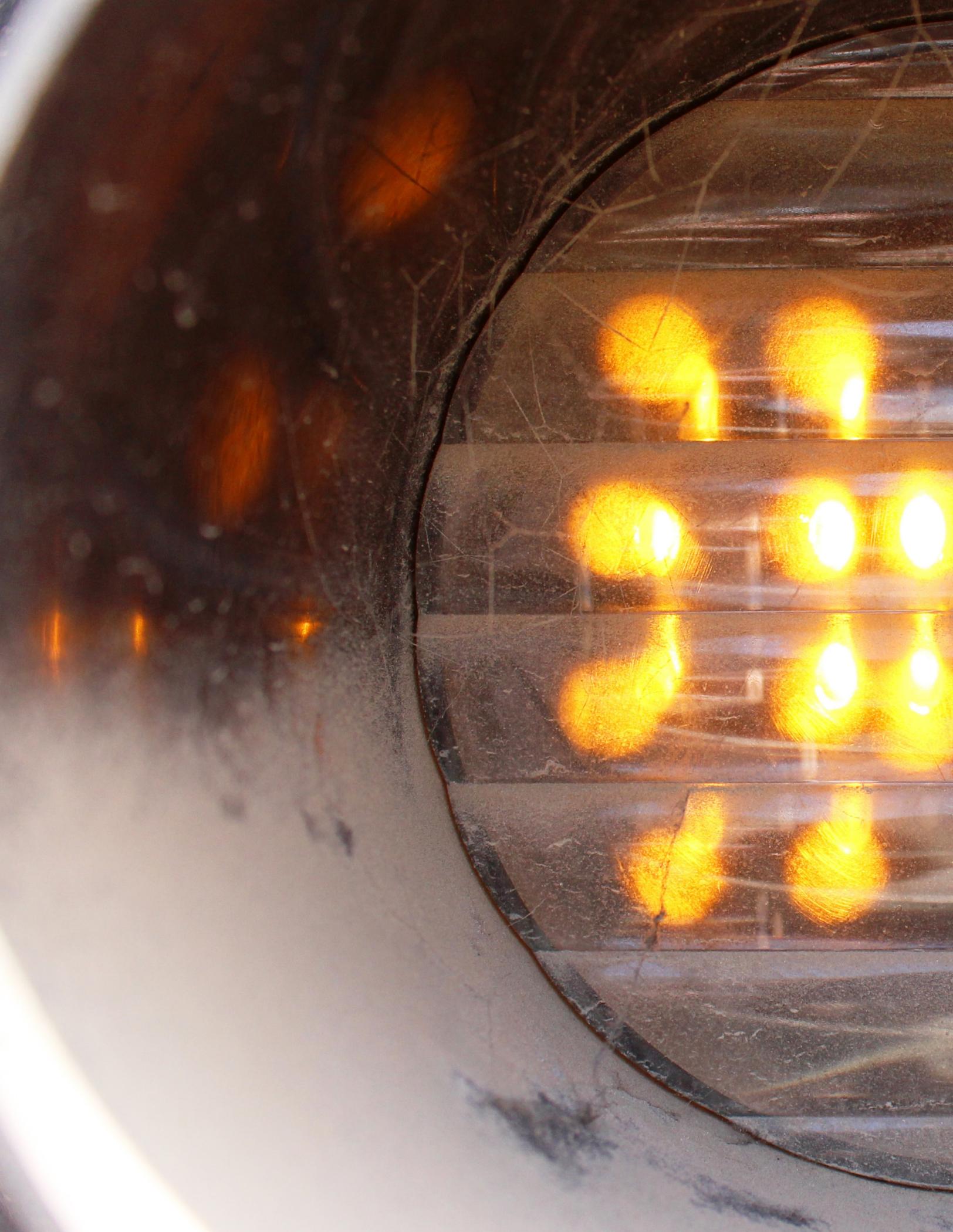
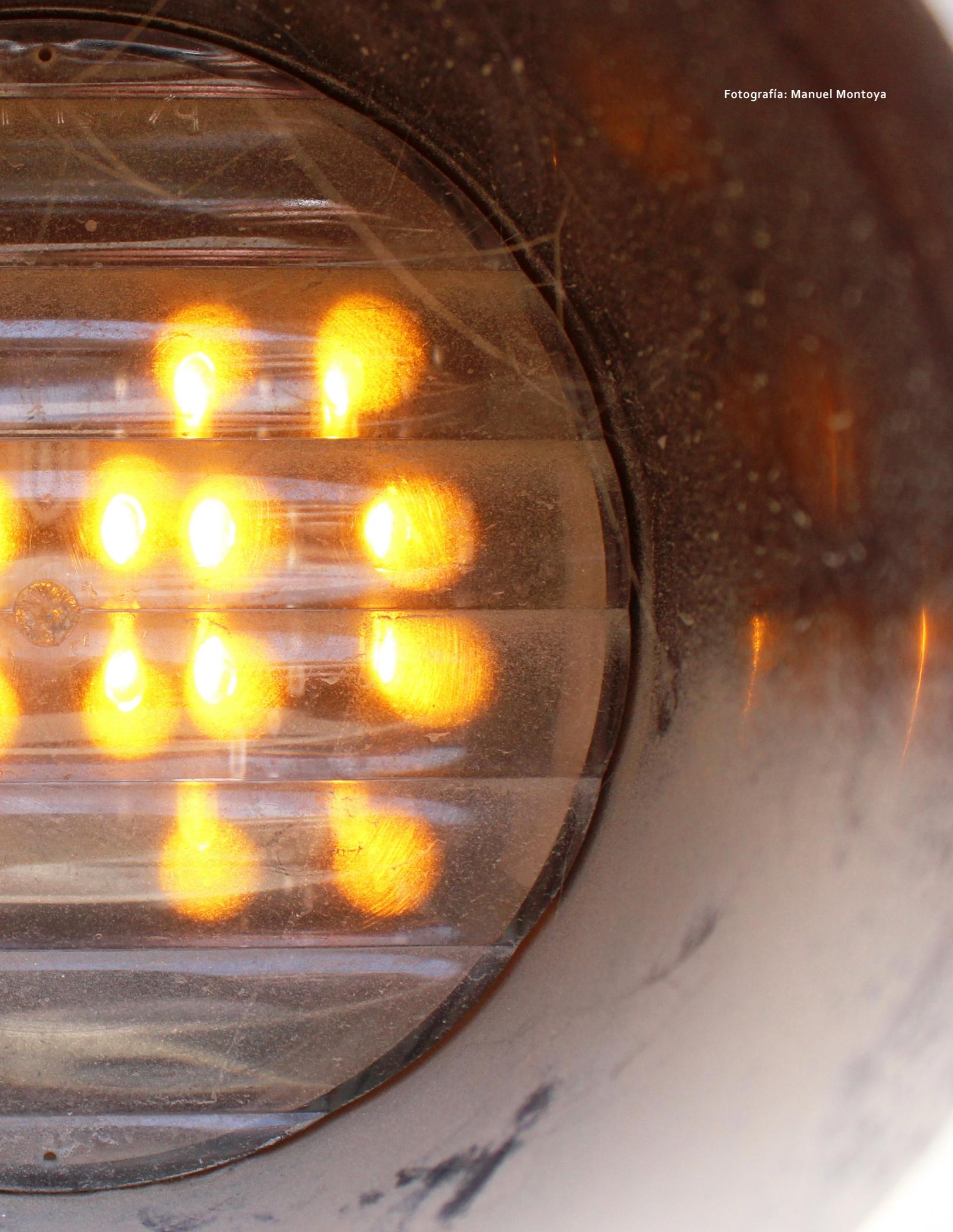


ALTAmira⁷

REVISTA ACADÉMICA

U NIVERSIDAD
DE TIJUANA | *cut*





DIRECTORIO

Mtro. Jesús Ruiz Barraza
Rector.

Gabriela Hurtado Sinohui
Directora de Planeación y Desarrollo
Académico.

Alberto Montes Lepe
Coordinador Editorial.

Alejandra Moreno Acevedo
Diseño Editorial.

Articulistas.

Dr. Noé Balbuena Constantino
Dr. Remigio Alfredo Camacho Guillín
Dra. Karla Selene Camacho Rodríguez
Mtra. Ma. de Lourdes Delgadillo Esparza
Mtro. Luis Ángel León López
Dra. Nancy Guerra Jiménez

Comité Académico de Arbitraje.

Dr. Juan Gabriel López Ochoa
Mtro. Juan Ramón Agundez Vargas
Lic. Laura Bustamante de la O
Mtro. Edgar Campos Benitez
Mtra. Irene Medina García
Profra. Consuelo Lozano Pérez
Mtra. Martha Elena Baldenegro Hernández

Fotografía de portada.
Verónica del Pino

CONTACTO

altamira.cut@gmail.com
www.issuu.com/altamiracut
www.cut.edu.mx

DOI: 10.15418.

LEGAL

ALTAMIRA REVISTA ACADÉMICA. Año 2, No. 7, octubre - diciembre 2014, es una publicación trimestral editada y publicada por el Centro de Estudios Superiores de Baja California, S. C., avenida "J" No.1010, Colonia Altamira, Tijuana, Baja California, C.P. 22054, Tel. (664) 687-9412, www.cut.edu.mx, juricut@gmail.com. Editor responsable: Juan Alberto Montes Lepe. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.04-2014-021719064000-203, ISSN 2007-8854, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento Editorial de la Universidad de Tijuana, Alejandra Moreno Acevedo, avenida "J" No.1010, Colonia Altamira, Tijuana, Baja California, C.P. 22054, Fecha de última modificación, 14 de octubre de 2014.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos o imágenes de la publicación sin previa autorización del Centro de Estudios Superiores de Baja California, S. C.

EDITORIAL

De nueva cuenta, la revista Altamira presenta destacados trabajos de investigación desarrollados por académicos de la Universidad de Tijuana en un ejercicio multidisciplinar y en coordinación con otras instituciones de educación superior.

El primer texto es *Análisis de aplicación de estrategias didácticas* desarrollado por el Dr. Noé Balbuena Constantino.

El autor, desde la perspectiva de la docencia y la investigación, analiza la relevancia de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en busca de evitar el fracaso escolar e incidir en su disminución a través de estos métodos académicos.

A continuación, se presenta *La viabilidad de las competencias docentes en el bachillerato tecnológico* del Dr. Remigio Alfredo Camacho Guillín.

En el trabajo se discute el impacto que tiene el modelo educativo implementado en el bachillerato tecnológico por la Subsecretaría de Educación Media Superior tras la Reforma Integral Educativa a partir del 2009, en la cual se estableció una metodología pedagógica basada en competencias para lograr en los alumnos otra forma de aprender y dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual.

El siguiente artículo es *Evaluación formativa en preescolar: una evaluación que genere transformación* por la Dra. Karla Selene Camacho Rodríguez.

La investigadora realizó el diagnóstico de una escuela de educación preescolar, en el cual se plantean acciones para que los docentes del centro educativo avancen en su proceso profesional y poder incidir de manera positiva en la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, la Mtra. Lourdes Delgadillo Esparza, aporta a la edición su trabajo *Competencias digitales de los docentes universitarios*.

La autora afirma que las nuevas tecnologías han provocado que la profesión docente esté cambiando, permitiendo la formación centrada principalmente en el alumno de acuerdo al entorno interactivo de aprendizaje, por lo que un elemento fundamental es el diseño e implementación de programas de capacitación docente en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, lo cual plantea en su artículo.

Por último, publicamos el interesante texto *Metodología para la concepción del trabajo independiente* del Mtro. Luis Ángel León López y la Dra. Nancy Guerra Jiménez.

Los autores afirman que el empleo de metodologías para guiar el proceso de aprendizajes significativos es de mucha utilidad, pues permite al alumno utilizar maneras diferentes de interactuar con el conocimiento, trabajar de manera ordenada, construir sus propios saberes y desarrollar una actitud transformadora de la realidad inmediata.

A quienes realizamos este esfuerzo académico y editorial, no nos queda más que agradecer su interés e invitarlos a ser partícipes de la reflexión académica plural que proponemos en la Universidad de Tijuana a través de los cinco artículos científicos que presentamos este trimestre.

CONTENIDO

6. Análisis de aplicación de estrategias didácticas.

Por Dr. Noé Balbuena Constantino.

16. La viabilidad de las competencias docentes en el bachillerato tecnológico.

Por Dr. Remigio Alfredo Camacho Guillín.

22. Evaluación formativa en preescolar: Una evaluación que genere transformación.

Por Dra. Karla Selene Camacho Rodríguez.

30. Competencias digitales de los docentes universitarios.

Por Mtra. Ma. de Lourdes Delgadillo Esparza.

36. Metodología para la concepción del trabajo independiente.

*Por Mtro. Luis Ángel León López y
Dra. Nancy Guerra Jiménez.*



ALTAmira Revista
Académica de la
Universidad de Tijuana.
No.7/2
octubre-diciembre,
6-15, 2014
ISSN: 2007-8854,
DOI:10.15418/
ALTAMIRA7001

*Es investigador
asociado a la Universidad
de Tijuana.
Mail: balbuena@
hotmail.com
Fecha de envío: 21 de
enero de 2012.
Fecha de aprobación: 22
de septiembre de 2014.

Fotografía: Manuel Montoya

ANÁLISIS DE APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

POR DR. NOÉ BALBUENA CONSTANTINO.*

Resumen.

En este trabajo se presenta el resultado del diagnóstico para detectar y analizar si los docentes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) #233 aplican las estrategias de enseñanza más adecuadas y eficaces para lograr el aprendizaje en sus alumnos.

Conocer las estrategias de enseñanza que aplican los docentes permite identificar sus necesidades, para proponer soluciones adecuadas y mejorar la enseñanza en el quehacer docente.

Para detectar los tipos de estrategias de enseñanza se utilizó como referencia bibliográfica el Cuestionario para determinar las estrategias de enseñanza de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los Institutos Tecnológicos.

El cuestionario se aplicó a la plantilla total de docentes, la cual consta de 62 catedráticos para analizar y se buscó identificar qué capacidad tienen de manejar su tiempo, de organizar su ambiente de enseñanza y emplear adecuadamente su material de apoyo para reforzar el proceso de enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza, estrategia, metodología, técnicas didácticas, evaluación.

Abstract.

The result of the diagnosis is presented in this paper to detect and analyze whether teachers CBTis # 233 apply strategies most appropriate to achieve effective teaching and learning in their students.

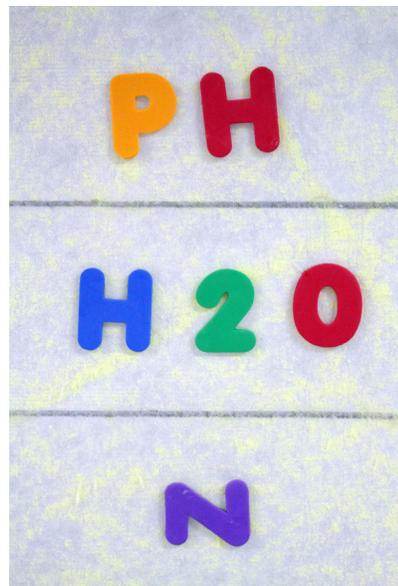
Learn teaching strategies applied by teachers to identify their needs and causes of the lack of teaching strategies, proposing appropriate strategies and improve education in the teaching work. To detect the types of teaching strategies are used as a bibliographic reference: "Questionnaire to determine the teaching strategies of the Ministry of Public Education "for the Technological Institutes".

The questionnaire was applied to the total workforce of teachers, which consists of 62 professors.

Keywords: Teaching, teaching strategy, methodology, teaching techniques, evaluation



Fotografía: <http://pixabay.com>



Fotografía: <http://pixabay.com>

Introducción.

En el CBTis 233, la mayoría de los docentes aplican diversas estrategias de enseñanza para impartir sus clases, pero se desconoce si crean y fomentan el ambiente óptimo de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los alumnos; se considera que la problemática antes mencionada se debe a que la mayoría de los docentes desconocen las estrategias de enseñanza adecuadas para las diversas actividades que realizan los alumnos, para de mejorar sus procesos de pensamiento y el desarrollo de acciones aprendizaje de clases.

Hipótesis.

La falta de conocimiento y aplicación de estrategias de enseñanza adecuadas en los procesos de enseñanza de los profesores del CBTis 233 provoca un aprendizaje mínimo y no se promueven mejoras, razón por cual hay un bajo rendimiento académico.

Fundamentación teórica o estado de arte.

Las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991).

Las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigidas y que tiene por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pacheco, 2008).

Nuestra experiencia en la docencia y en la investigación nos lleva a pensar que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje juegan un papel relevante en el fracaso escolar y también en la posibilidad de incidir en su disminución en este tipo de población (Álvarez, 2008).

Justificación del proyecto de investigación.

Descubrir si los docentes del CBTis 233 conocen y aplican estrategias de enseñanza en sus actividades de enseñanza-aprendizaje permitirá descubrir algunas de las causas de fracaso de los estudiantes; así mismo se va a comprobar si los profesores planean, diseñan y organizan sus actividades áulicas de la manera más apropiada.

Objetivos:

Detectar si los docentes del CBTis 233 conocen y aplican estrategias de enseñanza en sus actividades efectivas de enseñanza-aprendizaje para hacer más eficiente sus actividades áulicas y mejoramiento académico de los alumnos.

Diseño metodológico.

Esta fase se enmarcó como una investigación ex post facto, en un estudio descriptivo correlacional que permitió constatar la relación existente entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

El instrumento de recogida de datos fue de naturaleza cuantitativa, basado en la metodología de encuestas impresas junto con el uso de escalas tipo Likert y basado en una encuesta de evaluación de actividades de enseñanza docente.

En su construcción se consideraron las garantías técnicas de fiabilidad y validez.

Se realizó un proceso de muestreo que garantizó la representatividad de la información obtenida, sobre los datos de los docentes del CBTis 233.

Para obtener los datos, se invitó a los profesores de ambos turnos a contestar las encuestas antes mencionadas. Las respuestas se contaron y se guardaron en un equipo de cómputo para su representación estadística, gráfica, para su interpretación y análisis.

El análisis oportuno de este tipo de información es de carácter descriptivo, con base en los objetivos específicos de esta etapa de estudio.

El informe final de esta investigación se elaboró a partir de los resultados del análisis, exponiendo conclusiones de las opiniones vertidas por los docentes, para responder a los objetivos planteados en este trabajo.

Acorde con esta metodología se utilizó la técnica de recolectar la información por cuestionario, que se aplicó para diagnosticar y determinar la mayor tendencia o puntaje de las estrategias de enseñanza de acuerdo con el instrumento aplicado (test SEP - IT) que se utilizó para evaluar a los docentes del plantel antes mencionado, para este caso el puntaje se presenta con procedimientos estadísticos con números absolutos y porcentajes para resumir la información gráfica.

El cuestionario se aplicó a todos los docentes que integran la plantilla del cuerpo académico del CBTis 233.

El cuestionario fue contestado en 20 minutos, de forma individual, en la sala de maestros y en un ambiente favorable.

Resultados.

Dominio de la disciplina:

El que más bajo puntaje presenta es la relación de los contenidos de la asignatura con el contenido de otras, medido en la escala de calificación de 4 y 5 con 72.6%. Le sigue con 82.3% la explicación sobre la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional; a continuación tenemos con 85.5% lo relativo al manejo de ejemplos o ejercicios que vinculen la asignatura con la práctica profesional.

A continuación tenemos con 85.5% lo relativo al manejo de ejemplos o ejercicios que vinculen la asignatura con la práctica profesional.

Finalmente con 95.1% se tiene lo relacionado con la explicación de manera clara los contenidos de la asignatura, ligado con resolución de dudas. Con lo anterior se concluye, que si bien existe dominio y aclaración de las dudas que se presentan durante el o los cursos, no se observa la aplicación a la vida cotidiana y mucho menos se verifica una aplicación o vinculación directa con la profesionalización de los alumnos.

Planificación del curso:

Se observa que existe el cumplimiento de lo establecido al inicio de todo curso en 93.6% de las veces; adicionalmente se observa con 92.0% que existe una preocupación por establecer estrategias adecuadas y necesarias para el logro de los aprendizajes deseados; y finalmente le sigue con 75.8% el cumplimiento cabal del programa del curso.

Con los análisis de resultados se asume la existencia de una mayor preocupación en el cumplimiento de contenidos y acuerdos de inicio de actividades, dejando para un mejor momento la generación de estrategias que permitan obtener el conocimiento que se transmite.

Ambientes de aprendizaje:

En esta dimensión se observa una marcada tendencia por utilizar ejemplos y casos relacionados con la vida real, ya que de todos los cuestionamientos (5), fue el que mayor porcentaje presentó (87.1%); le sigue con 75.8% la utilidad que se le da al aprendizaje con las herramientas de interacción tecnológica actual el correo electrónico, el chat, plataformas, etc.

Las otras acciones se atienden con el mismo grado de importancia (74.2%), mismas que están relacionadas con la inclusión de experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula, tanto dentro y fuera de la institución; así también la importancia que se le imprime a la expresión oral y escrita, para finalizar con la vinculación que se trata de armonizar entre los contenidos de las asignaturas y lo que ocurre sobre las industrias locales y nacionales.

Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	No contestó	4	6.5	6.5	6.5
	Algunas Veces	7	11.3	11.3	17.7
	Muchas Veces	20	32.3	32.3	50.0
	Siempre	31	50.0	50.0	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Durante el curso establece las estrategias adecuadas necesarias para lograr el aprendizaje deseado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	1	6.5	1.6	1.6
	Algunas Veces	4	11.3	6.5	8.1
	Muchas Veces	22	32.3	35.5	43.5
	Siempre	35	50.0	56.5	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Utiliza para el aprendizaje las herramientas de interacción de las tecnologías actuales de la información (correo electrónico, chats, plataformas, etc.).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	4	6.5	6.5	6.5
	Algunas Veces	11	17.7	17.7	24.2
	Muchas Veces	28	45.2	45.2	69.4
	Siempre	19	30.6	30.6	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Usa ejemplos y casos relacionados con la vida real.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	1	3.2	3.2	3.2
	Algunas Veces	4	9.7	9.7	12.9
	Muchas Veces	22	41.9	41.9	54.8
	Siempre	35	45.2	45.2	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Estrategias, métodos y técnicas:

En esta dimensión, las opiniones se dividen en tres subgrupos, el primero de ellos, y que tienen mayor calificación con 90.3% son las relacionadas con la promoción del autodidactismo y la investigación; la promoción de actividades participativas con actitud positiva en colaboración con compañeros, para finalizar con la utilización de diversos materiales que fortalezcan las estrategias, los métodos y técnicas de la enseñanza.

El segundo bloque está relacionado con la adaptación de actividades durante los cursos para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos; presentación y exposición de clases de manera organizada y estructurada, que permitan un mejor involucramiento con el grupo. El tercer apartado corresponde al estímulo y reflexión sobre las formas en que el estudiante aprende (metacognición). Las conclusiones a las que se llegan son justamente a la atención diferenciada en el agrupamiento de resultados obtenidos en el análisis.

Promueve el autodidactismo y la investigación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Algunas Veces	6	9.7	9.7	9.7
	Muchas Veces	23	37.1	37.1	46.8
	Siempre	33	53.2	53.2	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Estimula la reflexión sobre la manera en que aprendes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	2	3.2	3.2	3.2
	Algunas Veces	8	12.9	12.9	16.1
	Muchas Veces	23	37.1	37.1	53.2
	Siempre	29	46.8	46.8	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Presenta y expone las clases de manera organizada y estructurada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas Veces	8	12.9	12.9	14.5
	Muchas Veces	23	37.1	37.1	51.6
	Siempre	30	48.4	48.4	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Motivación:

En esta dimensión de análisis, la motivación que se les otorga a los alumnos, así como el reconocimiento en el esfuerzo por los logros obtenidos en su aprendizaje, es uno de los aspectos mejor calificados (98.1%), le sigue con 95.2% la motivación a fortalecer la curiosidad y el deseo por aprender; en lo que corresponde a la demostración del compromiso y entusiasmo en las actividades docentes es uno de los criterios valorados con buen puntaje (95.1%), le sigue la preocupación por generar un ambiente de respeto y confianza; de igual forma se toma en cuenta las necesidades, intereses y expectativas del grupo, a esto le dan una calificación de 93.6%.

Finalmente el peso específico que los encuestados dieron en el proceso evaluativo fue dar a conocer las calificaciones en el plazo establecido, así como el otorgamiento de calificaciones imparciales, esto con puntajes de 85.1% y 74.2%, respectivamente.

Toma en cuenta las necesidades, intereses y expectativas del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas Veces	5	8.1	8.1	9.7
	Muchas Veces	19	30.6	30.6	40.3
	Siempre	37	59.7	59.7	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Propicia la curiosidad y el deseo de aprender.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas Veces	2	3.2	3.2	4.8
	Muchas Veces	21	33.9	33.9	38.7
	Siempre	38	61.3	61.3	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Existe la impresión de que se toman represalias con algunos estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	No contestó	2	3.2	3.2	3.2
	Nunca	39	62.9	62.9	66.1
	Pocas Veces	6	9.7	9.7	75.8
	Algunas Veces	5	8.1	8.1	83.9
	Muchas Veces	7	11.3	11.3	95.2
	Siempre	3	4.8	4.8	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Fotografía: <http://pixabay.com>**Evaluación:**

De acuerdo con los resultados de la encuesta encontramos que tomar en cuenta las actividades realizadas y los productos como evidencias para la calificación y acreditación de la asignatura tienen un significado mayor con un porcentaje de 98.3%, le sigue la comunicación asertiva que existe cuando a los alumnos se les proporciona información para realizar adecuadamente las actividades de evaluación, este presentó un porcentaje de 96.8%.

Al proceso de mejora continua los docentes encuestados le asignaron 93.6% referidos a que ellos otorgan siempre la oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje.

En ese mismo tenor, la consideración de los resultados de la evaluación (asesorías, trabajos complementarios, búsqueda de información, etc.) para realizar mejoras en el aprendizaje, resulta de gran valor por los docentes, al otorgar 92.0%.

La identificación de conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad, es una de las preocupaciones de los docentes que en esta investigación le otorgaron un puntaje de 90.3%, rango similar cuando se les cuestionó si muestran apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación, dejando estas dos cuestiones en una prioridad 5 y 6.

En este apartado se concluye que existe una preocupación mayor es contar siempre con las evidencias necesarias que amerite determinar una calificación al alumno que finalmente eso pasa a segundo término.

Identifica los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos Pocas Veces	1	1.6	1.6	1.6
Algunas Veces	5	8.1	8.1	9.7
Muchas Veces	25	40.3	40.3	50.0
Siempre	31	50.0	50.0	100.0
Total	62	100.0	100.0	

Toma en cuenta las actividades realizadas y los productos como evidencias para la calificación y acreditación de la asignatura.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos Algunas Veces	1	1.6	1.6	1.6
Muchas Veces	19	30.6	30.6	32.3
Siempre	42	67.7	67.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

Da oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos Algunas Veces	4	6.5	6.5	6.5
Muchas Veces	22	35.5	35.5	41.9
Siempre	36	58.1	58.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

Comunicación:

Los docentes asumen un rol importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues así se demuestra en la priorización que le dan al rubro de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes; la calificación que otorgaron fue de 96.8%. El siguiente punto está relacionado con la demostración de la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace; a esta acción le otorgaron una calificación de 95.2%.

Finalmente los encuestados confirmaron que se desarrolla la clase en un clima de apertura y entendimiento; a este apartado se le otorgó una calificación de 93.5%. Como conclusión puede aseverarse la existencia de una buena relación en el aula, lo que permite el buen desarrollo del trabajo académico.

Gestión del curso:

La calificación otorgada fue de 96.8%; con el mismo valor otorgado manifiestan los encuestados ser personas accesibles que están dispuestos a brindar ayuda académica.

De los otros dos apartados que valoran la gestión del curso, le corresponden la medición de la asistencia a clases regular y puntualmente; en este apartado se otorgó el 95.1% y se concluye con el grado de importancia en la contribución a la conservación del medio ambiente; en este cuestionamiento se otorgó un puntaje de 91.9%

Tecnología de la información y de la comunicación:

La dimensión del uso de las TIC resulta de gran importancia hoy en día dada la dinámica en la que se encuentra la docencia a nivel mundial. La utilización de estos recursos permite avanzar y abordar de una mejor manera los tópicos dentro del aula. La valoración de esta dimensión está compuesta de tres cuestionamientos que se les hicieron a los encuestados; al respecto se obtuvieron los resultados siguientes:

El 90.3% dijo emplear de muchas veces a siempre las tecnologías de la información y de la comunicación, ya que consideran que es un medio que facilita el aprendizaje de los estudiantes y mejora el logro de los éstos.

Desarrolla la clase en un clima de apertura y entendimiento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Nunca	2	3.2	3.2	3.2
	Pocas Veces	1	1.6	1.6	4.8
	Algunas Veces	1	1.6	1.6	6.5
	Muchas Veces	18	29.0	29.0	35.5
	Siempre	40	64.5	64.5	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Asiste a clases regular y puntualmente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	No contestó	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas Veces	2	3.2	3.2	4.8
	Muchas Veces	9	14.5	14.5	19.4
	Siempre	50	80.6	80.6	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Promueve mantener limpias y ordenadas las instalaciones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	No contestó	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas Veces	1	1.6	1.6	3.2
	Muchas Veces	22	35.5	35.5	38.7
	Siempre	38	61.3	61.3	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Satisfacción general:

En el aspecto de la promoción y uso seguro, legal y ético de la información digital, manifestaron los encuestados que muchas veces o siempre realizan el impulso a esta acción (85.4%). En lo que respecta a la promoción en el uso de diversas herramientas, particularmente las digitales, para gestionar (recabar, procesar, evaluar y usar) información, le otorgaron una calificación de 83.9%, pues de muchas veces a siempre está presente esta dimensión.

En la dimensión de la satisfacción docente, los encuestados manifestaron en 100% estar satisfecho por el nivel de desempeño y aprendizaje logrado gracias a la labor del docente; de la misma forma existe una recomendación de esta labor en 95.1% de los casos con buena calificación, redondeando la buena labor docente con el 90.3%.

Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	1	1.6	1.6	1.6
	Algunas Veces	5	8.1	8.1	9.7
	Muchas Veces	23	37.1	37.1	46.8
	Siempre	33	53.2	53.2	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Promueve el uso seguro, legal y ético de la información digital.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Pocas Veces	2	3.2	3.2	3.2
	Algunas Veces	7	11.3	11.3	14.5
	Muchas Veces	26	41.9	41.9	56.5
	Siempre	27	43.5	43.5	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Estoy satisfecha o satisfecho por mi nivel de desempeño y aprendizaje logrado gracias a la labor del docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje-válido	Porcentaje-acumulado
Válidos	Muchas Veces	21	33.9	33.9	33.9
	Siempre	41	66.1	66.1	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Conclusiones y recomendaciones.

De acuerdo con la estructura definida en la encuesta, en la dimensión se observa de manera general que existe dominio y una buena atención hacia los alumnos sobre aclaración de dudas que se presentan durante el o los cursos; sin embargo, existe una notoria deficiencia en el proceso de enseñanza, debido a que no existe aplicación de situaciones en clase que estén relacionada con la vida cotidiana y mucho menos se verifica una aplicación o vinculación directa con la profesionalización de los alumnos.

Otro de los puntos débiles que se observa, sobre todo en la planificación del curso, es que no se definen con precisión estrategias que permitan obtener el conocimiento que se transmite, dejando como mayor preocupación el cumplimiento del programa.

En el aspecto motivacional, resaltan las represalias en contra de los alumnos, situación que ocurre o ha ocurrido (37.1%), lo que puede significar abuso de autoridad en el aula.



Fotografía: Manuel Montoya



Fotografía: <http://pixabay.com>

Con base en los resultados, se puede llegar a las siguientes recomendaciones:

- *Explicitar a los docentes las concepciones de la enseñanza desde la cual se fundamentan las diversas estrategias de trabajo.*
- *Favorecer las concepciones que impliquen una visión constructivista de la enseñanza donde la acción del alumno sea el principal criterio para aprender.*
- *Implementar y evaluar distintos programas de capacitación.*
- *Determinar qué factores además de las expectativas se relacionan con el uso de uno u otro tipo de estrategia de aprendizaje.*

Bibliografía.

- Alanis, A. (2001). El saber hacer de la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente. México. Editorial Trillas.
- Almazán J. (2001). La educación media superior en México. México D. F. Pearson.
- Armstrong, T. (2001). Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Caracas. Grupo editorial Norma.
- Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa. México. Editorial Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. México. Trillas.
- Backhoff E. Monroy L, Peón M, Sánchez A. & Tanamachi M. (2005). Exámenes de la calidad y el logro educativo (Excale): Nueva generación de pruebas nacionales. Colección cuadernos de investigación.
- Beltrán Slera, J. (1995). Estrategias cognitivas y el aprendizaje. Actas del II simposio de Psicología Educativa. Madrid.
- Castañón R., Seco R. & Fortes M. (2000). La educación media superior en México: una invitación a la reflexión. México D. F. Limusa.
- Cheybar E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Cooper (1990). Estrategias de discusión. Barcelona, España. Martínez Roca.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. Cuaderno de Pedagogía. Caracas, Venezuela.
- Díaz F, Hernández G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructiva. (2ª. Edición), México: Mc Graw Hil.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona España. Grijalbo.

La viabilidad de las competencias docentes en el bachillerato tecnológico.

Por Dr. Remigio Alfredo Camacho Guillin.*

ALTAmira Revista
Académica de la
Universidad de Tijuana.
No. 7/2
octubre-diciembre,
16-21, 2014
ISSN: 2007-8854,
DOI:10.15418/
ALTAMIRA7002

*Es investigador
asociado a la Universidad
de Tijuana.
Mail: acamacho2000@
hotmail.com
Fecha de envío: 21 de
enero de 2012.
Fecha de aprobación: 22
de septiembre de 2014.

Resumen.

El presente trabajo de investigación aborda el impacto que tiene el modelo educativo implementado en el bachillerato tecnológico por la nueva subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) mediante la Reforma Integral Educativa a partir del 2009, en la cual se estableció una metodología pedagógica basada en competencias para lograr en los alumnos otra forma de aprender y dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual.

Palabras Clave: Aprendizaje significativo, Reforma integral del bachillerato, Competencias genéricas y disciplinares, Competencias docentes.

-Abstract.

This investigation work is about that impact that has the new educational model introduced over the technological bachelor, by the new Subsecretary of Media Educational Level (SEMS) by means of the integral reform started in 2009, which establish a pedagogical method based on work skills for get in the students other form to learn and give answers to actual society demands.

Keywords: significant learning, generic and disciplinary competences, docent competences, integral bachelor reform.

El presente trabajo forma parte del currículo del posdoctorado en educación que se ofrece en el Centro Universitario de Tijuana, CUT.

En este artículo se intenta proponer una metodología pedagógica que permita lograr en cierta medida el perfil de egreso de los alumnos que cursan el bachillerato tecnológico en el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar en la Paz B.C.S. (CETMAR 04) considerando tres dimensiones.

- Aprendizaje significativo.
- Competencias genéricas.
- Competencias docentes.

La reforma integral del bachillerato en su propuesta educativa establece en el Marco Curricular Común (MCC) una orientación en lograr aprendizajes significativos en los alumnos, que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida. La mejora realizada en los programas de estudio procura un despliegue de una educación centrada en el aprendizaje.

En el proceso de mejora de los programas se han considerado las competencias genéricas y disciplinares básicas que conforman el MCC, las nuevas versiones de los programas destacan los aprendizajes que permiten articular conceptos, procedimientos y actitudes que permitan desarrollar las capacidades de los alumnos.

La globalización y la sociedad del conocimiento en el cual vivimos, exige al ámbito de la educación nuevas formas de relacionar los sistemas productivos y la sociedad en general. La formación por competencias favorece el aprender a aprender como un proceso continuo lo largo de la vida. Permitiendo enfrentar los nuevos retos en todos los contextos.

El papel formativo de la química se centra en el desarrollo de capacidades que permitan la comprensión de conocimientos científicos básicos que faciliten la descripción de los fenómenos estudiados con un vocabulario adecuado a la disciplina, la aplicación de estrategias metodológicas en la resolución de problemas así como la discriminación de información científica y de divulgación. Por lo que la enseñanza de esta ciencia pretende acercar al estudiante a la integración de los conocimientos adquiridos con otras ciencias.

COMPETENCIAS GENÉRICAS.

Las competencias son comunes a todos los egresados de la EMS; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean a través de los siguientes atributos:

- A) Clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida.
- B) Transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS.
- C) Transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES.

Son aquellas que integran conocimientos, habilidades y actitudes sobre una disciplina en particular, que requieren los estudiantes para desenvolverse de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

- Competencia que se favorece:
Aplica normas de seguridad para disminuir riesgos y daños a sí mismo y a la naturaleza, en el uso y manejo de sustancias, instrumentos y equipos en cualquier contexto.

COMPETENCIAS DOCENTES.

Son aquellas que permiten centrar la acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes, además de comprender la función docente más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases.

- Competencia que se favorece:
Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

- Atributos

- A) Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
- B) Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.

- Competencia que se favorece:
Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

- Atributos

- A) Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- B) Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- C) Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.

METODOLOGÍA.

Para el semestre agosto 2013-enero 2014 fueron asignados tres grupos de primer semestre para impartir la materia de Química 1 en el turno matutino del plantel CETMAR 04, perteneciente a la DGCTM, ubicado en la Paz B.C.S. Para realizar este trabajo se seleccionaron dos grupos que presentaran condiciones de trabajo muy parecidas. Dichos grupos fueron el grupo "A" (con tratamiento) y el grupo "B" (sin tratamiento).

Por acuerdo de academia los rasgos de evaluación por periodo son los siguientes:

RASGO	PONDERACIÓN
Examen	30%
Laboratorio	30%
Trabajo individual	20%
Trabajo en equipo	20%

El tratamiento consistió en solicitar a los alumnos investiguen en cualquier fuente de información algunos tópicos de los temas abordados en clase y exponerlos de manera individual ante el grupo lo cual se evaluó con la rúbrica anexa. Esto ayudo a buscar mas información y a construir un esquema mental y cognitivo más amplio y por lo tanto era significativo y lo demostraban al referirse al tema y usarlo adecuadamente.

En el trabajo de equipo se integraron por varias formas (numeración 1-5, por imágenes de animales, etc.) con la finalidad que los equipos fueran diferentes y se autoevaluaban con la rúbrica anexa. Los alumnos sabían que siendo un trabajo en equipo se evaluaban individualidades al interior del equipo y como aprendizaje se mostraron valores como respeto, responsabilidad, tolerancia además de poder explicar lo realizado ya que se transformó en experiencia.

El grupo que no recibió tratamiento en el trabajo individual, sólo busco información (a veces lo primero que encontraron), copió y pegó pero no analizó, por lo que no tuvo aprendizaje significativo.

En cuanto al trabajo en equipo en ocasiones algunos de los integrantes sólo formaron parte del "equipo" pero no participaron, por lo que al final no tuvieron un aprendizaje pues no existió una experiencia.

RESULTADOS.

Analizando los resultados obtenidos podemos decir que las actividades pedagógicas propuestas en este trabajo de investigación muestran que favorecen la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos ya que cuando utilizan el lenguaje químico lo hacen con propiedad conocen conceptos y adquieren esquemas apropiados. Por otro lado adquieren confianza en ellos mismo y participan mostrando una actitud positiva, además que muestran valores lo que se puede interpretar como desarrollo de competencias.

En cuanto a las competencias docentes ellos manifiestan aceptación y gusto por estudiar química debido a que no sólo es una enseñanza tradicional y constructivista sino que también pueden aplicar las competencias adquiridas en el área de ciencias en otras áreas del conocimiento. De ahí que se manifieste estas como clave, transversales y transferibles por que les permite aprender a lo largo de la vida, aplicarlas en diversos contextos y por supuesto adquirir otras.

CALIFICACIÓN**PUNTOS**

7
8 - 11
12 - 15
16 - 19
20 - 23
24 - 28

NOTA

5
6
7
8
9
10

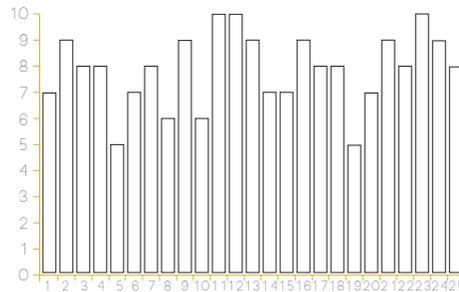
CATEGORÍA	4	3	2	1
DICCIÓN	Habla claramente todo el tiempo (100-95%) y no tiene mala pronunciación.	Habla claramente todo el tiempo (100-95%) pero con mala pronunciación.	Habla claramente la mayor parte del tiempo (94-85%) y no tiene mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
VOLÚMEN	Es suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la clase en toda la presentación.	Es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la clase al menos un 90% del tiempo.	Es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la clase al menos un 80% del tiempo.	Con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la clase.
POSTURA DEL CUERPO Y CONTACTO VISUAL	Tiene buena postura, se ve relajado y seguro de si mismo. Establece contacto visual con todos los presentes en la exposición.	Tiene buena postura, y establece contacto visual con todos en el salón durante la exposición.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la exposición.
CONTENIDO	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
COMPRENSIÓN	Contesta con precisión casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas por sus compañeros de clase.	Contesta con precisión unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	No puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
LÍMITE - TIEMPO	La duración de la presentación es de 8 -10 minutos.	La duración de la presentación es de 7 minutos.	La duración de la presentación es de menos 6 minutos.	La presentación dura menos de 6 minutos o más de 10.
APOYO	Usa 1-4 apoyos que demuestran trabajo y creatividad logrando una mejor presentación.	Usa 1-2 apoyos que demuestran trabajo y creatividad logrando una mejor presentación.	Usa 1-2 apoyos que hacen mejor la presentación.	No usa apoyos o los apoyos utilizados restan valor a la presentación.

RESULTADOS OBTENIDOS. RESULTADOS PRIMER PERIODO.

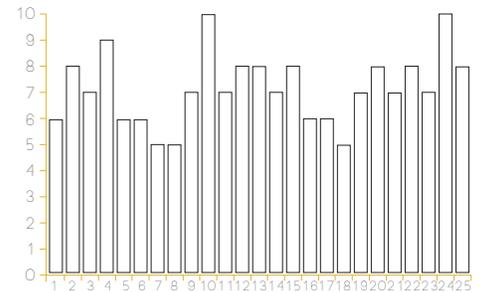
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Analizando los resultados obtenidos podemos decir que las actividades pedagógicas propuestas en este trabajo de investigación muestran que favorecen la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos ya que cuando utilizan el lenguaje químico lo hacen con propiedad conocen conceptos y adquieren esquemas apropiados. Por otro lado adquieren confianza en ellos mismo y participan mostrando una actitud positiva, además que muestran valores lo que se puede interpretar como desarrollo de competencias.

En cuanto a las competencias docentes ellos manifiestan aceptación y gusto por estudiar química debido a que no solo es una enseñanza tradicional y constructivista sino que también pueden aplicar las competencias adquiridas en el área de ciencias en otras áreas del conocimiento. De ahí que se manifieste estas como clave, transversales y transferibles por que les permite aprender a lo largo de la vida, aplicarlas en diversos contextos y por supuesto adquirir otras.

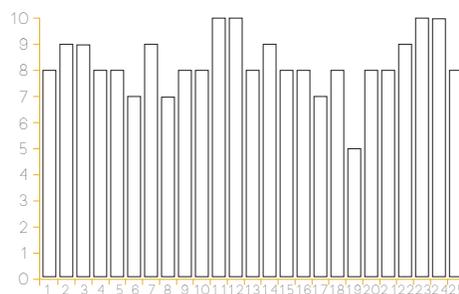


GRUPO A
PROMEDIO: 8.28

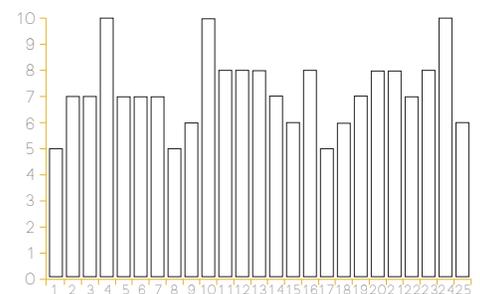


GRUPO B
PROMEDIO: 7.24

RESULTADOS SEGUNDO PERIODO.



GRUPO A
PROMEDIO: 7.88



GRUPO B
PROMEDIO: 7.16

CONCLUSIONES Y SUGERENCIA.

Si recordamos el enfoque formativo del programa de estudio vigente que la Reforma Integral Educativa elaboró, podemos ver que se destacan en él los aprendizajes que permiten articular conceptos, procedimientos y actitudes en los alumnos. De acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo de investigación podemos concluir que en la medida que los docentes programen las actividades de aprendizaje que favorecen entre los estudiantes las ganas de aprender y que ofrezcan materiales, herramientas y oportunidades que ayuden a la construcción de conocimientos, los alumnos mostraran mayor interés por darle significado a lo que aprenden.

Los docentes de hoy debemos utilizar el salón de clases como el espacio apropiado para el desarrollo de competencias y al mismo tiempo realizar una adecuada planificación del proceso enseñanza-aprendizaje basado en el enfoque por competencias. Para lograr en los alumnos un aprendizaje autónomo aplicable a diversos contextos.

Bibliografía.

- Ausubel, D.P.; Novack, J.D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*, México, Trillas.
 Hernández, Rojas G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós educador.
 Mool, C. L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación*. Buenos Aires: Aique
 Perrenoud, Phillips. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, Biblioteca de aula No. 196.
 Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
 SEP (2012), Sems, Cosdac. *Programa de estudios de química*, México.
 Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.

Evaluación formativa en preescolar:

UNA EVALUACIÓN QUE GENERE TRANSFORMACIÓN.

Por Dra. Karla Selene Camacho Rodríguez*

ALTAmira Revista
Académica de la
Universidad de Tijuana.
No.7/2
octubre-diciembre,
22-29, 2014
ISSN: 2007-8854,
DOI:10.15418/
ALTAMIRA7003

*Es investigadora
asociada a la Universidad
de Tijuana.
Mail: karla.la.camacho@
hotmail.com
Fecha de envío: 21 de
enero de 2012. Fecha
de aprobación: 22 de
septiembre de 2014.

Resumen.

La complejidad de los procesos individuales hacen que nuestra labor docente sea una de las más completas, dado que seres con procesos individuales de formación profesional tienen el propósito del desarrollo de competencias en sus alumnos, por eso es de suma importancia evaluar la evaluación que realizan a sus alumnos. Por ese motivo en esta investigación se realizó el diagnóstico de una escuela de educación preescolar, en la cual se plantean acciones para que los docentes de ese plantel avancen en su proceso profesional.

Palabras Clave: Evaluación formativa, Nivel preescolar, Transformación, Diagnóstico.

Abstract.

The complexity of individual processes make our teaching activity one of the most complete, as individualities with personal processes of vocational training have the purpose of developing skills in their students, so it is critical to assess the evaluations. Therefore in this study the diagnosis of pre-school education, in which actions are proposed for teachers on that campus to advance their professional process was performed.

Keywords: Formative assessment, Preschool level, Transformation, Diagnosis.

En el marco de múltiples cambios que están ocurriendo en nuestra sociedad se requiere como respuesta una nueva escuela, acorde a las necesidades actuales de nuestro país, una escuela que garantice el logro de aprendizajes de los alumnos.

La transformación de las prácticas pedagógicas es la principal finalidad de la Reforma en Educación Preescolar iniciada formalmente en 2002. Una tarea prioritaria en la reforma de educación preescolar es contribuir al fortalecimiento de competencias profesionales de las docentes de este nivel educativo; en este proceso, la reflexión sobre la práctica ha jugado un papel fundamental como una estrategia que nos permite aprender a desempeñarse mejor.

El Artículo Tercero Constitucional ha sido reformado para garantizar a todos los mexicanos el derecho a una educación que, además de laica, gratuita y obligatoria, sea de calidad. Existe una nueva legislación que da soporte a la necesaria mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en favor de todos los alumnos.

ANTECEDENTES.

Uno de los principales desafíos que tenemos los maestros en nuestro quehacer cotidiano es sin duda el proceso de evaluación, en el presente documento me centraré en el nivel de educación preescolar.

Ciertamente las educadoras se ocuparon en esto en el ciclo escolar, hubo seguimiento en este proceso con las sesiones de los Consejos Técnicos de Temas de Relevancia a nivel Estado, en dichas sesiones se pudo identificar variedad de procesos que se encuentran las educadoras, ya que las concepciones y creencias se mostraron, hubo quienes querían dar porcentajes a las competencias para poder realizar una evaluación "justa" (hablando de los niveles de desempeño), hacer una lista de cotejo con los aprendizajes esperados, otras quienes etiquetaban a los alumnos con los más inteligentes, los regulares y por último los "más atrasados", y realmente no se realizó con tales afirmaciones una evaluación formativa.

Es muy importante mencionar que el proceso que viven los educadores merecen nuestro total respeto, y sobre todo no se trata que como asesores técnicos legitimemos o deslegitimemos el trabajo o las concepciones de los educadores que atendemos, por lo contrario es nuestra labor guiarlos a una reflexión de su propio trabajo, para que identifiquen y decidan qué es lo que tiene que incorporar y/o modificar en su práctica.

Es conveniente enfatizar que se identificaron muchos avances con este proceso vivido del ciclo escolar 2012-2013, donde existían más evidencias en el expediente de los alumnos.



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El Programa de Educación Preescolar 2011 resalta la importancia de una evaluación en sentido amplio, que toma en cuenta no sólo los aprendizajes de los niños sino las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo del grupo y la organización del aula; las características de la práctica docente, de la organización y el funcionamiento de la escuela.

En general en preescolar existe una preocupación por evaluar sólo a los niños, sin considerar otros procesos como el ambiente de aprendizaje que se genera, la organización en las actividades, las oportunidades de participación real que tienen, las reglas de convivencia, las formas de trato de la maestra, el tipo de actividades que se les proponen (retadoras, rutinarias o dirigidas), el uso de los espacios de la escuela, etcétera.

Además, se demanda a las educadoras y a las escuelas informar acerca de los resultados de aprendizaje de los niños. Para cumplir con estas demandas se han utilizado diversos instrumentos, mediante los cuales se piensa que se puede medir tanto el desarrollo como el aprendizaje de los pequeños para informar a la sociedad al respecto, la evaluación sólo se utiliza para rendición de cuentas a padres de familia, más no para realizar ajustes en la intervención docente.

Un proceso de reforma, como el que está en marcha en educación preescolar, supone la transformación y, en muchos casos, la sustitución de prácticas sedimentadas, por prácticas diferentes o nuevas, en sí este cambio constituye un proceso de aprendizaje para las educadoras; este cambio en las formas de pensar y construir nuevas prácticas es un proceso, difícil, fragmentado y lento.

Además un factor decisivo en el avance en la transformación es la incidencia positiva o negativa de la cultura escolar.

Por tales motivos es pertinente profundizar en el tema de la evaluación, ya que realizarla de manera holística nos permite darnos cuenta si lo que estamos implementando verdaderamente está dando los resultados deseados y de no ser así poder realizar ajustes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O ESTADO DEL ARTE.

En el actual Plan de Estudios 2011 se menciona como uno de los principios pedagógicos "Evaluar para aprender" donde asienta que el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes estableciendo. En este principio pedagógico se mencionan tres tipos de evaluaciones que son la diagnóstica, que ayuda a conocer los saberes previos de los niños; la formativa, que se realiza durante los procesos de aprendizaje para valorar los avances; y las sumativas (para nivel primaria), cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación (no es así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá solo por el hecho de haberlo cursado) (SEP, 2011:31).

El diagnóstico o evaluación inicial tiene una importancia sustantiva, ya que es el punto de partida para la planificación del ciclo escolar. Por ello la planeación diagnóstica es un plan especial donde la intervención docente se dedicará a recoger información de los alumnos de los seis campos formativos, y no a favorecer competencias, ya que este es el motivo principal por el que el diagnóstico se extiende hasta de dos a tres meses, porque al tiempo que queremos conocer también queremos favorecer.

En este enfoque de evaluación el Programa de Educación Preescolar se planteó de manera explícita que la evaluación del aprendizaje "es un proceso que consiste comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer (competencias), respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o de una secuencia de actividades, respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel; esta valoración –emisión de un juicio– se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo del ciclo escolar" (SEP, 2004:131).

La tarea es compleja porque resulta prácticamente imposible determinar con exactitud en un momento dado y a través de un instrumento de evaluación, qué aprendizajes tiene un niño pequeño. Al respecto, Ferreiro (2005) explica que "el crecimiento personal es muy rápido a estas edades y pueden ser muy desigual de un niño a otro, lo cual implica que las expectativas grupales, a estas edades, sólo pueden referirse a ciertos comportamientos sociales (convivencia, tolerancia, cooperación, respeto a reglas del funcionamiento grupal...) pero en el terreno de las adquisiciones de áreas particulares serán las variaciones individuales las que prevalezcan" (p.51); la evaluación en preescolar "debe tratarse más bien de un registro de los avances de cada alumno, y del grupo total, en los distintos campos formativos".

Santos (2003) menciona que “entender a la evaluación como un camino de aprendizaje. Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica”.

Santos Guerra menciona doce principios generales de la evaluación:

1. La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.

La evaluación tiene un contenido social, ya que garantiza -dentro de unos límites, claro está- que quienes ejercen la profesión dominan los conocimientos, tienen habilidades y disponen de actitudes que permiten asegurar que el ejercicio de la práctica será bien realizado.

2. La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.

La evaluación no debe convertirse en un acto concreto, que se realiza una vez terminada la formación. Debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje.

3. Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.

La evaluación ha de ser un proceso de diálogo (entre evaluados y evaluadores), de esta manera permitirá comprender la naturaleza de la formación y, a través de esa comprensión, mejorarla.

4. La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributo.

La evaluación trata de comprobar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar por qué no se ha producido. No todo lo dejado de aprender es responsabilidad del evaluado, de ahí que la evaluación tenga que ser holística.

5. El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.

Para esto es necesario respondernos a las siguientes cuestiones:

¿A qué le llamamos evaluación? ¿Cuál es su sentido y finalidad? Cuando no imprimimos el mismo contenido semántico en las palabras, estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos.

6. Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.

La observación puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida si no contrastamos lo que dice el entrevistado con lo que realmente hace.

7. La evaluación es un catalizador de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación permite poner sobre la mesa todas nuestras concepciones: sobre la sociedad, sobre la formación; podríamos decir: “Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional e incluso de persona eres”.

8. El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.

El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas igualmente evaluables. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza.

9. Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe una necesidad de que los profesores tengan una formación específica como docentes. ¿Cómo se pueden evaluar las actitudes si ni siquiera se sabe en qué consisten y cómo se desarrollan? (Bolívar, 1995).

10. La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.

La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar, sino que ha de utilizarse para comprender y aprender.

11. Es importante hacer una metaevaluación, o evaluar las evaluaciones.

Someter la evaluación a una metaevaluación, ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace.

12. La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.

La evaluación puede (debe) convertirse en una plataforma de debate que ayude a la escuela a mejorar la formación de alumnos y las prácticas docentes.

Desde la misma perspectiva menciona Zorrilla (2011) “poner a prueba algo para ver si sucede como tiene que suceder (...) La evaluación que no queremos es la que busca culpables, lo que queremos es buscar factores, explicaciones para perfeccionar el proceso”.

En la misma línea Casanova (2010) dice que “la evaluación con todas sus virtudes, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos (...) si esto no ocurriera, no nos engañemos, algo está fallando”. La evaluación es una continua valoración de procesos.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Permitir tener un diagnóstico para proponer acciones que sistematizadas y congruentes que permitan que los docentes avancen en el proceso de evaluación formativa como parte del hábitus en sus prácticas docentes, respetando sus ritmos individuales y avances graduales.

Se realizará un aporte al fortalecer la práctica docente para la mejora del logro educativo, para la transformación de la práctica docente y la evaluación formativa de los alumnos para brindar una educación de calidad.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

- ¿Qué dificultades tienen en lo particular las educadoras para llevar a cabo una evaluación formativa de sus alumnos?
- En su planeación de clase ¿tienen claro qué es lo que van a observar en sus alumnos (evaluación)?
- ¿Tiene congruencia lo planeado, lo llevado a la práctica y lo evaluado?
- ¿La intervención docente y la evaluación está acorde con el enfoque del campo formativo a trabajar?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Objetivo General.

Realizar un diagnóstico del jardín de niños para fortalecer la función del docente a través de la asesoría situada, sistematizada y congruente y lograr así la transformación mediante la evaluación formativa.

Objetivos Específicos.

- Identificar las causas que generan dificultades en el proceso de evaluación.
- Brindar un acompañamiento situado, sistemático y pertinente a cinco docentes en el proceso de evaluación formativa de sus alumnos, para elaborar un diagnóstico individual que permita proponer acciones de mejora.

METODOLOGÍA.

La metodología planteada para la investigación utiliza un enfoque cualitativo, dado a que se realiza el acercamiento a los objeto de estudio desde una mirada etnográfica.

El instrumento de investigación que se empleó para recopilar la información fue la entrevista estructurada, cuestionario y diario de campo.

Se empleará la técnica de análisis de datos utilizando la triangulación de información, donde el discurso de la entrevista, la información del cuestionario y la observación directa que se realizó con las docentes nos lleven a elaborar el diagnóstico de la situación del personal con respecto a la evaluación formativa. Para ello, se aplicarán los instrumentos con cinco profesoras del Jardín de Niños "Narciso Mendoza", ubicado en la zona este de la ciudad de Tijuana.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Para la interpretación de los resultados se utilizó una triangulación de los datos arrojados de los instrumentos, como un instrumento de medición el cual establece criterios y estándares por niveles mediante la disposición de escalas que permiten determinar la calidad de ejecución del docente.

La interpretación de los datos se realizó desde un enfoque cualitativo, tratando de identificar lo que ocurre realmente para comprender el proceso que requiere cada docente para avanzar en sus competencias profesionales.

En un primer momento se realizó una entrevista con cada una de las docentes para conocer su historia laboral, y conocer las fortalezas y debilidades que ellas identifican en cuanto a evaluación e implementación del PEP.

En un segundo momento se realizó un cuestionario donde se les preguntaba a las docente acerca de cómo realizan el diagnóstico y la evolución formativa, y la relación entre el plan de estudios con la evaluación, para conocer específicamente qué identifican ellas en su práctica.

Y en un tercer momento se realizará observación directa en los salones de clases donde se tomará nota en el diario de trabajo.

RESULTADOS OBTENIDOS.

En las entrevistas se pudo apreciar que las docentes identifican tener dificultad con el enfoque de algunos campos formativos, en planeación mencionan no tener dificultades.

En evaluación coinciden todas en su discurso de lo que se tiene que realizar para evaluar formativamente, sólo dos mencionan que tienen dificultades para llevar el registro de lo que dicen y hacen los alumnos.

En los cuestionarios, conocen bien y lo que implica la evaluación diagnóstica y formativa, lo que tienen que identificar en los niños.

Y por último se pudieron identificar dificultades que las docentes no mencionan, pues cuatro de las cinco no registran en su planeación lo que evaluarán de las situaciones de aprendizaje, lo que provoca que se pierdan al quererla evaluar y evalúan otro campo u otra competencia que no era la propuesta.

Una docente tiene dificultad en la intervención, ya que al implementar la actividad que está muy bien organizada y planeada, la modifica y se sale de enfoque a trabajar. Una docente tiene dificultades con los ambientes de aprendizaje, dado al trato que tiene con los alumnos limita su expresión de saberes, lo cual es un obstáculo. Por último una docente sí considera desde su planeación qué va a evaluar pero al momento de implementarlo se frustra porque tenía propuesto evaluar a ciertos alumnos, y termina teniendo registro de otros.



CONCLUSIÓN.

La complejidad de los procesos individuales hacen que nuestra labor docente sea una de las más complejas, dado a que individuos con procesos individuales de competencias profesionales tiene el propósito del desarrollo de habilidades en sus alumnos, por eso es de suma importancia evaluar la evaluación que realizan.

La conclusión de esta investigación es que no es suficiente que el docente tenga claro los conceptos y los pueda decir (discurso), la verdadera transformación de las prácticas está en el hacer cotidiano en el salón de clases, donde a pesar de las dificultades, lo más importante es que se instale en las escuelas una verdadera cultura de reflexión sobre la actividad académica.

SUGERENCIAS.

- Diseñar con base en el diagnóstico un plan estratégico de asesoría, que permita a la docente una mayor reflexión sobre la práctica.
- Documentar el proceso de cada una de las docentes e ir evaluando sus avances (evaluación formativa).
- Investigar más acerca de la cultura escolar, para conocer si tiene incidencia positiva o negativa en los procesos de las docentes.
- Los asesores deben tener la experiencia de diseñar, implementar y evaluar situaciones didácticas con grupos del jardín investigado, para tener mayor seguridad y hablar un lenguaje común con las docentes acompañadas.
- Enfatizar el eje de la función de asesoría, que es la práctica pedagógica, la principal función de la asesoría la reflexión y participación individual y colectiva en lo que ocurre en el aula, cómo se está dando el aprendizaje de los niños.



Bibliografía.

- Coll, S. C. (1996). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. España. Paidós.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. España. Santillana.
- Malpica, F. (2012). Calidad de la práctica educativa. España. Grao.
- Perrenoud, P. (2000). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España. Grao.
- Sandoval, C.C. A. (2001). Investigación cualitativa: Módulo cuatro. Colombia: Arfo
- Santos, G. M. (2003) Una flecha en la diana" La evaluación del aprendizaje. España. Narcea.
- Santos, G. M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.
- SEP (2012). Serie: Herramientas para la evaluación en la educación básica. México.
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. México.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Preescolar. México.
- Zarzar, Ch. C. (2003). Temas de didáctica: reflexiones sobre la función de la escuela y del profesor. México.



Fotografías: <http://pixabay.com>

COMPETENCIAS DIGITALES

DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Por Mtra Ma. de Lourdes Delgadillo Esparza.*

ALTAmira Revista
Académica de la
Universidad de Tijuana.
No.7/2
octubre-diciembre,
30-35, 2014
ISSN: 2007-8854,
DOI:10.15418/
ALTAMIRA7004

*Es académica de la
universidad de Tijuana.
Mail: [subacademico@
udetijuana.edu.mx](mailto:subacademico@udetijuana.edu.mx)
Fecha de envío: 12 de
septiembre de 2014.
Fecha de aceptación 10
de octubre de 2014.

Resumen.

Las nuevas tecnologías han provocado que la profesión docente esté cambiando, permitiendo la formación centrada principalmente en el alumno de acuerdo al entorno interactivo de aprendizaje. Un elemento fundamental es el diseño e implementación de programas de capacitación docente en el uso de las TIC, para lo cual se necesitan llevar a cabo reformas profundas en las Políticas Educativas.

Para la formación de docentes con competencias digitales se tiene la necesidad de utilizar estándares como instrumento para que las instituciones encargadas de la formación docente puedan dar una respuesta a las expectativas de la sociedad. El estándar sirve como norma, modelo o patrón de referencia (RAE, 2001), el cual permite, por un lado, determinar y evaluar a los docentes sus competencias digitales y, por otro lado, orientar y guiar el diseño y la elaboración de propuestas para la formación docente respecto a las tecnologías.

Palabras Clave: Competencias digitales, universidad, estándares, evaluar.

Abstract.

New technologies have led to the teaching profession is changing, allowing the formation mainly focused on the student according to the interactive learning environment. A key element is the design and implementation of teacher training programs in the use of ICT, which are needed to carry out comprehensive reforms in Educational Policy.

For teacher training with digital skills competencies have the need to use standards as a tool for the institutions responsible for teacher training may provide an answer to the expectations of society. The standard serves as a standard model or reference standard (RAE, 2001), which allows, first, to identify and evaluate teachers and their digital skills, on the other hand, direct and guide the design and development of proposals for teacher training on the technologies.

Keywords: Digital skills, college, standards, evaluate.

Para hablar de competencias digitales del docente universitario tendríamos primero que definir qué se entiende por competencia docente. Según Escudero (2006, p. 34) es un conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos.

Algunos autores como Aylett y Gregry (1997), UNESCO (1998), Fielden (2001), Perrenoud (2004), Imbernón (2006), Zabalza (2007), identifican como una de las competencias que deben tener los docentes el dominio de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las competencias TIC implican el desarrollo de valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar apropiadamente las tecnologías, incluyendo las computadoras, los programas e Internet, los cuales permiten y hacen posible la búsqueda, acceso, organización y utilización de la información con el objetivo de adquirir conocimiento.

Uso de estándares internacionales para la formación de los docentes universitarios.

Para la formación de docentes con competencias TIC se tiene la necesidad de utilizar estándares como instrumento. En el Informe elaborado por la UNESCO en el año 2004: "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente", se encuentran detallados algunos de los estándares sobre competencias TIC de los docentes en el escenario internacional. Así tenemos que en la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) desde el año 2000 ha publicado una serie de estándares sobre competencias TIC que deben alcanzar no solamente los docentes, sino también los alumnos y los directivos/administradores.

La SITE (Society for Information Technology and Teacher Education) en 2002 identificó los principios básicos para la capacitación tecnológica de los docentes. Estos son:

- *Debe integrarse la tecnología a todo el programa de formación docente.*
- *La tecnología debe integrarse dentro de un contexto.*
- *Los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que hagan un uso innovador de la tecnología.*

Con respecto al primer principio los futuros docentes deben aprender a utilizar las tecnologías educativas durante todo su proceso de formación, desde las áreas básicas hasta las profesionales.

El segundo principio está referido a que los futuros docentes deben familiarizarse con una amplia variedad de usos de la tecnología, puesto que es utilizada dentro de sus propios cursos y sus prácticas docentes. Además de tener la oportunidad de observar a sus profesores y tutores dar el ejemplo mediante el uso innovador de la tecnología.

El tercer principio básico hace referencia de la importancia que tiene el uso de la tecnología para apoyar no solamente las formas tradicionales de la educación, sino también para transformar las experiencias de aprendizaje. Se recomienda que los alumnos experimenten con ambos tipos de uso de la tecnología para el desarrollo de sus clases.



Aplicación de las TIC en la formación de los docentes.

Para la adquisición de la competencia referente a aspectos sociales los docentes deben conocer los temas relacionados con el uso de las TIC. En los estándares de tecnología para estudiantes y docentes de la SITE se dan algunos lineamientos sociales, éticos, legales y humanos relacionados con el uso responsable de la tecnología (SITE, 2002); pero particularmente deben:

- *Comprender y aplicar los códigos de práctica legal y moral, entre ellos, el respeto a los derechos de autor y a la propiedad intelectual;*
- *reflexionar y discutir acerca del impacto de la nueva tecnología en la sociedad actual tanto en el ámbito local como mundial;*
- *planificar y promover un uso adecuado y seguro de las TIC, incluyendo el asiento, la luz, el sonido y otras fuentes de energía relacionadas (señales de radio y electricidad).*

Alfabetización digital de los docentes universitarios.

Es importante señalar que el profesorado de nivel superior, requiere estar formado digital y pedagógicamente para que a su vez, se encuentre en condiciones para formar curricularmente a sus estudiantes, a través de nuevas estrategias didácticas y metodologías que contribuyan por un lado, a acceder a nuevos aprendizajes y por otro a fomentar la innovación educativa de manera continua y permanente. Para lograr dicha acción, deben ser capaces de generar actividades interactivas, nuevas formas de buscar, interpretar, analizar y evaluar la información que se encuentra disponible en redes electrónicas de conocimientos, contar con la habilidad de manejar nuevos ordenadores, software educativo, diseñar sus propios materiales y objetos de aprendizaje, contribuyendo con ello a la calidad y pertinencia educativa y logro de conocimientos. Esto resulta como la necesidad de una “alfabetización digital” continua y actualizada para todos los docentes.

Manuel Area Moreira, señala que la “alfabetización digital debiera consistir en aprender a manejar los aparatos, el software vinculado con los mismos, así como el desarrollo de las competencias o habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de información”. Su proceso alfabetizador; sin embargo, enfatiza que durante ese desarrollo, deben integrarse cuatro dimensiones que a continuación se describen.

Las dimensiones a considerar son:

Instrumental: Saber manejar el hardware y software de los distintos recursos tecnológicos.

Cognitiva: Desarrollar habilidades de uso inteligente de la información y comunicación (buscar datos, seleccionar, reconstruir, intercambiar y difundir información con distintos códigos y tecnologías.

Actitudinal: Desarrollar actitudes racionales ante la tecnología (ni tecnofobia, ni tecnofilia) y actitudes positivas en la comunicación.

Axiológica: adquirir criterios para análisis crítico de la información y valores éticos en el uso de la tecnología y la comunicación.

Conclusiones.

Actualmente en la educación la incorporación de las tecnologías de comunicación e información a la formación docente es un imperativo, tanto para su propia formación como para el aprendizaje de sus alumnos. No sólo implica apoyar a que los docentes conozcan y manejen equipos tecnológicos. Hace falta, sobre todo, contribuir a una reflexión acerca de su impacto en el aprendizaje, su uso adecuado, potencialidades y límites. No existe certeza de que las tecnologías sean la solución para los problemas de las escuelas, pero tampoco la educación puede seguir en la posición de desconocer los cambios que ocurren a su alrededor. La alfabetización digital de los docentes permitirá conducir hacia la innovación educativa considerando lo siguiente:

- *Capacitar al docente de nivel universitario en el uso de la tecnología que le permita el dominio de los nuevos medios y su integración en el currículo y la enseñanza para que pueda generar cambios a corto, mediano y largo plazo en las aulas de manera que beneficien el proceso de aprendizaje del alumno.*
- *Utilizar la tecnología como recurso por sí solo no puede generar un cambio trascendental en la educación. El docente es quien debe y puede originar ese cambio en las aulas auxiliado por esos recursos, por lo cual las universidades deben invertir para tener las instalaciones adecuadas y en la formación continua y permanente de los docentes.*



Bibliografía.

- Albornoz, Mario y López Cerezo, José Antonio (2010). *Ciencia, Tecnología y Universidad en Iberoamérica* 1a edic. Organización de los estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Colección Metas Educativas 2021, EUDEBA, Buenos Aires, Argentina.
- ANUIES (2004). *La innovación en la educación superior*. Recuperado en noviembre, 22, 2012 en <http://books.google.com.mx/books?id=tcGkrFg7kYUC&printsec=frontcover&dq=libro+digital+innovaci%C3%B3n+axel&hl=es419&sa=X&ei=Ug8UONJKrqiWkIwoCIAQ&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>.
- Area, M. M. (2007). ¿Qué es la Alfabetización Digital? Dimensiones a desarrollar en el alumnado. Recuperado en noviembre, 15, 2012 de: <http://ordenadoresenlaaula.blogspot.mx/2007/03/qu-es-la-alfabetizacin-digital-o.html>.
- Escudero, J.M. (2006). *El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo*. Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica. (pp. 84-108). Murcia: Universidad de Murcia Aylett, R. & Gregory, K.
- Fialden, J. (1998). *Higher Education Staff Development: Continuing Mission*. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO. Recuperado de <http://portal.unesco.org/education/en/files/12048/10427243910staff-dev.pdf/staff-dev.pdf>.
- Imbernón, F. (2006). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Ed.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Educación de EEUU. (2008) *The ISTE NETS and Performance Indicators for Teachers*. Recuperado de http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2008_EN.sflb.ash.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- RAE (2001). *Vigésimo segunda edición*.
- Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. *La Alfabetización Digital en los docentes universitarios: una necesidad e innovación pedagógica*. ISSN 2007 - 2619.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencias en TIC para Docentes*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.
- Zabalza, M.A. (2007). *Planes de formación del profesorado universitario*. Encuentro ANECA sobre La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias. Recuperado de http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf.

METODOLOGÍA PARA LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE.

POR MTRO. LUIS ÁNGEL LEÓN LÓPEZ Y DRA. NANCY GUERRA JIMÉNEZ.



Fotografías: Manuel Montoya

ALTAmira Revista
Académica de la
Universidad de Tijuana.
No.7/2
octubre-diciembre,
36-45, 2014
ISSN: 2007-8854,
DOI:10.15418/
ALTAMIRA7005

*Son académicos
investigadores asociados
a la Universidad de
Tijuana.
Mail: luis.leon_1969@
hotmail.com, nancy.
guerra@reduc.edu.cu
Fecha de envío: 19 de
diciembre de 2013.
Fecha de Aceptación: 30
de septiembre de 2014.

RESUMEN .

El empleo de metodologías para guiar el proceso de aprendizajes significativos es de mucha utilidad, pues permite al alumno utilizar maneras diferentes de interactuar con el conocimiento, trabajar de manera ordenada, construir sus propios saberes y desarrollar una actitud transformadora de la realidad inmediata.

PALABRAS CLAVE: TRABAJO INDEPENDIENTE, PROCESO DE APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO.

ABSTRACT .

The use of methodologies to guide the process of meaningful learning is very useful, as it allows students to use different ways to interact with the knowledge, work in an orderly manner, construct their own knowledge and develop a transformative attitude of immediate reality.

KEYWORDS: SELF-EMPLOYMENT, LEARNING PROCESS, KNOWLEDGE.

INTRODUCCIÓN.

Toda estrategia de aprendizaje debe propiciar el intercambio para que los estudiantes planteen sus expectativas, preconcepciones, curiosidades, motivaciones e intereses y el educador pueda realizar un análisis de las propuestas para convenir con los estudiantes la realización de actividades donde se utilice el horario único de la Institución educativa para realizar seminarios, mesas redondas, paneles, periódicos murales, exposiciones, visitas, competencias o motivarlos también para la incorporación de algunos temas a los Grupos Científicos Estudiantiles.

Resulta muy importante la preparación de los estudiantes de alto aprovechamiento académico y su incorporación al desarrollo de actividades formativas porque son los que tienen mayor tiempo para interactuar con el colectivo estudiantil, brindar las ayudas necesarias, lo que hace evidente, la importancia que se le concede al papel del estudiante.

La orientación para la ejecución del trabajo independiente integrado, de manera general, la recibe el estudiante en el turno de clases de la asignatura, no obstante puede utilizar a los componentes personales del Contexto Educativo Desarrollador. Resulta conveniente que el educador lleve las actividades para dejarlas a los estudiantes aventajados y de ser posible, a algún otro estudiante, de esta forma, los estudiantes no tienen que copiarlas en ese momento y sólo tienen que atender a la orientación. Es de mucha utilidad entregar al grupo, todas las actividades de una unidad.

En la actualidad resulta muy importante, la autoevaluación que se realiza, cuando los estudiantes resuelven las actividades básicas que se organizan en clases. El estudiante, también se autoevalúa cuando se revisan de manera colectiva las actividades de trabajo independiente integrado o cuando participa en el evento de sociedades científicas, entre otras formas.

DESARROLLO.

El trabajo independiente integrado se distingue por la concepción de sus acciones a partir de diferentes tipos de actividades que propician la autogestión del aprendizaje, como las prebásicas, las básicas, las de ampliación y las de retroalimentación.

Actividades prebásicas: Son aquellas que se diseñan tanto para los alumnos que tienen dificultades en un aspecto específico del contenido, para los que tienen un aprendizaje más lento y para los más aventajados. Estas actividades permiten que puedan adquirir conocimientos y habilidades necesarias, para posteriormente realizar las actividades básicas y de ampliación.

Actividades básicas: Son aquellas dirigidas al desarrollo de habilidades que responden a los objetivos del programa.

Actividades de ampliación: Tributan a la búsqueda de conocimientos con el fin de ampliar y profundizar en los objetivos del programa y tiene en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Actividades de retroalimentación: Consisten en la socialización del conocimiento y de las vías utilizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Son requisitos para la implementación de la metodología:

- El reconocimiento por parte de educadores y estudiantes de la necesidad del trabajo independiente integrado.
- La preparación de los educadores en los fundamentos teóricos del trabajo independiente.
- La planificación del trabajo independiente integrado a partir de las potencialidades, necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes.

La metodología para la concepción del trabajo independiente integrado, consta de cuatro etapas:

- A) Etapa preparatoria.
- B) Etapa de preparación de los componentes personales del contexto educativo desarrollador.
- C) Etapa de ejecución.
- D) Etapa de autoevaluación y evaluación del trabajo independiente integrado.

A. Etapa preparatoria.

Objetivo:

Determinar las potencialidades de todos los factores implicados en el desarrollo del trabajo independiente integrado, así como, preparar las condiciones para la ejecución del mismo.

La etapa preparatoria está conformada por las siguientes fases:

1. Fase de diagnóstico.
2. Fase de búsqueda en el contexto educativo desarrollador.
3. Fase de preparación metodológica de la asignatura.
4. Fase de determinación conjunta de los contenidos del trabajo independiente integrado.

1. Fase de diagnóstico.

Objetivo:

Determinar las potencialidades y necesidades de cada estudiantes y de cada grupo, tanto cognitivas, volitivas, afectivas, como socio-culturales.

Acciones:

- Diagnóstico de las potencialidades y necesidades de cada estudiante a partir de la caracterización elaborada por el profesor de cada asignatura.
- Caracterización psicopedagógica integral del grupo a partir de los resultados individuales constatados.
- Determinación de las potencialidades y necesidades de cada estudiante y del grupo a partir de los resultados de los diagnósticos.

Consideraciones para el desarrollo de las acciones:

En el caso de los estudiantes determinar las potencialidades significa partir de las fortalezas que tienen integralmente y que a su vez constituyen los aspectos que le facilitan al educador establecer las estrategias de trabajo, para proyectar no sólo la contribución al desarrollo de las mismas, sino también, la utilización en función del aprendizaje de otros estudiantes. Para este análisis, no debe obviarse, la evaluación, los criterios que aportan el colectivo de profesores (claustro) y el grupo de manera general, además de la caracterización que hace el área encargada del mismo.

Dominar las características del grupo resulta una fortaleza para trabajar en función de los intereses y motivaciones del colectivo, que contribuyan a potenciar valores como la solidaridad, enseñarlos a reconocer el valor del trabajo colectivo. Por otro lado, el estudio de las necesidades da la posibilidad de diseñar estrategias colectivas con objetivos de un mayor alcance en la solución de los problemas que se quieren trabajar.

El diagnóstico da la posibilidad de determinar los logros, dificultades y potencialidades de cada estudiante; lo que permite al educador trazar las estrategias necesarias para trabajar de manera diferenciada con cada estudiante. Es muy importante, para garantizar el carácter preventivo y desarrollador, que el diagnóstico sea integral, para que el educador conozca qué sabe el estudiante, cómo aprende, cómo se comporta, sus cualidades personales, gustos, aspiraciones y otros. De esta forma tiene un conocimiento más completo y profundo de cada estudiante y del grupo para concebir el trabajo independiente integrado a orientar, pues, si el diagnóstico es superficial, el educador no tendrá los elementos suficientes y necesarios para proyectar el trabajo independiente integrado.

El diagnóstico del contenido es sistemático y no a inicios de un curso escolar, cuatrimestre o semestre, la prueba final del curso anterior constituye el primer diagnóstico.

2. Fase de indagación en el contexto educativo desarrollador.

Objetivo:

Determinar las posibilidades que brinda el contexto educativo desarrollador para tener dominio de los componentes personales y no personales ya sea, en la Universidad o fuera de ella, que puedan ser utilizados en función de planificar, orientar, ejecutar o evaluar el trabajo independiente integrado.

Acciones:

- Revisar los documentos normativos de la SEP y la Universidad, en especial el programa del año y los libros de texto.
- Constatar si el tema se abordó en períodos anteriores y de qué formas se trata en los libros de texto de esos años.
- Constatar si el tema se trata en otras asignaturas y de qué forma se hace.
- Visitar el laboratorio de informática para revisar los softwares educativos y textos digitales.
- Visitar la biblioteca universitaria para revisar las fuentes bibliográficas, fundamentalmente de libros y tesis de grado.
- Observar video.
- Realizar entrevistas al personal calificado en el tema.
- Revisar el censo técnico de los padres.

Consideraciones para la realización de las acciones:

La esencia de trabajo con todos estos factores radica, en primer lugar, en conocer qué potencialidades y limitaciones poseen para contribuir al desarrollo efectivo del aprendizaje de los estudiantes y cómo pueden tributar a cada una de las actividades que se contemplan en el trabajo independiente integrado, ya sea de forma positiva o negativa.

En esta etapa el educador revisa los softwares educativos, las fuentes bibliográficas, observa videos y todos los materiales que puedan servir para esos temas. Visita instituciones y personal calificado que le pueda ayudar, debe explotar fundamentalmente, el censo técnico de la Universidad, para utilizar a los padres de los estudiantes.

3. Fase de preparación metodológica de la asignatura.

Objetivo:

Preparar a los educadores para conducir el proceso docente educativo en cada uno de sus grupos.

Acciones:

- Valorar cada recurso revisado (software, videos, texto básico u otro) en relación con los objetivos del programa y la caracterización de cada uno de sus grupos.
- Analizar el diagnóstico y determinar las necesidades individuales y las colectivas.
- Realizar el tratamiento metodológico de la unidad, con la proyección de las clases que se realizarán utilizando el método de trabajo independiente y las tareas extra clases de toda la unidad.
- Planificar la clase introductoria de la unidad donde queden expresados los contenidos fundamentales que van a ser trabajados durante su desarrollo, de manera tal que permita la determinación conjunta de los posibles contenidos del trabajo independiente integrado.
- Realizar el tratamiento metodológico del sistema de clases.
- Identificar las posibles estrategias de aprendizaje a utilizar.
- Planificar actividades de trabajo independiente teniendo en cuenta los cuatro tipos de actividades y los fundamentos teóricos del mismo, así como los conocimientos precedentes que deben ser considerados como trabajos independientes en clases anteriores a la que se necesitan, para que ya los estudiantes estén preparados para asimilar el nuevo contenido.



Consideraciones para el desarrollo de las acciones:

La preparación metodológica de la asignatura, por su importancia para garantizar la calidad de la conducción del proceso docente educativo, debe ser prioridad de las carreras y de la dirección académica, quienes deben controlar sistemáticamente la calidad de la misma y la asistencia de todos los educadores que imparten la asignatura en el período y además algún docente de experiencia.

A la preparación metodológica de la asignatura, los educadores van preparados para planificar cada clase, con el resultado del diagnóstico integral, la caracterización de los medios revisados, el conocimiento de los documentos normativos de la SEP y la Universidad y los resultados de la búsqueda realizada en el contexto educativo, lo que permite tener dominio de todos los medios y factores que existen en la Institución educativa o fuera de ella, para que el estudiantes prolongue, mediante el trabajo independiente su preparación en los temas de las clases, la subunidad o de la unidad, que se decidió preparar.

Esta preparación metodológica tiene dos momentos: Primer momento: Análisis de la unidad y del sistema de clases y la actitud que debe asumir el educador en ellas, se comienzan a preparar de acuerdo a la experiencia del colectivo y de los criterios que ya poseen del diagnóstico y del contexto educativo desarrollador, algunas de las actividades prebásicas, básicas, de retroalimentación y de ampliación.

Segundo momento: Será posterior a la fase de determinación conjunta de los contenidos del trabajo independiente integrado, donde se incorporan otras actividades al proyecto inicial, teniendo en cuenta el intercambio realizado con el grupo en la clase introductoria.

4. Fase de determinación conjunta de los contenidos del trabajo independiente integrado.

Objetivo:

Determinar los posibles contenidos del trabajo independiente integrado de manera conjunta estudiantes-educador.

Acciones:

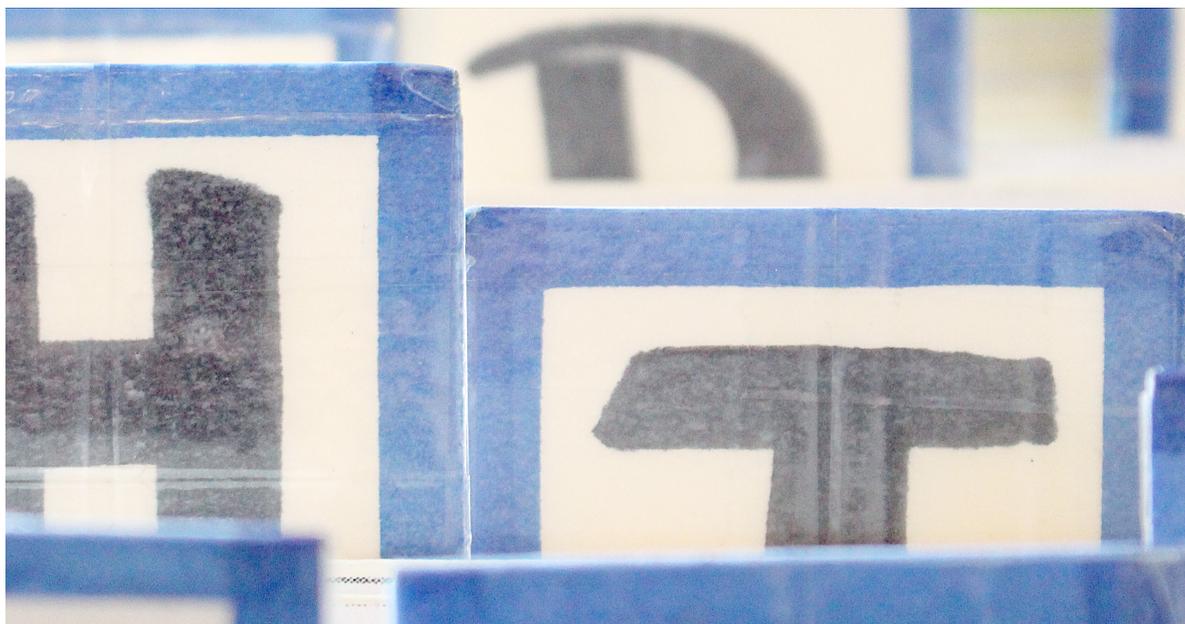
- Impartir la clase introductoria donde se dan a conocer los contenidos de la subunidad o unidad de estudio.
- Intercambiar sobre los contenidos y reconocimiento de las necesidades y expectativas de aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Fundamentar la propuesta de contenidos para abordar en el trabajo independiente integrado.

Consideraciones para el desarrollo de las acciones:

Esta fase comienza con la clase introductoria, en la cual el educador debe lograr la mayor motivación posible para introducir el contenido en cuestión. El logro de este propósito se determina al priorizar la vinculación del contenido con la vida, con su utilización futura, develar su vinculación y utilización por otras disciplinas y su repercusión en la evaluación.

Es importante aludir a los conocimientos que deben dominar para comprender los nuevos contenidos y que los propios alumnos reconozcan en cuáles de estos conocimientos precedentes tienen dificultades, independientemente de que el profesor los domina por los resultados del diagnóstico.

Se debe propiciar el intercambio para que los estudiantes planteen sus expectativas, preconcepciones, curiosidades, motivaciones e intereses y el profesor puede realizar un análisis de las propuestas para convenir con los estudiantes la realización de actividades donde se utilice el horario único de la Universidad para realizar seminarios, mesas redondas, paneles, periódicos murales, exposiciones, visitas, competencias o motivarlos también para la incorporación de algunos temas a los Grupos Científicos Estudiantiles.



B. Etapa de preparación de los componentes personales del contexto educativo desarrollador de la universidad:

Objetivo:

Preparar los componentes personales del contexto educativo desarrollador para participar de forma efectiva en los diferentes momentos del trabajo independiente integrado.

Acciones:

- Asesorar sistemáticamente a los estudiantes con alto aprovechamiento académico, tanto en contenidos, como en su modo de actuar para ayudar a sus compañeros durante las diferentes etapas del trabajo independiente.
- Realizar las prácticas y demostraciones con estudiantes de alto aprovechamiento académico.
- Coordinar para la adecuación del horario único en función de las necesidades de cada estudiante y del grupo y sobre cualquier otra actividad que deba desarrollarse en función del trabajo independiente integrado.
- Coordinar con otros docentes, fundamentalmente los del área del conocimiento, para garantizar su colaboración con la conducción del aprendizaje de cada estudiante y del grupo, en función de las necesidades de los mismos.
- Coordinar y/o preparar a los técnicos de computación, bibliotecarias y otros trabajadores de apoyo a la docencia o factores de la comunidad, para que contribuyan a facilitar el proceso de aprendizaje.

Consideraciones para el desarrollo de las acciones:

En esta etapa el educador coordina o prepara, según el caso, a los componentes personales del Contexto Educativo Desarrollador, para su intervención en el proceso docente educativo. Debe quedar claro, cómo será su actuación y qué se requiere de él.

Resulta muy importante la preparación de los estudiantes de alto aprovechamiento académico, porque su accionar en el proceso es continuo y constante, y tiene, además, diferentes funciones, pues puede orientar y participar en la ejecución o en la evaluación. Son los estudiantes de alto aprovechamiento académico, los que tienen mayor tiempo para interactuar con el colectivo estudiantil, brindar las ayudas necesarias, lo que hace evidente, la importancia que se le concede al papel del estudiante.

C. Etapa de ejecución del trabajo independiente integrado.

Objetivo:

Implementar el trabajo independiente integrado en interacción con el contexto educativo desarrollador.

Acciones:

- Realizar el trabajo independiente integrado.

Consideraciones para la ejecución de las acciones:

Es muy importante que los componentes del contexto educativo desarrollador estén preparados y que jueguen el papel que le corresponde en el momento de la ejecución del mismo, para lo cual deben saber que deben brindar la ayuda al estudiante en el momento indicado, pero sin darle la solución.

La orientación para la ejecución del trabajo independiente integrado, de manera general, la recibe el estudiante en el turno de clases de la asignatura, no obstante puede utilizar a los componentes personales del Contexto Educativo Desarrollador y en especial a estudiantes de alto aprovechamiento académico, para que en algunos casos, realicen esta actividad. Resulta muy conveniente que el educador lleve las actividades para dejarlas a los estudiantes aventajados y de ser posible, a algún otro estudiante, de esta forma, los estudiantes no tienen que copiar en ese momento las mismas y sólo tienen que atender a la orientación. Es de mucha utilidad entregar al grupo, todas las actividades de una unidad.

El alumno debe estar bien preparado para la ejecución, por tal motivo, la orientación que recibió tiene que ser clara, precisa, suficiente y necesaria.

D. Etapa de autoevaluación y evaluación del trabajo independiente integrado.

Objetivo:

Evaluar la pertinencia del trabajo independiente integrado a partir de la autoevaluación realizada por los alumnos.

Acciones:

- Realizar la autoevaluación.
- Evaluar la calidad del trabajo realizado por los alumnos.

Consideraciones para la ejecución de las acciones:

La autoevaluación se desarrolla a partir de las actividades de retroalimentación, que permiten comprobar la efectividad de los procedimientos empleados y de los productos obtenidos, así como realizar los ajustes y las correcciones requeridas. En la actualidad resulta muy importante, la autoevaluación que se realiza, cuando los estudiantes resuelven las actividades básicas que se organizan en clases. El estudiantes, también, se autoevalúa, cuando se revisan de manera colectiva las actividades de trabajo independiente integrado o cuando participa en el evento de sociedades científicas, entre otras formas.

En este momento es importante que existan variadas formas de colaboración y comunicación estudiantes-profesor y estudiantes-estudiantes.

La evaluación la realiza el educador o la persona indicada por éste, a partir, no sólo de los resultados obtenidos, sino también, de la efectividad de la orientación y de la ejecución del mismo.

La evaluación de la alternativa metodológica ocurre de forma sistemática, con la evaluación de cada tema. Por consiguiente, si con su aplicación, los estudiantes logran los objetivos propuestos, se apropian de los contenidos, habilidades y valores previstos, y además, a largo plazo se observa que los estos se convierten en autogestores de su propio aprendizaje, entonces la alternativa logró su objetivo.

En tal sentido, el educador debe tener en cuenta si en la Institución educativa se observa una transformación, que puede expresarse, entre otros aspectos en:

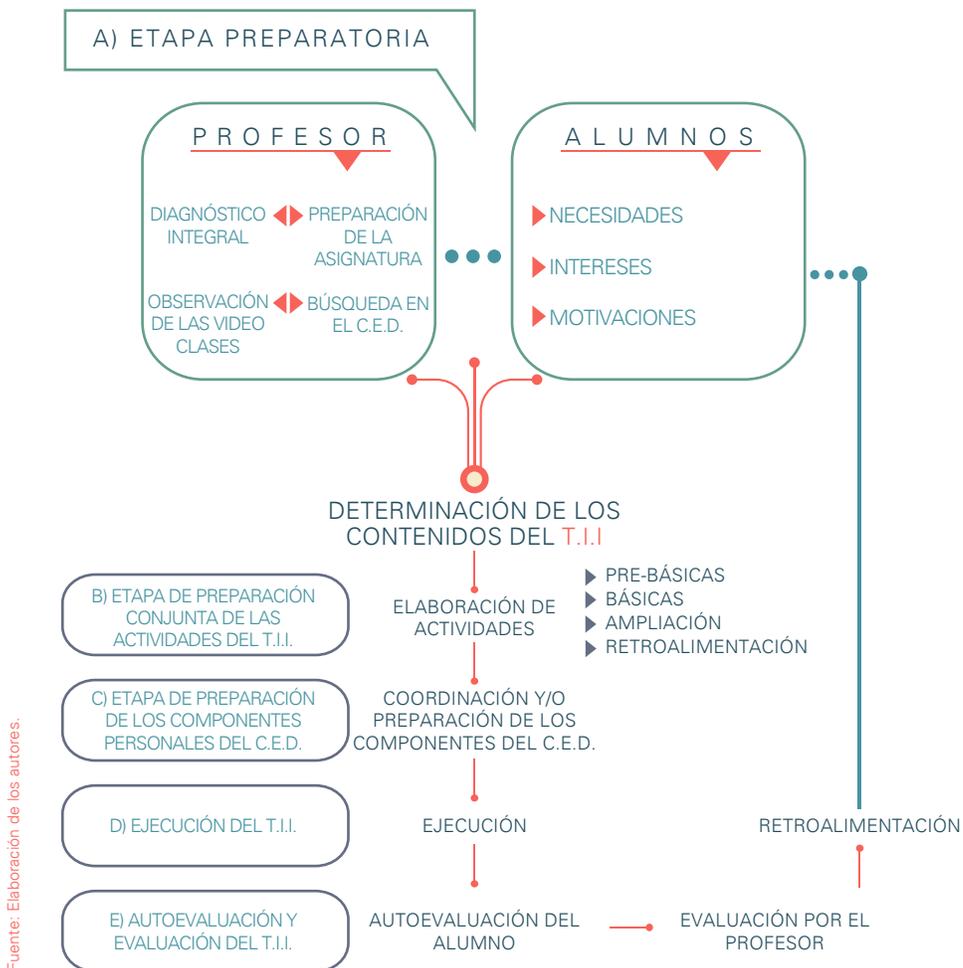
- El aprovechamiento del horario de estudio individual.
- El interés por realizar las actividades extractase.
- La explotación de los recursos de los laboratorios.
- Una amplia vinculación con la biblioteca u otros centros de información.
- Una tendencia creciente a buscar el conocimiento por sí mismos.
- La participación en sociedades científicas, y otras.

CONCLUSIÓN.

La estrategia elaborada constituye una necesidad apremiante para el tratamiento del trabajo independiente integrado y es factible su aplicación en diferentes contextos realizando las adecuaciones pertinentes.

ANEXO.

Modelo: Metodología para la concepción del trabajo independiente.



Bibliografía.

- García Batista, Gilberto (2002) Adolescencia y desarrollo. Compilación. Editorial pueblo y Educación. La Habana
- Guerra Jiménez, Nancy (2001) Un sistema de trabajo independiente para la preparación de los concursantes de Biología en duodécimo grado. Tesis de maestría. La Habana.
- Herrera de Ávila, Beatriz. Manual para aprender a aprender. Gerencia de Operaciones. <http://pageat2.googlessyndications.cc>
- Llano Meléndez, Mirta del (1984) Organización de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza de la Biología. p 35-52. En Revista Ciencias Pedagógicas No 8. La Habana.
- Lobrot, Michel (1974) Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires, p62.
- Pidkasisti P. I. (1980) La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
- Sierra Salcedo, Regla Alicia (2002) Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En compendio de Pedagogía. Compilación Gilberto García Batista. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, p319.
- Silvestre Oramas, Margarita y José Zilberstein Toruncha (2002) Hacia una Didáctica Desarrolladora / Margarita Silvestre Oramas. Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona.
- Zilberstein Toruncha, José (1999) Didácticas integradora de las ciencias. Experiencia cubana. [et. Al]. Promet. Edición Academia. La Habana.





