respeto por el hombre mismo*. El educando, a pesar de toda la libertad de que debe gozar para su plena realización, debe ser orientado hacia aquellas metas consideradas valiosas para él y la sociedad.

Las libertades por la libertad y la libertad para los movimientos desordenadas caprichosas o inconsecuentes no conducen a nada, cuando no son perjudiciales para el individuo y para la sociedad. La libertad anárquica no tiene sentido en la educación, dado que ésta preconiza una forma de comportamiento fruto de la reflexión sobre la realidad humana y social, dentro de una circunstancia histórica orientada hacia lo que más conviene para la mejor realización del hombre y para un desarrollo social más eficiente. La educación, por lo tanto, mediante sus normas generales de acción y metodología didáctica, procura llevar al educando a asimilar el comportamiento considerado como más digno y justo para él y para la sociedad.

Diferencia entre Métodos y Técnicas de Enseñanza.

La metodología didáctica propone formas de estructurar los pasos de las actividades didácticas de modo que orienten adecuadamente el aprendizaje del educando. Según las circunstancias y el nivel de madurez del alumno, la metodología didáctica puede proponer estructuras preponderantemente lógicas o preponderantemente psicológicas. No se hará diferenciación substancial entre método y técnica didáctica, por centrarse ambos muy próximos el uno al otro, siendo su objetivo común hacer que el educando siga un esquema, para una mayor eficiencia de su aprendizaje.

Asti Vera establece, en términos generales, una diferenciación entre método y técnica, que puede ser utilizada por la metodología didáctica: "el método es procedimiento general, basado en principios lógicos, que puede ser común a varias ciencias; la "técnica" es un medio específico, usado en una ciencia determinada en un aspecto particular de la misma. Ejemplo: el método deductivo se usa tanto Lógica como en Matemática o en Física teórica, mientras que las técnicas de observación usadas en Psicología Social son propias de esa disciplina".

El método se caracteriza, tal vez, por el conjunto de pasos que van desde la presentación del tema hasta la verificación del aprendizaje. La técnica es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con el método. Por consiguiente, un método de enseñanza puede hacer uso, en el conjunto de su acción, de una serie de técnicas. Tratando de hacer una diferenciación más precisa, puede decirse que:

a) *Método didáctico*. Es el conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados de los que se vale el docente para orientar el aprendizaje del educando, a fin de que éste desarrolle conocimientos, adquiera técnicas o asuma actitudes e ideas. Se dice que el método debe estar lógicamente estructurado, pues debe presentar justificativos de todos sus pasos, a fin de que no esté basado en aspectos secundarios o aun en el capricho de quien debe dirigir el aprendizaje de los alumnos. Se dice también que el método debe estar psicológicamente estructurado, porque debe responder a las peculiaridades comportamentales y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos a que se destina, niños, adolescentes o adultos, o si no, deficientes, normales o bien dotados intelectualmente.

b) *Técnica didáctica*. Es también un procedimiento lógico y psicológicamente estructurado, destinado a dirigir el aprendizaje del educando, pero en un sector limitado o en una fase del estudio de un tema, como la presentación, la elaboración, la síntesis o la crítica del mismo. En otras palabras, la técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos del método.

Así pues, en su aplicación, un método puede hacer uso de una serie de técnicas para consecución de los objetivos que persigue. Por lo visto, un método de enseñanza es algo más amplio que una técnica didáctica. La técnica se limita más bien a la orientación del aprendizaje a sectores específicos, mientras que el método de enseñanza abarca aspectos más generales de la acción didáctica.

Para alcanzar sus objetivos, un método de enseñanza debe recurrir a una o más técnicas. Hasta puede decirse que el método de enseñanza se hace efectivo por medio de las técnicas. Es preciso aclarar, sin embargo, que casi todos los métodos de enseñanza pueden asumir el papel de técnicas, así como casi todas las técnicas de enseñanza pueden asumir el papel de métodos, según la amplitud que adquieran al orientar el aprendizaje. Si se aplica la exposición al estudio de un tema o unidad, puede decirse que se empleó el método expositivo. Pero si aquella se emplea en un momento dado de una discusión o de una demostración, se dirá que se utilizó la técnica expositiva. Lo mismo puede decirse del interrogatorio. Si, durante todo el transcurso de una clase, el asunto se estudia en base a preguntas del profesor a los alumnos, puede decirse que se emplea el método del interrogatorio, pero si éste se aplica sólo en algunos momentos de una clase expositiva, podrá decirse que se utilizó la técnica del interrogatorio.

Es preciso aclarar que la palabra técnica puede tener otra connotación, que es la de eficiencia. Véase esta frase: Fulano usó, como técnica, el método expositivo, pero le faltó técnica en la demostración. Actualmente, todo método o técnica de enseñanza debe, fundamentalmente, hacerse efectivo por medio de la actividad del educando, haciendo que éste sea, de modo general, agente de su propio aprendizaje, y no un simple receptor de datos y normas elaborados por otros. Por lo tanto, los métodos y las técnicas de enseñanza deben llevar al educando a observar, criticar, investigar, juzgar, sacar conclusiones, correlacionar, diferenciar, sintetizar, conceptualizar y reflexionar.

Fases de un Método de Enseñanza.

Todo método de enseñanza tiene que seguir el esquema de desarrollo de un ciclo docente que fundamentalmente consta de tres partes: planeamiento, ejecución y evaluación. El esquema parece ser el mismo para todos los métodos, variando, claro está, la forma de llevar a cabo los estudios o la de realizar las tareas didácticas. Pueden considerarse, por lo tanto, tres las fases de cualquier método.

- a. *Fase de Planeamiento* - Es la fase en que se establece el contenido a estudiar y se precisan los detalles del desarrollo de la acción didáctica. Esta fase, de modo general, está más ligada al docente, pero puede también estar confiada a maestros y alumnos, así como también, según el método, a los educandos solos.
- b. *Fase de Ejecución* - Esta fase comprende cuatro subfases, que son: la motivación y presentación; la realización; la elaboración y las conclusiones.
 1. *subfase de motivación y presentación*, en la que, mediante un proceso de motivación, se predispone a la clase para las tareas a realizar, así como también, en líneas generales, se presenta el contenido o el tema que será objeto de estudio;
 2. *subfase de realización*, en la que se procede al estudio propiamente dicho, en base al método que se haya elegido;
 3. *subfase de elaboración*, en la cual, después del estudio sistemático del asunto en cuestión, se realizan tareas tendientes a la fijación e integración del aprendizaje, en forma de discusiones, ejercicios, aplicaciones, etc.
 4. *subfase de las conclusiones*, en la que, terminada la fase anterior, se hace que el alumno saque conclusiones con respecto a los trabajos realizados, o mejor, al contenido estudiado.

- c. *Fase de Evaluación* Esta es la última fase del método y consta de pruebas de evaluación o de cualquier otro recurso que permita al docente hacer una evaluación del estudio realizado por cada educando, a fin de prever reajustes en el contenido o en la metodología, una rectificación del aprendizaje o la recuperación de educandos.

La Metodología de la Enseñanza y las Vías del Conocimiento

La metodología es el camino que conduce al conocimiento y éste es la energía que hace posible la acción consciente de] hombre con respecto al medio, a sus semejantes y a sí mismo. El conocimiento es lo que da al hombre conciencia del qué, del cómo y del por qué de su acción. Puede hasta decirse que el hombre transita por las sendas del conocimiento. Éste, a su vez, puede alcanzarse por dos vías principales, que son la *inteligencia discursiva o lógica* y la intuición.

La *inteligencia discursiva o lógica* para alcanzar el conocimiento, tiene que recurrir a intermediarios tales como premisas, datos provenientes de la observación de hechos naturales o provocados (experimentos), comparaciones, etc. Mientras que la intuición puede llegar al conocimiento en forma directa, sin ayuda de intermediarios, como en el acto de la visión. Intuición, por otra parte quiere decir visión.

La *inteligencia discursiva*, a su vez, puede servirse, según las circunstancias, de tres caminos, que son: la inducción, la deducción y la analogía.

La intuición también sigue más de una senda para alcanzar el conocimiento: la intuición intelectual, la intuición emotiva y la intuición volitiva. Por consiguiente, el hombre, para alcanzar el conocimiento puede servirse de la inteligencia discursiva o lógica, por intermedio de la inducción la deducción y la analogía, y de la intuición, ya sea intelectual, emotiva o volitiva.

CAMINOS PARA LLEGAR AL CONOCIMIENTO	Inteligencia discursiva o lógica	Inducción Deducción Analogía
	1. Inteligencia 2. Emoción 3. Voluntad	1. Intuición intelectual (Husserl) 2. Intuición emotiva (Bergson) 3. Intuición volitiva (Dilthey)

El hombre es una mezcla de inteligencia, emoción y voluntad. Aprende a través de esos tres elementos. Es preciso destacar que hay aprendizajes en los que predomina uno u otro componente, pero los tres están siempre presentes.

La metodología de la enseñanza debe, pues, saber programar, en sus actividades, oportunidades de atender, solicitar o utilizar esos tres elementos como *vías de aprendizaje*. Es preciso aclarar que, conforme al método o al aprendizaje en curso, debe ponerse mayor énfasis en una de esas tres vías que, en realidad, son cuatro, si se considera que la inteligencia se divide en discursiva e intuitiva.

La metodología de la enseñanza, repetimos, debe poner énfasis en esas vías de aprendizaje:

- a. volitiva, mediante la motivación;
- b. emotiva, mediante la vivencia, el contacto con la realidad;
- c. intelectual, por medios que lleven a la concentración y al esfuerzo intelectual;
- d. inteligencia discursiva o lógica, mediante la observación y todas las formas de raciocinio, como la inducción, la deducción y la analogía.

Se ha hablado aquí de inteligencia discursiva o lógica y de inteligencia intuitiva, lo cual puede parecer una contradicción. La inteligencia discursiva o lógica es la inteligencia aplicada al razonamiento, que comenzó a estudiarse en forma sistemática a partir de Aristóteles.

En la época contemporánea, Husserl (1859-1938), estudiando el conocimiento, demostró que la inteligencia podía llegar a él en forma intuitiva, sin inducir, deducir ni hallar analogías, sino viendo y *describiendo* la esencia de un hecho o fenómeno.

La inducción

La inducción es el proceso mental que va de lo particular a lo general. La inducción se identifica con el método experimental y comprende seis fases: la observación, la tentativa de explicación, la experimentación, la comparación, la abstracción y la generalización.

- a. **Observación**- En esta fase, el individuo presta atención a las manifestaciones de la realidad. La observación puede realizarse sobre las manifestaciones espontáneas de la realidad o sobre las provocadas (experimentos), recibiendo, entonces, la denominación de método experimental.
- b. **Tentativa de explicación** - En esta fase, el observador procura dar un sentido lógico a lo que esté observando. con todas las reservas, mientras no obtenga una confirmación.
- c. **Experimentación** - En esta fase, basándose en la explicación previsora anterior, el individuo provoca la situación, para ver si la reacción se produce en base a la causa y efecto imaginados en la fase anterior. Es posible que' en muchas circunstancias, o en el estudio de muchos fenómenos, la experimentación no sea viable. En ese caso, el fenómeno se somete a una larga fase de observación, para comprobar si los hechos se desarrollan, realmente, conforme a la hipótesis.
- d. **Comparación** - En esta fase, se hace la comparación de los datos recogidos, experimentalmente o no, a fin de clasificarlos, criticarlos y comprenderlos en su esencia, lo cual conduce a la fase siguiente.
- e. **Abstracción** - En esta fase, se verifican los puntos de acuerdo o de desacuerdo de los datos recogidos mediante la observación, para ver lo que hay de común o de diferente entre los mismos, y para que se pueda llegar al final del proceso, en la fase siguiente.
- f. **Generalización** - En esta fase, el intelecto emite un enunciado que abarca y caracteriza los datos recogidos mediante la observación y todos los demás, no recogidos, pero semejantes. Es el proceso mental que extiende a otras cosas de la misma especie o clase un concepto formado en base a datos observados y sometidos a crítica.

La deducción

La deducción es el proceso mental que va de lo general a lo particular. La deducción, por lo tanto, parte de las premisas obtenidas por inducción, que puede ser inducción puramente intelectual o experimental, para llegar a los detalles de un fenómeno o las particularidades o las consecuencias del mismo. Es preciso aclarar que las premisas sobre las cuales va a trabajar la deducción pueden obtenerse, también, por intermedio de la intuición.

La *aplicación, la comprobación* y la demostración representan formas particulares de la deducción. "La deducción determina la marcha de la conducta, de las leyes hacia sus consecuencias, de las causas hacia los efectos, de lo general hacia lo particular".

La deducción es un excelente instrumento para sacar conclusiones de las afirmaciones que se hagan, con el fin de llamar la atención hacia el cuidado que se debe tener cuando nos proponemos afirmar algo. La deducción es el camino de las consecuencias y, bien utilizada, puede llevar a desarrollar el sentido de responsabilidad.

La analogía.

"La analogía no es más que "una inducción imperfecta", que concluye yendo de lo particular hacia lo particular", en virtud de una semejanza. Es el razonamiento que saca conclusiones en base a semejanzas".

La analogía es de escaso valor científico, dado que ofrece pocas probabilidades de certeza, pero hay circunstancias en que es el único camino que se presenta para llegar a una conclusión. Es el caso de una persona que encuentra una serpiente que no conoce. Es decir, no sabe si es venenosa o no. Pero, por la forma de la cabeza, puede compararla con una serpiente venenosa conocida, y llegar a la conclusión de si es venenosa o no, por analogía. Es claro que esa conclusión no merece mucha fe, pero ya es una orientación. La analogía tiene tres reglas, que son las siguientes:

- Primera regla: no partir de semejanzas accidentales. Es preciso, pues, tener cuidado, para no aceptar como semejanzas los que pueden ser meros aspectos accidentales, para la comparación de cosas diferentes;
- Segunda regla: no subestimar las diferencias, es decir, no forzar las semejanzas, olvidando o no tomando en cuenta las diferencias entre los fenómenos cotejados;
- Tercera regla: no exagerar el valor de la conclusión analógica, es decir, por más grandes que sean las semejanzas, se debe estar alerta para no atribuir demasiado valor a esas aproximaciones entre hechos diferentes.

La intuición intelectual

La intuición intelectual, cuyo estudio se debe a Husserl, consiste en el hecho de que la inteligencia llegue al conocimiento, no por procesos lógico-discursivos, sino por aprehensión directa de un fenómeno, del que la inteligencia pasa a describir la esencia.

La intuición se obtiene por aplicación del método fenomenológico, que, en último análisis, consiste en un proceso de concentración, para que el espíritu pueda ver con más claridad el fenómeno en estudio. Es importante destacar que, para producirse mejor, la intuición intelectual requiere una vivencia con relación al fenómeno en consideración.

La intuición emotiva

El estudio de la intuición emotiva se debe a Bergson, dado que, para él, el hombre sólo aprende en contacto con la realidad y debido a la emoción que dicho contacto provoca. La intuición emotiva es fruto del contacto directo con el fenómeno en estudio, lo cual permite al espíritu aprehender la esencia de dicho fenómeno. Bergson piensa que la inteligencia discursiva no tiene condiciones para aprehender la esencia de un fenómeno, mientras que la esencia del mismo está en su dinamismo, que sólo puede ser captado por la intuición emotiva. Por lo tanto, para aprender, el educando debe entrar en contacto con la realidad que estudia.

La intuición volitiva

El estudio de la intuición volitiva se debe a Dilthey, que dice que la voluntad es el gran vehículo del aprendizaje. El hombre aprende por medio de la intuición volitiva.

El proceso sería el siguiente: el hombre es movido por una voluntad o deseo; en su actividad tendiente a satisfacer ese deseo, tropieza con una dificultad; el espíritu, por intermedio de una intuición volitiva, capta el obstáculo y lo comprende, dando ese acto origen al aprendizaje.

Todo aprendizaje debe, por lo tanto, procesarse mediante obstáculos colocados ante el educando, como verdaderos desafíos a su voluntad. Esos obstáculos, deben, sin embargo, ser adecuados a las posibilidades del que aprende, a fin de no frustrarlo con sucesivos fracasos.

Los Métodos de Enseñanza y la Realidad del Educando

En lo que concierne a la atención prestada a la realidad del educando, los métodos de enseñanza siguen tres direcciones principales, dando origen a tres grupos de métodos bien diferenciados en cuanto a sus intenciones y a la atención que prestan a las diferencias individuales del educando mismo. Dichos grupos están representados por los *métodos de enseñanza colectiva*, los *métodos de enseñanza o de estudio en grupo* y los *métodos de enseñanza individualizada*.

El primer grupo, el de los métodos de enseñanza colectiva, parte del supuesto de que la clase debe comportarse conforme a la curva de Gauss y que es normal, pues, que por lo menos de 16 a 20% de los educandos fracasen en los estudios, siendo hasta anómalo que todos salgan bien. Es así como se estableció el predominio de esa ficción estadística en la escuela, que es la figura del "educando medio". De esta suerte las diferencias individuales pasan a ser objeto de una atención precaria. Las tareas escolares son las mismas para todos los alumnos y deben ser atendidas en el mismo lapso.

Los principales *métodos de enseñanza colectiva* son: el método expositivo, el método del interrogatorio, el método de la lectura, el método de las lecciones, el método de los problemas, el método del estudio dirigido, en su versión individual, el método práctico-teórico, etc.

El segundo grupo, el de los *métodos de enseñanza o estudio* en grupo, inspirados en los trabajos de Kurt. Lewin sobre dinámica *de grupos*, pone énfasis en la sociabilización del educando, con la finalidad principal, además de otras, de formar el buen *socius*, animado por el espíritu de grupo y preparado para realizar esfuerzos de cooperación. Pero estos métodos prestan muy poca atención a las diferencias individuales y al ritmo de aprendizaje propio de cada alumno. Los estudios de esta naturaleza tienen la ventaja de realizarse, en la mayoría de los casos, en pequeños grupos, lo que es siempre un poderoso estímulo para que los menos dotados se esfuerzen por seguir el ritmo de los compañeros, además de las grandes ventajas que ofrece en posibilidades de crecimiento integral.

Los principales *métodos de enseñanza o estudio* en grupo son: el método de la discusión, el método del debate, el panel, el simposio, el método de las comisiones, el método de la entrevista, el seminario, el método de la mesa redonda, el método del estudio dirigido en su forma grupal, el método del estudio orientado, etc.

El tercer grupo, el de los *métodos de enseñanza individualizada*, enfatiza, por el contrario, las características y posibilidades del educando, en un esfuerzo dirigido a atender las diferencias individuales y que procura estructurarse de manera que cada educando pueda estudiar de acuerdo con su propio ritmo dentro de sus posibilidades reales y permitiendo la variabilidad del tiempo dedicado a una misma tarea. Los *métodos de enseñanza individualizada* tienden a dar importancia, de modo general, a los siguientes puntos fundamentales, en un verdadero acto de respeto por las diferencias individuales:

- a. atención al ritmo de aprendizaje de cada educando;
- b. investigación acerca de las posibilidades reales del educando;
- c. oferta de alternativas de contenido;
- d. opciones en cuanto al local de estudio;
- e. metodología variada, adaptada a cada alumno;
- f. evaluación individualizada, a fin de poder comparar al educando consigo mismo.

Los principales métodos de enseñanza individualizada son: el método de tareas dirigidas, las tareas individualizadas, el método de fichas de estudio, la enseñanza por medio de módulos de instrucción, la instrucción programada, la enseñanza personalizado, el método de libre elección, el método de estudio libre, etc.

Enseñanza Colectiva

EL MÉTODO DEL INTERROGATORIO

El método del interrogatorio consiste en que el docente pida al alumno que exponga conocimientos que debe estudiar por cuenta propia, haciéndose esa exposición oralmente, en respuesta al interrogatorio. El interrogatorio, en este caso, no asume el carácter de juicio para la atribución de notas, sino el de una fase del aprendizaje, de momento del método.

Objetivos:

Con respecto a los objetivos del método del interrogatorio, pueden destacarse los siguientes:

- a) llevar al educando a estudiar por si solo, a fin de que gane confianza en su capacidad para interpretar fuentes de información sin ayuda del docente;
- b) facilitar el desarrollo de la capacidad de expresión del educando, mediante el interrogatorio, dado que éste recuerda a una prueba oral, sin que tenga, empero, sus inconvenientes. El educando se siente más a gusto, dado que no recibe notas por el buen o mal desempeño que tenga;
- c) posibilitar un conocimiento mejor del educando, de su tipo de personalidad, su instrucción y formación, lo cual facilitará mucho la labor de su orientación.

La acción del docente:

Para hacer provechoso el interrogatorio, el docente tiene que motivar bien el trabajo y orientar adecuadamente el estudio del educando. El plan del interrogatorio es decisivo, ya que debe enfocar, de manera orgánica, los puntos fundamentales del tema estudiado. El docente debe hacer que todos participen en el interrogatorio, no permitiendo que unos pocos monopolicen los trabajos o que todos se mantengan ajenos a ella.

Desarrollo del método

- a. El docente hace una presentación motivadora del tema a estudiar, así como una mención precisa de las fuentes de información a consultar, indicando hasta el número de páginas, para que el campo de estudio quede bien delimitado. Esas indicaciones están destinadas a todos los alumnos;
- b. los educandos proceden a estudiar el tema, individualmente o en grupo. Los estudios pueden realizarse en el aula o fuera de ella, dependiendo esto de las disponibilidades de tiempo de la disciplina. Mientras tanto, el docente organiza en un plan preguntas basadas en los textos indicados cubriendo toda la materia a estudiar;
- c. en el día señalado, el docente procede al interrogatorio, basándose en el plan previamente elaborado. Esto no quiere decir que no pueda apartarse del mismo, cuando sea necesario. Por el contrario, debe hacerlo, conforme a las respuestas obtenidas y, a veces, para conocer mejor al educando. Con todo, es indispensable interrogar acerca de todo el contenido indicado para estudio.

El docente formula la primera pregunta y espera que un voluntario se presente a dar la debida respuesta. En caso de que eso no ocurra, él indicará al educando que debe hacerlo. Obtenida una respuesta, pregunta a la clase si está de acuerdo y, si la respuesta es realmente satisfactoria, se pasa a la siguiente. En caso de que la respuesta no sea satisfactoria, el docente insiste para que la rectificación surja de un educando, pudiendo entablarse una discusión, con la participación de todos los que quieran, hasta llegar al punto deseado. Después de iniciado el interrogatorio, por medio de voluntarios o de indicación indirecta, el docente hará que toda la clase participe, ocupándose, principalmente, de los educandos más retraídos o tímidos;

MÉTODO DE LECTURA

El método de lectura consiste en indicar textos de estudio sobre un tema. Dichos textos una vez estudiados se prestarán para una prueba de verificación del aprendizaje, cuyos resultados suministrarán para que se promueva una discusión. Este método recuerda al interrogatorio, pero en éste, aquella se substituye por una prueba de verificación del aprendizaje.

Objetivos:

Los objetivos del método de la lectura se resumen como sigue:

- a) hacer que el educando estudie bajo su entera responsabilidad y en base a la lectura;
- b) desarrollar el hábito de la lectura y el de esforzarse por interpretar el material escrito; c) infundir, por eso mismo, confianza a los educandos, mediante el ejercicio de la lectura y la aprehensión e interpretación de datos, directamente de los textos;
- d) desarrollar la rapidez en la lectura y la capacidad de seleccionar datos que interesen.

Desarrollo del método:

- a) Presentación motivadora, por parte del docente, del tema a estudiar y de los textos respectivos, con indicación precisa de los mismos;
- b) los educandos estudian los textos indicados, individualmente o en grupo, en horas de clase, o no, según las posibilidades de tiempo de la disciplina;
- c) en un día señalado de antemano, se lleva a efecto una prueba de verificación del aprendizaje, que cubre todos los textos indicados;

- d) corregidas las pruebas, el docente promueve una discusión en base al examen de los errores, las imprevisiones y las omisiones comprobadas;
- e) después de esta discusión, que puede durar más de una clase, se realiza, en una fecha señalada por anticipado, otra prueba de verificación del aprendizaje;
- f) rectificación del aprendizaje y asistencia especial a los educandos o a grupos de ellos, cuando sea necesario.

MÉTODO DE LA LECTURA DIRIGIDA

El método de la lectura dirigida consiste en que el docente oriente el aprendizaje del alumno por medio de la lectura de una adecuada selección de textos. Mediante la lectura de textos, seleccionados, el docente lleva al alumno a realizar el estudio fundamental de un tema, o estudios de profundización o ampliación del mismo. En última instancia, el método de la lectura dirigida es una variante del método de la lectura, sólo que estructurado en otra forma.

Objetivos:

Los objetivos del método de la lectura dirigida son los mismos señalados para el método de la lectura, pudiendo sumárselas algunos más, como:

- a. hacer que el alumno profundice los temas tratados en clase;
- b. hacer que amplíe los estudios, relacionándolos con otros temas;
- c. hacer que tome conocimiento de la bibliografía más representativa de una disciplina o de un tema;
- d. hacer que tome conocimiento de las tesis más actuales y aun de las más divergentes, con respecto a un tema de estudio.

Modalidades del método de la lectura dirigida:

El método de la lectura dirigida puede asumir dos modalidades principales: la moderada y la integral.

- a. *Moderada:* tiende a una labor de complementación de la labor del docente, con fines de profundización, ampliación o relación con otros del tema de estudio. Al planificar la enseñanza de una unidad, el docente va indicando textos que los alumnos estudiarán a medida que la misma se vaya presentando en clase. No importa cuál sea la forma didáctica utilizada para el desarrollo de la unidad. Lo que importa es que paralelamente al trabajo de la clase, los alumnos vayan realizando lecturas seleccionadas, relativas al asunto tratado. Las lecturas indicadas pueden ser de naturaleza **fundamental y deseable** cuando las lecturas se señalan como fundamentales, deben ser leídas por todos los alumnos mientras que las deseables quedan a criterio de cada uno, según su mayor o menor interés por el asunto en cuestión. El método moderado de lectura dirigida puede desenvolverse a través de cuatro fases: planeamiento, ejecución, discusión y verificación del aprendizaje.
- b. *Integral:* puede desenvolverse de otra manera, con miras al estudio directo de la unidad en cuestión, mediante la indicación de textos seleccionados para ese fin. La lectura está así dirigida, no sólo a la profundización, ampliación y rereasonamiento del aprendizaje, sino también al estudio de la estructura básica de la unidad en cuestión.

MÉTODO DEL ESTUDIO DIRIGIDO

El método del estudio dirigido consiste en hacer que el alumno, individualmente o en grupo estudie un tema o unidad, con la extensión y profundidad deseadas por el docente, en base a una guía elaborada por éste. Dos condiciones son indispensables para la buena marcha del estudio dirigido: el silencio y la presencia del docente. El estudio dirigido puede tener amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas. Es cuestión de planeamiento y de querer llevar al alumno a *practicar el estudio dirigido*. El estudio dirigido, según todo parece indicar, surgió debido a dos factores concurrentes:

1. las condiciones cada vez más difíciles de estudio para el alumno en su casa, principalmente en los grandes centros urbanos, por lo que las tareas que se esperaba que pudiese realizar allí, resultaban prácticamente nulas;
 2. la renovación de las técnicas de enseñanza, con el objeto de rectificar, en el alumno, la actitud de pasividad a que estaba relegado, para llevarlo a ser el artífice de su propia educación.
- Administrativamente, los planes de estudio dirigido más en boga son los siguientes:

El Plan Kalb o de los períodos extras

Este plan prevé un período diario de estudio dirigido, para las disciplinas consideradas las más importantes del currículo, en forma rotativa. Un día matemática, otro día idioma nacional, y así sucesivamente. Esos periodos están destinados a los alumnos más flojos, pero nada impide que todos los demás alumnos participen de ellos.

El Plan de Batavia o de los períodos desdoblados

Este plan prevé 2 horas o dos períodos por disciplina, en vez de uno solo. En uno de ellos, el docente dicta su clase -o suministra elementos para que, en el segundo, se efectúe el estudio dirigido. Los dos períodos no necesitan ser, obligatoriamente, seguidos. Admiten la intercalación de otras disciplinas. Debido a la sobrecarga en el horario, se recomienda solamente para las 4 6 5 disciplinas consideradas como más importantes o más difíciles para los alumnos.

El Plan de Columbia o de los períodos divididos

Este plan recomienda dividir la clase en dos períodos, en los que el docente hace, en el primero, su exposición y, en el segundo, realiza el estudio dirigido. El momento del paso de una actividad a otra queda a criterio del docente, según la conveniencia y la oportunidad.

El Plan de Michigan o gradual

Este plan es, teóricamente, el mismo que el de los *Períodos Divididos*, sólo que, al comienzo, con largos períodos de estudio dirigido, que van reduciéndose progresivamente. Esa progresividad es dictada por la suposición de que los alumnos necesitan más de esta forma de trabajo en los primeros grados y que la misma puede ir disminuyendo a medida que se los va promoviendo a clases más adelantadas. Así, los periodos de estudio dirigido se recomiendan sobre la siguiente base:

30 minutos para 5' grado

25 minutos para 6' grado

20 minutos para 7' grado

En los cursos más adelantados de la escuela secundaria, el estudio dirigido se substituirá por un periodo de consulta, en el que, de encontrar dificultades en sus estudios los alumnos recurrirán al docente.

Enseñanza o Estudio en Grupo.

MÉTODO DEL DEBATE

Contrariamente a la discusión, el debate tiene lugar cuando tema suscita posiciones contrarias entre los educandos o aun cuando fuertes dudas forman bloques de opiniones divergentes.

El debate puede surgir en el curso de una discusión, cuando un concepto, una apreciación o una tesis no logran unanimidad. Cada grupo de educandos se propone, entonces, defender sus puntos de vista.

En ese caso, el debate será el recurso lógico, a fin de que haya lucha intelectual en lugar de lucha física. En el debate, cada facción va a procurar demostrar la superioridad de una posición sobre otra. Por lo tanto, el método del debate consiste en una competencia intelectual en grupo, en la que algunos educandos tratan de demostrar la superioridad de sus tesis sobre las de otros educandos.

El método del debate exige conocimientos previos sobre el tema en cuestión. De lo contrario, se tendrá un mero intercambio inconsecuente de argumentos, lo cual conduce fácilmente a las ofensas personales. Así pues, el método, lleva a argumentar, en forma lógica, en pro o en contra de una tesis.

Objetivos:

- a) desarrollar la sagacidad para llevar en cuenta detalles y minucias que puedan servir de grandes argumentos o contra argumentos;
- b) desarrollar la agilidad mental;
- c) fortalecer el espíritu de combatividad, con el consiguiente robustecimiento de la confianza en sí mismo;
- d) desarrollar la capacidad de argumentar lógicamente;
- e) fortalecer el ánimo del educando, para que no se desaliente ante los posibles reveses que tenga que sufrir en la vida.

Los participantes del método del debate:

El método del debate requiere, para su funcionamiento, los siguientes participantes: un moderador, oradores, un secretario y un auditorio.

El moderador: Las funciones del moderador son más o menos las mismas del coordinador de una discusión, con el agregado de que debe estar atento para que el debate no degenera en *violencias verbales*, no caiga en "punto muerto" por causa de la obstinación o la emotividad y tenga un desarrollo animado, pero de elevado nivel intelectual.

El secretario: Las funciones del secretario son también las mismas que las del secretario de una discusión y deberá anotar en el pizarrón los argumentos en pro y en contra de una tesis o los argumentos de uno y otro grupo, a fin de que el auditorio o el resto de la clase pueda confrontarlos y apreciarlos mejor.

Los oradores: Los oradores son educandos que defienden posiciones diferentes con relación a una tesis o un tema. Los opositores pueden ser uno contra uno, dos contra dos, tres contra tres o los representantes de un grupo contra los representantes de otro grupo.

El auditorio: Está constituido por el resto de la clase o por los grupos a los que pertenecen los oponentes.

Modalidades del método del debate.

El debate puede presentar algunas modalidades, como el debate-simposio, el debate intercolegiado, el debate-investigación conjunta y el debate para resolución de problemas.

El debate-simposio:

El debate-simposio consiste en un debate llevado a cabo por 3 o 4 grupos de educandos, con 2 miembros por grupo, defendiendo posiciones o puntos de vista diferentes con respecto a un mismo tema.

- 1 - El primer orador de cada grupo expone su posición;
- 2 - el segundo orador de cada grupo puede ampliar o explicar mejor los conceptos vertidos por su compañero, el primer orador así como puede interpelar a los oradores de los otros grupos y refutar sus argumentos;
- 3 - se invita al auditorio a participar, dirigiendo, oralmente o por escrito, pedidos de aclaraciones a los oradores;
- 4- al final del debate, se invita al auditorio a manifestar sus preferencias por las tesis expuestas;
- 5- el moderador, antes de clausurar la sesión, realiza un análisis de la labor, refiriéndose al contenido y al comportamiento de los oradores y del auditorio;
- 6- si fuera de interés didáctico, el tema podría presentarse para una prueba de verificación del aprendizaje;

El debate intercolegiado

El debate intercolegiado consiste en la participación de cuatro oradores, siendo los opositores solamente tres. o de elevado nivel intelectual.

- 1 -El primer orador hace una exposición sucinta, pero lo más precisa posible, sobre la situación del tema a debatir. Su presentación debe ser lo más imparcial posible;
- 2 -después de esa presentación del tema, se suceden los tres oradores siguientes, exponiendo, cada uno, su posición con respecto al tema expuesto anteriormente;
- 3- a continuación, vuelven a presentarse los tres oradores, para refutar o criticar las soluciones propuestas por los otros. Sin embargo, los oradores no están obligados a sostener su tesis inicial. Pueden perfectamente retirar la suya para apoyar la de una de los otros dos opositores;
- 4- llega el turno al auditorio de manifestarse, dirigiendo, a los tres oradores, preguntas orales o por escrito, conforme se haya convenido;
- 5- terminada la fase de pedidos de explicaciones, se invita al auditorio a manifestar su opinión con respecto a los tres puntos de vista expuestos y defendidos por los oradores;
- 6- de haber interés y si el tema forma parte del programa de la disciplina promotora del debate, podrá haber una prueba de verificación del aprendizaje y, de ser necesario, la consiguiente rectificación.

El debate-investigación

Esta modalidad de debate consiste en la presentación de un tema por parte de tres grupos de dos oradores cada uno, que exponen, los primeros de cada grupo, los estudios o investigaciones que han realizado y los segundos, las soluciones o conclusiones a que han llegado los grupos, por separado, es decir:

- 1 -el primer orador de cada grupo expone el tema, en la forma en que cada uno lo ha comprendido;
- 2- el segundo orador expone, a continuación, la solución que cada grupo ha encontrado para la problemática del tema en cuestión. Así, los tres primeros oradores tienen por objeto explicar la situación problemática como la han entendido, mientras que los tres siguientes exponen la argumentación partidaria, es decir, defienden las soluciones que han hallado;
- 3- el auditorio, después de esas explicaciones, dirige preguntas a los oradores, pidiendo aclaraciones o haciendo objeciones;
- 4- terminada esa fase, el moderador hace una apreciación de los trabajos y cierra el debate;
- 5- en caso de que interese, se promoverá una verificación y, si es necesario, una rectificación del aprendizaje.

El debate para resolución de problemas

La presente modalidad se asemeja bastante a la anterior, con la diferencia de que, en el debate, toman parte dos grupos de dos o tres oradores cada uno y con alguna variante en su desenvolvimiento.

- 1- El primer orador de cada grupo hace una presentación imparcial del tema en debate, suministrando el mayor número posible de datos, para la mejor comprensión de la problemática en estudio;
- 2- el segundo orador expone la solución, las conclusiones o sugerencias de su grupo, justificándolas;
- 3- el tercer orador (si el grupo está compuesto por tres oradores) o el primer orador que vuelve a presentarse (en caso de que el grupo tenga sólo dos oradores) aprecia las soluciones, conclusiones o sugerencias propuestas, concordando o disintiendo de ellas, inclusive de la de su grupo, y pudiendo presentar una tercera posición, ya que, en este tipo de debate, se va en busca de lo mejor. La función, pues, de los dos terceros oradores o de la nueva presentación de los dos primeros es encontrar *lo que más se aproxime* a la verdad. Puede decirse que esta modalidad de debate está más próxima a la discusión que el verdadero debate;
- 4- terminada la tercera presentación, la platea puede dirigir preguntas a los oradores;
- 5- después de esa fase, el moderador consulta la opinión del auditorio para enterarse de sus preferencias por las ideas expresadas;
- 6- después de esto, el moderador hace una apreciación de los trabajos y cierra la sesión.
- 7- En caso de que sea conveniente, se hace una verificación del aprendizaje y, después de ella, si es necesario, la rectificación del mismo.

Esquema general del método del debate.

El docente orienta a la clase, por medio de exposiciones suyas y de bibliografía adecuada, hacia el estudio de cuestiones que hayan suscitado divergencias. Invita, luego, a dos alumnos de los más interesados y de puntos de vista opuestos, a organizar un debate en torno del tema cuestionado. Esos dos alumnos se encargarán de exponer, cada uno su punto de vista. Cada oponente invita a un condiscípulo para que lo ayude en dos tareas: la primera, refutar lo que diga su oponente; y la segunda, ayudarlo a hacer aclaraciones o refutar los argumentos del otro orador.

La clase tendrá 15 minutos para dirigir preguntas a los cuatro oradores.

El resto del tiempo se destinará a consultar a la clase acerca de la tesis aceptada por la mayoría y a la apreciación de los trabajos por parte del moderador.

Explicando más, el debate debe ser bien organizado y mejor orientado por el moderador, para que se obtengan los resultados esperados, ya que puede fácilmente caer en la algarabía y en la indisciplina.

Los educandos deben prepararse cuidadosamente para el debate, principalmente en el sentido del respeto a los opositores, poniendo en evidencia el hecho de que es un derecho que asiste a todos el poder ver los problemas desde distintos puntos de vista y elaborar conceptos diferentes.

Es preciso establecer un clima de confianza y de tolerancia para el debate, a fin de que las diferentes posiciones asumidas por los contendientes intelectuales no afecten la esfera de la amistad y el compañerismo.

Una vez más, para ser más explícitos, el método del debate puede desenvolverse de la siguiente manera.

- a) el docente aprovecha un tema que haya despertado más que otros el interés de la clase y que haya motivado interpretaciones y posiciones contrarias, para promover un debate. Los representantes de los grupos opositores que se forman prometen estudiar mejor y exponer sus argumentos en pro o en contra de una tesis. Antes del debate, toda la clase se obliga a tomar conocimiento de una bibliografía mínima con respecto al tema a debatir. El docente actuará como moderador e invitará a un educando para que actúe como secretario;
- b) en una fecha señalada, se realiza el debate. El moderador abre la sesión, presenta en forma sumaria el tema sobre el que se debatirá a los oradores e indica las normas que regirán la labor. Después de eso, se inicia el debate. El secretario anota en el pizarrón todas las ideas de interés y que faciliten una mejor comprensión, comparación y crítica por parte de todos;
- c) terminada la fase de debates a cargo de los oradores, el moderador hace una reseña de lo que se ha debatido, precisando mejor las partes opuestas; abre el debate para toda la clase, pudiendo los demás educandos hacer preguntas a los oradores, que deberán estar frente a la clase;
- d) agotado el tiempo de hacer preguntas, el moderador dirige una consulta al auditorio para hacer saber cuál es el grupo opositor que más ha tocado su sensibilidad;
- e) comprobada la tesis elegida, el moderador procede a apreciar la labor, en cuanto al contenido y al comportamiento de los oradores y del auditorio. El moderador podrá darse por satisfecho, o no, en cuanto a los resultados alcanzados;
- f) en caso de que sea de interés para la disciplina, se procederá a una verificación del aprendizaje;
- g) efectuada ésta, y si es necesario, se procederá a una rectificación.

MÉTODO DE LA MESA REDONDA

El método de la mesa redonda consiste en una reunión de especialistas que sostienen posiciones divergentes y aun opuestas con respecto a un tema. Los mismos exponen sus puntos de vista ante un auditorio, sin finalidades polémicas, sino tan sólo con el propósito de precisar posiciones y suministrar explicaciones.

La mesa redonda puede estar constituida por 3 a 6 especialistas en un determinado asunto, bajo la orientación de un coordinador, que dirige la tarea de exposición de los oradores y la participación del auditorio.

Como ya hemos visto, la finalidad de la mesa redonda no es promover debates, sino, solamente aclarar posiciones contrarias y suministrar informaciones precisas.

La duración ideal de la mesa redonda es de 40 a 60 minutos.

En el ámbito escolar, la mesa redonda puede llevarse a efecto después del estudio de una unidad mediante cualquier otro procedimiento y tiende a la fijación, la integración y la profundización de aquél, principalmente en el sector de los temas controvertidos por teorías e ideologías.

Así pues, la mesa redonda reúne un grupo de especialistas que sostienen puntos de vista contrarios y que exponen, sucesivamente, sus ideas ante el auditorio.

La mesa redonda se utiliza mucho en la televisión, donde políticos de distintos partidos exponen sus puntos de vista, casi siempre opuestos a los del gobierno.

Los integrantes de la mesa redonda se eligen en base a sus ideas divergentes.

El cotejo de los diversos puntos de vista permite al auditorio obtener informes variados y objetivos sobre el asunto en cuestión, informes que orientarán a los oyentes para que adopten su propia posición, sin proselitismos.

Objetivos del método de la mesa redonda

Los objetivos de la mesa redonda parecen ser los siguientes:

- a) suministrar explicaciones precisas y objetivas con relación a temas controvertidos o que permitan distintas interpretaciones
- b) predisponer a escuchar atentamente interpretaciones dispares con respecto a un mismo tema, con sentido, no de polémica, sino de ampliación de puntos de vista;
- c) enseñar a escuchar, en actitud respetuosa, opiniones contrarias, sin asumir una actitud agresiva o de oposición;
- d) llevar a asumir una actitud de reflexión;
- e) llevar a formular objeciones racionales y no emocionales;
- f) obtener la confrontación de ideas en la forma más pura posible, evitando posiciones parciales e informes tendenciosos;
- g) hacer opciones en forma racional, y no por proselitismo;
- h) llevar a la profundización del estudio de un tema presentado en clase.

Por lo tanto, para ser provechosa, la mesa redonda requiere, por parte del auditorio, cierto conocimiento del tema tratado. Es preciso también que los oradores asuman una actitud objetiva en su presentación, sin esas características de agresividad que provocan la reacción de los que comparten ideas opuestas. La acción del coordinador es, por ello, de suma importancia, debiendo intervenir con prudencia, tacto y firmeza cada vez que la exposición el intercambio de ideas se aleje del terreno racional.

Los participantes en la mesa redonda

Para llevar a efecto la mesa redonda, se requieren un coordinador, expositores y un auditorio.

El coordinador: En la versión escolar de la mesa redonda, es bueno que el coordinador sea el docente. Nada impide, sin embargo, que esa función sea ejercida por un educando, cuando la clase tenga experiencia.

El coordinador abre la sesión, presenta a los expositores, justifica la mesa redonda, impide excesos en las presentaciones, evita debates, ayuda al auditorio en su participación y, a la hora fijada, cierra la sesión, agradeciendo la participación de todos.

El coordinador debe ser imparcial en cuanto a los conceptos emitidos, debiendo esforzarse para que los mismos se expresen en forma racional y no facciosa.

Los expositores

El número de los expositores puede variar de 3 a 6, siendo 4 el número ideal. Pueden estar agrupados de dos en dos, considerando la afinidad de ideas. Cada expositor no debe hacer unos de la palabra durante más de 10 minutos. Los expositores no deben extenderse demasiado ni deben usar un lenguaje complicado. Los expositores, que deben ser versados en el tema que dio origen a la mesa redonda, pueden ser también educandos, adecuadamente preparados para actuar como tales.

Los participantes en un foro

Los participantes en un foro son: un coordinador, un secretario, a veces un conferenciante y los expositores del auditorio.

El coordinador

Cabe al coordinador mucha responsabilidad por la buena marcha del foro, como animador y disciplinador, sin que emita, empero, su propia opinión con relación al tema tratado, a fin de permitir la libre expresión del auditorio. El es el que decide si las preguntas han de formularse por escrito u oralmente y, en el caso de expresión oral, de cuánto tiempo dispone cada miembro del grupo para expresarse. Claro está que las preguntas escritas están mejor formuladas, pero las orales son más espontáneas.

El coordinador debe estar siempre dispuesto a estimular al auditorio, para que éste no pierda interés en la discusión. Debe estar siempre atento para elogiar a los que participan y ayudar a los que quieren hacerlo pero no se atreven a expresarse, ya sea por timidez, ya por falta de vocabulario, o también por no haber aprendido adecuadamente la cuestión discutida.

El secretario

El secretario no es una figura indispensable en un foro, pero, cuando éste está muy animado o cuando el grupo es muy grande, el coordinador puede pedir la ayuda de alguno de los integrantes del grupo, designado o invitado para ello. El secretario ayudará, por lo tanto, a indicar el orden en que se debe hablar y tomará notas, a pedido del coordinador.

El conferenciante

No es obligatorio la presencia de un conferenciante en los foros, a no ser en aquellos en que le corresponda suministrar los datos que van a constituir el tema de la discusión. En ese caso, el conferenciante expone, en la forma más clara, concisa y precisa posible, una tesis o relatar hechos en torno a los cuales se va a desarrollar el foro. Es posible, en este caso, que el propio conferenciante desempeñe el papel de coordinador. Pero es posible también que haya un coordinador que presente al conferenciante y, después de sus palabras, anime el foro.

En el caso de la participación del conferenciante, éste, después de su exposición, responderá a las preguntas que formule el auditorio. Al responder a ellas, debe tener la preocupación de informar bien a sus interlocutores: debe ser imparcial, limitarse a la pregunta, ser objetivo, cordial y nunca irónico, a fin de no inhibir la participación del grupo. Es obvio también que el conferenciante debe estar bien preparado en el tema que va a presentar.

Los expositores del auditorio

Los expositores del auditorio son, prácticamente, todos los integrantes del mismo, que hacen preguntas al conferenciante o exponen sus ideas con relación al tema tratado.

Son deberes de los expositores: hacer preguntas pertinentes al tema o de interés para el grupo; cuando emiten opiniones, evitar las referencias personales; no apartarse del tema en cuestión, no hablar durante más de 3 minutos y esperar su turno para hacerlo, evitando provocar desorden en el foro.

Es preciso aclarar que el auditorio debe tener un mínimo de preparación sobre el tema a tratar.

Desarrollo del método del foro

a) cuando el foro va a versar sobre un tema que no haya sido tratado antes por el grupo, es necesario darlo a conocer con cierta anticipación, para que haya posibilidades de preparación.

El foro puede realizarse también en base a temas ya tratados en simposio, panel, mesa redonda, exposición, etc.

Conclusión: para que el foro alcance sus objetivos, es preciso que el auditorio tenga conocimiento del tema a tratar, a fin de que participe en él conscientemente.

b) partiendo de la suposición de que el tema sea ya conocido por el auditorio o clase, el coordinador inicia el foro explicando el motivo de su realización y precisando bien la situación problemática.

A continuación, el coordinador indica las normas de participación, con brevedad, objetividad y claridad en la exposición;

c) el coordinador formula una pregunta concreta y de carácter estimulante sobre el tema e invita al auditorio a emitir su opinión. En caso de que, al comienzo, haya inhibición, puede servirse de las "respuestas anticipadas", es decir, dar a la cuestión propuesta algunas respuestas hipotéticas, lo cual provoca, casi siempre, la reacción del grupo o del auditorio;

d) se da la palabra por orden de solicitud, lo cual se hace levantando la mano;

e) terminado el tiempo previsto para las intervenciones del auditorio, el coordinador hace una síntesis de las opiniones expuestas, extrae las conclusiones posibles, señala concordancias y discrepancias y agradece la participación de todos;

f) cuando los participantes sean muy numerosos y muy activo, el coordinador puede ser ayudado por un secretario, que irá anotando las ideas para la síntesis final;

g) antes de cerrar el foro, si el coordinador es el docente, hará una apreciación de la labor, principalmente en lo que se refiere a la participación del auditorio;

h) si el foro es el complemento de un tema de clase, el docente señalará un día para la prueba de verificación del aprendizaje;

i) si es necesario, se procederá a la rectificación del aprendizaje.

SEMINARIO

Concepto:

El seminario es el procedimiento didáctico que consiste en hacer que el educando realice investigaciones con respecto a un tema, a fin de presentarlo y discutirlo científicamente.

El seminario tiene, por lo tanto, la finalidad de iniciar al educando en la investigación, en el análisis sistemático de los hechos, estructurándolos adecuadamente para su presentación clara y documentada.

Objetivos:

Los objetivos del seminario ya están contenidos en su definición, pero puede decirse, más explícitamente, que tiene por objeto:

a) enseñar investigando;

b) revelar tendencias y aptitudes para la investigación-,

c) llevar a dominar la metodología científica de una disciplina;

d) conferir espíritu científico;

e) enseñar la utilización de los instrumentos lógicos del trabajo intelectual;

f) enseñar a recoger material para análisis e interpretación, poniendo la objetividad por encima de la subjetividad;

g) iniciar en el estudio, la interpretación y la crítica de trabajos más adelantados en un determinado sector de conocimientos;

h) enseñar a trabajar en grupo y desarrollar el sentido de comunidad intelectual entre los educandos y entre éstos y los docentes;

i) enseñar a sistematizar hechos observados y a reflexionar sobre ellos;

j) llevar a asumir una actitud de honestidad y exactitud en los trabajos realizados;

k) dominar la metodología científica general.

Los participantes en un seminario

Un seminario puede estar integrado por un director, un relator, un comentador y otros participantes. Sin embargo, para fines didácticos, puede contar solamente con el director del seminario, el relator y el resto de los participantes. En caso de que el seminario funcione en base a subgrupos, los relatores son los representantes de los mismos. Un seminario puede funcionar como un solo grupo o dividirse en subgrupos,

dedicándose cada uno de ellos al estudio de aspectos particulares de un mismo tema, o de diferentes temas de una misma disciplina.

El director del seminario

El director de un seminario es casi siempre un especialista en una disciplina determinada, que se dedica a preparar a un grupo de educandos y hasta a orientarlos hacia la investigación original y avanzada. Su papel es establecer los temas a estudiar, por indicación suya sola o en conjunto con los educandos, orientar sus trabajos de investigación y presidir las sesiones de seminario, apreciando, al final, los resultados de la labor.

El relator

El relator de un seminario es el expositor de los estudios realizados en un determinado sector de los temas del programa de tareas del seminario. El trabajo de investigación a presentar y discutir puede ser de responsabilidad exclusiva de un educando o puede ser el fruto del trabajo de un subgrupo de la clase.

El comentador

El comentador suele ser otro educando designado por el director del seminario para estudiar, por anticipado, el trabajo que se va a presentar, a fin de criticarlo adecuadamente, antes de que pase a ser discutido por los demás participantes.

Los demás participantes

Los demás participantes son, en realidad, todos los educandos que toman parte en un seminario, dado que se turnan en las funciones de relator y comentador.

Después de la exposición y las apreciaciones del comentador, los demás participantes proceden a interpelar al relator, pidiendo aclaraciones, oponiendo objeciones, reforzando argumentos, etc.

Los temas de seminario

Los temas de seminario, cuya variedad es la mayor posible, se distinguen por ser los más avanzados en cualquier sector del conocimiento. Dentro de esa variedad de temas, pueden señalarse, por lo menos, cuatro fuentes:

- a) temas de una disciplina, que forman parte del programa de la misma, pero que sufren la falta de una mejor sistematización;
- b) temas publicados en revistas especializadas y que constituyen los puestos avanzados de la investigación en una disciplina;
- c) temas propios, avanzados, elegidos para constituir el Programa de un curso de seminario;
- d) temas de actualidad y de interés general, como filmes, obras de teatro, libros que contengan ideas nuevas, conferencias significativas de cualquier campo cultural, etc.

Modalidades del seminario

El seminario puede presentar cierta flexibilidad en su estructura y funcionamiento, de lo cual resultan modalidades diversas, como el seminario clásico, el seminario clásico en grupo y el seminario en grupo.

El seminario clásico

Los estudios de este tipo de seminario están, preferentemente, a cargo de los educandos, en forma individual. Puede tratarse tanto de un determinado asunto para cada alumno, como un asunto fraccionado en sus partes significativas, que se asignan a distintos educandos.

El desenvolvimiento de este seminario puede ser el siguiente:

1 - el director del seminario asigna un tema de estudio a un educando, que será el relator. Designa, asimismo, al educando que actuará como comentador. Recomienda a toda la clase el estudio de una bibliografía mínima sobre el asunto. El relator recibirá asesoramiento especial del director del seminario, para que prepare su trabajo de la mejor forma posible;

- 2- en el día señalado, el relator hace la presentación de sus estudios, en forma ordenada, detallada y documentada;
- 3- después de la presentación, el comentador hace apreciación, que puede contener objeciones y pedidos de aclaración. Es evidente que el comentador debe tener un conocimiento previo del trabajo presentado, para mejor fundamentar su crítica;
- 4- a continuación, la clase toma parte en la labor, pidiendo explicaciones, refutando argumentos y reforzando afirmaciones, en actitud de discusión;
- 5- al final, el director del seminario formula también sus preguntas, haciendo, asimismo, una apreciación general del trabajo presentado, pudiendo darse por satisfecho o recomendar otros estudios:
- 6- de la exposición del relator y de las discusiones provocadas por el comentador, por los demás participantes en el seminario y por el director, surgirá la estructuración final del tema, de la que podrán hacerse copias mimeográficas para distribuir las a todos;
- 7- se hará, en un día señalado, una prueba de verificación del aprendizaje;
- 8- en caso de que se haga necesario, habrá rectificación del aprendizaje.

El *seminario clásico* en grupo

Esta modalidad tiene la misma estructura y desenvolvimiento de la anterior, sólo que los temas de estudio se asignarán a grupos de educandos y nunca a uno, en forma individual. La presentación del tema podrá hacerla un relator designado por el grupo o repartiese entre sus miembros, que presentarán, cada uno, una parte del tema,

El comentador también puede substituirse por un grupo, o grupo comentador. Este, con el conocimiento previo del tema, preparará su crítica más estructuradamente. Puede también designar a uno de sus miembros para que presente toda la crítica, o ésta puede ser llevada a efecto por todos, presentando cada uno una parte de la misma. El resto del desenvolvimiento será igual al anterior.

El seminario en grupo

Esta forma de seminario, más reciente, requiere mayor tiempo de duración de las clases, para que los estudios, presentaciones y discusiones tengan mejores resultados.

- 1 - el director del seminario presenta el tema de estudio y sus subdivisiones, pudiendo también hacerlo de acuerdo con los educandos. El esquema general de estudio, juntamente con el tema a tratar, se presenta a la clase o se prepara en conjunto con ella;
 - 2- la clase se divide en grupos, cuyo número será igual al de los subtítulos del tema. Cada grupo elige su parte de estudio y designa un coordinador, un secretario y un relator;
 - 3 - los grupos proceden a estudiar, primero, el tema general, para detenerse, a continuación, en su parte. Se inicia la investigación, la búsqueda de informaciones, la consulta de fuentes bibliográficas y documentales, las entrevistas a técnicos, la realización de observaciones, los experimentos, la recolección, discusión y análisis de datos e informaciones, el cotejo de los informes, la confrontación de los puntos de vista, hasta que se llegue a la formulación de conclusiones.
- Cada grupo llega, por lo tanto, a sus conclusiones, con relación a la parte del tema que le ha correspondido estudiar, siendo las mismas redactada por el secretario para su futura presentación a la clase.
- Es preciso aclarar que, en esta fase, el director del seminario actúa como asesor de los grupos;
- 4- cuando los grupos terminan sus estudios, que pueden ocuparlos por largo tiempo, la clase se reúne, bajo la orientación del director del seminario, para que, primeramente, uno de los grupos presente aspectos generales del tema tratado, a lo que seguirá una discusión;
 - 5 - a continuación, cada grupo presenta sus estudios específicos, que son comentados por otro grupo previamente designado para ello, desarrollándose las cosas como ya se explicó anteriormente;
 - 6- terminadas las presentaciones, además de la apreciación de cada una que ya hizo el director del seminario, éste hace ahora una apreciación general de la labor, para que el tema de estudio tenga su forma definitiva y sea mejor estudiado por todos;
 - 7- pasado algún tiempo, puede llevarse a cabo una prueba de verificación del aprendizaje;

8- de ser necesario, se hará la rectificación del aprendizaje.

Enseñanza Individualizada.

TRABAJOS INDIVIDUALES

Los trabajos individuales consisten en trabajos concertados entre el docente y los educandos, teniendo en vista los problemas específicos de formación de cada uno de éstos individualmente. Los trabajos individuales procuran responder a las exigencias de educación de cada alumno como individuo. Son tareas planificadas entre docentes y educando, teniendo en vista las condiciones de formación y de personalidad de este último, a fin de orientarlo mejor en su realización personal.

Objetivos

Los objetivos de los trabajos individuales son muchos, pero pueden destacarse los siguientes:

- a) atender mejor, en forma individual, a necesidades educacionales de los educandos;
- b) atender a deficiencias específicas;
- c) atender a aptitudes y vocaciones específicas;
- d) acercar entre sí a docente y educandos;
- e) permitir que el educando, principalmente en tareas de recuperación, pueda trabajar a su propio ritmo y según sus posibilidades.

Para atender debidamente a los trabajos individuales, es preciso que el docente asuma, frente a su clase, una actitud de observación y de interés individual por sus alumnos, como personas con problemas y que necesitan su ayuda para realizarse adecuada y plenamente.

Es preciso, por lo tanto, que el docente se interese;

- a) por la realidad de sus alumnos, a fin de orientarlos hacia actividades de recuperación y hacia actividades que permitan una atención más satisfactoria a sus aptitudes;
- b) por conocer lo que más conviene a los alumnos para su realización personal;
- c) por un contacto más intenso y amistoso, a efectos de un mejor conocimiento;
- d) por demostrar mucha disponibilidad espiritual, a fin de animar a los alumnos a acercarse y a recurrir a él, cuando sea necesario.

Modalidades de trabajo individual

Hay dos modalidades de trabajo individual que merecen especial mención: la *tarea dirigida* y *el estudio supervisado* o guiado.

TAREAS DIRIGIDAS

La tarea dirigida es una modalidad de trabajo individual que procura orientar al educando hacia su recuperación en los estudios y aun en caso de deficiencias personales. Se lleva al educando a realizar estudios o desempeñar tareas de taller, siguiendo una guía que contiene todas las informaciones necesarias.

Por medio de esas tareas, el educando se va recuperando de sus deficiencias en los estudios y va aprendiendo a investigar o a realizar trabajos manuales, en forma ordenada y segura, al mismo tiempo que va adquiriendo buenos hábitos de trabajo intelectual o motor.

La tarea dirigida es, por lo tanto, un trabajo que el docente asigna, por escrito, en base a indicaciones precisas sobre los estudios a realizar o las empresas a ejecutar en talleres o laboratorios. Casi siempre, la tarea dirigida se lleva a cabo fuera del horario de clase.

OBJETIVOS

Los objetivos de la tarea dirigida se confunden con los de los trabajos individuales; pueden especificarse los siguientes:

- a) orientar al educando para que se recupere de deficiencias en estudios anteriores;
- b) orientar hacia una recuperación en estudios que se estén realizando en el presente;
- e) habituar al educando a interpretar indicaciones escritas;

- d) llevarlo a realizar experimentos en laboratorios y ejecutar trabajos en talleres;
- e) orientarlo para que sistematice conocimientos básicos;
- f) llevarlo a aprender las técnicas de ejecución de determinados trabajos prácticos;
- g) hacer que el educando se tome, poco a poco, independiente y gane confianza en si mismo;
- h) orientarlo para que trabaje sin la presencia del docente,
- i) propiciar oportunidades de acercamiento entre el docente y el educando.

Es necesario que el maestro esté presente cuando se organizan las tareas, así como en el momento de su corrección, dado que esas dos ocasiones proporcionan motivos para que se establezca un diálogo entre docente y alumno.

MODALIDADES DE LAS TAREAS DIRIGIDAS

A pesar de tender a los mismos objetivos, las tareas dirigidas pueden asumir dos modalidades: tareas destinadas a todos los educandos y tareas destinadas, personalmente, a determinados alumnos.

Tareas dirigidas destinadas a todos los educandos

Estas tareas se asemejan al estudio dirigido, con la única diferencia de que su realización tiene lugar sin la presencia del docente. Este, después de una clase, y como complemento de la misma, puede dar una tarea dirigida. La tarea dirigida se presta también para llevar a los educandos a dominar una técnica determinada o a adquirir una determinada habilidad en talleres, laboratorios o en otra clase de desempeño, por medio de instrucciones precisas que orienten adecuadamente a los alumnos en la realización del tipo de aprendizaje deseado.

Tareas dirigidas destinadas a determinados alumnos

Estas tareas son las que mejor llenan las finalidades de las tareas dirigidas, pues se destinan a ciertos educandos, en forma individual o a grupos de ellos que revelen las mismas deficiencias o las mismas necesidades de ayuda. Son tareas organizadas, de modo general, en vista de las deficiencias anteriores que el educando pueda presentar en determinada disciplina y consideradas responsables de fracasos actuales.

Supóngase que un educando fracasa en los ejercicios de química, porque no domina adecuadamente las fracciones decimales: Son recomendables, entonces, las tareas dirigidas sobre fracciones decimales. Supóngase que otro educando venga fracasando en los estudios de una disciplina, ya sea por no poder seguir el ritmo de trabajo de la clase o porque ha estado ausente, por cualquier motivo. En este caso también se recomiendan las tareas dirigidas. Supóngase una vez más que otro educando no revele aptitudes suficientes para servirse de un aparato de laboratorio, cuyo uso se considera fundamental para el curso. También en este caso, se recomienda la aplicación de tareas dirigidas, en forma de ejercicios progresivos, con el fin de llevarlo al dominio mínimo necesario del mencionado aparato. Las tareas dirigidas pueden tener amplia aplicación después de las verificaciones de aprendizaje, en las que se localizan las partes deficientes en los estudios de los educandos, asignándoles, en seguida, las referidas tareas, a fin de llevarlos a la recuperación, antes que el *déficit* de aprendizaje aumente y pueda significar un aplazo.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones siguientes están destinadas, principalmente, a destacar las principales ideas con respecto a las tareas dirigidas:

- a) el docente prepara, de acuerdo con el caso, las tareas dirigidas, destinadas a un educando determinado o a un grupo de ellos, en base a los problemas específicos que puedan presentar. Las tareas dirigidas deben prepararse con el mayor cuidado en cuanto a la progresividad en las dificultades y la claridad en las instrucciones, que deben ser lo más explícitas posible;
- b) no hay que olvidar que éstas se llevarán a cabo sin la presencia del docente, pero dentro de los límites de profundidad y extensión deseados por éste;
- c) ya se ha visto que, en ciertos casos, las tareas dirigidas pueden ser las mismas para todos los educandos, pero lo más indicado es que se destinen a grupos de alumnos con alguna deficiencia común o a algunos educandos, individualmente.

- d) las tareas dirigidas comunes a todos los educandos se destinan principalmente a ejercicios de fijación y a ampliaciones necesarias de la materia presentada en clase;
- e) las tareas dirigidas se prestan también para una excelente labor de iniciación en *la* investigación, mediante trabajos con indicaciones precisas, que llevan al dominio de la metodología científica.

ESTUDIO SUPERVISADO O GUIADO.

El estudio supervisado consiste en hacer que el educando trabaje con la mayor independencia posible respecto del docente, en las áreas de mayor interés para él, en base a temas sugeridos por el docente o por el alumno mismo.

El estudio supervisado constituye un paso adelante con relación al estudio y la tarea dirigidos, porque el plan de estudio no es elaborado por el docente, sino por el propio educando.

El tema de estudio puede ser sugerido por el docente o por el educando, pero el plan de estudio, el esquema de trabajo, debe ser elaborado por el alumno mismo, para presentarlo al docente, que sugiere las alteraciones que juzga necesarias. Iniciado el estudio, el educando se reúne periódicamente con el docente, para hacerle ver y discutir la marcha de los trabajos y recibir sugerencias de éste, cuando sean necesarias y oportunas.

El estudio supervisado está destinado a llevar al educando a un trabajo más independiente, haciendo él mismo sus planes de trabajo y señalando él mismo la profundidad y los límites de ese trabajo.

OBJETIVOS

Los objetivos del estudio supervisado están ya indicados en su definición, pero, más explícitamente, puede decirse que son:

- a) proporcionar mayor libertad e iniciativa al educando;
- b) hacerlo más independiente con respecto al docente;
- c) hacerlo más responsable;
- d) ofrecer oportunidades de definición de vocaciones y de ejercicios exploradores de aptitudes;
- e) ofrecer oportunidades de trabajo según los intereses del educando; llevar a ampliar el estudio de temas tratados en clase, según las preferencias del educando;
- g) promover también el estudio de temas que no se relacionen con los programas curriculares, respondiendo a preferencias individuales;
- h) orientar hacia tareas escolares más profundas y responsables;
- i) permitir que el educando se dedique a actividades de su preferencia.

MODALIDADES DEL ESTUDIO SUPERVISADO

El estudio supervisado puede asumir dos modalidades, que son: el estudio supervisado destinado a todos los educandos y el estudio supervisado destinado, individualmente, a ciertos alumnos.

Estudio Supervisado destinado a todos los educandos

Esta modalidad del estudio supervisado está vinculada a las disciplinas curriculares y se destina a tareas de ampliación del aprendizaje, con relación a un determinado programa de disciplina curricular. Precisando mejor, todas las disciplinas pueden dar lugar a estudios supervisados, que se destinan a ampliar el estudio de sus unidades.

Esos estudios asumen el carácter de monografía, dado que se ofrecen a la elección de los educandos, aspectos particulares de una disciplina para ser estudiados en profundidad.

Así pues, el estudio supervisado que se destina a todos los educandos tiende a orientar a cada uno de ellos, dentro de una misma disciplina, hacia un trabajo concerniente a un determinado y limitado aspecto de la misma, llevando a realizar estudios de sistematización, profundización o investigación.

Esta modalidad puede desenvolverse de la siguiente manera:

- a) al comienzo del año, luego de la presentación comentada del programa y la bibliografía de su disciplina, así como después de una labor de motivación para el trabajo del año, el profesor presenta una lista de títulos

- relacionados con el programa y que se prestan a estudios monográficos. Esta presentación a la clase puede hacerse también después de un mes de clase, cuando los educandos estén "sintiendo" más la materia;
- b) cada educando elige el tema de su preferencia. El profesor indica una bibliografía mínima con respecto a cada uno de ellos;
 - c) el tiempo de realización de los trabajos puede ser de algunos meses. Lo interesante es que todos los trabajos, una vez que estén terminados, se presenten en clase. Sin embargo, si el número de trabajos es muy grande, pueden seleccionarse, para esa presentación, los que sean de mayor interés para todos o los que elijan la clase misma;
 - d) el educando, después de algunas lecturas relativas a su tema, elabora un plan de trabajo, que presenta al profesor. Este puede hacer sugerencias para mejorarlo o hacerlo más asequible. Una vez aprobado el plan, el educando se pone a trabajar;
 - e) de cuando en cuando, el educando recurre al profesor para hacerle ver la marcha de sus estudios. El profesor, en estas ocasiones, puede hacer sugerencias;
 - f) terminado el trabajo, se lo presenta al profesor para que lo aprecie;
 - g) éste es el esquema del proceso de realización de la monografía. Recibidas las monografías, las mismas se presentan a la clase, de acuerdo con el tiempo disponible y el interés demostrado por los educandos. Cuando hubiere mucho interés por muchas monografías y el tiempo disponible fuere escaso, pueden hacerse presentaciones en horas "extras";
 - h) luego de la presentación de cada monografía, la clase puede formular preguntas al expositor, para pedirle aclaraciones o aun para discutir algunos puntos del trabajo;
 - i) por último, el profesor hará su apreciación, pudiendo atribuir, o no, una nota al trabajo.

Estudio supervisado destinado a todos los educandos.

Esta modalidad del estudio supervisado se diferencia de la anterior sólo en cuanto a los temas de estudio y a su obligatoriedad. Con respecto a los temas, éstos pueden estar relacionados, o no, con el programa de una disciplina y ser sugeridos por el docente o por el mismo educando, en función de sus intereses y aptitudes.

Con relación a la obligatoriedad, ésta no existe, en la práctica, hasta el momento en que el educando decide llevar adelante un estudio supervisado. Después de concertado el mismo, el educando sí tiene entonces la obligación de realizarlo y presentarlo dentro de los límites de tiempo previstos.

La realización de los estudios es idéntica a la forma anteriormente expuesta. Una vez presentado el trabajo al profesor, éste lo analizará y le atribuirá una nota, si fuere el caso. Puede ocurrir que la clase tome conocimiento de que están realizando estudios supervisados de esta naturaleza y se interese por ellos. Es posible también que el profesor juzgue los trabajos de interés para todos.

En esos casos, el docente tomará medidas para que los autores hagan, en fechas atrasadas, la presentación de sus trabajos a la clase.

MÉTODO DE LAS FICHAS DE ESTUDIO

Concepto

El *método de las fichas de estudio* figura entre los de enseñanza individualizada, con utilización de algunos principios de la instrucción programada.

Este método consiste en organizar el estudio en base a 3 fichas, una en la que se presenta el asunto a estudiar, otra en la que se proponen ejercicios y una tercera que contiene las respuestas a los mismos.

Objetivos

Los objetivos evidentes del presente método son los siguientes:

- a) iniciar al educando en el proceso de la autoenseñanza;
- b) orientarlo hacia el trabajo independiente;
- c) posibilitar una atención individualizada, en función de los resultados obtenidos en los estudios;
- d) posibilitar la atención a las diferencias individuales;
- e) llevar a efecto una labor de recuperación, siempre que sea necesario.

Desenvolvimiento

El método de las fichas de estudio puede desenvolverse a través de cinco fases.

- *Primera Fase:* El educando recibe la ficha No. 1, que contiene el tema o parte del tema a estudiar. Cada ficha contiene pocas nociones, pero bien explicadas y lógicamente estructuradas, conforme indica la instrucción programada, pero en forma discursiva, clásica.
- *Segunda fase:* Esta es la fase del estudio propiamente dicho. El educando estudia el contenido de la ficha recibida.
- *Tercera Fase:* El educando recibe la ficha No. 2, que contiene ejercicios relativos al asunto estudiado en la ficha No. 1;
- *Cuarta Fase:* Realizadas las tareas o ejercicios de la ficha No. 2, el educando recibe la ficha No. 3, lo cual permite el control del estudio efectuado, por parte del docente y del propio educando.
- *Quinta Fase:* Terminada la verificación, el docente examina las fichas 2 y 3 para evaluar el trabajo realizado. Si el trabajo es considerable satisfactorio, el educando recibe otra ficha N° 1, para que prosiga el estudio comenzado en la anterior. En caso de que se comprueben deficiencias, se podrá mandar al educando a reestudiar la ficha N° 1, o recibirá otras, adecuadas a sus deficiencias.
- *Sexta Fase:* Terminado el estudio de un tema o de una unidad, puede realizarse una prueba de verificación del aprendizaje, con la evaluación respectiva. Estas evaluaciones finales, luego del estudio de un tema o de una unidad, se hacen necesarias, a pesar de las verificaciones y evaluaciones parciales, porque obligan al educando a una visión global de los estudios realizados.
- *Séptima Fase:* Si fuera necesario, y en función de la evaluación efectuada en la fase anterior, el docente proseguirá con los estudios o promoverá trabajos de rectificación o recuperación.

ENSEÑANZA POR MODULO DE INSTRUCCIÓN

La enseñanza por módulo de instrucción es el conjunto de actividades de aprendizaje planificado con el objeto de facilitar el aprendizaje del educando, en función de sus posibilidades reales, para que alcance los objetivos señalados, comprendiendo, también, para ello, alternativas de aprendizaje que tienen por finalidad una mejor adaptación de los estudios.

Módulo viene del latín "modulus" y significa medida o *cantidad que se toma* como unidad en cualquier medición. Por lo tanto, en didáctica, el módulo es una parte significativa del contenido de una disciplina y debe estudiarse como un todo, incluyendo los procedimientos para la efectivación de ese mismo estudio. El módulo guarda bastante relación con la unidad *didáctica* de Morrison. Los módulos de instrucción tienen por objeto guiar al educando en forma eficiente y adecuada, para que alcance los objetivos de la enseñanza de modo satisfactorio.

Es una forma de concretizar la enseñanza individualizada, tendiente a responder a las posibilidades reales del educando, de modo que:

- a) los objetivos se fijen con claridad y precisión, para que la enseñanza se oriente en forma más eficiente y consciente;
- b) los resultados del aprendizaje sean más o menos los mismos para todos los educandos, variando, para ello, el tiempo y los caminos para llegar a las metas;
- c) el mayor énfasis de la enseñanza se ponga en que el educando alcance los objetivos;
- d) el educando tenga oportunidades de recuperación, cuando fuere necesario.

Objetivos:

Los objetivos de la enseñanza por módulo de instrucción son los siguientes:

- a) proporcionar enseñanza individualizada, es decir, adecuada a las posibilidades de cada educando;
- b) hacer que el aprendizaje sea el mismo para todos los educandos, variando, para ello, el tiempo de estudio y los caminos seguidos por el aprendizaje;
- c) proporcionar oportunidades adecuadas de recuperación, cuando el educando no salga bien en el estudio de un módulo.

Desarrollo de la enseñanza por módulos de instrucción:

La *enseñanza por módulos de instrucción* constituye una enseñanza basada en *módulos* de una disciplina, debidamente estructurados y, cuando es necesario, diversificados y con énfasis en su desarrollo. Ese desarrollo tiene lugar a través de siete momentos, que son los siguientes: la justificación, los objetivos, los requisitos previos, la evaluación inicial, las alternativas de aprendizaje, la evaluación final y la recuperación.

La justificación: La justificación procura destacar la importancia del tema que se va a estudiar, así como la posición del mismo en el contexto del programa, de modo que las partes estudiadas tengan significado con relación al todo que es el programa. La importancia de un módulo puede, asimismo, ponerse en evidencia, con relación al currículo.

La justificación tiene, pues, por objeto describir la importancia del módulo a estudiar, con relación al programa y aun al currículo, encareciendo, por lo tanto, los objetivos a alcanzar.

Objetivos: Cada módulo debe tener objetivos bien claros y explícitos. Estos deben ser pocos, pero precisos, indicando el tipo de comportamiento que el educando debe observar después de los estudios proyectados. En base a los objetivos, deben planificarse los caminos para alcanzarlos.

Por lo tanto, los *objetivos deben*:

- 1 - precisar las metas o expectativas de comportamiento que el educando debe alcanzar;
- 2 - ayudar, pues, en el planeamiento de las alternativas de enseñanza que pueden conducir a la efectivación de los mismos, por medio de estrategias o planes de acción didáctica adecuados.

Los requisitos previos: *constituyen* la labor de investigación destinada a verificar si el educando está en condiciones de estudiar un módulo.

Los requisitos previos pueden referirse a *posibilidades generales*, tales como madurez, aptitud o vocación o a *posibilidades específicas*, como conocimientos y habilidades que deberán haberse adquirido en estudios o aún en módulos anteriores.

Teniendo en vista la orientación más eficiente de los estudios del educando, cada módulo debe indicar:

- 1 - si son necesarios, o no, requisitos previos para el estudio del presente módulo;
- 2- cuáles son, exactamente, las condiciones de conocimientos y las habilidades necesarias para el estudio del presente módulo;
- 3- según el caso, cuáles son las fuentes o prácticas necesarias para la obtención de las condiciones mínimas para el estudio del módulo.

La evaluación inicial: está destinada a investigar, en el educando, los requisitos previos necesarios para el estudio del módulo en cuestión.

El educando, por lo tanto, deberá demostrar:

- 1 - si posee los requisitos previos necesarios para el estudio del presente módulo;
- 2- si domina los objetivos del módulo pues, en caso afirmativo, se lo encaminará estudio del módulo siguiente;
- 3- si domina algunos de los objetivos, pues, en caso afirmativo, se habrá abreviado el estudio del módulo,

Las alternativas de aprendizaje: Las alternativas de aprendizaje o de actividades instruccionales son las tareas a proponer al educando para que éste pueda alcanzar los objetivos programados para el módulo que se estudia. Lo importante, ahora, es que esas actividades de aprendizaje estén adecuadamente individualizadas, dado que los estudios propuestos deben:

- 1- ofrecer posibilidades para que el alumno estudie según su propio ritmo;
- 2- presentar contenido y procedimientos de trabajo ajustados a las necesidades y posibilidades del educando;
- 3- proporcionar experiencias que conduzcan realmente al dominio de los objetivos propuestos.

Es importante, asimismo, que los distintos caminos o planes de acción para el estudio de un mismo módulo conduzcan a los mismos objetivos y con la misma eficiencia.

Las alternativas de aprendizaje constituyen, pues, caminos metodológicos diferentes, que pueden sugerirse u ofrecerse al educando, en función de sus diferencias individuales y de requisitos previos específicos y que conducen al logro de los objetivos propuestos.

La evaluación final: es la evaluación que se lleva a cabo después del estudio del módulo y nada impide que se utilice el mismo material aplicado en la evaluación inicial.

La evaluación final es un momento de medición y juicio con respecto al desempeño y a los resultados obtenidos por el educando, después del estudio de un módulo, y tiene por objeto;

- 1- comprobar si el educando ha alcanzado los objetivos preestablecidos;
- 2- si no los ha alcanzado, tratar de saber por qué, teniendo presentes, en esa búsqueda, seis motivos que pueden haber provocado el fracaso:
 - insuficiencia de motivación-
 - insuficiencia de dedicación por parte del alumno;
 - plan de acción didáctica inadecuado;
 - objetivos inadecuados al contenido estudiado;
 - deficiencia definida, en cuanto posibilidades generales, como la madurez, la aptitud o la vocación;
 - deficiencia en cuanto a posibilidades específicas, como conocimientos o habilidades que deberían haberse adquirido en fases anteriores.

La recuperación: Se destina a ayudar al alumno que no consiga alcanzar el desempeño deseado, es decir, al educando que se considera insuficiente en los estudios efectuados, porque no ha logrado alcanzar los objetivos establecidos.

La forma de llevar a efecto la recuperación debe decidirse, de manera cooperativa, entre docente y alumno, dado que la misma no tiene carácter punitivo, sino cooperativo. Docente y educando deciden, por lo tanto, si se repetirá el estudio del módulo en base al mismo plan de acción didáctica o en base a otro plan, que se adapte mejor a las peculiaridades del estudiante. Claro está que el alumno considerado suficiente en la evaluación final será invitado a estudiar otro módulo, que siga en orden al que ha terminado.

TÉCNICA DEL REDESCUBRIMIENTO

Concepto

La técnica del redescubrimiento consiste en preparar planes de estudio y de experimentos u observaciones que conduzcan a un descubrimiento que es, en realidad, un redescubrimiento, convenciendo al educando de que es capaz, al mismo tiempo que hace el estudio más interesante y realmente desafiante. La presente técnica puede emplearse en todos los sectores de estudio, siendo, sin embargo, más empleada en la enseñanza de las ciencias.

Objetivos

Los objetivos de la técnica del redescubrimiento son los siguientes:

- a) desarrollar el gusto por la investigación;
- b) desarrollar la capacidad de observación y de reflexión;
- c) infundir confianza en si mismo;
- d) hacer estudiar sin la intervención directa del docente;
- e) llegar a dominar los procedimientos de la metodología científica.

Contrariamente al interrogatorio, su empleo es más aconsejable para el aprendizaje de asuntos sobre los cuales el alumno tenga pocos informes. Es una técnica que puede emplearse en la enseñanza de todas las disciplinas. Su uso, sin embargo, está más generalizado en la enseñanza de las ciencias. Cuando se la emplea en las ciencias, el éxito de la misma requiere un laboratorio, donde los alumnos puedan realizar o presenciar experimentos que los llevarán al redescubrimiento de una explicación, de una ley, de un principio o de una regla.

El redescubrimiento presenta el inconveniente de exigir mucho tiempo para su aplicación.

Desenvolvimiento

La técnica del redescubrimiento puede desarrollarse de las siguientes maneras:

- a) se formulan dudas o preguntas a los alumnos, guiándolos después, directamente, hacia las investigaciones o experimentos que los llevarán a obtener las respuestas;
- b) se obliga a los alumnos a una serie de experimentos u observaciones, sin informarles acerca de las finalidades de los mismos, hasta que vayan sacando, por sí solos, conclusiones de lo que les ha sido dado realizar o ver;
- e) se presentan a los alumnos casos semejantes de un mismo fenómeno, pero en situaciones diferentes, induciéndoles a encontrar una explicación general para los mismos.

El docente puede proponer, a los alumnos una serie de cuestiones, que pueden ser las mismas para todos, o diversificadas, pero que todos tienen que resolver individualmente, o sino cuestiones que puedan resolverse en grupo.

La técnica del redescubrimiento ofrece la ventaja de estimular el espíritu de iniciativa, de investigación y de trabajo, pues el alumno se ve llevado a descubrir por su propio esfuerzo las informaciones que le serían suministradas por el docente.

Tiene, asimismo, el mérito de posibilitar un aprendizaje auténtico, porque elimina la simple memorización y, sobre todo, por la satisfacción que produce en el alumno, haciendo que se sienta capaz de observar, pensar y realizar;

La técnica del redescubrimiento puede asumir dos modalidades: en la primera, el docente hace los experimentos; en la segunda, los hacen los alumnos.

1 - Primera modalidad - Los experimentos son conducidos por el docente, pudiendo los alumnos participar en ellos, según la conveniencia y la oportunidad. Pero quien realmente dirige la labor es el docente.

2- Segunda modalidad - Se invita a los alumnos a realizar experimentos y a sacar conclusiones de los datos obtenidos y de las observaciones realizadas. Para ello, claro está, los alumnos reciben todas las instrucciones necesarias para la efectivización de las tareas, pero la ejecución cae bajo su plena responsabilidad.

Ayrton Goncalves da Silva dice, en favor de la técnica del redescubrimiento:

- a) "los estudiantes están aprendiendo a observar. Era muy común, pero ahora se está haciendo más rara, la frase: -, Profesor, yo no vi nada-. Durante un experimento con un pirómetro improvisado, el alumno no veía moverse la aguja porque, durante todo el experimento, miraba solamente el fuego de la lamparita; "
- b) "están aprendiendo a describir lo que han visto, usando sus propias palabras;"
- e) "están aprendiendo a enunciar conclusiones adecuadas y a hacer generalizaciones;"
- d) "están aprendiendo a esquematizar experiencias, destacando sólo lo que hay de fundamental en ellas;"
- e) "están aprendiendo a improvisar nuevos aparatos destinados a la realización de experimentos complementarios;"
- f) "están aprendiendo a trabajar en el laboratorio, en una actitud disciplinada, en la que no hay la menor coerción;"
- g) "están aprendiendo a trabajar en grupo;"
- h) "están aprendiendo, sin ningún esfuerzo, los datos fundamentales de la ciencia."

El estudio dirigido puede considerarse como método o como técnica de enseñanza, según la extensión que se le dé, en el estudio de una unidad o tema. Así si todo un tema o unidad se estudia por medio del estudio dirigido, puede hablarse de método del estudio dirigido. Pero si sólo una parte del tema o unidad se estudia por medio del estudio dirigido, puede hablarse, entonces, de técnica del estudio dirigido. Esta diferenciación, por otra parte, puede aplicarse a cualquier procedimiento de enseñanza. El estudio dirigido consiste, fundamentalmente, en hacer que el educando estudie, individualmente o en grupo, un tema o una unidad, con la extensión y profundidad deseadas por el docente, y en base a una guía elaborada por éste.

Constructivismo sociocultural: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Desarrollo y educación

- Teoría existe una relación entre aprendizaje y desarrollo.
- Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo, marcando una diferencia con otros planteos teóricos donde el desarrollo antecede el aprendizaje.
- Esta propuesta otorga importancia a la intervención tanto docente como de otros miembros del grupo de pertenencia como mediadores entre la cultura y el individuo.
- El mero contacto con los objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

- El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es central en el marco de los aportes de esta teoría al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza.
- Se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno: desarrollo real y el desarrollo potencial.
- Definir con precisión las posibilidades de un alumno
- Delimitar en que espacio o zona debe realizarse una acción de enseñanza y que papel tiene en el desarrollo de las capacidades humanas.
- Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como:...el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente..

Andamiaje

El ajuste y la función de la ayuda en la ZDP del alumno se comparan frecuentemente con la posición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio. El andamio se debe colocar un poco más abajo de lo ya construido de manera que con su apoyo se pueda ir moviendo por encima (en la Zona de Desarrollo Próximo) y construir una nueva altura (un nuevo Nivel de Desarrollo Real).

Sucesivamente la posición del andamio deberá elevarse para enlazar con la nueva construcción (en las nuevas ZDP). Al final el andamio se retira, pero es claro que sin él la construcción no hubiera sido posible.

Esta formulación de andamiaje fue planteada por Bruner. Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender.

Las características que debe reunir un formato de andamiaje son:

- a. Ajustable: debe adaptarse al nivel de competencia del sujeto menos experto y a los progresos que se produzcan.
- b. Temporal: no puede rutinizarse, ni transformarse en crónico porque obstaculizaría la autonomía esperada en el alumno. El sujeto debe ser consciente de que es ayudado, de este modo facilitará el avance hacia la autonomía.

Nueva Zona de Desarrollo Próximo

Cuando se crea ZDP y el alumno, sostenido por la ayuda del profesor o de un compañero "recorre" esa zona construyendo conocimiento, se establecen nuevos niveles de desarrollo real y potencial, que delimitan una nueva ZDP.

Con la ayuda del docente, en la ZDP los alumnos pueden lograr ciertos aprendizajes que antes solamente eran potenciales. Esto permite que se consiga no solamente un nuevo nivel de desarrollo real, sino también, y, lo más importante, un nuevo nivel de desarrollo potencial que posibilita una nueva y más avanzada ZDP, en la que antes no se lograba realizar actividades ni solos ni acompañados.

Ayuda y ajuste de la ayuda

Una ayuda es ajustada cuando se adapta a las características y necesidades del alumno, ya sea a través del dialogo como por medio de la presentación de materiales. Una ayuda no es ajustada si la intervención docente apunta a capacidades ya adquiridas o que exceden su ZDP. Es importante que no se agote la explicación del docente en el grupo, sino que haya un tiempo de realización de experimentos, diseño de juegos, explicaciones entre compañeros, resolución de problemas... donde el profesor pueda intervenir de forma más individualizada.

Paradigma sociocultural.

<p><i>Maestro</i> Organiza situaciones interactivas, promoviendo el aprendizaje desde la Zona de Desarrollo Próximo.</p>	<p><i>Alumno</i> Ser social, es producto de múltiples interacciones sociales. Internalizar el conocimiento en el proceso de interacción social con los otros.</p>
<p><i>Evaluación</i> Se dirige tanto al nivel de desarrollo real de los estudiantes como a la determinación del nivel de desarrollo potencial.</p>	

Dimensiones conceptuales

- En los grupos de aprendizaje los estudiantes trabajan juntos durante períodos que abarcan desde una hora de clase hasta varias semanas para lograr objetivos comunes de aprendizaje y completar tareas y asignaturas específicas.
- En los grupos de aprendizaje los estudiantes trabajan juntos durante períodos que abarcan desde una hora de clase hasta varias semanas para lograr objetivos comunes de aprendizaje y completar tareas y asignaturas específicas.
- Estos grupos se pueden organizar en diferentes formas, con finalidades siempre encaminadas a la adquisición de conocimientos, para adquirir nuevos conceptos, solucionar problemas, experimentos científicos, redacciones, etc.
- El docente, aporta durante el proceso la enseñanza de conceptos, tipos de estrategias o métodos que facilitan el aprendizaje, observa de cerca la evolución y aprovechamiento de los grupos de estudiantes apoya a los alumnos cuando éstos lo necesitan.
- Evalúa el aprovechamiento del alumnado, según los criterios estipulados previamente, y “garantiza que los grupos procesen con eficacia el trabajo conjunto de los integrantes.
- Los estudiantes piden apoyo al profesor, a sus compañeros, buscan la retroalimentación, para tener elementos que les evite cometer los mismos errores y aplicar los aciertos en futuros trabajos.

Dimensiones metodológicas

El maestro desarrolla seis etapas en el aprendizaje del paradigma sociocultural (Jonson y Jonson 1994; Jonson, Jonson y Holubec 1993):

- Especificar los objetivos de la lección. Debe explicar claramente antes del inicio de la instrucción dos tipos de objetivos; el académico, el cual corresponderá al grado o nivel de los estudiantes; y el de habilidades sociales.
- Tomar decisiones previas a la instrucción acerca de los grupos de aprendizaje, la distribución física del salón, los materiales didácticos y las funciones desempeñadas por los estudiantes dentro del grupo. Los grupos

deberán conformarse de preferencia en binas y con un máximo de cuatro integrantes, siendo la tarea la que en realidad determine ese número. El tiempo es un factor importante, entre menor sea el tiempo el grupo deberá ser más reducido. Existen diferentes estrategias para formar los grupos, mismas que el maestro debe conocer.

3. Organización física del salón. Debe ser ordenado de manera que el profesor pueda transitar con facilidad, pero sobretodo que los alumnos puedan trabajar cara a cara, que se encuentren lo suficientemente cerca para dialogar en voz baja y armónicamente.

4. Selección de materiales didácticos. El maestro dependiendo del grado de madurez y habilidad de los alumnos distribuirá y asignará los materiales dentro del grupo o dejará de hacerlo cuando los integrantes tengan altos niveles de interdependencia personal.

5. Asignar funciones para garantizar la interdependencia. El maestro al planear la sesión debe de visualizar las funciones que desempeñarán los alumnos, pero cabe mencionar que entre ellos mismos, han reconocido las habilidades óptimas de cada uno, por lo cual les gusta jugar ese papel. El guía o habilitador deberá incitar a los integrantes de cada grupo para que se compruebe la comprensión del concepto o temática en cuestión, pueden encargarse todos de esta función o uno en específico.

6. Explicar la estructura de tarea y objetivos. Explicar la tarea académica. Primero el maestro explicará la tarea a realizar y que se espera obtener con ésta lección. Posteriormente, definirá los objetivos específicos de la lección, los cuales giran alrededor de la temática, debe activar los conocimientos previos, de manera que los alumnos tengan la oportunidad de traerlos a la memoria y enlacen la nueva información, con la finalidad de modificar las estructuras mentales, y propiciar el aprendizaje significativo.

“Cuando estén aclarados los procedimientos y objetivos, entonces puede tener lugar la enseñanza directa de conceptos, principios y estrategias” (JOHNSON, 1995:43). También deben ser explicados con claridad los criterios de evaluación así como la conducta deseada o esperada por parte de los grupos durante el proceso, se incluyen aquí las expectativas de aprendizaje al interior del grupo (todos deben dominar el tema). Debe también incitar al grupo a participar activamente, aportando, cuestionando, y criticando (los conceptos, no a los compañeros). Los estudiantes deben tener funciones diferentes dentro del trabajo cooperativo, sin embargo es necesario que ejerciten en repetidas ocasiones el mismo papel, para que se dé un cambio de conducta y pueda ejecutarlo en forma natural.

Dimensiones técnicas

Poner en marcha la lección cooperativa del paradigma sociocultural. El maestro debe configurar estructuras para que se dé la interdependencia positiva, y lograr por otro la responsabilidad individual. Existen las siguientes estrategias de aprendizaje.

- a. MURDER: cuya traducción quiere decir: movilizar, entender, recordar, detectar, expandir, revisar; y donde agrupados en binas, los alumnos se preguntan y corrigen mutuamente, hasta comprobar que se ha dado el aprendizaje.
- b. Co-op. Co-op, donde cada grupo tiene un minitema, por interés común comparten los conceptos, estructuran y planean conjuntamente.
- c. El rompecabezas, donde cada alumno estudia una parte, misma que expone ante el grupo, y el grupo conjuntamente hace su síntesis o resumen.
- d. El paquete de estudios TGT, donde realizan un torneo de equipos y juegos, el maestro realiza la exposición, y posteriormente se realizan concursos, cada equipo será heterogéneo, con un estudiante de nivel alto, otro de nivel medio y uno de bajo rendimiento.
- e. El TAI (enseñanza asistida por el grupo), aplicado en equipos de cuatro o cinco personas, donde cada uno trabaja solo, comparten su experiencia de aprendizaje, se examinan entre ellos, comprueban el progreso; la evaluación es realizada por el profesor de manera individual.

Dimensiones contextuales (esquemas de evaluación)

El docente deberá mantenerse atento y observador a cualquier cambio de conducta que presenten los estudiantes, su progreso y desarrollo de habilidades, así como de los valores adquiridos; puede valerse para este tipo de seguimiento de un anecdotario, o instrumentos diseñados por él mismo. Su observación debe ser metódica, anecdótica y descriptiva; además de vigilar la sociabilidad de los alumnos, e intervenir cuando se requiera. El profesor debe propiciar que al finalizar la lección se realice una conclusión del tema, debe intervenir al detectar carencias. Puede asimismo realizarla él. Se evaluará la calidad y cantidad de aprendizaje de los estudiantes, sin olvidar los criterios que se determinaron en cada caso o para el curso, debe recordar que evaluar no es calificar.

Rúbrica¹⁰

- Se define las rubricas como un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño.
- La rubrica (matriz de valoración o cuadro de doble entrada) facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas por el estudiante.
- Se diseñan para realizar una evaluación objetiva y consistente de actividades como trabajos, presentaciones o reportes escritos.
- Permite evaluar las competencias relacionadas con la comunicación, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico y trabajo en equipo.

CATEGORÍA	EXCELENTE 100	BIEN 75	REGULAR 50	DEFICIENTE 25
Calidad del trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo y asegurar calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado rehecho por otros para asegurar su calidad.
Actitudes	Nunca critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.
Resolución de problemas	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer el trabajo.
Trabajo en equipo	Escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo.

¹⁰ Formato de rubricas:

http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=CustomizeTemplate&bank_rubric_id=70§ion_id=17&PHPSESSID=bd1bc6c273db6647c81f829b9ded2f70&PHPSESSID=bd1bc6c273db6647c81f829b9ded2f70

Uv de Gowin

El diagrama UV de Gowin es definido así por la forma que presenta.

- En su vértice (punta) se ubica el proceso histórico a estudiar sugiere los datos a analizar.
- En el lado izquierdo se presenta una síntesis de las ideas fundamentales del proceso histórico.
- Al centro del diagrama se encuentra una pregunta que guiará la reflexión sobre los acontecimientos.
- A la derecha se coloca un mapa conceptual que incluye los conceptos revisados.

UNIDAD I

El diagrama UV de Gowin, es definido así por la forma que presenta. En su vértice (punta) se ubica el proceso histórico a estudiar y sugiere los datos a analizar. En el lado izquierdo se presenta una síntesis de las ideas fundamentales del Proceso Histórico. Al centro del diagrama se encuentra una pregunta que guiará la reflexión sobre los acontecimientos. A la derecha se coloca un mapa conceptual que incluye los conceptos revisados.

*La Historia tiene como origen etimológico el vocablo griego "historien" que significa "curiosear", y se refiere al pasado del hombre.

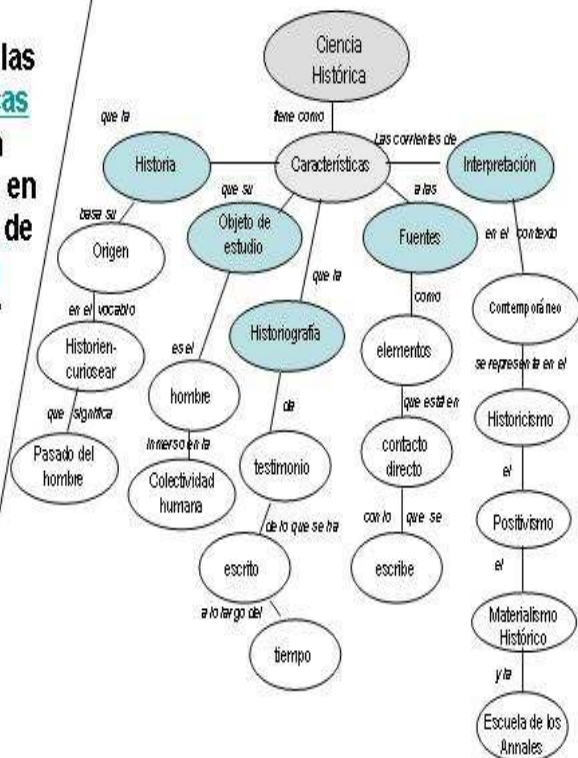
*El objeto de estudio es el hombre a través del tiempo, a partir de su participación con las colectividades humanas.

*La Historiografía es la Ciencia de la Historia, que como proceso de reflexión da testimonio de lo que se ha escrito a lo largo del tiempo.

*Las fuentes son elementos que están en contacto directo con lo que se escribe.

*Las principales corrientes de interpretación histórica en el contexto contemporáneo (siglos XIX y XX) se representan en el Historicismo, Positivismo, Materialismo Histórico y Escuela de los Annales, promoviendo la definición de experiencias y argumentos históricos.

¿Cuáles son las características que deben considerarse en el desarrollo de la Ciencia Histórica?



**Importancia del Saber Histórico
Antigüedad-Contemporaneidad.**

* Organicen equipos de trabajo para analizar el Diagrama. Lean la pregunta central e intenten responder utilizando la síntesis de las ideas principales que aparecen a la izquierda. Den la respuesta a la pregunta utilizando el Mapa Conceptual. Construyan otra pregunta y elaboren su propio Diagrama.

* Estudien la estructura y contenido de este diagrama, para que elaboren su propio diagrama en cada una de las lecturas que se presentan en el libro de texto.

Portafolio

- Es la colección de evidencias de todo tipo que permiten al docente y al alumno reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, es una forma de evaluar principalmente los procesos y al alumno le sirve para autorregular su aprendizaje y al profesor para tomar decisiones respecto al mismo proceso.
- Es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales.
- Portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la selección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de reflexión (Arter, 1990)
- Es algo más de una mera “caja llena de cosas”. Se trata de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por los maestros y alumnos para supervisar la evolución del conocimiento, las habilidades y las actitudes de estos últimos en una materia determinada
- Desde la perspectiva educativa es un procedimiento de producción, que permiten recopilar productos de proyectos de curso, variados escritos, grabaciones y otras muestras de acciones y creaciones de los alumnos.

Nota técnica

Estas notas se programarán desde el inicio del curso, según el contenido del programa. En cada nota se indicará la temática que se aborda, las obras consultadas, la fecha de entrega, las conclusiones y el nombre del autor de la misma. Las notas técnicas se entregarán en las sesiones de trabajo según lo especifique la agenda del curso y versarán sobre la temática fijada para las sesiones. Las notas se basarán en la lectura de los materiales recomendados y su contenido se organizará en cuatro apartados, a saber:

- 1) Conceptos fundamentales tratados por los autores**
- 2) Ideas principales**
- 3) Problemas conceptuales, metodológicos y técnicos**
- 4) Conclusiones personales**

Lista de cotejo

- La lista de cotejo es una herramienta que puede utilizar para observar sistemáticamente un proceso al ocupar una lista de preguntas cerradas.
- El líder del grupo de Trabajo, directivo o jefe de área podrá a través del uso de esta herramienta, analizar los problemas o averiguar si la solución a un problema se ha implementado de manera adecuada y está aportando los resultados esperados. Una lista de cotejo también se puede utilizar para verificar si un proceso tiene consistencia basándose en el diagrama de flujo del mismo.
- Se sugiere el usar esta herramienta cuando desee asegurarse de que los diferentes proveedores de servicios dentro y fuera de la organización están cumpliendo con los estándares establecidos.

Nombre de la Materia:	Subsistema:
Instructor:	Plantel:
Alumno:	Fecha de aplicación:

Producto a evaluar: Expresión oral.

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN.

Solicite al (la) estudiante que entregue su Tabla de selección de técnicas e instrumentos de evaluación. Verifique que se encuentren los componentes señalados abajo y marque con una X el registro de cumplimiento correspondiente. En caso de ser necesario hay un espacio de observaciones para retroalimentación.

No	Características del producto a evaluar	REGISTRO DE CUMPLIMIENTO			OBSERVACIONES
		SI	NO	NA	
	A. Elocución (aspectos que la componen):				
1	Presenta claridad al comunicar el mensaje a los demás con toda su integridad.				
2	Manifiesta propiedad al emplear voces que expresan exactamente lo que se quiere decir.				
3	Usa la naturalidad, al expresar el mensaje sin afectación ni artificio.				
4	Utiliza la expresividad, empleando la fuerza y entonación adecuada al contenido de lo que se dice en cada momento.				
	B. Pronunciación.				
5	Articula adecuadamente las palabras.(se refiere a no incurrir en cambios, omisiones, adiciones o retrocesos).				
6	Acentúa bien.				
7	Tiene una emisión debida de cada palabra y su conjunto				

Por cada si: **Un punto**

Por cada no: **Sin punto**

Firma del Evaluador

CONCLUSIONES.

Las actividades de aprendizaje desde el paradigma sociocultural deben aplicarse a lo largo de cualquier curso. Tienen la bondad de propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales en los alumnos, tales como:

- a. Aprender a procesar la información, analizar, sintetizar, además de socializar, lo que conduce a la comprensión de que mediante el trabajo grupal los resultados que se obtienen, alcanzan mayor amplitud por la interacción cognitiva de los integrantes y aumenta la visión de la realidad de todo estudiante y profesionista.
- b. Los individuos que lo practiquen en forma constante, desarrollarán su potencial, aprenderán a aprender en forma autónoma, adquirirán las habilidades y valores necesarios para enfrentarse al reto que representa la subsistencia del individuo de la época actual.

SÍNTESIS DE UN MODELO DIDÁCTICO

PLANEACIÓN DE CLASE

Título de la Unidad:	México antiguo	
Propósito de la Unidad:	Explica los procesos de desarrollo sociocultural de las sociedades del México antiguo.	
Asignatura	Año:	Ciclo Escolar:
Historia de México	Tercero	2011-2012

Número de clase: 38

Fecha: 14 de febrero	Tiempo: 100 minutos
--------------------------------	-------------------------------

Tema: Etapa lítica y sus periodos	Subtema: Arqueolítico, cenolítico, y protoneolítico	Secuencia didáctica: Reconstruir históricamente la cotidianeidad de las colectividades en la antigüedad
---	---	--

	Perfil	Competencia de aprendizaje
Competencia para la vida: Manejo de información	d) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.	22. Piensa, reflexiona, argumenta y expresa juicios críticos. Construye su propia definición de etapa lítica señalando en un mapa los restos arqueológicos más antiguos que le permitan inventar una historia sobre como vivieron los primeros pobladores para visualizar la herencia histórica que dejan en las actividades de caza, recolección y agricultura.

Saberes :	Conocimientos:
	Habilidades:
	Actitudes:

- Comprender el proceso de adaptación de los primeros pobladores de México, así como, los significativos avances tecnológicos, culturales y sociales que lograron.
- Identificar las evidencias arqueológicas de sitios con restos humanos, de animales y/o artefactos que particularizan el poblamiento del territorio mexicano.
- Valorar los aspectos históricos que favorecieron o limitaron el progreso de los primeros habitantes de México.

<p>Estrategias de enseñanza</p>	<p>Disciplinaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Annales: larga duración de Fernand Braudel, vida cotidiana de Georges Baudot. <p>Didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Solución de problemas: Exégesis (distribución de textos que genere la interpretación, comentarios, análisis, comprensión, explicación, aclaraciones de la lectura). b) Interrogatorio: preguntas analíticas y reflexivas sobre la Etapa Lítica. c) Obtención de productos: mapa e invención de historia. d) Observación: Análisis del mapa, línea del tiempo, cuadro concentrador, conclusiones.
<p>Experiencias de aprendizaje</p>	<p>Técnica de inducción.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Comprensión del problema (Observación)</i> *Responder a las preguntas que propicien los saberes previos sobre la etapa lítica y sus periodos. 2. <i>Diseño de un plan de acción (Tentativa de explicación)</i> *Dibujar en mapas del continente americano las evidencias arqueológicas de la Etapa Lítica. 3. <i>Ejecución del plan (Experimentación y Comparación)</i> *Leer un texto relativo a la Etapa Lítica *Elaborar individualmente en una ficha de trabajo la definición de Etapa Lítica con sus periodos que después compartirla con sus compañeros. *Integrar por equipos en un cuadro concentrador las características básicas de la Etapa Lítica. *Investigar los rasgos prehistóricos de México identificando las tareas de recolección, caza y agricultura. *Inventar en equipo una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores de México para exponerla al grupo. 4. <i>Evaluación de los resultados (Abstracción y Generalización)</i> *Elaborar en equipo tres conclusiones que recuperen lo aprendido de la etapa lítica. *Seleccionar tres conclusiones a nivel grupal
<p>Apoyos y Recursos</p>	<p>Lecturas previamente seleccionadas, Hojas blancas, Plumones, Colores, Pintarron</p>
<p>Distribución del Tiempo</p>	<p>Inicio: Leer las preguntas y comentar en equipos de trabajo (10 minutos). Planeación: Señalar en dos <i>mapas</i> del continente americano, las evidencias arqueológicas y procesos de migración lítica y presentar al grupo (15 minutos). Desarrollo: Seleccionar un texto, construir definición, contestar cuadro concentrador, indagar rasgos prehistóricos, inventar una historia e iniciar un debate (60 minutos). Socialización y cierre: Elaborar en equipo tres conclusiones que recuperen lo aprendido de la etapa lítica y seleccionar tres conclusiones a nivel grupal (15 minutos).</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Formativa: Se evalúa la competencia del alumno para organizar sus conocimientos previos a través de la caracterización de la Etapa Lítica, representándola por medio de un mapa y la invención de una historia.</p>

ESQUEMA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO

Tema 2. Etapa Lítica y sus periodos

Unidad 1: México antiguo Duración clase: 100 minutos	Ámbito disciplinar: Historia de México	Secuencia didáctica: Reconstruir históricamente la cotidianidad de las colectividades en la antigüedad
--	--	--

Temas de reflexión

- Definición de etapa lítica y de los periodos arqueológico, cenolítico y protoneolítico
- Delimitación de los restos arqueológicos más antiguos en México.

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	10	Diagnósticas * Leer las preguntas y comentar en equipos de trabajo (se mantienen toda la sesión) la sección “saberes previos para reconstruir la etapa lítica”.
Planeación	5	Diagnósticas * Señalar en dos mapas del continente americano, las evidencias arqueológicas y procesos de migración lítica.
	10	*Presentar los mapas al grupo reflexionando sobre el progreso de los primeros habitantes.
Desarrollo	10	Formativas * Seleccionar un texto (1 de 4) del tema: Etapa Lítica y sus periodos”, leer primero de manera individual, para después compartir con el equipo sus impresiones.
	5	* Construir individualmente la definición de etapa lítica y posteriormente apoyados del consenso el equipo propone una sola definición.
	10	*Contestar cuadro concentrador que caracterice periodos, temporalidad, rasgos y actividades líticas. Se discuten y argumentan respuestas
	5	* Indagar (en fuentes sintéticas que lleva el profesor al aula) los rasgos prehistóricos de México para comprender la trascendencia de los primeros pobladores.
	10	* Inventar en equipo una historia sobre como vivieron los primeros pobladores de México.
	10	*Presentar la historia al grupo *Iniciar un debate sobre la importancia de la caza, recolección y agricultura en el desarrollo de los habitantes de la etapa lítica.
Socialización y cierre	10 5	Sumativas *Elaborar en equipo tres conclusiones que recuperen lo aprendido de la etapa lítica. *Seleccionar tres conclusiones a nivel grupal.
Observaciones	Los alumnos previo al desarrollo de la actividad investigaron como tarea evidencias arqueológicas y procesos de migración lítica.	

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN HISTORIA DE MÉXICO

BLOQUE IV. MÉXICO ANTIGUO

PROPÓSITO: EXPLICA LOS PROCESOS DE DESARROLLO SOCIOCULTURAL DE LAS SOCIEDADES DEL MÉXICO ANTIGUO

SECUENCIA DIDÁCTICA: ETAPA LÍTICA Y SUS PERIODOS

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE: (manejo de información, atributo 4)

Construye su propia definición de etapa lítica señalando en un mapa los restos arqueológicos más antiguos que le permitan inventar una historia sobre como vivieron los primeros pobladores para visualizar la herencia histórica que dejan en las actividades de caza, recolección y agricultura.

<p>1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.</p> <p>Organicen equipos de cuatro integrantes. Lean las siguientes preguntas y comenten sus respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conocimientos previos tienen sobre la Prehistoria? • En el caso de México ¿cuáles son los lugares donde se dieron los primeros asentamientos de los antiguos pobladores? • ¿Cómo se imaginan que habrá sido la vida de los primeros pobladores de México? • Platica a tus compañeros sobre la adaptación de los primeros habitantes a las distintas zonas ecológicas, así como, los significativos avances tecnológicos, culturales y sociales que lograron. • ¿Te gustaría haber vivido en la etapa lítica? ¿En que periodo? ¿por qué te gustaría o no te gustaría? 	<p>2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas</p> <p>En equipo dibujen en papel cartulina dos mapas del continente americano, en el primero señalen las evidencias arqueológicas de sitios con restos humanos, de animales y/o artefactos. En el segundo mapa tracen con línea de color rojo la primera migración (30000-15000 años); con color verde la segunda migración (15000 a 10000 años) y con amarillo la tercera migración (9000-6000), identifiquen en particular el poblamiento del territorio mexicano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenten sus mapas al grupo e informen sus reflexiones sobre las condiciones geográficas y climáticas que favorecieron o limitaron el progreso de los primeros habitantes de México.
<p>3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas</p> <p>Cada uno de los integrantes del equipo seleccione un texto del tema: Etapa Lítica y sus periodos.</p> <p>Ahora, de manera individual lee tu texto en silencio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encierra en un alveolo las palabras clave. • Explica a tus compañeros lo que hayas comprendido. • En una ficha de trabajo construye tu propia definición de etapa lítica y sus periodos, señalando los restos arqueológicos más antiguos que se han encontrado en el país. • Presenta a tus compañeros la definición y por equipo construyan una sola que integre las ideas relevantes comentadas. <p>En equipos contesten el cuadro concentrador donde describan los siguientes tópicos de la Etapa Lítica.</p> <p>Discutan las siguientes preguntas y argumenten sus respuestas. ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en la evolución de los antiguos pobladores de México?</p> <p>Investiga en diversas fuentes los rasgos prehistóricos de México, identifica situaciones y acciones que permita comprender el papel de los primeros pobladores y sus tareas como recolectores, cazadores y agricultores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con esta información en equipo inventen y escriban una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores Presenten su historia al grupo y con la orientación del profesor inicien un debate 	<p>4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas</p> <p>Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado sobre la Etapa Lítica y sus periodos</p> <p>Primero: Explicaste tus conocimientos previos sobre la etapa lítica y sus periodos</p> <p>Segundo: Dibujaste en mapas del continente americano las evidencias arqueológicas de la Etapa Lítica.</p> <p>Tercero: De forma personal leíste un texto relativo a la Etapa Lítica</p> <p>Cuarto: Individualmente elaboraste una ficha de trabajo donde definiste la Etapa Lítica con sus periodos que después compartiste con tus compañeros.</p> <p>Quinto: En equipo integraste en un cuadro concentrador las características básicas de la Etapa Lítica con sus periodos.</p> <p>Sexto: Investigaste los rasgos prehistóricos de México identificando las tareas de recolección, caza y agricultura.</p> <p>Séptimo: En equipo inventaste una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores de México y la expusieron al grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe tres conclusiones que recuperen lo que aprendiste de la Etapa Lítica y sus periodos. • Lee a tu equipo las conclusiones. • En exposición colaborativa integren las conclusiones a las que llegaron. • Expongan ante todo el grupo solo 3 conclusiones. • De las conclusiones expuestas, seleccionen 3 conclusiones a nivel grupal. <p>Autoevaluación Conclusiones</p>

GUIA DIDÁCTICA

COMPETENCIA DE APRENDIZAJE:

Construye su propia definición de etapa lítica señalando en un mapa los restos arqueológicos más antiguos que le permitan inventar una historia sobre como vivieron los primeros pobladores para visualizar la herencia histórica que dejan en las actividades de caza, recolección y agricultura que se han encontrado en el país.

BLOQUE IV SESIÓN 2

PROPÓSITO: Explica los procesos de desarrollo sociocultural de las sociedades del México Antiguo.

ETAPA LÍTICA Y SUS PERIODOS

TIEMPO: 100 MIN

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.

Organicen equipos de cuatro integrantes. Lean las siguientes preguntas y comenten sus respuestas.

- ¿Qué conocimientos previos tienen sobre la Prehistoria?
- En el caso de México ¿cuáles son los lugares donde se dieron los primeros asentamientos de los antiguos pobladores?
- ¿Cómo se imaginan que habrá sido la vida de los primeros pobladores de México?
- Platica a tus compañeros sobre la adaptación de los primeros habitantes a las distintas zonas ecológicas, así como, los significativos avances tecnológicos, culturales y sociales que lograron.
- ¿Te gustaría haber vivido en la etapa lítica? ¿En que periodo? ¿por qué te gustaría o no te gustaría?

2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas

En equipo dibujen en papel cartulina dos mapas del continente americano, en el primero señalen las evidencias arqueológicas de sitios con restos humanos, de animales y/o artefactos. En el segundo mapa tracen con línea de color rojo la primera migración (30000-15000 años); con color verde la segunda migración (15000 a 10000 años) y con amarillo la tercera migración (9000-6000), identifiquen en particular el poblamiento del territorio mexicano.

- Presenten sus mapas al grupo e informen sus reflexiones sobre las condiciones geográficas y climáticas que favorecieron o limitaron el progreso de los primeros habitantes de México.

3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas

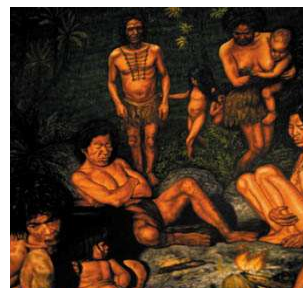
Cada uno de los integrantes del equipo seleccione un texto del tema: **Etapa Lítica y sus periodos.**¹¹

Texto no. 1

PRIMEROS POBLADORES. LA ETAPA LÍTICA EN MÉXICO

El término prehistoria fue acuñado inicialmente en Inglaterra, en 1851, para agrupar a las poblaciones más antiguas -y sus culturas- de la Europa occidental. Se trata de las primeras poblaciones nómadas, recolectoras de plantas y animales pequeños, cazadoras y, cuando las condiciones ambientales lo permitían, pescadoras, pero que no practicaban la agricultura o la ganadería. No tenían escritura; por ello, lo que podemos conocer de ellas deriva del estudio de los restos materiales que dejaron. Las más antiguas utilizaban herramientas de piedra que fabricaban mediante diversas técnicas, las cuales fueron cambiando con el tiempo.

Para hacer las herramientas también usaban otros materiales, como hueso y astas de venados o de otros animales semejantes, y madera. Sin embargo, aunque tenemos algunas evidencias de artefactos hechos con estos materiales, son pocas, ya que su conservación es más difícil que la piedra. Posteriormente, las poblaciones prehistóricas de Europa occidental se volvieron agrícolas, ganaderas y sedentarias, y comenzaron a utilizar herramientas de metal,



Mural de la vida de los cazadores recolectores. Obra pictórica de Ulises Licea.

¹¹ Fragmentos de la obra de Joaquín García Barcena. "Primeros Pobladores: la etapa lítica en México". En: Arqueología mexicana, volumen IX, número 52, noviembre-diciembre 2001, Ed. Raíces, México, D.F, pág. 47-57.

primero de bronce y después de hierro, sin abandonar el uso de la piedra, el hueso y otros materiales empleados anteriormente.

Cuando se intentó aplicar este patrón a las culturas más antiguas de México, se vio que esto no podía hacerse porque su proceso de desarrollo era distinto: en el siglo XVI apenas se empezaba a usar el bronce y no se conocía el hierro. Desde hacia varios milenios había poblaciones sedentarias, con la agricultura, entre las que se habían desarrollado sociedades complejas, parte de las cuales contaba con escrituras, numeración y calendarios elaborados desde principios de nuestra era.

Ante esta situación, se ha preferido denominar a la etapa más antigua de la historia de México como Etapa Lítica, la cual agrupa a las sociedades nómadas de recolectores, cazadores y pescadores, desde las primeras que ocuparon el territorio de nuestro país hasta las que domesticaron varias especies de plantas, establecieron las técnicas para su cultivo y lograron que la productividad de esta agricultura temprana les permitiera establecerse permanentemente en un lugar, es decir, volverse sedentarias. En vista de que por entonces comienza a usarse la cerámica, su aparición se toma como indicador del final de la Etapa Lítica.

Texto no. 2

ARQUEOLÍTICO

Este es el primer horizonte establecido y está fechado de 34000/33000 a.C. a 9500 a.C. Se caracteriza por un instrumental lítico muy elemental, artefactos grandes tallados por percusión directa y con una incipiente talla bifacial, entre los que se encuentran raspadores, raederas, denticulados, perforadores, todos manufacturados con materias primas locales. A éstos se agregó un amplio instrumental hecho con materia prima de origen orgánico, y por ello perecedero. La tipología es reducida y los artefactos presentan un mínimo de especialización.

Entre los escasos sitios de México correspondientes a este horizonte están Tlapacoya y El Cedral. En Tlapacoya, localizado a orillas del antiguo lago de Chalco, ahora seco, las excavaciones arqueológicas se realizaron en viejas playas pleistocénicas. En la conocida como Tlapacoya I Alfa se descubrieron restos de tres hogares, dos de los cuales están fechados en 22000 ± 4000 a.C., y 19700 ± 500 a.C., asociados con amontonamientos de huesos de distintos animales, muchos ya extintos en la Cuenca de México.

La presencia de estos hogares, junto con restos de alimentos, es prueba fehaciente de que algunos grupos de cazadores-recolectores-pescadores ocuparon el área. En esa misma playa aparecieron in situ más de 2 500 artefactos líticos (lascas, navajas muy burdas y un cuchillo sobre guijarro, manufacturados en la roca local) y tres fragmentos de desecho de talla de obsidiana, materia prima alóctona, es decir, que no se encuentra en la región. También se encontró una punta lanceolada con retoque bifacial, que recuerda a las denominadas Lerma, la cual por su posición stratigráfica tiene una antigüedad de ca. 13000 a.C. De Tlapacoya I Beta, próxima a la anterior, procede un raspador discoidal sobre lasca, de cuarzo; por el estrato en el que se localizó tiene una antigüedad de ca. 20000 a.C. De Tlapacoya II procede una navaja prismática de obsidiana, que apareció bajo un tronco fechado en 21950 ± 950 a.C. –lo que significa que es cercana a esa fecha–, la cual también fue fechada por la técnica de hidratación en 20000 a.C. Otros materiales de antigüedad semejante proceden de Tlapacoya VIII. Estos hallazgos constatan la presencia humana en la Cuenca de México desde hace aproximadamente 22 000 años.

El sitio Rancho La Amapola se localiza en las afueras del poblado de El Cedral, en San Luis Potosí. Se trata de un viejo manantial, seco actualmente, al que acudían los hombres a saciar su sed y a aprovisionarse de agua y, de ser posible, a matar algún animal de los que ahí llegaban a abreviar, para consumirlo en el lugar o transportarlo, así como para recolectar productos vegetales frescos. Las proximidades del manantial eran peligrosas, máxime en épocas de sequía, por lo que las posibilidades de establecer un campamento temporal eran nulas, sobre todo por la presencia de la abundante fauna que se ha constatado merodeaba por el área. Los hallazgos realizados desde la primera temporada han sido concluyentes: un hogar, circundado por tarsos de proboscideo y fechado en 29850 ± 1600 a.C.; una punta de proyectil de obsidiana del tipo conocido como Gary, con una antigüedad de ca. 5000-3000 a.C.; una lasca de desecho de talla; un fragmento de la parte distal de una punta de proyectil; la mitad inferior de una tibia de caballo con huellas de uso como instrumento punzocortante, fechado indirectamente en ca. 19000 a.C., y en un estrato inferior fechado en ca. 31000 a.C., un raspador de calcedonia. La importancia del hallazgo de un hogar como el citado es grande, pues amplía en unos 10000 años la presencia humana en el territorio nacional. En posteriores excavaciones se localizaron siete hogares más, fechados entre 35694 ± 10963 a.C., y 19468 ± 458 a.C. Los restos de materiales líticos localizados in situ son escasos, pero atestiguan la presencia humana en el sitio.

En conclusión, tenemos una ocupación humana de más de 31000 hasta 19000 a.C. y otra hacia 5000/4000 a.C., esta última ya con una clara industria lítica. Para ambas las pruebas son mínimas; para la más temprana un hogar aislado y siete superpuestos en asociación con fragmentos de huesos de animales chicos y medianos, sin artefactos líticos, aunque

éstos han aparecido en otras lugares en idéntica posición estratigráfica. Todas estas investigaciones han sido interdisciplinarias, que es la única forma de obtener este tipo de datos.

Texto No. 3

CENOLÍTICO INFERIOR

Este periodo, fechado entre 9500 a 7000 a.C., es más complejo y mejor conocido que el anterior. Durante su corta temporalidad se observan cambios fundamentales, pues se presenta el fin del Pleistoceno, con su radical cambio climático, y el inicio del Holoceno, lo que obligó a los habitantes a modificaciones en su modo de vida y obtención de recursos, pues los ambientes a los que estaban acostumbrados y explotaban fueron significativamente alterados.

Una de las características de este horizonte es la aparición de puntas de proyectil de piedra foliáceas, es decir, con forma de hojas, las que en mayor o menor grado presentan acanaladuras y se conocen como Folsom y Clovis, inicialmente encontradas en una zona entre los poblados de Clovis y Portales, en Nuevo México, y en el sitio Llano Estancado, colindante con Texas. En una primera fase, debido a su acanaladura, las Clovis fueron consideradas del tipo Folsom, ya que este había sido descubierto con anterioridad. En México son numerosos los sitios donde se han localizado puntas de esos tipos, especialmente del Clovis; sólo en Chihuahua y en San Luis Potosí se han encontrado de tipo Folsom, y en Los Grifos, en Chiapas, se han localizado del tipo "cola de pescado", de filiación sudamericana. Además de esas puntas de proyectil comenzaron a aparecer las pendunculadas, quizá debido a un exceso de desbaste por abrasión en los bordes del tercio inferior, técnica ya practicada en los tipos anteriores. Asimismo -sin que se abandonara la percusión-, apareció la técnica de retoque por presión, el uso de percutores blandos (madera, hueso, asta) y una tendencia al mejor acabado de las piezas. La diversificación tipológica es claro indicio de cierta especialización en los artefactos y del uso de materias primas variadas, con naturales similitudes tecnológicas y económicas.

Durante esta larga temporalidad de las puntas Clovis y Folsom, de 700 años para las primeras y de cerca de 1 200 para las segundas, se presentó una lógica variabilidad, por lo que se han establecido diversos tipos y subtipos. Por otro lado, las extensiones geográficas máximas de las puntas acanaladas, desde sus supuestos lugares de origen, resultan sorprendentes e insospechadas. Los sitios correspondientes al Cenolítico Inferior son más numerosos que los del Arqueolítico, y la evolución social, tecnológica y cultural es notable. En conclusión, la evolución tecnológica durante el Arqueolítico y el Cenolítico Inferior es relevante y puede inferirse que también se dio una evolución social, las que prosiguieron durante el Cenolítico Superior y el Protoneolítico.

CENOLÍTICO SUPERIOR (7000 a.C. – 2500 a. C.): RECOLECCIÓN Y CAZA

Las poblaciones continuaron siendo nómadas, pero, en términos de su subsistencia, pasaron a depender principalmente de la recolección de plantas y animales, complementada con la caza de especies menores, usualmente no mayores que un venado; así, la caza mayor perdió importancia.

Se conservó la tecnología lítica de talla de las etapas anteriores, que se aplicó a la hechura de nuevas formas de herramientas, formas que variaban regionalmente. Se agregó una nueva técnica de manufactura, el pulido, que permitió el uso de piedras más resistentes al impacto que aquellas que pueden trabajarse por talla, con las que se hicieron nuevas formas de herramientas. Así, por un lado, se hicieron hachas y azuelas, que propiciaron un aprovechamiento más amplio de la madera y, por otro, piedras de moler, de las que se derivaron metates y morteros, los cuales hicieron posible un amplio aprovechamiento de las semillas, que quizá se hayan comenzado a utilizar entonces como alimento de reserva para la estación de secas.

Texto no. 4

PROTONEOLÍTICO (5000 A.C.-2500 A.C.): EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA

En algunas regiones ocupadas por los grupos del Cenolítico Superior de las tierras altas se aprovecharon, dentro del conjunto de plantas que se recolectaba, algunas que inicialmente fueron protegidas y después seleccionadas para desarrollar variantes más productivas que, posteriormente y una vez que se crearon las técnicas necesarias para su cultivo, dieron origen a la agricultura. Esta etapa se conoce como Protoneolítico, que formalmente comenzó hacia 5000 a.C., aunque, como veremos, algunas de las plantas cultivadas tienen su origen antes de esa fecha.

Las regiones en las que ocurrió este proceso abarcan una franja que se extiende desde el sur de Tamaulipas, pasando por el valle de Tehuacán, en Puebla, hasta alcanzar los Valles Centrales de Oaxaca. A esta región, de la que contamos con evidencias tanto arqueológicas como botánicas sobre el proceso de domesticación, deben agregarse otras dos, para las que aun solo tenemos evidencia botánica. Una de estas es la región que circunda la reserva natural de Manatlan, en el occidente de Jalisco, en la cual se ha identificado recientemente una segunda especie de teosinte (*Zea diploperennis*), que se agrega a la conocida anteriormente (*Zea mexicana*), de distribución mucho más amplia y considerada el ancestro silvestre del maíz, la planta cultivada por antonomasia de la agricultura mesoamericana (*Zea*

mays). La segunda de estas regiones es la cuenca del río Balsas, de la que procede el mayor número de variedades del maíz doméstico.

De esta manera, se domesticó gran número de especies de plantas, de las que algunas, el maíz, el frijol y la calabaza, serían características de la futura agricultura mesoamericana; las fechas más tempranas que hoy se conocen para estas plantas domésticas aparecen en el cuadro anexo (B.D. Smith, 2001). Para mayor información acerca del origen de la agricultura mesoamericana.

Además del proceso de domesticación de plantas que hemos descrito, y que es el origen de la agricultura de la futura Mesoamérica, se encuentran en México evidencias de una agricultura distinta, característica de las regiones cubiertas por la selva tropical, cuyas plantas cultivadas no lo fueron por sus semillas, sino por sus órganos subterráneos de almacenamiento, raíces o tallos. Entre estas plantas, cuyo centro de domesticación parece ser la cuenca del río Amazonas, en Sudamérica, destacan la mandioca (*Manihot ssp.*) y el camote (*Ipomoea batatas*). Se desconoce si las poblaciones de la selva tropical de México participaron en el proceso de domesticación y, por tanto, si existió en nuestro territorio un Protoneolítico de la selva tropical, o si esta agricultura se recibió, ya constituida, de Sudamérica.

En Norteamérica, además de Mesoamérica, hay dos regiones más en las que existieron poblaciones agrícolas y sedentarias en la época prehispánica. Una de ellas es la que Paul Kirchhoff denominó Oasisamérica, que abarca el suroeste de Estados Unidos y el noroeste de México. Sus plantas cultivadas y sus técnicas agrícolas aparecen después de las de Mesoamérica y son semejantes a estas (frijol, a partir de 2200 a.p.; maíz, 3500 a.p., y calabaza, 3500 a.p.); por tanto, no puede hablarse de un Protoneolítico de Oasisamérica.

La segunda región de Norteamérica en la que existieron poblaciones agrícolas sedentarias fue el valle del río Mississippi, en Estados Unidos. En la época del contacto con los europeos, la mayoría de las plantas que se cultivaban eran las mismas que las de Mesoamérica, pero había algunas, entre las que destaca el girasol (*Helianthus annuus*), que se consideraba que habían sido domesticadas independientemente en esa región; la fecha más temprana del girasol cultivado allá es de entre 1260 y 830 a.C. (en los sitios de Marble Bluff, en el norte de Arkansas, y Higgs, en el oriente de Tennessee). Recientemente se identificaron semillas de girasol cultivado procedentes del sitio de Santa Elena, en el oeste de Tabasco, cuyas fechas son de 2150 a.C., que parece indicar que no existió un Protoneolítico en el valle del Mississippi, sino que la agricultura de esa región, como la de Oasisamérica, es de origen mesoamericano y, como tal, fue desarrollada en el marco del Protoneolítico de las tierras altas de México y Centroamérica.

Ahora, de manera individual lee tu texto en silencio.

- Encierra en un alveolo las palabras clave.
- Explica a tus compañeros lo que hayas comprendido.
- En una ficha de trabajo construye tu propia definición de etapa lítica y sus periodos, señalando los restos arqueológicos más antiguos que se han encontrado en el país.
- Presenta a tus compañeros la definición y por equipo construyan una sola que integre las ideas relevantes comentadas.

Últimos 50 minutos

En equipos contesten el cuadro concentrador donde describan los siguientes tópicos de la Etapa Lítica.

Periodos	Temporalidad	Principal característica de identificación	Actividades desarrolladas en el periodo
Arqueolítico			
Cenolítico Inferior			
Cenolítico Superior			
Protoneolítico			

Discutan las siguientes preguntas y argumenten sus respuestas.

¿Cuáles fueron los factores que influyeron en la evolución de los antiguos pobladores de México?

Las actividades de la caza, recolección y agricultura que vivieron los primeros pobladores ¿cómo repercutieron en su desarrollo?

Investiga en diversas fuentes los rasgos prehistóricos de México, identifica situaciones y acciones que permita comprender el papel de los primeros pobladores y sus tareas como recolectores, cazadores y agricultores.

- Con esta información en equipo inventen y escriban una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores de México la etapa transitoria de la caza-recolección a la adopción de la actividad agrícola.
- Presenten su historia al grupo y con la orientación del profesor inicien un debate sobre la importancia de las actividades de caza, recolección y agricultura en el desarrollo de los habitantes de la etapa lítica.

4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas

Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado sobre la Etapa Lítica y sus periodos

Primero: Explicaste tus conocimientos previos sobre la etapa lítica y sus periodos

Segundo: Dibujaste en mapas del continente americano las evidencias arqueológicas de la Etapa Lítica.

Tercero: De forma personal leíste un texto relativo a la Etapa Lítica

Cuarto: Individualmente elaboraste una ficha de trabajo donde definiste la Etapa Lítica con sus periodos que después compartiste con tus compañeros.

Quinto: En equipo integraste en un cuadro concentrador las características básicas de la Etapa Lítica con sus periodos.

Sexto: Investigaste los rasgos prehistóricos de México identificando las tareas de recolección, caza y agricultura.

Séptimo: En equipo inventaste una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores de México y la expusieron al grupo.

- Escribe tres conclusiones que recuperen lo que aprendiste de la Etapa Lítica y sus periodos.
- Lee a tu equipo las conclusiones.
- En exposición colaborativa integren las conclusiones a las que llegaron.
- Expongan ante todo el grupo solo 3 conclusiones.
- De las conclusiones expuestas, seleccionen 3 conclusiones a nivel grupal.

Autoevaluación

¿Cómo se define la etapa lítica considerando los periodos arqueolítico, cenolítico y protoneolítico?

¿Cuáles son las características tecnológicas que se presentan en cada uno de los periodos de la Etapa Lítica?

Menciona la ubicación de los restos arqueológicos más antiguos que se han encontrado en México?

Conclusiones

Se ha preferido denominar a la etapa más antigua de la historia de México como Etapa Lítica que agrupa a las sociedades nómadas de recolectores, cazadores y pescadores, desde las primeras que ocuparon el territorio de nuestro país hasta las que domesticaron varias especies de plantas. Las sociedades líticas establecieron las técnicas para su cultivo y lograron que la productividad de esta agricultura temprana les permitiera establecerse permanentemente en un lugar, es decir, volverse sedentarias. Cuando comienza a usarse la cerámica, su aparición se toma como indicador del final de la Etapa Lítica.

Bibliografía

Consultada

Joaquín García Barcena. "Primeros Pobladores: la etapa lítica en México". En: *Arqueología mexicana*, volumen IX, número 52, noviembre-diciembre 2001, Ed. Raíces, México, D.F, pág. 47-57.

Recomendada

BERNAL, Ignacio. *Historia de la Arqueología en México*. Ed. Porrúa, México, 1979.

POMPA Y PADILLA, José Antonio. "Los más antiguos americanos". En: *Arqueología mexicana*, volumen IX, número 52, noviembre-diciembre 2001, Ed. Raíces, México, D.F, pág. 36-41

WESTHEIM, Paul, *Arte Antiguo de México*, México, Editorial Era, 1970, 439 pp.

INFORME DEL DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL DE APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Guía para la presentación del perfil de aprendizaje

Tiempo de exposición máximo 10 minutos

1. Encuadre

- a. Descripción de la institución-programa de estudios donde se ejecutó la intervención didáctica.
- b. Descripción del grupo de alumnos considerando las siguientes características: hombres-mujeres, turno, semestre, promedio alcanzado hasta la fecha.

2. Definición de las competencias desarrolladas en el curso

3. Delimitación del Perfil de aprendizaje

- a. Estructura y contenido del perfil de aprendizaje (ESCALA ESEAC)
- b. Resultados de la prueba protocolo (codificación)
- c. Perfil de aprendizaje por competencias y dominios ESEAC
- d. Perfil de aprendizaje ordenado de mayor a menor.

4. Intervención didáctica.

- a. Definición de las secuencias didácticas implementadas

5. Conclusiones

Guía para presentar el informe

1. Carátula
2. Tabla de contenido
3. Breve introducción
4. Consideraciones metodológicas
 - a. Objetivo
 - b. Procesamiento de información (análisis de contenido).
 - c. Generación de instrumentos (prueba protocolo y escala ESEAC)
5. Análisis del perfil de aprendizaje por competencias del grupo a partir de la intervención didáctica (Prueba protocolo-secuencia didáctica-prueba protocolo).
6. Retos, desafíos y dilemas del aprendizaje por competencias.
7. Conclusiones
8. Bibliografía
9. Anexos

BIBLIOGRAFÍA

- Bernard, Juan Antonio. *Modelo cognitivo de Evaluación educativa, Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC)*. Ed. Narcea, Madrid, 2000.
- Bridges, David. "Back to the future: the higher education curriculum in the 21st century". En: *Cambridge Journal of Education*. Vol. 30, No. 1. p. 37-55, 2003.
- Caballero, R. *La evaluación docente*. México: UNAM, 2002.
- Cashing, William E. "Student Ratings of teaching: recommendations for use". En: *Idea Paper* No. 22, January., 2000.
- Christie A., Christina and Marvin C. Alkin. "Further Reflections on Evaluation Misutilization". In: *Studies in Educational Evaluation* no. 25, 1999.
- Conley Tyler, Melissa. "A Fundamental Choice: Internal or External Evaluation?" In: *Evaluation Journal of Australasia*, Vol. 4. (new series). No. 1 and 2, March/April 2005.
- Darling-Hammond and Joan Baratz-Snowden. "A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserves". The National Academy of Education Committee on Teacher Education. En: *Educational Horizons*, 2007.
- Gómez Bonilla, Edgar. García Limón, Alejandro. *Elaboración de Programas de Estudio de Bachillerato*. SEP. México, Puebla. 2005
- González Capetillo, Olga. *El trabajo Docente*. Trillas. México D.F. 2007
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, España, 2006.
- Hassett, Marie F. "What makes a good teacher?". En: *Adventures in Assessment*. Vol. 12, No.9, 2000.
- López Frías, Blanca Silvia. *Evaluación del Aprendizaje*. Trillas. México, D.F. 2007
- López Frías, Blanca Silvia. *Pensamiento Crítico y Creativo*. Trillas-ITESM. México D.F. 2007
- Monedero Moya, Juan José. *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Aljibe. España, Granada. 1998
- Panza, Margarita. *Operatividad de la Didáctica*. Gernika. México D.F. 2001
- Rioepelle, L. *Aplicación del Proceso Enseñanza-aprendizaje*. Interamericana-Mac Graw Hill. México, D.F. 2003.
- Stake, Robert. "When Policy Is Merely Promotion, By What Ethic Lives an Evaluator?" En: *Studies Educational Evaluation*, Vol. 24. No. 2. p.p. 203-212, 1998.
- Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades Básicas para la Docencia*. Patria. México. D.F.2005