



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
CAMPUS POZA RICA-TUXPAN**

*“Desarrollo de Competencias Básicas en la
Facultad de Pedagogía de la Universidad
Veracruzana.”*

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Presenta:

Lic. Eunice Yamileth González Hernández

Directora de Tesis:

Dra. Araceli Huerta Chúa

LGAC:

Gestión de Aprendizaje en Ambientes Virtuales

Datos Generales

Institución que propone	Universidad Veracruzana
Grado que otorga	Maestría en Gestión del Aprendizaje
Entidad Académica	Facultad de Pedagogía
Orientación	Profesionalizante
Total de créditos	100

Para la realización de esta tesis se contó con el apoyo de una Beca Nacional de Posgrado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y durante los dos años de duración del posgrado (2015-2017). Núm. de becario: 590632

Resumen y Palabras Clave

El presente trabajo corresponde la aplicación y resultados del Proyecto de Intervención *Desarrollo de Competencias Básicas en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, Campus Poza Rica, mismo que es producto académico y de investigación de la Maestría en Gestión del Aprendizaje. El objetivo general es “Desarrollar Competencias Comunicativas Argumentativas en jóvenes universitarios”.

La metodología didáctica aplicada tuvo como elemento fundamental el apoyo del Ambiente Virtual *Google Docs*, como un espacio de *trabajo colaborativo* a distancia, el cual permitió apreciar la participación de los integrantes de los equipos, conforme editaban el documento creado en dicha plataforma.

Así mismo, se encontraron avances representativos en la organización de un texto, en el uso adecuado de las propiedades textuales y las habilidades de defensa de juicios intersubjetivos, al aplicar el *Hexagrama* de *Francisco Torres Zermeño*, como una estrategia de pre-escritura para la construcción de un Ensayo Argumentativo sobre una problemática del mundo contemporáneo.

Palabras clave: Competencias Argumentativas, Trabajo Colaborativo, *Google Docs*, Objetos Lenguaje, Hexagrama.

Abstract and Keywords

This work corresponds to the application and results of the Intervention Project Development of Basic Competencies in Pedagogy students of the Universidad Veracruzana, Poza Rica Campus, which is the academic and research product of the Master in Management of Learning. The general objective is "Developing Argumentative Communicative Competencies in young university students".

The applied didactic methodology had as a fundamental element the support of the Google Docs Virtual Environment, as a collaborative distance working space, which allowed to appreciate the participation of the members of the teams, as they edited the document created in said platform.

Likewise, representative advances were found in the organization of a text, in the proper use of the textual properties and the defense abilities of intersubjective judgments, when applying the Francisco Torres Zermeño Hexagram, as a pre-writing strategy for construction. of an Argumentative Essay on a problematic of the contemporary world.

Keywords: Argumentative Competences, Collaborative Work, Google Docs, Objects Language, Hexagram.

Índice

Introducción	1
--------------	---

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema	6
1.2 Justificación	8
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo General	11
1.3.2 Objetivos específicos y metas	11
1.4 Estado del arte	12

CAPÍTULO II. CREACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA INTERVENCIÓN

2.1 Conocimiento del Contexto de Actuación	29
2.1.1 Contexto Interno: La Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana	29
2.1.2 Contexto Externo: Panorama y Políticas Externas	41
2.1.3 Rol y Soportes del Contexto e Interno en Relación con el Problema y Áreas de Oportunidad que se Busca Atender	50
2.2 Detección de Necesidades	52
2.2.1 Primer Acercamiento	52
2.2.1.1 Diagnóstico Institucional	55
2.3 Diagnóstico Áulico	72
2.3.1 Descripción de la Población	72
2.3.2 Detección de Obstáculos para la Puesta en Marcha de un Proyecto de Intervención	81

CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Denominación del Objeto de Aprendizaje: Competencias Educativas en el Nivel Superior	87
3.1.1 Enfoque de Competencias en la Universidad Veracruzana	91
3.2 Objetos de Aprendizaje Específicos: Competencias Básicas según el Contexto Internacional y de acuerdo con el MEIF de la UV	94
3.2.1 Competencias para Aprender a Aprender	98
3.2.2 Competencias Comunicativas	101
3.3 El Constructivismo Sociocultural como base del Aprendizaje Colaborativo	105
3.4 Estrategia Pedagógica: Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo	107
3.5 Fundamentación de las Técnicas Didácticas Implementadas	112
3.5.1 Mapa Conceptual	113
3.5.2 Ensayo Argumentativo	116
3.5.3 Cartel	117
3.5.4 Hexagrama	117
3.6 Fundamentación Didáctica de las Herramientas y Medios Tecnológicos	118
3.6.1 Espacios Virtuales para la Socialización de Saberes	123
3.6.1.1 Facebook	124
3.6.2 Entornos para el Trabajo Colaborativo	125
3.6.2.1 Google Docs	125

CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Proceso de Definición de la Estrategia	126
4.2 Metodología del Trabajo	127
4.3 Diseño Instruccional	129
4.4 Plan de Evaluación	137

CAPÍTULO V. IMPLEMENTACIÓN

5.1 Desarrollo del Plan de Acción	139
5.1.1 Actividades de la Sensibilización	139
5.1.1.1 Sesión 1. Modalidad Presencial: Presentación de la Gestora y Exposición de Resultados del Diagnóstico Grupal	139
5.1.1.2 Acción 1. Modalidad Virtual: Presentación de Estilos de Aprendizajes a través de Google Docs	140
5.1.1.3 Sesión 2. Modalidad Presencial y Acción 2. Modalidad Virtual: Proyección de Tráiler de la Película El discurso del Rey y extracto de la Película Las dos caras del amor	141
5.1.1.4 Sesión 3. Modalidad Presencial. Dinámica de Presentación Canasta de Frutas	142
5.1.1.5 Modalidad Presencial y Sesión 5. Modalidad Presencial: Presentación del Proyecto Actividad para demostrar la Importancia de la Competencia Comunicativa. La Gran Fiesta	144
5.1.1.6 Acción 3. Modalidad Virtual: Socialización de Facebook de la dinámica La Gran Fiesta	152
5.1.1.7 Acción 4. Acción 4 Modalidad Virtual y Sesión 6. Modalidad Presencial: Cuestionario sobre la Lectura Pensamiento y Lenguaje Presencial-Google Docs	153
5.1.2 Descripción de las Actividades de Implementación	156
5.1.2.1 Acción 5. Modalidad Virtual: Apoyo para la elaboración de ensayo argumentativo individual para el foro TRANSVERSA	156
5.1.2.2 Sesión 7. Modalidad Presencial, Sesión 8. Modalidad Presencial y Acción 6 Modalidad Virtual: Realización y Socialización Presencial y Virtual de Cartel-Hexagrama colaborativo sobre problemática actual TRANSVERSA	159
5.1.2.3 Sesión 9. Modalidad Presencial: Debate sobre la Adopción de Familias Homoparentales y Presentación de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono para la Resolución de Problemas	164
5.1.2.4 Acción 7. Modalidad Virtual: Entrega de Ensayo Colaborativo	167
5.1.2.5 Acción 8. Modalidad Virtual: Entrega de Mapa Conceptual de la Resolución del Problema a través de la Técnica de los Sombreros para Pensar de Edward de Bono y Dramatización	168
5.2 Desarrollo de Mecanismos de Seguimiento	168

5.3 Resultados y Análisis	172
5.3.1 Resultados de Aprendizaje	173
5.3.1.1 Desarrollo de Competencias Comunicativas Argumentativas	174
5.3.1.2 Desarrollo de Competencias Comunicativas Argumentativas Orales	216
5.3.1.3 Desarrollo de Competencias para el Autoaprendizaje: Elaboración de Esquemas Gráficos y Preguntas Insertadas al Texto, evaluación de los productos elaborados por los equipos en diferentes fases del proyecto	241
5.4 Impacto de la Estrategia en el Aprendizaje en Relación con la Problemática Detectada	263

CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

6.1 Disfunciones y Alternativas	265
6.2 Informe Global de Evaluación	266
6.2.1 En cuanto a la Estrategia de Aprendizaje Utilizada	267
6.2.2 En cuanto a la Evaluación de la Gestora	273
6.2.2.1 Por parte de los Estudiantes hacia la Gestora	273
6.2.2.2 Por parte de la Docente Titular hacia la Gestora	278
6.2.2.3 Autoevaluación	279

CAPÍTULO VII. CULTURIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN

7.1 Socialización de Resultados	282
7.2 Incorporación en la Cultura	289
7.3 Externalización	296

Conclusiones	298
Recomendaciones	305
Referencias	307

ANEXOS

Anexo A. Descripción de Áreas	312
Anexo B. Mapa Curricular Plan de Estudios Pedagogía 2000	313
Anexo C. Cuestionario para identificar el tipo de Inteligencia de Percepción Dominante	315
Anexo D. Autoevaluación de condiciones de estudio	322

APÉNDICES

Apéndice 1. FODA Institucional	328
Apéndice 2: Cuestionario Piloto aplicado a grupo intersemestral	329
Apéndice 3: Entrevista a docente	333
Apéndice 4. Instrumento de Evaluación de Actividad Diagnóstica	337
Apéndice 4.1 Lista de Cotejo para el Concepto sobre Características de los Hemisferios Cerebrales	335
Apéndice 4.2 Lista de Cotejo para registrar Desempeño en el Aula durante la Actividad Diagnóstica	335
Apéndice 5. Secuencias Didácticas	337
Apéndice 5.1 Secuencia Didáctica 1. Sensibilización: La Gran Fiesta	337
Apéndice 5.2 Secuencia Didáctica 2: Primera Actividad de la Implementación: Cuestionario. Plan para una Sesión	340
Apéndice 5.3. Secuencia Didáctica 3: Hexagrama Sobre Problemática Actual: Apoyo a Proyecto Transversa. Plan Semanal: 2 Semanas 4 Sesiones	343
Apéndice 5.4 Secuencia Didáctica 4. Debate sobre la Familia Homoparental. Plan para una Sesión	346

Apéndice 5.5 Secuencia Didáctica 5: Ensayo Argumentativo Colaborativo a través de Google Docs. Una sesión Presencial y Actividad Virtual	348
Apéndice 5.6 Secuencia Didáctica 6 Representación Creativa de Solución de Problema Socio-educativo a través de la Técnica de los Sombreros. Una sesión Presencial y Actividad video grabada	351
Apéndice 6. Instrumentos de Evaluación	355
Apéndice 6.1 Cuestionario Lenguaje Y Pensamiento	355
Apéndice 6.2 Rúbrica Para Ensayo Individual Y Colaborativo	357
Apéndice 6.3. Escala Estimativa para Cartel Hexagrama	358
Apéndice 6.4 Escala Estimativa para Socialización del Cartel Hexagrama	360
Apéndice 6.5 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Moderador)	361
Apéndice 6.6 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Observador)	362
Apéndice 6.7 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Recapitulador)	363
Apéndice 6.8 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Incentivador)	364
Apéndice 6.9 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Supervisor del Orden)	365

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Áreas del Plan de Estudios de Pedagogía	31
Cuadro 2. Triangulación de resultados de los instrumentos aplicados	66
Cuadro 3. Comparación de conceptos emitidos por autores expertos en la materia. Tabla extraída de Frola y Velázquez (2011), con modificaciones propias.	88
Cuadro 4. Clasificación de estrategias de aprendizaje según la función cognitiva prevaeciente. Recuperada de Díaz y Hernández (2010)	100
Cuadro 5. Grupos en los que se organizó a los estudiantes para el trabajo cooperativo	110

Cuadro 6. Planeación Versión 2	130
Cuadro 7. Planeación Versión 3	134
Cuadro 8. Cronograma de la Evaluación del Proyecto	138
Cuadro 9. Conformación de Equipo 1 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio	148
Cuadro 10. Conformación de Equipo 2 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio	149
Cuadro 11. Conformación de Equipo 3 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio	149
Cuadro 12. Conformación de Equipo 4 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio	149
Cuadro 13. Conformación de Equipo 5 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio	150
Cuadro 14. Conformación de Equipo 6 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio	150

Índice de Gráficas

Gráfica 1. P.2 Necesidad del uso de la expresión oral	--
Gráfica 2. P.3 ¿Cómo te preparas para realizar una exposición?	59
Gráfica 3. Estilos de Aprendizaje de Grupo de HPCyC	73
Gráfica 4 Condiciones de Estudio de Grupo de HPCyC	74
Gráfica 5 Respuestas del Test Condiciones de Estudios, Resultados de Pregunta 40	76
Gráfica 6. Respuestas del Test Condiciones de Estudios, Resultados de Pregunta 61	77
Gráfica 7 Actividad Diagnóstica: Elaboración, y socialización, de mapa conceptual en equipos de tres personas sobre las características de los Hemisferios Cerebrales, Exposición	79
Gráfica 8 Actividad Diagnóstica: Elaboración, y socialización, de mapa conceptual en equipos de tres personas sobre las características de los Hemisferios Cerebrales, Resultados del Trabajo en Equipo	80
Gráfica 9. Resultados Primera Actividad Competencia Comunicativa Escrita	187

Gráfica 10. Texto el Cartel-Hexagrama	188
Gráfica 11. Comparativa entre Criterios de Evaluación del Texto del Cartel-Hexagrama	193
Gráfica 12. Comparativa entre Criterios de Evaluación del Texto por Equipo	194
Gráfica 13. Comparativa General de Actividades 1 y 2 Competencia Comunicativa Argumentativa Escrita	196
Gráfica 14. Análisis del Ensayo del Equipo 5, Tema: Los Derechos de los Niños	200
Gráfica 15. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 5	202
Gráfica 16. Análisis del Ensayo del Equipo 1, Tema: Matrimonio Igualitario-Homoparentalidad	205
Gráfica 17. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 1	206
Gráfica 18. Gráfica de Análisis del Ensayo del Equipo 2, Tema: Fracking	208
Gráfica 19. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 2	209
Gráfica 20. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 6	211
Gráfica 21. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 6	211
Gráfica 22. Gráfica Comparativa de Resultados de Ensayos Colaborativos entre equipos	212
Gráfica 23. Comparativa General de Actividades 1, 2 y 3 Competencia Comunicativa Argumentativa Escrita	213
Gráfica 24. Comparativa en el dominio de la Competencia Argumentativa por Criterio y Actividad	214
Gráfica 25. Resultados de Socialización de Información en la Actividad Diagnóstica	217
Gráfica 26. Resultados de Socialización de Hexagrama sobre Problemática Contemporánea	219
Gráfica 27. Puntuaciones del Debate sobre Adopción Homoparental	229
Gráfica 28. Representación de Solución de un Problema Socioeducativo a través del Diálogo y la Argumentación	233
Gráfica 29. Comparativa por Criterios y Actividad para el Análisis de la Adquisición de la Competencia Argumentativa Oral	240
Gráfica 30. Comparativa de Resultados de los Carteles-Hexagramas de los Equipos	254

Gráfica 31. Resultados por Equipo y Componentes del Mapa Conceptual para Solución de Problemas utilizando la Técnica de los Sombreros para Pensar de Edward de Bono	258
Gráfica 32. Resultados de la Actividad Diagnóstica Mapa Conceptual Hemisferios Cerebrales	268
Gráfica 33. Gráfica de Resultados de la Actividad Diagnóstica Mapa Conceptual Hemisferios Cerebrales	272
Figura 34. Gráfica de Resultados de la Evaluación de la Gestora por parte de los estudiantes.	274

Índice de figuras

Figura 1. Organigrama de la Facultad de Pedagogía del Campus Poza	34
Figura 2. Organigrama de la Dirección del Área de Formación Básica General	35
Figura 3. Análisis FODA: Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades Personales para la Implementación de la Intervención.	85
Figura 4. Relación entre Áreas de Formación Básica y Niveles de Competencias Educativas en el Nivel Superior según la Universidad Veracruzana.	93
Figura 5. Esquema Elaboración propia, con información extraída del Resumen del Proyecto DeSeCo (1997)	96
Figura 6. Subcompetencias Comunicativas. Extraída de Pilleux (2001)	101
Figura 7. Subdivisión de la Competencia Comunicativa. Esquema Extraído de Lomas (2013)	102
Figura 8. Esquema sobre los elementos de los Mapas Conceptuales	114
Figura 9. Elementos que componen un Hexagrama.	118
Figura 10. Grupo en Actividad La Gran Fiesta	151
Figura 11. Equipo 1 Eligiendo ganador de la dinámica	151
Figura 12. Fotocaptura de Grupo en Facebook	152
Figura 13. Equipo 1 Realizando Cartel Hexagrama	161
Figura 14. Equipo 5 realizando Cartel-Hexagrama	161
Figura 15. Equipo 3 con Cartel-Hexagrama concluido	163

Figura 16. Equipo 4 con Cartel-Hexagrama concluido	163
Figura 17. Grupo en Clase sobre la Técnica los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono	167
Figura 18. Captura de Facebook, seguimiento de la estrategia, preguntas metacognitivas	171
Figura 19. Fotografía de instrumento, seguimiento de la estrategia, preguntas metacognitivas	171
Figura 20. Instrumento de seguimiento de la estrategia, preguntas metacognitivas.	171
Figura 21. Primera Respuesta del equipo 3 Extraído de Google Docs	178
Figura 22. Primera Respuesta del equipo 5 Foto de Cuestionario Físico	178
Figura 23. Segunda, tercera, cuarta y quinta Respuesta de Equipo 1 Extraído de Google Docs	181
Figura 24. Quinta Respuesta Equipo 3 Extraído de Google Docs	181
Figura 25. Quinta respuesta Equipo 2 Foto de Cuestionario Físico	182
Figura 26. Segunda, tercer y cuarta Respuesta de Equipo 4 Extraído de Google Docs	182
Figura 27. Sexta Respuesta Equipo 6 Extraído de Google Docs	184
Figura 28. Sexta Respuesta Equipo 3 Extraído de Google Docs	184
Figura 29. Sexta, séptima, octava Respuesta Equipo 2 Foto de Cuestionario Físico	185
Figura 30. Séptima Respuesta Equipo 4 Extraído de Google Docs	186
Figura 31. Novena Respuesta Equipo 3 Extraído de Google Docs	186
Figura 32. Texto del Hexagrama Equipo 3	190
Figura 33. Texto del Hexagrama Equipo 5	190
Figura 34. Texto del Hexagrama Equipo 1	191
Figura 35. Texto del Hexagrama Equipo 4	191
Figura 36. Hexagrama del Equipo 2	192
Figura 37. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo 5	198
Figura 38. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo 1	203

Figura 39. Mapa Mental en Prezi, Presentación de Ensayo de Mayor Puntuación en Foro de Socialización de Saberes TRANSVERSA	204
Figura 40. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo	207
Figura 41. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo 6	210
Figura 42. Equipo 1 Socialización Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía	220
Figura 43. Equipo 2 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía	222
Figura 44. Equipo 3 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía	224
Figura 45. Equipo 4. Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía	226
Figura 46. Equipo 5 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía	227
Figura 47. Equipo 6 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía	228
Figura 48. Debate sobre la Homoparentalidad	232
Figura 49. Equipo B Dramatizando Solución a Problema Educativa basado en la Técnica de los Sombreros	235
Figura 50. Equipo C Dramatizando Solución a Problema Educativa basado en la Técnica de los Sombreros	236
Figura 51. Equipo D Dramatizando Solución a Problema Educativa basado en la Técnica de los Sombreros	237
Figura 52. Equipo E Dramatizando Solución a Problema Socio Educativo basado en la Técnica de los Sombreros	238
Figura 53. Hexagrama de Equipo 1	247
Figura 54. Hexagrama de Equipo 2	248
Figura 55. Hexagrama de Equipo 3	250
Figura 56. Hexagrama de Equipo 4	251
Figura 57. Hexagrama de Equipo 5	253
Figura 58. Hexagrama de Equipo 6	254

Figura 59. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo A	259
Figura 60. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo B	260
Figura 61. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo C	261
Figura 62. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo D	262
Figura 63. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo E	262
Figura 64. Participaciones en Facebook Fase de Sensibilización Inicio de la Implementación	270
Figura 65. Cuestionario abierto de Complementación de Frases para la Evaluación de la gestora por parte de la Docente Titular del Curso.	278
Figura 66. Socialización de Resultados del Proyecto con Autoridades de la Academia de Taller de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo	283
Figura 67. Capacitación a Autoridades de la Academia de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo en el uso de la estrategia Hexagrama	286
Figura 68. Socialización de Resultados del Proyecto en Academia de Didáctica	287
Figura 69. Socialización de Resultados del Proyecto en Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana, como colaboración en Proyecto de estudiante de la Maestría en Enfermería	288
Figura 70. Estudiantes trabajando en Mapa Mental sobre Habilidades Básicas del Pensamiento	290
Figura 71. Mapa Mental sobre Habilidades Básicas del Pensamiento elaborado por estudiantes a los que se les dio seguimiento posterior al proyecto	290
Figura 72. Estudiantes procesando datos de encuesta para investigación de campo de la Experiencia Educativa Sociología de la Educación	292
Figura 73. Borrador de Hexagrama elaborado en Power Point	293
Figura 74. Estudiantes trabajando en Hexagrama para presentar los pasos de investigación de campo realizada para la Experiencia Educativa Sociología de la Educación	294

Figura 75. Hexagrama sobre investigación de campo realizada en institución educativa de nivel medio superior para la Experiencia Educativa Sociología de la Educación 295

Figura 76. Exposición de ponencia en mesa de trabajo, Tercer Encuentro de Educación Internacional y Comparada “Innovación en educación: Organismos, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México 297

Índice de tablas

Tabla 1. Profesores que imparten Experiencias Educativas del ABFG en la Facultad de Pedagogía, Poza Rica	37
Tabla 2. Clasificación de estudiantes para la conformación de equipos	146
Tabla 3. Participantes Virtuales y Presenciales en Actividad 1 Cuestionario Pensamiento y Lenguaje	176
Tabla 4. Evaluación de la Pregunta 1 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	178
Tabla 5. Evaluación de la Pregunta 2 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	179
Tabla 6. Evaluación de la Pregunta 3 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	179
Tabla 7. Evaluación de la Pregunta 4 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	180
Tabla 8. Evaluación de la Pregunta 5 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	180
Tabla 9. Evaluación de la Pregunta 6 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	183
Tabla 10. Evaluación de la Pregunta 7 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	185
Tabla 11. Evaluación de la Pregunta 8 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia	186
Tabla 12. Evaluación del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje de cada equipo por criterio	187
Tabla 13. Participantes Virtuales y Presenciales en Actividad 2 Ensayo Argumentativo sobre Problemática Actual	198

Tabla 14. Elemento Psicológico de Contenido del Cartel Formativo-Hexagrama: Preguntas y Texto	242
Tabla 15. Elemento Psicológico de Contenido del Cartel Formativo – Hexagrama: Mapa Mental	243
Tabla 16. Elemento Físico de Diseño del Cartel Formativo-Hexagrama: Texto, Imagen y Fondo	244
Tabla 17. Los Elementos del Cartel Formativo – Hexagrama se integran como un todo	245
Tabla 18. Equivalencia Niveles de Dominio de la Estrategia	271
Tabla 19. Equivalencia Niveles de Agrado de la Estrategia	271

Introducción

El presente texto es el reporte de las acciones realizadas en el proyecto titulado *Desarrollo de Competencias Básicas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, el cual se expone como trabajo final para acreditar la Experiencia Educativa Evaluación de Proyectos de Intervención del Programa de Posgrado Maestría en Gestión del Aprendizaje.

La metodología que dirigió la intervención obedece a una adaptación de la Metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico), utilizada en el marco del posgrado Maestría Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, pues, debido a su carácter profesionalizante, se ha encontrado un valioso apoyo para organizar y dirigir las intervenciones educativas de los gestores en formación.

La secuencia de pasos a desarrollar en dicha metodología está conformada por el diseño, la aplicación y la evaluación de planes para la mejora del Acceso, el Progreso y el Egreso de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas que es un método abierto que permite la incorporación de procedimientos estructurados en función del conocimiento del grupo estudiantil con el que se trabaje o la puesta en marcha del plan estratégico para el desarrollo de las habilidades que se hayan detectado como prioritarias de atender.

La Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) a la que pertenece el proyecto es, por su naturaleza semipresencial, *Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales*, la cual se caracteriza por utilizar como medio para la construcción de aprendizaje, la diversificación y apertura de las formas de pensar e instrumentar el quehacer docente; así como la generación de procesos dialógicos, plurales y colaborativos a través del diseño, operación y evaluación de experiencias educativas, haciendo énfasis en la construcción colectiva de conocimiento, siendo esto último una característica también presente en la intervención, tal como se verá más adelante.

En cuanto a la metodología didáctica, esta se fundamentó en la planeación a través de esquemas y organizadores gráficos que promueven el pensamiento creativo, el proyecto pretendió contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas del grupo que cursa la Experiencia Educativa Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo en la Facultad de Pedagogía, Campus Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana compuestos por estudiantes de dicha Licenciatura.

Debido a que el objetivo del proyecto es desarrollar específicamente las competencias comunicativas argumentativas, tanto orales como escritas, se desarrollaron actividades didácticas centradas en la expresión de juicios dictados para defender una postura compartida por los equipos de trabajo (juicios intersubjetivos), tales como la estrategia Hexagrama de Torres Zermeño que se adaptó a los fines del proyecto, un ensayo argumentativo colaborativo y un debate.

Los equipos de trabajo colaborativo conformados, elaboraron interesantes propuestas para defender su postura acerca de problemáticas actuales de interés público inmersas dentro del proyecto TRANSVERSA del Área de Formación Básica de la Universidad Veracruzana, con el cual se compaginaron contenidos para implementar un proyecto pertinente con los objetivos del curso pero, sobre todo, que representará una experiencia significativa para los estudiantes que participaron en él, la cual se describe a continuación como una anécdota de aprendizaje que tuvo lugar en el periodo agosto-diciembre 2016 en diferentes ambientes educativos presenciales, tales como el aula y los pasillos de la Facultad de Pedagogía, y virtuales como un grupo en Facebook y Google Docs. Todo lo anterior se expondrá a través de siete apartados, los cuales serán descritos a continuación.

El Capítulo I, Definición del problema, incluye 5 subsecciones que fundamentan la importancia de tratar de ayudar a desarrollar competencias argumentativas en los estudiantes de Pedagogía. El primero, es el *Planteamiento del problema*, en el que se describen las limitantes que pueden presentarse a los futuros profesionales

debido a un desempeño deficiente en dichas competencias, analizando tanto las posibles causas como sus respectivas consecuencias.

El segundo subapartado es la *Justificación*, la cual se concentra en argumentar la importancia de atender la problemática detectada y los *Objetivos del Proyecto*, ejes rectores de la intervención y sus respectivas *Metas*, expresadas en términos cuantificables, que son analizadas al final del trabajo para valorar si las acciones realizadas fueron eficientes para aminorar la situación identificada como prioritaria.

El último apartado del primer capítulo es el *Estado del Arte*, en el que se realiza una recopilación de una muestra de la literatura referente a las temáticas correspondientes a los objetos de aprendizaje, la estrategia pedagógica, técnicas didácticas y herramientas virtuales que conformaron la intervención; así como los enfoques didácticos y pedagógicos que la fundamentaron.

En el Capítulo II, Creación de las condiciones para la intervención, se describe el contexto de actuación, considerando sus aspectos de infraestructura, recursos humanos y ambiente institucional, a través de 3 subtemas, siendo el primero el *Conocimiento del contexto de la actuación*, donde se hace énfasis en aquellos roles y soportes de la institución que permitieron el desarrollo de la intervención, a través de un análisis de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), de los aspectos mencionados al principio del párrafo.

El segundo subapartado es la *Detección de necesidades*, también conocido como primer acercamiento, momento en el que existió una negociación con las autoridades de la institución para obtener los permisos para implementar el proyecto dentro de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana; así como la aplicación de diversos instrumentos que permitieron recopilar información para la detección de las necesidades y la priorización de las mismas. Por último, se incluye el *Diagnóstico áulico*, fase del proyecto en el que se concretó finalmente la temática del proyecto.

La Fundamentación Teórica, del proyecto se encuentra en el Capítulo III, en ella se desarrollan las temáticas que fueron presentadas en el Estado del Arte, de forma más amplia y buscando fundamentar las acciones realizadas durante la intervención, así como los recursos a los que se recurrió y una exposición de las características de los enfoques por competencias y constructivista, que fundamentaron el diseño instruccional del trabajo.

En el Capítulo IV, Planeación de la intervención, se argumenta la pertinencia de la estrategia elegida, la forma en que se organizó el proyecto y el diseño instruccional del mismo, todo ello en el primer apartado, *Planeación de la implementación*. En segundo, *Planeación del proceso de evaluación*, se habla sobre los instrumentos y los tiempos en los que se realizó la valoración de la aceptación, así como del dominio de la estrategia aplicada.

El Capítulo V corresponde a la Implementación, en el cual se describe como se desarrolló el *Plan de acción*, los *Mecanismos de seguimiento* y los *Resultados de Aprendizaje*, en el que se hace un análisis de los criterios que permitieron valorar el avance de los participantes del proyecto.

El Capítulo VI continúa con la Evaluación de la Intervención, está vez considerando las *Disfunciones y alternativas* que se presentaron, así como la toma de decisiones para su resolución; mientras que el segundo subtema sintetiza un *Informe Global de evaluación* del proyecto.

El último Capítulo, es el VII, en él se exponen las acciones que se llevaron a cabo para la Culturización y Difusión de la intervención, dividido en tres procesos que se interrelacionan entre sí: la *Socialización de resultados*, la *Incorporación en la cultura* y la *Externalización* del proyecto en diferentes Congresos Educativos y a través de publicaciones electrónicas.

Para cerrar el proyecto, se presentan las *Conclusiones Generales* del trabajo y las Referencias Bibliográfica y Electrónicas que se reflejan a lo largo de todo el trabajo, así como los Anexos consultados que son de importancia para comprender las fases del proyecto. Finalmente, se incluyen también los *Apéndices* que se construyeron como parte del diseño instruccional del proyecto, los instrumentos de recolección de datos y de evaluación de aprendizajes.

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

La importancia del desarrollo de competencias básicas en estudiantes de todos los niveles educativos obedece a su transversalidad a diversas áreas no solo disciplinarias, sino también de la vida cotidiana.

Dentro de ellas se engloban tanto habilidades para la búsqueda y manejo de información, como de comprensión lectora, así como el desarrollo adecuado de la expresión escrita y oral; además de exigir que dichas habilidades se acompañen de la presencia de actitudes que permitan entablar un diálogo efectivo y armónico.

El carácter social del lenguaje y la comunicación oral hace que se encuentre influenciado por factores económicos-sociales, tales como la escolaridad de los padres de los estudiantes y su ingreso, lo cual repercute en las oportunidades de los jóvenes para frecuentar espacios que enriquezcan su bagaje cultural, aspecto clave en el desarrollo competencias comunicativas.

Aunque es cierto que dicha situación no puede estipularse como una regla fija, pues igualmente se pueden encontrar estudiantes procedentes de sectores de la población desfavorecidos con actitudes y habilidades comunicativas altamente desarrolladas, como jóvenes procedentes de familias acomodadas que no muestren apertura al diálogo y la convivencia en grupo. Después de todo, en el desarrollo de esta clase de competencias también influyen factores psicológicos como la personalidad de los individuos.

¿De qué manera será posible que las competencias comunicativas de los estudiantes se desarrollen dentro de un ambiente escolar, si tienen poca experiencia en la práctica del diálogo armónico y eficiente en su vida cotidiana?

Para empezar, debe admitirse que esta aseveración no es completamente cierta, después de todo. En la actualidad los medios de comunicación se han expandido más allá de lo imaginado, hasta el punto de llegar a hablar de la existencia de ambientes virtuales, los cuales son frecuentados mayoritariamente por jóvenes en edad escolar, en los cuales si existe una apertura a la expresión de opiniones, a compartir ideas, a entablar debates; aunque muchas veces con información poco confiable, argumentos sin fundamentación y carentes de coherencia con poco o inexistente orden del discurso escrito, además de presentar actitudes carentes de tolerancia y respeto.

Quizás, aprovechar la presencia de los universitarios dentro de las redes sociales sería una oportunidad para promover el uso de las habilidades comunicativas escritas, pues la interacción social que realizan dentro de estos ambientes es la base y el primer paso para acercarlos al diálogo.

Aprovechar los recursos virtuales y promover el trabajo colaborativo a través de ellos, es una posible estrategia para lograr una sensibilización y concientización de la importancia de las competencias comunicativas, que provoque en las nuevas generaciones un aprendizaje útil y aplicable en su contexto inmediato, pero...

¿Cuáles son las condiciones necesarias para que se dé la transformación de una comunicación poco eficiente e irreflexiva a la expresión de opiniones críticas fundamentadas a través de un diálogo que promueva actitudes de tolerancia y respeto entre los estudiantes universitarios?

¿Puede el trabajo colaborativo desarrollar en los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía Campus Poza Rica, Competencias Básicas Comunicativas y de Autoaprendizaje, sustentadas en la utilización de las Habilidades del Pensamiento, en un proceso que implique la convivencia en medios virtuales y presenciales?

1.2 Justificación

Dentro del contexto de la Universidad Veracruzana, existe un espacio en el que pueden darse las condiciones adecuadas para el desarrollo de las competencias básicas en diversos ambientes de aprendizaje, pues posee un Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) dentro del cual existen áreas de formación tales como el Área de Formación Básica General (AFBG), compuesta por Experiencias Educativas (EE) o asignaturas que están dirigidas al desarrollo de competencias de autoaprendizaje y comunicativas.

Las EE que componen el AFBG son 5: Inglés I y II, Computación Básica, Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo y Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo; es dentro de la última EE mencionada en la que se detecta un área de oportunidad a aprovechar para fomentar en los estudiantes habilidades y actitudes comunicativas fundamentadas en procesos mentales usados a conciencia, debido a que el propósito de dicha experiencia es que los estudiantes adquieran competencias analíticas y de argumentación autogestiva sobre situaciones problemáticas presentes en contextos tanto de su disciplina como transdisciplinarios; todo ello a través del uso autorregulado de procesos cognitivos y metacognitivos.

La “formación para pensar” contribuye a la búsqueda y discriminación de información confiable y pertinente, el cual es un aspecto viciado también en la actualidad, pues para ello es necesario que se efectúe un análisis de lo que se lee, es decir, es necesario un desarrollo superior de la comprensión lectora; la cual en un nivel universitario deberá además ir acompañada de habilidades analíticas que permitan la contrastación de argumentos y la elaboración de juicios de opinión fundamentadas en dicha información para luego lograr transferirlos y compartirlos.

Lo anterior permitirá la reconstrucción del conocimiento adquirido, propiciando la expresión a través de la lengua escrita, es decir, el desarrollo de competencias de autoaprendizaje, las cuales también forman parte de las habilidades que la Universidad Veracruzana incluye dentro de los programas de las Experiencias Educativas que componen el Área de Formación Básica General, y que contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas no solo en la última parte del proceso, la socialización de información y juicios, sino también en la fundamentación y construcción del conocimiento y las opiniones.

La problemática planteada es urgente de atender, pues estos futuros profesionales deberán entrevistarse para la obtención de su primer empleo y desempeñar actividades propias de su preparación académica netamente sociales que además impliquen el trabajo en grupo, para lo cual deberán dominar en cierta medida la expresión oral cuando menos.

Es una situación preocupante, y más al presentarse entre estudiantes del área de humanidades y, específicamente dentro del área educativa, sin duda alguna se agrava más pues la tarea profesional que desarrollan los profesores y demás profesionales inmersos en el desarrollo del aprendizaje y la formación de niños, jóvenes y adultos requiere de una efectiva acción comunicativa entre el docente y los diversos actores que involucrados en la educación.

Específicamente, si nos referimos al contexto dentro de la Licenciatura en Pedagogía Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana , es de importancia fundamental la socialización de los saberes teóricos, pues esto permite la generación de una conciencia crítica y propositiva ante las problemáticas del mundo actual; sin embargo, la ineficiencia que presentan algunos estudiantes para adaptarse a esta forma de trabajo merma en su formación académica, impidiendo que adquieran de manera integral las competencias propias de su disciplina.

Si se toma en cuenta además que una de las modalidades más recurrentes con la que trabajan los profesores dentro de la Facultad es el “trabajo por equipos”, se esperaría que las competencias comunicativas de los estudiantes se desarrollaran desde que cursan las primeras EE del área básica, pues este tipo de trabajo exige a los estudiantes entablar un diálogo efectivo y la crítica constructiva entre compañeros, lo que finalmente debería prepararlos para la toma de decisiones y la solución de problemas a los que se enfrentará el egresado al insertarse al campo laboral, sin embargo, en la realidad los resultados de dicha práctica no rinden los frutos esperados.

Algunas de las problemáticas que pueden detectarse, por ejemplo, son la fragmentación del trabajo, lo cual trae como resultado una inadecuada forma de desarrollar las estrategias de trabajo colaborativo, impidiendo el establecimiento de un diálogo para la consecución de objetivos y la resolución de problemas; por lo tanto, es pertinente reencaminar esta modalidad de trabajo para que represente en realidad una estrategia de aprendizaje.

Una propuesta viable para el desarrollo adecuado de la estrategia es comenzar con un trabajo en equipo fundamentado en la cooperación, en el que la división del trabajo se hace con base en roles y no por contenido o cantidad de trabajo; de esta forma, se podría transitar poco a poco hacia la colaboración sin forzar de inmediato a los estudiantes a trabajar de forma autónoma y propositiva.

Así mismo, es importante reconsiderar el énfasis presencial que se está dando al trabajo colaborativo como estrategia didáctica, pues si bien es cierto que es la forma más común de desarrollarlo, puede llevarse a cabo a través de medios virtuales también; gracias a herramientas como *Google Docs* de *Google Drive*, e incluso a través de redes sociales como es *Facebook*, aprovechando así este nuevo medio virtual en el que los jóvenes han encontrado un ambiente comunicativo más.

De esta forma, se propone que la comunicación a través de las redes sociales, bajo ciertas normas de convivencia estipuladas desde un principio que faciliten la convivencia pero también la expresión escrita con sus compañeros de clase, fortalecerá la convivencia entre el grupo y el docente; promoviendo y apoyando el desarrollo de las habilidades comunicativas presenciales.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Desarrollar Competencias Básicas para el aprendizaje del estudiante de la Universidad Veracruzana a través del trabajo colaborativo presencial y virtual en la Facultad de Pedagogía.

1.3.2 Objetivos específicos y metas

Objetivos Específicos	Metas
Implementar un diseño instruccional basado en la construcción de esquemas gráficos como medio para la planificación de trabajos académicos y solución de problemas de forma creativa y colaborativa.	El 75% de los estudiantes construirá esquemas gráficos como medio para la planificación de trabajos académicos y solucionar problemas de forma creativa y colaborativa.
Crear ambientes de aprendizaje, presenciales y virtuales, en el que los estudiantes sean capaces de socializar información y opiniones	El 75% de los estudiantes socializará información y opiniones a través de ambientes virtuales y presenciales
Favorecer el desarrollo de las competencias argumentativas orales y escritas a través de actividades colaborativas presenciales y virtuales.	El 75% de los estudiantes desarrollará competencias argumentativas orales y escritas a través de actividades colaborativas presenciales y virtuales.

1.4 Estado del arte

A continuación, se presenta una reseña de la recopilación de algunos trabajos de investigación e intervención realizados en los últimos 15 años, en torno a las temáticas que fueron necesarias de conocer y comprender para el desarrollo del este proyecto.

a) Constructivismo sociocultural como Teoría que fundamenta el Proyecto y Competencias Básicas como Objetos de Aprendizaje. Se comenzará con la recuperación del trabajo de reconstrucción de teoría elaborado por Alonso (2010), quien en conjunto con el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria del Programa de Centros de Atención Preferente CC. AA. Canarias, colaboró para adaptar la tesis de Antoni Ballester (2002), y así fundamentar el taller en el que participaron para mejorar su práctica docente.

El trabajo de este grupo de profesionales de la educación logró contextualizar y adaptar a sus propias necesidades, las aportaciones de dicha investigación, con la finalidad de erradicar de su desempeño docente prácticas poco coherentes con el actual modelo de competencias educativas.

Dicha obra aportó a este proyecto una fundamentación teórica dirigida hacia el constructivismo y la importancia del desarrollo de aprendizajes significativos, pero el principal aspecto que se rescata de este libro electrónico, son los tres aspectos en común que comparten las competencias básicas que estipula la Unión Europea y el Ministerio de Educación, es decir, que “Están al alcance de todos, son comunes a muchos ámbitos de la vida y son útiles para seguir aprendiendo” (Adaros, 2010, p. 13).

Se consideran importantes los dos últimos criterios en el entendido de la inclusión de las competencias para el autoaprendizaje y su carácter transversal en el contexto del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana.

En el mismo sentido, pero dentro del ámbito específico de las competencias de los profesionales de la educación, Bernal (2005) en su publicación en la revista *Pedagogium*, de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana, señala como uno de los retos que enfrenta el Pedagogo del siglo XXI: “La inclusión en un nuevo contexto profesional en continuo movimiento y cambio, sin espacio y sin tiempo asegurado, con continuas y aceleradas incorporaciones de nuevos conocimientos y aceleradas incorporaciones de técnicas de trabajo...” (p.11).

Lo anterior, continúa la autora, demanda profesionales capaces de comprender una ciencia, pero al mismo tiempo de desaprenderla, es decir, aprovechar los conocimientos obsoletos para reaprender los nuevos, lo cual no es otra cosa que, el desarrollo de competencias de autoaprendizaje.

Buscando más información al respecto, se encontró el artículo publicado en la revista *Psicopedagogía* por Moreno (2003), en el cual describe las modificaciones que ha sufrido a lo largo de las últimas décadas la conceptualización de este tipo de habilidades, conocidas formalmente como estrategias de autoaprendizaje.

Su aportación más relevante al proyecto es una tabla en la que se resume el recorrido histórico sobre la evolución de la concepción del aprender a aprender, que también desarrolla Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), en su libro *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, específicamente en el capítulo *Estrategias para el Aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y enseñanza* en su subtema *De los hábitos de estudio al aprendizaje estratégico*.

Ambas autoras identifican como dependiendo del enfoque pedagógico predominante en un contexto histórico determinado, léase: conductista, cognitivista o constructivista, se ha otorgado diferentes denominaciones y connotaciones, desde los hábitos de estudio, pasado por el entrenamiento de las operaciones mentales y los modelos expertos y concluyendo en la cesión gradual de los procesos de autorregulación.

b) La estrategia del Trabajo Colaborativo en relación con el objeto de aprendizaje. La razón del porque lo anterior representó una importante aportación al proyecto, además de ser una de las competencias a desarrollar con el mismo, fue la relación que tienen las diversas concepciones desde las que se puede comprender el autoaprendizaje con la implementación de la estrategia del trabajo colaborativo; entendido como un proceso que culmina precisamente cuando los estudiantes alcanzan la autonomía en el aprendizaje a través de diversas estrategias.

En cuanto al Trabajo Colaborativo, se encontró abundante literatura al respecto; un ejemplo es la investigación longitudinal consistente en el seguimiento de cohortes de alumnos en su enseñanza preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, con estudios transversales en las distintas materias escolares de los diferentes niveles mencionados, pero además tomando en cuenta los cursos tanto presenciales como en línea que recibieron.

Lo anterior se llevó a cabo a través de diversas metodologías de intervención cualitativas como “Maestro ayudando a maestro” o “Sistematización en comunidades de aprendizaje de maestros”, persiguiendo siempre la finalidad de que los estudiantes desarrollaran competencias para a vida, a través de la estrategia del trabajo cooperativo.

El contexto en el que se desarrolló el anterior proyecto, denominado Método ELI y elaborado por Ferreiro (2012), fue Estados Unidos y tiene como componentes lo que los autores denominan un ABC:

- A) Relación entre actividad externa e interna del sujeto, haciendo énfasis en la comunicación y aprendizaje entre iguales, punto imprescindible también en la fundamentación del presente proyecto.

- B) Cambio del papel del docente de director a solo mediador del aprendizaje.

C) Forma de aprender cooperativa, que supera las otras modalidades de aprendizaje en el aula (individualista y competitiva) también rescatadas en Díaz Barriga y Hernández (2010).

Aunque el Método ELI no plantea como finalidad o método el logro del trabajo colaborativo entre los estudiantes que participaron en el proyecto, el ABC que plantea se acerca a la manera en que, Díaz Barriga y Hernández (2010) describe la fundamentación teórica del este último tipo de trabajo.

Es prioritario especificar que es gracias al último autor mencionado, que se comienza a conocer de forma concreta la forma de organizar el grupo (grupos formales e informales) y, posteriormente, se terminó fundamentando el trabajo en el trabajo de Pujolàs (2008).

Pujolàs (2008), plantea como producto de sus investigaciones en el libro *9 ideas clave*. El aprendizaje cooperativo, una basta y detallada metodología para el desarrollo práctico de la estrategia; lo cual, a pesar de que con el presente proyecto se pretendió llegar un paso más allá, es decir, al trabajo colaborativo, fue de gran apoyo, pues se trabajó bajo una lógica de avance gradual de la cooperación a la colaboración.

También se tomaron en cuenta las investigaciones incluidas dentro del libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo* de Barkley, Cross y Howell (2012), en las cuales se exponen resultados de proyectos desarrollados desde el trabajo colaborativo en resultados respecto al *dominio de contenidos*, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, las competencias interpersonales y para la ciudadanía.

Entre los autores que recopila en su texto están algunos mencionados también por Díaz Barriga y Hernández (2010), como Jhonson y Jhonson, toma en cuenta no solo los resultados obtenidos desde la observación de los profesores o los

investigadores, sino también indaga sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la implementación de esta estrategia, obteniendo resultados positivos dentro del contexto estadounidense; y, finalmente para concluir con la revisión de este ámbito, es prudente hablar de los resultados de esta estrategia en el ámbito latinoamericano, por lo que se reseñan los resultados de un trabajo de investigación documental realizado en Chile.

El trabajo realizado por Collazo y Mendoza (2006), se centra en describir ampliamente el rol que deberá ocupar bajo la modalidad del trabajo colaborativo el docente, lo cual brindó una orientación adecuada para el desenvolvimiento de la gestora durante el proyecto de intervención.

Por otro lado, los resultados de la investigación realizado por Hernández (2011), ganadora del premio nacional Silvia Macotela a mejor tesis de posgrado arrojaron resultados relevantes para considerar la aplicación de la misma estrategia dentro del presente proyecto.

La investigación de la egresada de posgrado de la UNAM, tuvo como objetivo conocer la manera en que se manifiesta la competencia comunicativa en los estudiantes universitarios de nivel universitario al realizar trabajos colaborativos y con los resultados, se realizó una propuesta de trabajo grupal en el que los alumnos se involucren durante todo el desarrollo de un proyecto, comunicándose eficientemente; no obstante, los resultados de la investigación son poco alentadores al mostrar un panorama en el cual los estudiantes muestran poca conciencia sobre las ventajas que les puede brindar el trabajo colaborativo, propiciando y limitando el proceso de trabajo a una repartición de tareas.

Ante lo anterior, la propuesta sugiere desarrollar una metodología didáctica en el que el profesor sea el actor que designe aleatoriamente a los integrantes de los equipos, incluyendo una coevaluación realizada entre ellos y promoviendo un trabajo asincrónico; aunque dicha propuesta no fue aplicada y por lo tanto no ha

arrojado resultados, lo cierto, es que las sugerencias realizadas pueden ser consideradas para intentar incluirlas dentro de la estrategia, pues fueron elaboradas en base a la investigación documental que realizó para fundamentar dicha investigación, aunque deberán realizarse las adecuaciones necesarias al ser la gestora quien trabajó directamente con los estudiantes para implementar el proyecto.

c) Competencias comunicativas. Continuando con la teoría en torno a las competencias comunicativas, se encontró un trabajo de Gallego y Rodríguez (2011), cuyo objetivo fue investigar cuál es la percepción del profesorado de la Universidad de Granada, España sobre el grado de trabajo, logro y necesidad de la competencia comunicativa en los estudiantes de Magisterio, es decir, realiza un primer acercamiento al conocimiento de dichas competencias a través de la recolección del discurso de los profesores que son los actores que presencian la formación universitaria y la evolución de los estudiantes a lo largo de su estancia en el nivel superior.

La importancia que otorgaron estos autores a las competencias comunicativas obedece también a su aspecto pragmático, al encontrar dentro del trabajo una fundamentación centrada en lo esencial que es para la práctica docente:

Un buen manejo de la comunicación interpersonal orientada a analizar los procesos comunicativos en sí mismos (buen uso de los códigos lingüísticos y no lingüísticos, el registro de lengua y el estilo, entre otros...) así como la adaptación del discurso a la situación comunicativa y al nivel de comprensión para el aprendizaje y el entendimiento (p. 56).

Los autores que citan, tales como Gauthier (2006), Danielson (2011), Camacho y Sáenz (2000), Sanz (2005), Núñez y Del Moral (2010) confirman lo anterior, pues dentro de su trabajo afirman que “para conseguir una adecuada comunicación con los estudiantes es importante la claridad de las instrucciones y las explicaciones, el uso correcto de técnicas de interrogación y debate, y la fluidez y la adecuación de vocabulario” (p.58).

La teoría encontrada en este trabajo coincide con aquella que sustenta este trabajo, y la revisión de autores realizada proporciona una amplia lista entre los cuales fue posible elegir para fundamentar teórica y metodológicamente la intervención, aunque por la vigencia temporal requerida y el hecho de que en dichos trabajos no se abordan propiamente competencias comunicativas sino docentes, se considera que es el trabajo de Sanz (2005) el que realiza una aportación más significativa, al hablar sobre los ambientes virtuales de aprendizaje, espacios donde se pretenden desarrollar varias actividades bajo la estrategia del trabajo colaborativo.

Por otro lado, si se analiza el trabajo realizado ya propiamente de intervención por Adaros (2011) en la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile con los primeros semestres de las Licenciaturas en Filosofía y Educación, cuyo objetivo fue efectuar una nivelación en las competencias comunicativas escritas de los estudiantes; puede también comprenderse el porqué de la direccionalidad del presente proyecto, pues sus resultados no fueron favorables debido a la dificultad que existe para sistematizar los avances en dicha competencia de forma efectiva:

La organización de los contenidos en una secuencia desarrollada desde lo más simple a lo más complejo no permitió observar mejora significativa de los resultados obtenidos por los estudiantes en cada sesión. Lo anterior se debió a que en cada una de ellas se incorporaban conceptos y procedimientos más complejos, además de aumentar la extensión de los textos que debían producir (p. 144).

De esta forma, aunque el objetivo de dicha intervención dictaba que la dirección del proyecto no solo iba a encaminada a atender las deficiencias de una población detectada con competencias comunicativas escritas, lingüísticas y dialógicas débiles, una metodología de intervención centrada en una estrategia estrictamente en el análisis y producción de textos no fue del todo efectiva para cumplir con el tipo de competencias de interés para el presente proyecto; caso contrario pudo detectarse en la propuesta metodológica realizada en Galicia, España por Fernández (2010) para generar competencias sociales a través de la práctica y el perfeccionamiento de las competencias comunicativas a nivel universitario.

La Competencia Comunicativa como base del Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana en el Aula, es el título del último trabajo mencionado, y aunque en esta situación se planteó el uso de las competencias comunicativas como una posible estrategia a seguir para promover de una sociedad democrática, plural y multicultural, el hecho de plantear la utilización de la argumentación, el diálogo y la discusión como un medio para resolver los conflictos interpersonales y de posibilidad de participación ciudadana señala la importancia de la práctica de una comunicación sustentada en procesos mentales utilizados a conciencia, lo cual es el objetivo principal del presente proyecto.

Algunas técnicas utilizadas para el desarrollo de las competencias ciudadanas a través de las competencias comunicativas dialógicas fueron la Discusión de dilemas, el Diagnóstico de situaciones, los Debates a partir de textos y la Cadena de transmisión, las cuales se consideran como posibles acciones a imitar debido a los resultados favorables que se obtuvieron.

En cuanto cuáles son aquellas habilidades y actitudes específicas que el presente proyecto pretende generar en los estudiantes de primer semestre de pedagogía, se encontró un referente importante es la investigación cuantitativa realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada España, específicamente en el Programa de Licenciatura de Educación Física realizado por Gallego y Rodríguez (2014), cuyo instrumento utilizado para la recolección de información, permite vislumbrar de forma clara las subcompetencias que componen la competencia comunicativa, así como ayudar a reconocer cuál es el contexto externo internacional en educación superior que conlleva a otorgar una importancia fundamental al desarrollo de competencias comunicativas.

En cuanto al contexto mexicano, es de importancia mencionar una noticia reciente respecto a las competencias comunicativas de los estudiantes de la educación media superior, quienes al ser evaluados a través de la prueba PLANEA 2015

realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), demostraron serias deficiencias en ellas.

Lorenzo Gómez Morin, investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México, citado del sitio de periodismo académico Educación Futura (2015) expone cifras preocupantes: solo el 12% de los jóvenes que concluyen el bachillerato se ubicaron en el nivel más avanzado de competencia comunicativa; dicho porcentaje no compite ni de cerca con el 60% de los estudiantes de Educación Media Superior, que cayeron en un resultado “deficiente” o “muy deficiente”.

Aunque, irónicamente, dichas pruebas pueden ser poco objetivas al intentar resumir a través de un cuestionario cerrado aplicado a los estudiantes al finalizar un nivel educativo, llama la atención que dichas cifras no varía de forma significativa a si pertenecen a una institución con sustento estatal, federal o privado.

Ante estos resultados Carlos Lomas, coordinador de la publicación, expuso “Una lengua no es solo una gramática y una sintaxis, sino también y sobre todo, una casi infinita variedad de actos de habla entre personas que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras” (Garduño, 2015, p. 7).

La aportación del autor español Carlos Lomas en esta publicación electrónica, permitió detectar una fuente valiosa referente a las competencias comunicativas, así que se buscó más al respecto y se encontraron tres diferentes libros del mismo, de los cuales, dos tuvieron implicaciones en la conceptualización de competencia comunicativa en el presente Proyecto: Su best seller, publicado en 1999 y reeditado en 2013: Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, y el segundo La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje.

En ambos se descompone analíticamente dicha competencia, en las subcompetencias de ser capaces escuchar, hablar, buscar información y ser capaz de manejarla y posteriormente socializarla efectivamente; subcompetencias equiparables al trabajo del colombiano Peña Borrero (2008), perteneciente al Comité Consultivo para la Definición de Estándares de Competencias Básicas en la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional.

Sobre el último trabajo de Lomas, es importante mencionar que expande la idea de la competencia comunicativa a los medios virtuales, nombrándolas *competencias hipertextuales*; y, lo primordial de su obra para este trabajo, son las temáticas que aborda en su libro, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras II* publicado en 2014, en el que toma en cuenta además la competencia persuasiva-argumentativa, desde la perspectiva de los medios de comunicación masiva y la cotidiana-académica también.

La competencia argumentativa es una de las habilidades indispensables para los estudiantes universitarios y dentro de la Experiencia Educativa Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, clase en la que se desarrolló el presente proyecto, se dedican dos unidades a su desarrollo; por lo tanto, se complementó la información de estos autores con los contenidos de la antología del curso y los materiales complementarios.

En relación con la competencia argumentativa, se encontró el trabajo *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*, realizado por Gordillo y Pilar (2009). Este artículo fue de gran apoyo al recuperar las aportaciones de autores que no solo hablaban de la lectoescritura, sino también del enseñar a aprender, como Barret (2009) y enfocados en estos procesos en un nivel universitario, tal como Carlino (2005).

d) Técnicas didácticas para el desarrollo de competencias básicas. Otro de los elementos del proyecto sobre el cual se realizó una búsqueda intensiva, fue el aspecto práctico, es decir, las técnicas didácticas para desarrollar las competencias tanto argumentativas como las de autoaprendizaje.

Las anteriores son resultado, además de las necesidades identificadas a través del diagnóstico, de las consideraciones del autor mexicano Domínguez (2010), quien propone incorporar actividades creativas en el aula e integrar recursos audiovisuales, trasladando al estudiante incluso a ambientes de aprendizaje poco convencionales como los virtuales, contribuyendo, en palabras de Domínguez (2010) “al desenvolvimiento de la capacidad semiótica innata del alumno... y a la construcción de múltiples posibilidades de conocimiento y maduración, entre las cuales es obvio que la capacidad lingüística se encuentra incluida” (p.33).

El medio propuesto para llegar al objetivo descrito es fomentar la creación de instrumentos comunicativos, que sean comunes en el uso de los medios masivos de información y ambientes virtuales de interacción que los estudiantes frecuentan; es decir, desarrollar objetos-lenguaje, o mejor conocidos como productos o textos, con un verdadero significado para los estudiantes, rescatando sus intereses y experiencias de vida.

De esta forma, la visión pedagógica del aula taller de la Universidad Veracruzana, y de toda el Área de Formación Básica General, es un ambiente propicio para integrar la lógica de construcción de *objetos de aprendizaje*, seguida por Domínguez (2010), cuyos beneficios para el educando expone de la siguiente manera:

...aprovechar cada experiencia diaria de la vida y tomar conciencia de los medios que puede utilizar, la variedad de canales por donde pasa la información, con la finalidad de transmitir sus experiencias y llegar a una combinatoria innovadora... que impulse su realización lingüístico creativa al permitirle construir mensajes de entusiasmo, solidaridad, de trabajo...de disciplina, de libertad creadora, de conocimientos funcionales, de vivencia, y... mejorar su manejo de la lengua al intensificar la estructuración de su pensamiento (p.33).

En este mismo orden de ideas, se integra finalmente un último autor como base fundamental para el desarrollo de las competencias argumentativas, Francisco de la Torre Zermeño (2015), quien desarrolló un *objeto-lenguaje* peculiar, denominado *Hexagrama*, sobre el cual se profundizará en la fundamentación teórica del trabajo.

De forma breve, se menciona que el trabajo de Zermeño conllevó la revisión de la teoría alrededor de otras representaciones gráficas como los *Mapas conceptuales* y *Mentales*; respecto a lo se puede mencionar como parte importante de la documentación para este proyecto los libros de Aguilar (2015) Mapa conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento, Mapas Conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica, de Hernández Forte (2014), y, quizá el más importante por congeniar perfectamente con la metodología del Hexagrama, El ABC de los Mapas Mentales de Cervantes (2011), quien retoma las ideas del creador de esta estrategia, Tony Buzon, a lo largo de sus obras.

La incorporación de los Mapas Mentales al Proyecto hizo pensar en la utilidad que podría tener su utilización, como un motor para el desarrollo del pensamiento irradiante y creativo. Una de las estrategias que pareció más atractiva, principalmente porque el proyecto se realizó en nivel universitario, fue la Resolución de Problemas, de De Bono (2014).

El autor mencionado se encuentra como un precursor en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y empresariales para la potencialización del pensamiento divergente como método eficaz para la solución de conflictos complejos; y siendo el ámbito educativo uno de los más necesitados por ser analizados desde esta postura holística, se consideró apropiada la metodología que propone en su libro Seis sombreros para pensar.

Así mismo, se complementó dicha estrategia con las consideraciones teóricas al respecto de Prieto Navarro (2008), quien en su libro *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, propone también como una de ellas la resolución de problemas.

e) Herramientas Virtuales como apoyo para el desarrollo de las competencias. Por último, se hablará acerca de los trabajos consultados para la fundamentación del uso de Google Docs, y Facebook, como herramienta virtual para apoyar la intervención.

Se encontró una contextualización en este campo proporcionada por Cobo y Pardo (2007), autores españoles que retoman la información de O'Reilly acerca de lo que se conoce como web 2.0 que según O'Reilly, se fundamenta en una serie de principios constitutivos como "La World Wide Web como plataforma de trabajo, el fortalecimiento de la inteligencia colectiva, la gestión de las bases de datos como competencia básica... el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios"(p.15) y extiende una definición que es retomada en el trabajo de otro autor erudito en la materia, Fumero (2008):

...como un denominador común para las últimas tendencias que se movían hacia "la Web de lecto-escritura", permitiendo a todos publicar recursos y contenidos, utilizando herramientas simplificadas de edición abiertas, personales y colaborativas, conocidas como software social: blogs, wikis, sistemas de marcadores sociales, podcasts, etc. (p.4)

Fumero también cita a otro autor quien propone la utilización de *Google Docs* como medio para desarrollar la escritura colaborativa, Kisielewska, quien describe en su manual para la utilización de nuevas herramientas virtuales las ventajas y el modo de utilizar estos recursos enfocándolos a la producción de conocimiento colectivo.

Revisando información referente a indicadores internacionales, se encontró que, aunque todos los avances tecnológicos en la actualidad representan una oportunidad para el desarrollo educativo, ciertamente diferentes estudios realizados

por organismo internacionales, como el análisis de Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), publicado en 2006 y citado por la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el 2008 citado en Cobo y Moravec (2011), no han dando resultados concluyentes sobre los beneficios que pueden brindar al aprendizaje de los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

La OCDE (2005) citada en Cobo y Moravec (2011) plantea un reto particular y que sin duda invita a conocer las realidades específicas que vive cada clase, estudiante y docente en diferentes contextos pero al mismo tiempo capaz de generalizar dichas prácticas al descubrir que el resultado aparentemente es el mismo “Si significativas cantidades de uso de la computadora en la escuela no están asociadas con un mayor desempeño de los estudiantes, los maestros deben mirar más de cerca la forma en que ésta se utiliza.” (p.82)

Desde la óptica del proyecto que se pretende realizar, las líneas anteriores se complementan con las investigaciones de la European Commission (2004) y de Eynon y Helsper (2010) citados también en Cobo y Moravec (2011): las competencias para el uso de las tecnologías emergentes en la mayoría de los casos en realidad no se adquieren en una primera instancia al interior de la educación formal si no a través de los primeros contactos con recursos como los celulares y computadoras utilizando el internet principalmente como fuente de entretenimiento, por lo cual existe mayor aceptación por parte de los jóvenes a aprender sobre ello en ambientes no formales de aprendizaje, como con la familia o amigos, incluso por su cuenta propia a través de la exploración orientada solamente por los intereses particulares de cada individuo:

..todas las oportunidades de aprendizaje (y des-aprendizaje) que florecen cuando los sujetos que cuentan con un conjunto básico de competencias informáticas adoptan creativamente las TIC para resolver, explorar, colaborar, experimentar. Es decir, autoaprendizaje y/o aprendizaje informal, sin un plan de estudios preestablecido, sin la necesidad de un inductor (docente) que “pastoree” el proceso, ni de una evaluación o mucho menos de una certificación. (Cobo y Moravec, 2011, p.92)

Autores integrados posteriormente a la bibliografía consultada, fueron Lankshear y Michele (2012), quienes en su obra Nuevos Alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula; permiten apreciar una amplia toma de la panorámica existente hoy por hoy, en cuanto a la influencia no solo de los medios masivos de comunicación o las redes sociales, sino que extiende las posibilidades de aprovechar estos espacios hacia nuevas prácticas, como la escritura de fan fics, memes, práctica de rolling player virtual, así como una infinidad de prácticas que, de ser encausadas al ámbito educativo, tendrían un gran impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo colaborativo virtual es un campo que ha sido explorado con amplitud en las últimas décadas y en el marco de la intervención que se pretende desarrollar, en la cual se busca la utilización de las Redes Sociales como un medio para su realización, es posible mencionar por ejemplo las acciones realizadas en España en la Universidad de Santiago de Compostela, realizado por Gewerc, Montero y Manuel Lama (2014). Dicho estudio exploratorio no utiliza propiamente una red informal como la que se intenta utilizar, sino a través de la configuración de una red social creada para propósitos del proyecto, sin embargo, es necesario aprovechar aquellos recursos que se tienen disponibles.

La población con la que se trabajó en el proyecto anterior está compuesta por estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela y permite encontrar una orientación en cuanto a la fundamentación teórica del presente proyecto, pues persigue objetivos similares. De esta forma, la intervención se justifica en:

...las premisas de la enseñanza centrada en el alumno (aprendizaje autónomo, autorregulado y auténtico, ruptura de fronteras entre ámbitos formales e informales), enriquecida con actividades colaborativas. El estudio pretende analizar la intensidad y pertinencia de las aportaciones del alumnado en este marco colaborativo (p.55).

Las técnicas utilizadas pueden representar una alternativa para evaluar el proceso de interacción en la red social Facebook (análisis y extracción de información que refleja la intensidad, centralidad y relevancia de la colaboración entre los estudiantes).

El trabajo realizado en Cáceres, España por Fernández y Valverde (2013) describe los resultados de investigación de un estudio sobre la conformación de una comunidad de práctica a través de *e-learning* social y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales y aunque la población es considerada diferente a con la que se trabajó, al pertenecer al grupo étnico gitano en una edad laboral, la metodología que utilizó abre la visión a un nuevo tipo de metodología a emplear, pues al igual que el anterior curso analiza el contenido de foros del curso, pero fundamentado a través de las dimensiones del modelo «Comunidad de Indagación», la cual es señalada dentro de la ponencia encontrada como una de las perspectivas teóricas más prometedoras sobre *e-learning* y enfoques constructivistas colaborativos, desarrollada en cientos de estudios durante la última década.

Moral y Villalustre (2008), ofrecen en su artículo Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest, una posible técnica didáctica a desarrollar en ambientes tanto formales como informales como puede ser la red social *Facebook*.

Para cerrar la revisión de autores, se retoma, en relación con lo expuesto en el penúltimo párrafo de este apartado, el trabajo de Llorens y Capdeferro (2011), quien habla acerca de las Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea, exponiendo no solo sus ventajas, como sus desventajas. Este trabajo fue de gran apoyo en las consideraciones que se realizaron para incluir la herramienta como una fuerza positiva para la intervención.

Después de exponer la información revisada a través de diversas fuentes como artículos de revista y libros físicos y virtuales, se puede concluir que la temática abordada con el presente proyecto se encuentra poco trabajada desde la intervención educativa, pues aunque existe mucha bibliografía sobre la estrategia del Trabajo Cooperativo y Colaborativo tanto en ambientes presenciales como virtuales, el objeto de aprendizaje que interesa, las competencias comunicativas argumentativas, en realidad son un área complicada de delimitar y conceptualizar fuera del contexto específico de nivel medio superior, al menos en México, más si estas son vinculadas con los procesos de búsqueda, selección, procesamiento y socialización de información y de ideas, es decir, con procesos más bien inclinados hacia las competencias para aprender a aprender.

No obstante, la revisión del autor Peña (2008) fue un gran apoyo para el desarrollo del trabajo, pues, aunque pertenezca a un contexto diferente, comparte con México el pertenecer a Latinoamérica, lo cual permitió rescatar criterios homólogos en la enseñanza de la competencia comunicativa presentes también en los Planes y Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México.

Lo anterior además se pudo afianzar de manera más sólida gracias a los libros del autor Lomas (2014a), (2014b) y (2015), quien se ha encargado no solo de ahondar en las subcompetencias que integran en sí a la competencia comunicativa, sino también como es concebida en diferentes escenarios como es el caso de España, Latinoamérica y México.

CAPÍTULO II. CREACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA INTERVENCIÓN

En el siguiente apartado se describe el contexto externo e interno donde se desarrolló el proyecto de intervención, considerando tanto a la Institución Educativa de Nivel Superior en la que se implementó el proyecto, como el Área Básica de Formación de la Universidad Veracruzana; así como las características de esta última.

2.1 Conocimiento del Contexto de Actuación

Para describir el contexto, se tomarán en cuenta tanto el aspecto interno, entendido como la Facultad de Pedagogía como el contexto externo, es decir la Universidad Veracruzana, específicamente, el Área de Formación Básica General.

2.1.1 Contexto Interno: La Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana

Historia de la Facultad. La Facultad de Pedagogía, Campus Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana inició sus actividades el 1º de septiembre de 1980, ubicándose en un principio en las Instalaciones de la Facultad de Trabajo Social en la Calle 12, N° 215, Col. Cazonas, dirección que conserva, solo que operando en su propio edificio.

La puesta en marcha de actividades coincidió con la apertura de la misma Licenciatura en Veracruz, obedeciendo a la Política Educativa Nacional de descentralización y diversificación de los centros de Estudios Superiores que imperó durante la década de los 80¹ e inició su trabajo con un Plan de Estudios integrado con el mismo Sistema Modular imperante en las Facultades de Pedagogía de Veracruz y Xalapa.

¹ La políticas de descentralización educativa en México comenzaron con el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988 elaborado durante la el periodo presidencial de Miguel de la Madrid, pero se enfocaron en la Educación Superior durante el gobierno salinista (1988-1994) en el denominado Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), cuyo dos de sus puntos clave fue ampliar y redistribuir la oferta educativa y delegar, para la descentralización, responsabilidades por entidad, municipios, etc. (Alcántara, 2008)

Durante el Consejo Universitario de noviembre de 1988, con la finalidad de elevar la calidad de los servicios en educación superior, tal como dictaminaban en ese momento las Políticas Educativas Nacionales dirigidas a competir contra la abundante oferta de Educación en Nivel Superior por parte del Sector Privado, y ante la detección de la necesidad de una transformación para incorporar los cambios que se estaban experimentando en los campos de la tecnología, la ciencia y las artes, se decide que todas las licenciaturas impartidas por la Universidad Veracruzana deben hacer cambios en sus Planes de Estudios.

La propuesta de un nuevo Plan de estudios problematizó seriamente a las Facultades de todas las carreras, de lo cual no estuvo exenta la de Pedagogía, pues el proceso acelerado, que había experimentado la formación en esta disciplina dentro de la Universidad Veracruzana, en ocasiones influido y a veces desencadenado como una necesidad, puso en evidencia muchas dificultades en el momento en que se intentó rescatar los enfoques críticos y superar el uso de la tecnología más allá de su funcionalidad como herramienta facilitadora del aprendizaje; se hizo necesario además consensar una propuesta de formación entre las cuatro Facultades existentes, debiendo decidir cuál sería la perspectiva de formación que se asumiría. Como consecuencia, se inició un proceso para erradicar muchos de los elementos de Tecnología Educativa y de carácter psicológico conductista de la formación de los futuros pedagogos egresados de la Universidad Veracruzana.

El resultado de las modificaciones descritas fue el Plan de Estudios 90, basado en las temáticas de los módulos del plan anterior, actualizando sus contenidos teóricos-metodológicos, por unos más adecuados a la situación prevaleciente en el campo de ejercicio de la profesión, por ello las áreas que lo constituían se cambiaron nuevamente, pasando a ser: Fundamentación Social y Filosófica, Didáctica y Curriculum, Orientación Educativa, Administración Educativa e Investigación Educativa.

Para 1997, comenzó a gestarse el proyecto que vería nacer al Modelo Educativo Integral y Flexible 3 años después en el 2000. Es importante señalar en este punto que la Facultad de Pedagogía del Campus Poza Rica lo adopta un año después, debido a la decisión de los académicos de la Institución de capacitarse apropiadamente, antes de trabajar bajo este nuevo enfoque educativo.²

Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía. La Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana es una Institución de Educación Superior de Modalidad escolarizada que opera bajo un horario flexible. De acuerdo al Plan 2000, el cual cursaron los estudiantes con los que se desarrolló la presente intervención educativa, la carrera de Pedagogía está orientada hacia el estudio, investigación y tratamiento de los problemas relacionados con la planeación, capacitación, orientación y evaluación educativa en todos los niveles de enseñanza.

El Plan de Estudios se cubre con 381 créditos en un plazo de 6, 8 o 12 periodos escolares ya que el MEIF, es un modelo flexible, en el que el estudiante tiene la posibilidad de elegir la cantidad de créditos que desea inscribir en cada periodo escolar. Su diseño curricular está conformado por cuatro áreas, que se muestran en el cuadro 1.

Área	Descripción
A) Básica general	Está compuesta por 5 experiencias educativas que son de tronco común en todas las licenciaturas, son de carácter obligatorio y tienen un valor total de 30 créditos.
B) Iniciación a la disciplina	7 Experiencias Educativas necesarias para que el estudiante se inicie en el estudio de la disciplina con un valor de 57 créditos.
C) Área de Formación Disciplinaria	Está integrada por Experiencias Educativas de formación profesional necesarias para para caracterizar el perfil de las distintas áreas de conocimiento de la Licenciatura de Pedagogía. Son 26 experiencias educativas obligatorias con un valor de 187 créditos, incluyendo 8 experiencias educativas optativas de las cuales el estudiante puede elegir de acuerdo con sus intereses de especialización pedagógica, hasta reunir 25 créditos.
D) Área de Formación Terminal	Las experiencias educativas son de carácter disciplinar y está conformada por cuatro áreas para la orientación final de su perfil profesional, de las cuales el estudiante solo deberá elegir una. Tiene un valor de 30 créditos y se eligen experiencias educativas de un área terminal distinta a la elegida,

² La información aquí resumida puede corroborarse en el siguiente enlace: www.uv.mx/pedagogia-historia-de-la-facultad

	estas serán registradas como parte de los créditos pertenecientes al Área de Elección Libre. Dentro de esta área, además, se incluyen las Experiencias Educativas de carácter obligatorio: Servicio Social y Experiencia Recepcional.
E) Área de Formación de Elección Libre	Las experiencias educativas de elección libre están dirigidas a la formación complementaria del desarrollo integral del estudiante e incluyen, tal como se describe en el Área de Formación Terminal, aquellas Experiencias Educativas de otra área terminal o las de cualquier disciplina profesional ofertadas por la Universidad Veracruzana. El total de créditos a cubrir en dicha Área son 28.

Cuadro 1. Áreas del Plan de Estudios de Pedagogía. Información Extraída del Plan de Estudios Pedagogía UV (2000) Recuperado de: <https://www.uv.mx/pedagogia/licenciatura-3>³

Filosofía institucional

Misión⁴

De acuerdo con el Plan General de Desarrollo 2025 la Misión de la Facultad de Pedagogía tiene como objetivo la formación de profesionales en educación cuyas competencias sean avaladas por organismos interinstitucionales enfocados a evaluar Programas de Pedagogía y Educación a nivel Licenciatura, y en Investigación a nivel Maestría, pero sin dejar de lado la formación integral de los estudiantes.

Esto último se plantea lograrlo a través de un enfoque humanista en el que sería prioritario desarrollar y tomar una actitud de respeto, responsabilidad y compromiso hacia la diversidad cultural y el entorno natural.

Así mismo, con la finalidad de que el estudiante sea capaz de responder a las necesidades sociales y educativas de generación de conocimiento, se apoyará al desarrollo de aprendizajes en el área de investigación a través del trabajo realizado en los Cuerpos Académicos y en el programa de posgrado de la Facultad, cuyos docentes cuentan con niveles de Posgrado y están en una constante capacitación, que contribuye a mejorar e innovar constantemente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

³ En el Anexo 1 se incluye el Mapa Curricular de la Licenciatura de Pedagogía.

⁴ La Misión y la Visión completas puede consultarse en el PlaDEA 2015 de la Facultad de Pedagogía de la Región Poza Rica Tuxpan.

Visión

De acuerdo con el Plan General de Desarrollo 2025 la Visión de la Facultad de Pedagogía aspira ser en el 2017 una Institución de Educación Superior de calidad de la Región Norte del Estado Veracruz.

Los indicadores que lo reflejarán son la suficiencia y correspondencia de la planta académica con la matrícula estudiantil; siendo importante que los profesionales docentes cuenten con habilidades de investigación, tutoría y gestión; organizándose en Cuerpos Académicos que desarrollen investigaciones en las diferentes Líneas de Generación de Aplicación y Conocimiento.

Lo anterior permitirá generar proyectos de investigación e innovación que permitan ser la base para la creación de redes institucionales nacionales e internacionales y la posibilidad de difundirlas a través de publicaciones y participación en congresos, promoviendo la movilidad académica y estudiantil.

Vislumbra que los estudiantes certifiquen su competencia ante organismos nacionales e internacionales y los empleadores, logrando atender las necesidades sociales y educativas ética y profesionalmente.

Infraestructura y equipamiento

La Facultad de Pedagogía cuenta con 13 aulas distribuidas en las tres plantas que conforman el edificio, climatizadas y equipadas con pizarrones blancos, proyectores y sábanas para proyectar; así como conexión inalámbrica accesible desde cualquier parte del edificio. Todas las aulas cuentan con mesas y sillas suficientes para los estudiantes de cada clase y un escritorio y silla para el profesor; 5 aulas están equipadas con pizarrones electrónicos.

Existe una biblioteca y dos laboratorios de cómputo dentro de la Facultad; un auditorio, dos áreas de cubículos conformadas por 12 espacios para docentes de

tiempo completo, de los cuales uno se construyó en el pasado periodo agosto-diciembre 2016

La Facultad brinda mantenimiento constante a sus instalaciones, por ejemplo, dentro del mismo periodo se pintaron las aulas al interior y exterior, se repararon canaletas, se aplicaron cintillas antiderrapantes en escaleras, se repararon los aires acondicionados, se cambiaron videoproyectores, lámparas y se instalaron mamparas nuevas para sanitarios de alumnas y alumnos. (Espinoza, 2017)

Estructuras y sistema relacional

A continuación, se presenta el organigrama de la Facultad de Pedagogía, el cual es útil para mostrar las autoridades a las que es necesario dirigirse para realizar el proceso de negociación para solicitar los permisos para la implementación del proyecto.

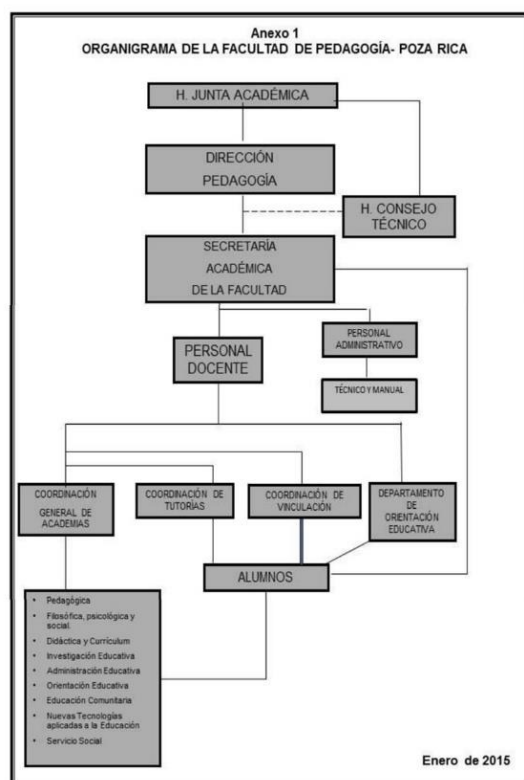


Figura 1. Organigrama de la Facultad de Pedagogía del Campus Poza Rica extraído del Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas de la Facultad de Pedagogía, Región: Poza Rica-Tuxpan del año 2015

A continuación, se presenta el Organigrama de la Dirección del Área de Formación Básica General, para ubicar la organización de la dependencia en la que se encuentra la coordinación de la EE dentro de la cual se implementará el proyecto de intervención.

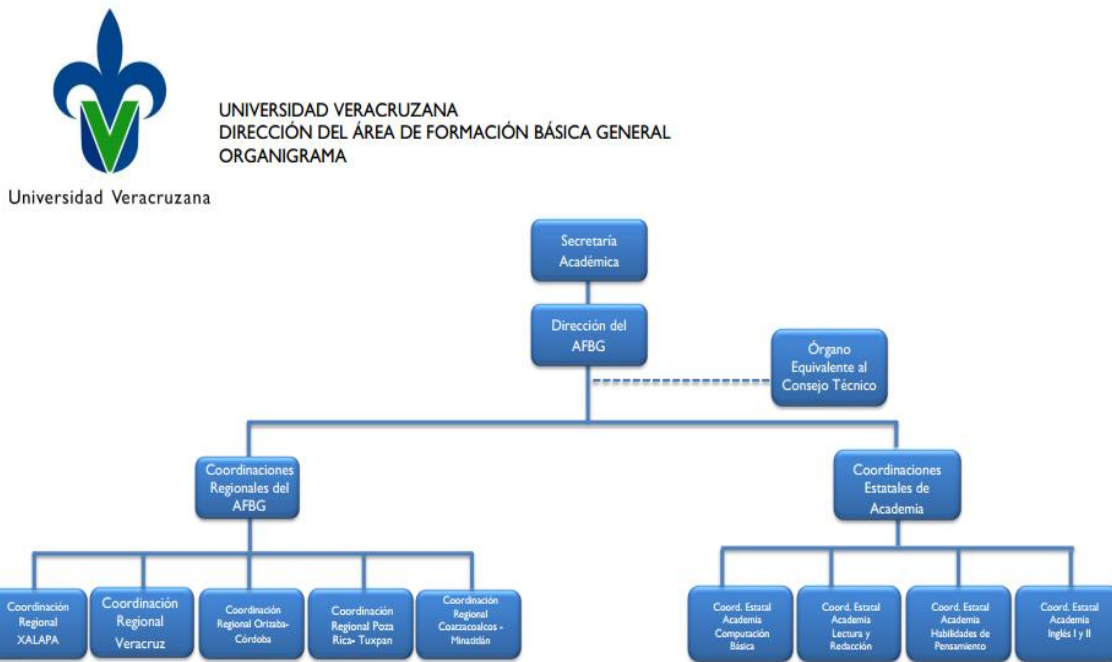


Figura 2. Organigrama de la Dirección del Área de Formación Básica General. Recuperado de <http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>

Normas que rigen la vida escolar

El marco normativo de la Universidad Veracruzana en la actualidad está constituido por: "...la Ley Orgánica, Ley de Autonomía, Estatuto General, Estatutos del Personal Académico, Estatutos de los Estudiantes, 24 reglamentos generales y múltiples reglamentos de las entidades académicas, así como por diversos manuales administrativos de apoyo a las funciones sustantivas y adjetivas." (Universidad Veracruzana, 2008: 48)

La Ley Orgánica y en el Estatuto General se establece la forma de organización y se definen las atribuciones tanto de las autoridades grupales y unipersonales, como de los funcionarios. Complementariamente, disposiciones al respecto se encuentran en los Estatutos del Personal Académico y en los Estatutos de los Estudiantes, así como en diversos reglamentos, principalmente en los de las entidades académicas.

La actual estructura organizacional de la Universidad Veracruzana está conformada de la siguiente manera: Junta de Gobierno; Rectoría; Secretaría Académica, Secretaría de Administración y Finanzas y Secretaría de la Rectoría; consejos universitarios regionales; vicerrectorías; direcciones generales de área académica y Dirección General de Investigaciones; juntas académicas; direcciones de facultades e institutos y Dirección General del Sistema de Enseñanza Abierta; consejos técnicos y secretarías de facultades, institutos y del Sistema de Enseñanza Abierta; Defensoría de los Derechos Universitarios, Coordinación de Transparencia y Acceso a la Información.

Plantilla docente

Según información actualizada por la Dirección de la Facultad de Pedagogía, en el periodo febrero-junio 2016, Campus Poza Rica-Tuxpan, a 35 años de trabajo directivo, docente y administrativo, la Facultad cuenta con una plantilla docente compuesta por 18 Docentes de Tiempo Completo con perfiles profesionales multidisciplinarios predominando los pedagogos, de ellos, 2 tienen Especialidad, 3 grado de Maestría y 11 de Doctorado; de los 22 Docentes de Asignatura, 13 tienen experiencias educativas de base y 7 son Personal Académico Interino que cubre asignaturas vacantes, de los mismos 6 tienen el grado de licenciatura, 10 tienen el grado de maestro y 4 el grado de Doctor. (Espinoza, 2017)

Cuenta con tres Cuerpos Académicos (CA) los cuales llevan por nombre: Estudios en Docencia, Innovación Educativa, Evaluación y Aprendizaje (EDIEVA); Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria (GIET), con registro en el Programa de Mejoramiento del Profesorado; e Innovación Educativa y Sustentabilidad (INES). De los profesores que los integran, 11 tienen perfil deseable para el Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PRODEP) y una es candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). (Espinoza, 2017).

Profesores que imparten Experiencias Educativas del Área Básica de Formación General

Los académicos con perfil para impartir las EE dentro de los diferentes Campus de la Universidad Veracruzana son 548; las contrataciones en el AFBG se realizan como profesores de asignatura; la plantilla también se integra por académicos de carrera en funciones de docencia o investigación y por técnicos académicos que complementan carga docente; o tienen contratación extracarga⁵ por asignatura.

La carga docente de los académicos y el número de ellos frente a grupo puede variar de un periodo escolar a otro por diversas razones como: apertura o cierre temporal de secciones de una determinada EE, en función de la demanda; decisión de académicos de carrera o técnicos académicos de complementar carga docente en el área disciplinar y no en el AFBG; descargas académicas por estudios de posgrado, comisiones institucionales, licencias sin goce de sueldo, jubilaciones e incluso fallecimientos.

Los docentes que imparten EE en el AFBG demuestran el perfil profesional correspondiente y en el caso de las EE que se ofertan en modalidad virtual, además prueban haber acreditado el taller de facilitación en línea. A continuación, se muestran la relación de los profesores que imparten dentro de la Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica las tres EE de AFBG que se brindan dentro de las instalaciones (los estudiantes cursan Inglés I y II en el Centro de Idiomas de la Ciudad de Poza Rica).

	Docentes Tiempo Completo	Docentes de Asignatura
Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	1	
Computación Básica		1
Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo	2	1

Tabla 1. Profesores que imparten Experiencia Educativas del ABFG en la Facultad de Pedagogía, Poza Rica periodo agosto 2017-enero 2018

⁵ Máximo 10 horas frente a grupo aparte de las actividades que corresponden a su puesto oficial como técnicos o profesores-investigadores de tiempo completo.

Cabe señalar que los docentes imparten diferentes EE cada semestre, las cifras presentadas corresponden al próximo periodo febrero-julio 2016, que al momento de la redacción de este proyecto está por iniciar actividades.

Matrícula

La matrícula de la Facultad dentro del periodo agosto 2015- enero 2016, momento en el que se realizó el primer acercamiento a la institución con intención de realizar el pre-diagnóstico para el proyecto, se encontraba conformada por 1913 alumnos que incluyen tanto alumnos foráneos como locales, de los cuales, 647 fueron de nuevo ingreso.

Posteriormente, durante el momento de la implementación de la intervención en el periodo agosto 2016- Enero 2017, la matrícula disminuyó a 1751, siendo 550 los alumnos de nuevo ingreso. La matrícula más reciente registrada en el Informe de labores 2016-2017 en el periodo Agosto 2016- Enero 2017 es de 1023 estudiantes.

Cultura y clima de la institución

La dinámica de trabajo dentro del Coordinación de Área Básica se caracteriza por un fuerte compromiso para brindar un buen servicio a los estudiantes que cursan tanto dichas EE durante los semestres regulares como durante los intersemestrales lo cual facilita el acceso y conocimiento de la información de datos sobre el funcionamiento de los procesos como la inscripción, permanencia y acreditación de las Experiencias Educativas que conforman dicha Área.

De igual manera que en la Dependencia anterior, dentro de la Facultad de Pedagogía, tanto los docentes como los administrativos con los que se dialogó, y a quienes se observó trabajar, mostraron una actitud de apertura para apoyar el desarrollo de la primera fase del proyecto brindando información e indicando quién de los docentes de la Institución podrían ayudar al desarrollo de proyecto; abriendo además espacios en los que fue posible tener contacto con los estudiantes de la

Facultad para la recolección de información que sirvió para la formulación del pre-diagnóstico.

La realización de la Jornada de Orientación Escolar mostró que el trabajo colegiado de la Institución presenta un alto grado de colaboración, en la que todos los docentes se comprometieron no solo a su planeación y puesta en marcha, sino también a que los estudiantes asistieran y se beneficiaran de las conferencias y pláticas brindadas por diversos profesionales invitados al evento.

Dentro del mismo periodo de tiempo se celebró además una actividad que puso de manifiesto la dinámica de trabajo de los profesores pertenecientes a la Academia de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo: El Segundo Foro de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo.

El desarrollo del Seminario estuvo a cargo de profesores que impartían la EE en el Campus Poza Rica, coordinando la participación de estudiantes de la región norte, incluida la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

Lo anterior permitió apreciar que el trabajo y la organización de los docentes entre distintas Facultades también es efectivo y, además fue posible presenciar los resultados de aprendizaje que tuvieron los estudiantes de diferentes campus a través de la presentación de sus productos finales: ensayos argumentativos, con una crítica argumentativa a diversas temáticas de interés social desde las diferentes áreas del conocimiento que atienden las licenciaturas de los participantes, realizados con fundamento en el desarrollo de la bitácora del Orden del Pensamiento.

De acuerdo a todo lo observado, se puede concluir que el clima de la organización es un ambiente saludable, dentro del cual se desarrolla trabajo en conjunto, fundamentado en una cultura institucional comprometida con la formación de los

estudiantes a través de las actividades de docencia, investigación y difusión; lo cual bosqueja un panorama alentador dentro del cual desarrollar el presente proyecto.

Formas de organización del trabajo escolar

Dentro de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana existen organismos dedicados a la planeación, decisión y consulta para los asuntos académicos, como los Consejos Técnicos de cada Facultad; así como academias de conocimiento, cuerpos colegiados cuya finalidad es constituirse como un espacio permanente de análisis, planeación, organización, integración, supervisión, coordinación, seguimiento y evaluación de las funciones que se llevan a cabo para el mejoramiento del proceso educativo.

Las academias se integran por todos los miembros del personal académico, de tiempo completo, medio tiempo y por horas, que se cumplen con funciones docentes, investigativas y de extensión de servicios vinculados a un área de conocimiento, programa académico o línea de investigación, independientemente de su tipo de contratación o de que tengan carga académica en el periodo correspondiente; un académico puede pertenecer a más de una academia, de acuerdo a la naturaleza de los cursos, experiencias educativas o líneas de investigación en que se desempeña.

De acuerdo al Reglamento de Academias por Área de Conocimiento, por Programa Académico y de Investigación, la integración de academias que se impartan en más de una entidad académica tendrá las mismas academias, como es el caso de la Academia de la EE Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo, cuya actualización de programas de estudio, al igual que todas las demás EE pertenecientes al AFBG son producto del trabajo colegiado de las academias regionales y estatales.

La Academia de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo es presidida por un coordinador y realiza tres reuniones al semestre convocadas por el director y/o jefe

de carrera de la entidad de adscripción del coordinador; se realiza primero la reunión de la Academia Regional que reúne a todos los docentes de la región Poza Rica-Tuxpan para discutir las transformaciones del Plan de Asignatura, a través de videoconferencia y después, a su término, la reunión presencial prosigue para tratar los asuntos particulares de cada sede.

De acuerdo a información proporcionada en una entrevista por la docente María del Rosario Landín Miranda perteneciente a la Academia de Habilidades de Pensamiento, dentro de las reuniones existe autonomía de cada institución para proponer programas o nuevas estrategias para mejorar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes; de la misma forma, la Academia se encuentra abierta a las innovaciones, siempre y cuando se presente un plan de trabajo y resultados sobre la aplicación y avance del mismo, para validar su utilidad.

Una fortaleza que tiene el Área de Formación Básica General es la oportunidad para los estudiantes de estudiar estas experiencias educativas en diferentes Facultades, sin embargo, la movilidad estudiantil en ocasiones conlleva la dificultad del desplazamiento entre facultades, punto que se ha tratado como importante por la Academia de Área Básica

2.1.2 Contexto Externo: Panorama y Políticas Externas

Competencias Educativas en el Nivel Superior a Nivel Internacional

Las Reformas Educativas que ha experimentado México en los últimos años en el nivel superior, han obedecido a las necesidades que experimenta actualmente la sociedad, es decir, el Sistema Educativo está intentado responder tanto a las demandas internas del país, como aquellas que provienen de las últimas tendencias educativas en el extranjero, para que así los estudiantes se encuentren preparados para cubrir los estándares más altos de calidad que se estipulan a nivel mundial bajo el enfoque de competencias educativas.

Una de las influencias más importantes que ha propiciado el cambio a este enfoque, proviene de los Organismos Internacionales que son los principales promotores de un nuevo modelo formativo, por ejemplo, dentro del marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación en 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hizo hincapié en la vital importancia de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias, las cuales definió como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función una actividad o una tarea” (UNESCO, 1999 citado en Argudín, 2010 p. 12).

La OCDE (2002), como una de las organizaciones principales en promover al cambio a este nuevo enfoque educativo, definió a las competencias desde una perspectiva sociocultural y conductual e incluye dentro de su conceptualización estos aspectos “La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias” (Citado en Frola y Velázquez, 2011 p.22).

Estados Unidos es uno de los lugares donde surge por primera vez el interés acerca de las competencias educativas, debido a las nuevas demandas exigidas a los trabajadores y es por ello que surge el informe Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) en 1990, en el cual se pretendía establecer un vínculo entre las competencias educativas que adquieren los estudiantes en su preparación universitaria y aquellas que adquieren los trabajadores en el ámbito laboral a través de la capacitación.

Para 1992 dicho proyecto culminaría, pero se iniciaría una nueva etapa en sincronía a la proclamación del North American Free Trade Agreement (NAFTA), o Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en español, el cual además de

potenciar la actividad económica entre los tres países integrantes (Canadá, Estados Unidos y México), pretendía permitir además la movilidad académica de profesionales fuera de su país de origen.

Lo anterior propició la necesidad de generar, en palabras de Aboites (2010) “un sistema único de educación superior en el norte del continente americano” (p. 27), generando así la creación de exámenes únicos de egreso a nivel trinacional, presión para la adopción de procedimientos de acreditación de programas de estudio y el establecimiento de instrumentos evaluativos fidedignos a los aplicados en Estados Unidos.

Como consecuencia, en México la influencia norteamericana se vio interrumpida por diversos movimientos sociales de resistencia que recriminaban al nuevo enfoque instaurado, contra la evaluación estandarizada y los sistemas de pago según el mérito para maestros y académicos (1994-1996), generando incluso huelgas de estudiantes en la Universidad Nacional (1999-2000) y de trabajadores universitarios (2008).

En realidad, los programas de movilización con instituciones norteamericanas en México no representaron un verdadero desarrollo para la Educación Superior Pública y aunque existieron algunos programas exitosos entre universidades norteamericanas y mexicanas de alto prestigio, por ejemplo Harvard-ITAM, los obstáculos (falta del dominio del idioma por parte de los estudiantes mexicanos y los precios desproporcionados de la educación universitaria norteamericana en comparación con las cuotas mínimas de fideicomiso que se solicitan en México), superaron las ganancias. De esta forma, el único resultado positivo dentro de territorio nacional fue fortalecer el desarrollo del nivel educativo superior de iniciativa privada.

Actualmente Estados Unidos ha pasado a segundo término en cuanto a influencia para la transformación de la Educación Superior en México, cediendo el lugar a la

Unión Europea, pues en 1992 se firmó el Tratado de Unión Europea (TUE) o Tratado de Maastrich que desencadenó en el Proceso de Convergencia Europea, o Creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual tuvo como base "...los elementos básicos de la legislación de la Unión Europea (UE) sobre la movilidad de los trabajadores y, por otro, los objetivos globales fijados que buscaban colocar a la UE a la cabeza de la economía basada en el conocimiento" (Trujillo, 2007, p.61).

Para comprender el trasfondo existente a la aplicación de dichas políticas, es necesario aclarar que el proceso de Convergencia Europea antes de tener una intención de cambio educativo global obedeció a generar una mayor competitividad en la economía europea, sobre todo ante Estados Unidos, pero al igual que dentro de este último país, la consecuencia lógica fue voltear a ver al sistema educativo superior y reinventarlo en función de los objetivos económicos planteados.

De esta forma, gracias al impulso de la Unión Europea y la puesta en marcha del Plan Bolonia, se hizo un llamado a poner en sintonía los diferentes sistemas universitarios de los países miembros y de esta forma establecer una misma estructura que compartiera la misma orientación. Dicho proceso culminó en el 2010 y los principales objetivos enunciados en las declaraciones realizadas en las constantes revisiones son, de acuerdo con Diez (2009):

- La homologación de los sistemas universitarios en todas sus facetas: títulos válidos para todo el EEES, mismo sistema de créditos, igual estructuración de las carreras...
- Ligado a esto, se pretende promover la movilidad de los estudiantes y profesorado ("libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados").
- Promoción de la "dimensión europea" en la educación superior.
- Conseguir un sistema de educación superior competitivo, atractivo para el resto del mundo, y que atraiga por tanto estudiantes, investigadores, etc. de otros lugares.

- Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral.
- Promover la idea de "educación a lo largo de toda la vida" (lifelong learning); no formarse primero y trabajar después, sino generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.
- Cambiar los métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje del alumnado, y con atención más individualizada (más tutorías y trabajo personal y menos clases tradicionales)
- Potenciar la investigación, para que la Universidad contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento, en Europa. Para ello se buscarán formas de financiación tanto pública como privada.
- Asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es "eficaz en relación con su coste" (p. 351-352).

Para la consecución de dichas afirmaciones, específicamente el de establecer un estándar único de valor académico para cada título profesional, se diseñó el Proyecto Tuning⁶, parteaguas del actual sistema de competencias imperante, pues fue la primera vez que se estableció un parámetro único de referencia de lo que debía aprenderse en toda Europa, fundamentándose en la necesidad de superar la simple adquisición de conocimientos, que quedarán obsoletos rápidamente debido a la rapidez con que se genera actualmente conocimiento, siendo objetivo del aprendizaje la adquisición de "destrezas, competencias y habilidades". De acuerdo a Barnett (2001) citado en Diez (2009) el aprendizaje es por lo tanto entendido dentro del Proyecto Tuning como:

...las capacidades que demanda el mundo empresarial; que permitan al estudiante convertirse al final del proceso educativo en fuerza de trabajo flexible y competitiva. Es decir, pasar de obtener conocimientos a obtener destrezas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo. Los empleadores y empleadoras desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo de quienes se gradúen en las universidades. En consecuencia, las competencias pre-identificadas por el mercado de

⁶ El origen del término proviene del inglés, el cual hace referencia a la afinación de instrumentos de una orquesta musical, lo cual es una analogía para expresar la acción de colocar en sintonía a los sistemas educativos de todas las naciones europeas y, posteriormente durante su segunda fase, a los países Latinoamericanos.

trabajo están dominando la reforma del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor van quedando “obsoletas” y se las obvia progresivamente (p. 362).

De esta forma, en base a los estándares marcados por el proyecto Tuning, y muy al estilo del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) aplicado ya dentro de la educación obligatoria, y apoyado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es que el enfoque en competencias comienza a entrar en rigor en la mayor parte de las naciones del mundo.

Cuando México se unió a la OCDE en 1994, se encontró ante la necesidad de adaptarse a las políticas que esta organización maneja incluyendo aquellas en materia educativa, lo que implicó la adopción del nuevo sistema de educación por competencias (Moreno, 2010 p.289).

Políticas Regionales: América Latina

El Proceso de Bolonia dejó de representar un fenómeno exclusivamente europeo, pues la Comisión Europea encargada de financiar el desarrollo del Proyecto Tuning decidió su ampliación para a América Latina en el 2005; sin embargo, antes de dicha proclamación, a finales de los años noventa, ya había comenzado una relación académica entre Europa y América Latina. Esta primera etapa de la relación con Europa se dio a través de la oferta de servicios educativos de posgrado tanto presenciales como a distancia desde universidades europeas, sobre todo españolas.

El Proceso de Bolonia, que en su momento inicial representaba el interés de 175 instituciones y 29 gobiernos por la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, desembocó en la creación del Proyecto Tuning, el cual, en vez de limitarse a enlistar contenidos temáticos por cada carrera, centró su atención en determinar

lo que se conoce ahora como “competencias” necesarias para una formación profesional.

El modelo por competencias se consolidó en Europa en el 2001, y casi de inmediato, en el 2002, representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) aprueba adoptar la propuesta europea e impulsar su aprobación ante los órganos europeos bajo el nombre de Proyecto Tuning-América Latina.

Existió pues un ajuste referente a las competencias genéricas estipuladas para Europa, las cuales son 30, pasando a ser 27 para América Latina. De esas 27, 22 son las mismas que las europeas, siendo cinco competencias sintetizadas en dos competencias latinoamericanas. Finalmente fueron añadidas tres competencias nuevas para Latinoamérica:

- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Compromiso con la preservación del medio ambiente
- Compromiso con su medio sociocultural

De esta forma, el enfoque por competencias se inserta dentro de las Reformas para la Educación Superior en Latinoamérica, junto a otras tendencias más, como son acortar el tiempo de duración de las carreras, Planes de Estudios flexibles con la modalidad de créditos (propuesta extraída de Estados Unidos por la Unión Europea); predominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la enseñanza a distancia y la instauración de sistemas centralizados de evaluación de la calidad (Braslavsky y Gvirtz, 2000 citado en Beech 2005).

Políticas Nacionales

En México, en la última década del siglo XXI, debido a la influencia de los eventos que se han descrito en los apartados anteriores, se hizo un profundo énfasis en mejorar la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES) y para ello se vio la necesidad de cuestionar y analizar su pertinencia y objetivos. Si se

toma en cuenta que la pertinencia hace referencia, según Quiroz (2007) "...al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla" (p. 94), entonces el principal problema del Sistema de Educación Superior era que cada una de sus Instituciones operaban de acuerdo a reglas aisladas, sin tomar en cuenta las exigencias educativas que desencadenó el actual modelo económico imperante.

De esta forma, las políticas comenzaron a orientarse primeramente a aumentar la cobertura nacional a precios accesibles y después hacia la restructuración de los planes de estudio hacia uno compuesto por la tendencia mundial de competencias profesional, cuidando así que las carreras profesionales ofertadas y la preparación que proporcionaban estuvieran realmente acordes con los intereses de la economía nacional, bajo un nuevo paradigma donde el protagonista era ahora el estudiante y todos los procesos se encontraban dirigidos hacia el desarrollo del aprendizaje de conocimientos aplicables, a desarrollar habilidades y destrezas bajo un marco actitudinal y valoral adecuado, dejando atrás la enseñanza enciclopédica.

Las organizaciones educativas adoptaron sus propias definiciones del enfoque por competencias y de acuerdo a Hannan y Silver (2005) citados en Quiroz (2007), para algunas IES si existió realmente un cambio en la calidad educativa pues vivieron grandes avances en:

...la inclusión de las nuevas tecnologías al currículo, la reducción del número de estudiantes, la incorporación de estrategias más abiertas del aprendizaje, el trabajo en equipo o cooperativo, la promoción de la internacionalización de los programas, la interdisciplinariedad, el desarrollo de proyectos en el mundo real, la utilización de simuladores, presentaciones en foros, el desarrollo de habilidades de comunicación, la formación de sus profesores (p. 94).

Sin embargo, el proceso de cambio estuvo sujeto a factores obvios como la disposición a recursos tecnológicos y didácticos de cada una de las IES del país, así como a la resistencia de los docentes para cambiar de enfoque didáctico y me atrevería a decir que por supuesto también de los mismos estudiantes.

El hecho de que el enfoque de competencias profesionales haya surgido en un contexto extranjero no puede ser soslayado solamente con algunas adecuaciones mínimas al Plan de Acción, o en este caso, a las competencias genéricas impuestas por la UE A través del Proyecto Tuning Latinoamérica y, posteriormente, la aplicación en México de 2004 a 2008 bajo un proyecto que tomaba en cuenta solo a 8 universidades, y algunas incluso pertenecientes al sector privado, de más de las 200 IES existentes en el país.

Homóloga a la crítica realizada para el Proyecto Tuning Europeo, es necesario señalar que las condiciones, necesidades y adversidades para cada región del país, y para cada localidad para ser más exactos, son distintas y por ello no es posible pretender que agregar tres competencias genéricas para toda la región Latinoamericana sea suficiente para superar cada uno de los escenarios en los que comenzó a trabajarse bajo este nuevo enfoque económico-profesional.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 elaborado bajo la dirección del Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor durante el presente sexenio de gobierno, en el apartado introductorio “Mensaje del presidente de la República”, escribe Ernesto Peña Nieto (2007):

La educación superior debe estar orientada al logro de las competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país. Es en la educación superior que cada estudiante debe lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores correspondientes a las distintas profesiones. El Gobierno Federal apoyará a las instituciones de educación superior del país para fortalecer el trabajo académico y la investigación, así como para favorecer el crecimiento de la oferta en áreas prioritarias para el desarrollo regional y nacional. La diversificación del sistema de educación superior y su amplia presencia en las distintas regiones son condiciones que favorecen la pertinencia de la educación superior, para hacer una contribución creciente al mejoramiento social y el aumento en la productividad necesario para mejorar la competitividad de la economía mexicana (p. 6-7).

Como puede observarse, el modelo de competencias continúa siendo el principal motor económico-educativo en México y en el mundo, sin embargo tal como dicta el mensaje del Presidente Nacional, la presencia en diversas regiones de las IES, representa un gran ventaja, que será aprovechable en la medida que se decida

invertir en los recursos materiales y humanos de dichas Instituciones; así como en la investigación local, necesaria para atacar a los problemas y necesidades imperantes en cada contexto específico, comenzando por conocer la realidad circundante primero.

2.1.3 Rol y Soportes del Contexto Externo e Interno en Relación con el Problema y Áreas de Oportunidad que se Busca Atender

La importancia de las competencias comunicativas queda asentada por diversos organismos internacionales, por ejemplo la UNESCO declara como competencias fundamentales para el desarrollo de la dimensión humanista de educación aquellas habilidades y comportamientos de orden superior como: “valores de solidaridad, autonomía, tolerancia; capacidad para tomar decisiones; resolver problemas novedosos; pensar creativa y críticamente; comunicarse con eficiencia, y establecer y mantener relaciones interpersonales, entre otros.” (p. 18), agrega además que no existen diferencias significativas entre las posturas del Banco Mundial, UNESCO, la OCDE en relación con cuáles son las competencias que se deben promover en todo sistema educativo en todos sus niveles, siendo estas: la flexibilidad, la adaptabilidad, la comunicación, la creatividad, aprender a aprender, el trabajo en equipo y la solución de problemas.

Así mismo, dentro de los documentos de La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), citados en López (2008) se realizaron sugerencias acerca de cómo hacer frente los desafíos de la Educación Superior Latinoamericana:

“...la actualización permanente de los profesores, de los contenidos y del currículo; la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje; traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas; modernización de los sistemas de gestión y dirección; e integración y complementación de la educación pública y privada, así como de la educación formal, informal y a distancia...” (p. 268).

Se considera que el presente Proyecto de intervención, se encuentra en la misma sintonía que dichos lineamientos, pues se hace énfasis en la importancia de la adaptabilidad a la nueva realidad existente: la aparición de medios de comunicación

virtuales que pueden ser aprovechables, en la medida que se incluyan como recursos didácticos dentro de la educación superior, con la finalidad de desarrollar diversas habilidades y destrezas en los futuros profesionales, tales como son las competencias comunicativas.

La aplicación de un examen estandarizado, como también es el caso de la Prueba PISA al término de la Educación Básica, no representa una verdadera experiencia significativa de aprendizaje que contribuya al crecimiento profesional de un estudiante universitario, por lo que considero que el aumento de dicha modalidad de titulación merma en la formación académica de los estudiantes, quienes en una carrera para titularse más rápidamente, eligen una forma de ahorrarse horas lectivas dentro de un aula.

El presente proyecto pretende que aquellas competencias que se desarrollen dentro del curso-taller Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo representen para los estudiantes de la Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica, una EE imprescindible dentro de su preparación y que reafirmen los conocimientos, habilidades y actitudes que se promueven dentro de ella; aprovechando en gran medida la potencialización de estrategias de enseñanza-aprendizaje que pueden desarrollarse a través de los recursos tecnológicos y virtuales que actualmente se encuentran al alcance de la mano de estudiantes y docentes.

Lo anterior además, se encuentra fundamentado por el Punto número 1 del Primer Eje del Programa de Trabajo Estratégico: “Innovación académica con calidad” que expresa que uno de los puntos importantes es que los Programas Educativos cumplan con los estándares de calidad nacionales e internacionales a través de acciones tales como que “...el esquema de formación que contemple la actualización del modelo educativo institucional enfocado en el estudiante, centrado en el aprendizaje y la educación basada en competencias, apoyado en técnicas pedagógicas, en las tecnologías de la información y la comunicación” (p. 56).

Por último, es menester mencionar que dentro de la unidad de competencia del programa de la asignatura de la EE Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo se incluye a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una fuente y un medio a través de las cuales es posible incluir elementos enriquecedores y facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje; desde la utilización de herramientas audiovisuales como la complementación del curso presencial a través de la Plataforma de Educación distribuida de la Universidad Veracruzana, *Eminus* y el aprovechamiento de todos los recursos que esta pone a disposición de docentes y alumnos, lo cual permite al presente proyecto insertarse dentro del marco curricular de dicha asignatura.

2.2 Detección de Necesidades

2.2.1 Primer Acercamiento

Tiempos

El momento del Primer Acercamiento a la Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica tuvo lugar del mes de noviembre del 2015 al mes de enero de 2016. En este periodo se realizó la entrega de las solicitudes de permiso para formalizar la negociación de los espacios para la realización del proyecto. A continuación, se exponen las acciones realizadas para la consecución de dicho proceso de manera detallada.

Negociación

Durante el proceso de negociación fue necesario entablar relaciones con diferentes actores educativos no solo de la Facultad de Pedagogía de Poza Rica, sino también de la Coordinación del Área de Formación Básica General, tal como se describirá a continuación.

Primeramente, se conversó con la directora de la Facultad, quien permitió la realización de proyecto dentro de la institución, haciéndolo formal a través de la contestación del documento avalado por la coordinadora de la Maestría en Gestión

del Aprendizaje donde se solicitaba dicho permiso. El acuerdo tuvo lugar el 26 de noviembre y tanto la petición como la contestación pueden observarse dentro del aparato Anexos 2 y 3 de este documento.

Una vez obtenido el permiso, se hizo necesario comenzar con la observación de la población de interés, sin embargo, debido a que el grupo en el que se implementó el proyecto fueron estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Pedagogía, los cuales no forman parte de la matrícula de la Facultad de Pedagogía aún, se tuvo que recurrir a la búsqueda de otras alternativas que permitieran acercarse al conocimiento de la población con la que se trabajó.

De esta forma, se pensó en la observación de una clase de la EE para observar su desarrollo y las competencias comunicativas orales que presentaban los estudiantes tanto al dirigirse a sus compañeros como a su docente, pero debido a la realización de eventos académicos y la aplicación de la evaluación final de los cursos de la institución, dicha alternativa se vio truncada.

Debido a lo anterior, se tuvo que recurrir a alternativas distintas a la observación directa de los grupos de la EE que permitieran acercarse al conocimiento de la población con la que se trabajó; y se encontró que una opción viable era realizar la observación a una clase intersemestral de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo; no obstante, para ello sería necesario no recurrir a la directiva del plantel, sino a la coordinadora del Área Básica.

Se siguió el mismo procedimiento realizado con la directora de la Facultad y se presentó a la Coordinadora de AFBG un documento en el que se solicitaban los permisos correspondientes para realizar una observación al intersemestral antes mencionado, para lo cual primeramente se solicitó información sobre los intersemestrales impartidos durante el periodo de invierno diciembre 2015-enero 2016. La petición y la contestación pueden observarse dentro del aparato Anexos 4 y 5 de este documento.

Lamentablemente, no existió presencia de estudiantes de la Facultad de Pedagogía al intersemestral de Habilidades de Pensamiento que se ofertó en este periodo, lo cual hizo que se tuviera que redirigir la estrategia para obtener información, optando esta vez por la aplicación de un cuestionario a estudiantes que cursaban un intersemestral dentro de la Facultad de Pedagogía que ya habían cursado la EE durante el periodo semestral que acababa de terminar.

La anterior alternativa fue sugerida por la tutora de la gestora, a quien se entregó también un documento solicitando su permiso para encuestar a sus estudiantes durante una sesión del intersemestral que impartía, esto tuvo lugar el día 15 de diciembre del 2015. Los respectivos documentos se encuentran en el apartado Anexos 6 y 7 del trabajo.

Por otro lado, los resultados de los cuestionarios se complementaron con la información recabada con la entrevista que se realizó a una profesora de la Facultad quien tiene varios años de experiencia impartiendo Habilidades de Pensamiento y participó en la elaboración del Programa de la asignatura. Aunque la docente accedió a brindar la información requerida el 25 de noviembre del 2015, no pudo situarse dentro de su clase el espacio para desarrollar el proyecto, pues debido a que su tipo de contratación le exige tener una carga diversificada de actividades docentes e investigativas, el semestre que se realizará la implementación (agosto-diciembre 2016) no impartirá la EE.

Debido a lo anterior, fue necesario buscar un espacio con otra docente, pero debido a la interrupción de labores en la institución por el periodo vacacional de invierno la documentación necesaria no fue solicitada, entregada ni contestada; no obstante, ya se había dialogado tiempo antes con la docente, quien incluso ofreció el apoyo en caso de también descargar la EE, recomendando a la gestora con la profesora que quede a cargo de la sección en la que se planea realizar la implementación.

En resumen, durante esta primera fase se aseguró el espacio dentro del cual se implementará el proyecto de intervención; además de recabar información importante para bosquejar un pre-diagnóstico de las necesidades de los estudiantes el cual se presenta más adelante. A continuación, se presentan los instrumentos que se diseñaron y aplicaron para ello y el análisis de los resultados obtenidos.

2.2.1.1 Diagnóstico Institucional

En el presente informe se presentan la primera fase que componen la etapa de diagnóstico del proyecto y el diagnóstico áulico. Cada una de las técnicas e instrumentos aquí descritos permitieron hacer posible un primer acercamiento a la institución, el cual consistió en observación informal, búsqueda documental, entrevistas no estructuradas con docentes y administrativos, así como la aplicación de un cuestionario piloto a estudiantes que cursaban un intersemestral debido a que la población con la que se trabajaría no se encontraba inscrita en el periodo en que se llevó a cabo esta fase.

Análisis FODA de la Institución Educativa

Posteriormente se aplicó un cuestionario a una docente de la Facultad que imparte clases en Experiencias Educativas del Área de Formación Básica General, lo que permitió conocer su perspectiva sobre las amenazas, debilidades, oportunidades y fortalezas específicas de la institución. A continuación, se describe el análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) realizado con la información recabada a través de dicho cuestionario. Es importante señalar que, debido a la naturaleza de la intervención, la presente descripción se centra en la infraestructura y el aspecto académico de la institución.

La aplicación de la técnica FODA, permitió confirmar lo observado sobre las instalaciones: la infraestructura de la Facultad se encuentra en buenas condiciones, tanto en su estructura como en su mobiliario y recursos tecnológicos, permitiendo también el acceso a internet, aunque la banda ancha en ocasiones se sobresature

denegando el acceso debido a la gran cantidad de docentes, administrativos y estudiantes conectados; por otro lado, una debilidad presente en cuanto este aspecto es la inexistencia de una cooperativa escolar.

En cuanto al aspecto académico, pueden detectarse que, aunque los docentes se encuentran en capacitación constante y cuentan con amplia experiencia en investigación y docencia participando en dichas actividades de forma colaborativa con los cuerpos académicos a los que pertenecen, incluso algunos estudiantes se benefician al tener la oportunidad de trabajar con ellos aprendiendo procedimientos administrativos y asistiendo como ponentes a congresos educativos fuera y dentro del estado.

Observación Informal de Evento Académico

Debido a que el periodo de observación comenzó justo en la semana de cierre de curso, no fue posible efectuar la observación directa de algún grupo en específico, así que se decidió asistir a los eventos organizados en la Facultad. La asistencia al Segundo Foro de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo en el que se reunieron estudiantes de todas las Facultades de la Región Norte de la Universidad Veracruzana, permitió tener un primer contacto con una problemática referente a los estudiantes de dicha asignatura, pues las alumnas de la Facultad de Pedagogía de Poza Rica fueron las que presentaron mayor dificultad para la exposición de su trabajo final, lo cual se pudo entrever como resultado de una incorrecta selección del tema a abordar (a diferencia de los demás ponentes, el texto de las estudiantes de la Facultad de Pedagogía no iba dirigido a la defensa sobre una postura específica respecto a una problemática actual desde su ámbito de estudio, sino que solo describieron la importancia de las Habilidades del Pensamiento para los estudiantes universitarios).

Posterior a esta experiencia, considerada de alta importancia por la diferencia de nivel en cuanto competencias comunicativas entre las estudiantes de la Facultad y los de otras regiones, se decidió ahondar más al respecto, pues representaba un

área en la que se podía intervenir para gestionar aprendizajes en los alumnos, a diferencia de las otras problemáticas detectadas con el análisis FODA, en las cuales sería menos oportuno intervenir debido a la naturaleza del posgrado y, sobre todo, la población con la que se trabajaría.

De esta forma, se decidió intentar recabar información que sirviera como prueba de la problemática detectada al presenciar la participación de las estudiantes antes mencionadas, para lo cual se encontró un espacio de oportunidad de aplicar un cuestionario piloto en un grupo intersemestral, en el que todos sus integrantes acababan de cursar la Experiencia Educativa de Habilidades de Pensamiento en el periodo escolar anterior.

Aplicación de Cuestionario Piloto a Grupo Intersemestral

Se aplicó un cuestionario de elaboración propia mixto a 8 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Pedagogía. La selección de la muestra se llevó a cabo debido de la disponibilidad que presentaron los estudiantes que cursaron el intersemestral de invierno *Introducción a la Pedagogía* durante los meses de diciembre 2015 y enero 2016, quienes se identificaron como una muestra adecuada para su estudio al haber cursado durante el semestre pasado de agosto-diciembre 2015 la Experiencia Educativa Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo.

El instrumento se encuentra compuesto por 27 cuestionamientos que intercalan preguntas cerradas y abiertas, incluyendo un total de 14 preguntas abiertas (Preguntas 1, 3, 5.1, 6.1, 7.1, 9.1, 10, 12, 14, 16, 17.1, 19, 20.1 y 21) y 12 preguntas cerradas (Preguntas 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 18 y 20). Cabe aclarar que las preguntas fueron renumeradas para su análisis, mientras que se presentaron en el cuestionario aplicado a los alumnos con una seriación lineal sencilla.

A continuación, se presenta los dos primeros análisis de las preguntas del cuestionario, presentado en gráficas, con la finalidad de exponer y explicar los datos recabados más relevantes.

La primera gráfica hace referencia a la pregunta 2 del Cuestionario: *Dentro de la EE HPCC ¿Qué tan frecuentemente fue necesario hacer uso de la expresión oral (participar durante clase, realizar exposiciones, trabajar en equipo)?*

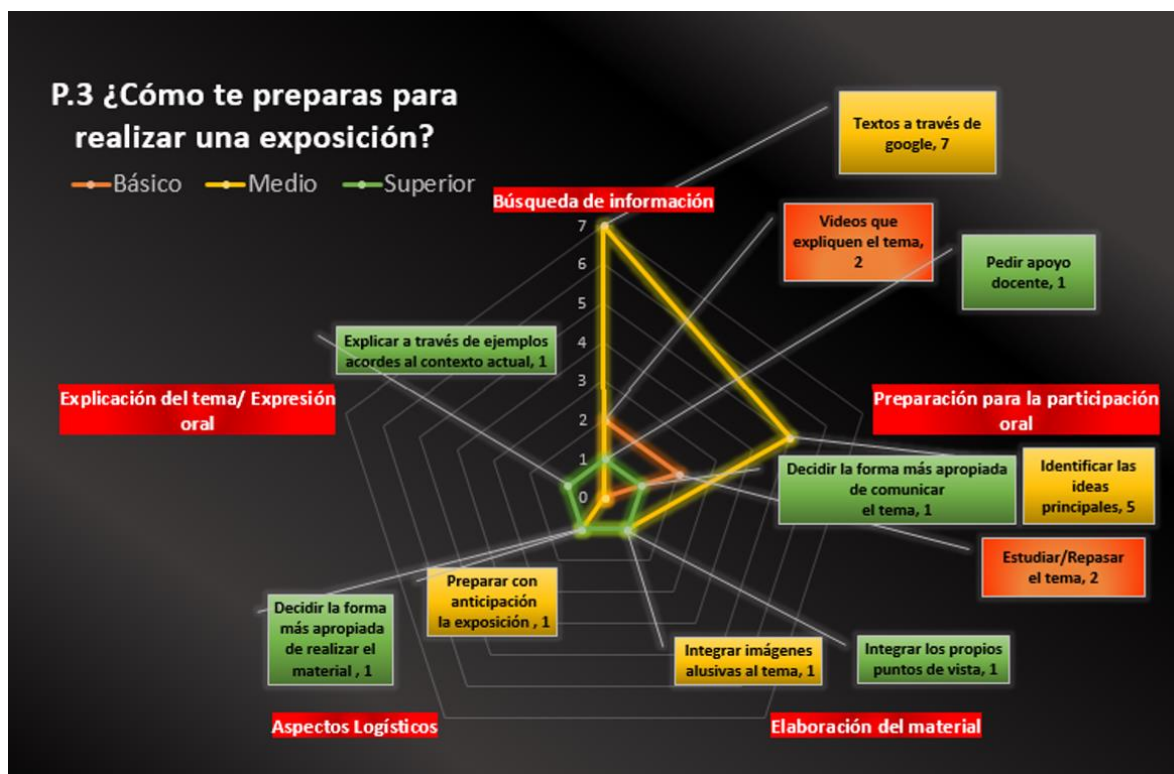


Gráfica 1. P.2 Necesidad del uso de la expresión oral

Dicho cuestionamiento tenía como objetivo que los estudiantes recordaran e indicaran que tan necesario les fue hacer uso de la expresión oral dentro o fuera de clases para llevar a cabo actividades escolares.

Como se observa en la gráfica 1, al sumar tanto a los estudiantes que contestaron “Casi toda las clases” y “Todas las clases”, puede afirmarse que prácticamente la totalidad de los estudiantes, a excepción de uno, que conformaron la muestra se enfrenta a situaciones de aprendizaje que les exigen la utilización de la expresión oral en público, lo cual debería de facilitar en ellos el desarrollo de competencias comunicativas efectivas, sin embargo, como se revisará preguntas más adelante, no puede afirmarse que esta necesidad a la que se enfrentan día con día fomenta en realidad la mejora de habilidades específicas como la argumentación o el diálogo efectivo para la toma de decisiones grupales, pues la participación en clase puede llegar a quedar reducida a la simple repetición de conceptos aprendidos de memoria y las actividades designadas para realizarse en grupos de trabajo a una fragmentación de los contenidos, repartición de tareas y trabajo individualizado, donde debió presentarse un aprendizaje colaborativo.

La pregunta número 3 *Dentro de las E.E. que cursaste el semestre anterior ¿Cómo te preparabas para realizar la exposición de un tema frente a tus compañeros y docente?* Es una pregunta abierta cuyos resultados tuvieron que sistematizarse de la siguiente manera para presentar los resultados.



Gráfica 2. P.3 ¿Cómo te preparas para realizar una exposición?

La línea de color naranja, que puede observarse en la gráfica 2, corresponde a aquellas respuestas que presentaron acciones consideradas como de un nivel básico para la planeación de una exposición oral ante la clase; dentro de la categoría “Búsqueda de información”, se consideró la búsqueda y observación de videos referentes al tema como una acción meramente receptiva, debido a que para ello no es necesario realizar un análisis y discriminación de la información, como debería efectuarse, aunque sea de manera superficial, al investigar en textos escritos en internet (acción indicada en un nivel medio con color amarillo) y en la que se posicionan la mayoría de los estudiantes encuestados (7 de los 8).

Pedir un consejo al docente de la EE sobre en qué fuentes podría conseguir información extra a la proporcionada por la antología del curso, se representa con

el color verde indicando un nivel superior, debido a la conciencia que deberán presentar los estudiantes sobre la necesidad de una orientación confiable como la que puede dar el profesor a cargo; sin embargo, sería necesario conocer cuáles son las fuentes de búsqueda que fueron sugeridas y utilizadas por el único estudiante que dio esta respuesta para determinar claramente si es que dicha acción refleja en realidad un nivel que supere al medio y no es realmente una búsqueda a través de Google, sino que incluya la consulta de libros o de base de datos de universidades y otras organizaciones especializadas en el ámbito pedagógico-educativo.

Dentro del nivel básico en la categoría “Preparación para la participación oral”, se considera el repaso del tema como una acción básica, mientras que otras acciones como la identificación de las ideas principales que deberán comunicarse se encuentra situadas dentro de un nivel medio, pues implica el análisis y la discriminación de la información; cabe resaltar que es en este estadio en el que se encuentran más de la mitad de los estudiantes.

En el nivel superior de competencias que engloba esta categoría se considera la acción mencionada por un solo estudiante: Decidir la forma más apropiada de comunicar el tema, debido a que solo esta respuesta hace referencia directa a la forma en que se comunicarán los contenidos para asegurar una exposición que cumpla una verdadera función informativa. Se desconoce qué métodos utilizó el estudiante para determinarlo, sin embargo, que se piense desde el momento en el que se está realizando la preparación de la información que se expresará en una presentación en público en la forma más eficaz para hacer entender a sus compañeros el tema demuestra que el estudiante tiene clara la función de la técnica expositiva.

Debido a que dos estudiantes incluyeron dentro de sus respuestas aspectos que pueden ser considerados como parte de la logística de la preparación de una exposición, se consideró una categoría que engloba solo dos niveles: el básico, indicado por una respuesta referente a hábitos de estudio que indica la importancia

de preparar con anticipación la exposición y, el superior, pues un estudiante expresó como importante considerar la elaboración del material para apoyar su presentación oral, lo cual puede interpretarse como que dicho estudiante reconoce como una ventaja el poder utilizar apoyo visual tanto para guiar su discurso durante la presentación, como para que sus compañeros puedan comprender mejor el tema.

Por último, solo un estudiante redactó en su respuesta un aspecto referente a la expresión oral durante la presentación. Su observación es considerada dentro de un nivel superior, pues señala la importancia de contextualizar la explicación con ejemplos actuales, lo cual facilita la exposición y la comprensión del tema.

En general, puede concluirse que los resultados de esta pregunta indicaron que la mayor parte de los estudiantes se encuentra en un nivel medio en cuanto a habilidades para la planeación y realización de una exposición oral frente a sus compañeros, siendo casos muy específicos aquellos que consideran dicha tarea como un proceso compuesto por varias fases que pueden o no cumplirse con cierto nivel de complejidad para presentar un trabajo de calidad.

Un factor que puede influir en lo anterior es que se trata de estudiantes que recién ingresan a su preparación universitaria, sin embargo, debe considerarse el hecho de que el perfil de ingreso a la Licenciatura de Pedagogía indica la necesidad de tener facilidad en el desarrollo de la expresión oral, por lo que se identifica un incumplimiento del perfil de ingreso al programa académico y la necesidad de un fuerte trabajo de nivelación precisamente dentro de las EE que pertenecen al Área de Formación Básica General.

Es importante resaltar que la información recabada con este instrumento permitió construir una concepción de la competencia comunicativa y sus fines prácticos para los estudiantes de la Facultad, pero debido al número reducido de la muestra, y que cada estudiante había tomado clases con docentes diferentes la Experiencia Educativa de interés, se decidió realizar una entrevista a un docente que impartiera

Habilidades de Pensamiento y conocer de esta manera su perspectiva acerca del desempeño de los estudiantes con los que ha trabajado recientemente.

Entrevista a Docente

La entrevista realizada a la docente es semiestructurada y está compuesta por 26 preguntas organizadas en tres apartados: Datos Generales, Postura y Práctica Docente sobre la Experiencia Educativa y Opinión sobre las competencias de los estudiantes. La guía utilizada es el apéndice 2.

Posteriormente, se realizó la triangulación de información entre ambos instrumentos, lo cual permite contrastar la información cuantitativa y cualitativa obtenida de ambos actores del proceso de aprendizaje, contribuyendo a la identificación de problemáticas y necesidades presentes en los jóvenes de la Institución que han cursado la EE Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo.

En primer lugar, las estrategias didácticas principales para desarrollar el curso consisten en la elaboración de bitácoras COL⁷ y OP⁸, las cuales son también una gran área de oportunidad para aprovechar que los estudiantes hagan uso de las competencias comunicativas tanto escritas como orales por el proceso de redacción y socialización que ambas implican.

Puede sin embargo identificarse que los jóvenes que toman esta EE en primer semestre presentan dificultades para ambas acciones porque, de acuerdo a información recabada en la entrevista a la profesora, su formación académica se ve influenciada por el contexto dentro del cual se desenvuelven y del sector socioeconómico del cual provienen, tomando en cuenta por ejemplo el alto índice

⁷ Bitácora para la Comprensión Ordenada del Lenguaje. Estrategia didáctica que consiste en la recolección de información a través de un diario de campo que a través de preguntas detonantes desarrolla y perfecciona habilidades y actitudes.

⁸ Bitácora de Orden de Pensamiento. Método organizador que permite regular el pensamiento para que sea ordenado, preciso y breve. Está conformada por 7 conceptos clave de la metodología de la investigación: Tema, Problema, Hipótesis, Trasfondo, Argumento, Ejemplo y Contraejemplo.

de estudiantes provenientes de comunidades rurales o incluso de la misma ciudad de Poza Rica, dentro de la cual los espacios recreativos y de esparcimiento cultural son escasos a comparación de otros contextos como la ciudad de Xalapa o Veracruz; esto afecta ampliamente en el enriquecimiento de su bagaje cultural, aspecto clave en el desarrollo de las competencias comunicativas.

De esta forma, en ocasiones es difícil que se obtenga todo el provecho a las principales herramientas para desarrollar el curso-taller, sin embargo la realización al final del curso de la exposición de los ensayos finales compartiéndolos en un evento organizado por todas las Facultades de la Región Norte de la UV es un acción que anima a los estudiantes a esforzarse para socializar y mejorar tanto su redacción como su expresión oral; aunque es de considerarse el hecho de que durante la asistencia a este evento se detectaron serias deficiencias en ambos aspectos mencionados en la participación de las estudiantes de la Facultad de Pedagogía, además del poco apoyo del sustento teórico-práctico de las habilidades de pensamiento y el uso metodológico de la bitácora OP.

A continuación, se presenta la categorización de la información obtenida a través de la entrevista realizada a una docente que ha impartido la EE Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo durante 15 años y ha participado en el diseño del Plan de Asignatura.

Las categorías fueron formuladas tomando en cuenta la necesidad de sistematizar información sobre la forma en que se trabaja dentro de la EE y las características que han presentado las más recientes generaciones de estudiantes con las que la docente ha trabajado, para de esta manera conocer las cualidades de poblaciones similares a con la que se trabajó.

Forma de trabajo en la EE Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo

Finalidad Primordial

Fomentar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes desde un punto de vista analítico que impacte en su forma de pensar, de actuar y de guiar su formación universitaria; desarrollar el lenguaje y su expresión oral a través de la correcta estructuración de ideas y el cuidado de la realización de pausas en momentos adecuados del discurso para comunicar de manera adecuada el mensaje que se pretende hacer llegar al otro, tanto de forma oral como corporal y escrita; por último, el desarrollo de procesos metacognitivos de autoobservación de su actuación en el aula y fuera de ella.

Un ejemplo de esta Transdisciplinariedad, dentro del Área de Investigación Educativa, es dentro de las EE de Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, pues el correcto desarrollo de las habilidades de pensamiento apoya el proceso metodológico para realizar investigación, en palabras de la entrevistada: *“...saber argumentar en base a información echa mucho de la habilidad analítica, cuando hace uno por ejemplo la categorización, ahí hace mano uno del análisis, la relación, la comparación y si da mucha luz para la formación de los estudiantes, sobre cómo saber identificar cuál es el problema, de saberlo describir...”* Todos estos procesos incluso son apoyados a través de la elaboración de la Bitácora OP utilizada dentro de la EE Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo.

Características de los estudiantes

Dificultades

Desarrollo de habilidades de aprendizaje. La docente indicó que las principal dificultad a la que se enfrentaban los estudiantes era activar sus procesos metacognitivos, lo cual probablemente tenga su origen en que la mayoría de los estudiantes provienen de bachilleratos orientados a la formación para el trabajo que, aunque dentro de su currículo y planes de estudio manejan un modelo educativo por competencias, tienen una fuerte influencia de la didáctica tecnológica aún, o

incluso una educación enciclopédica en la que el tipo de aprendizaje promovido más comúnmente es el memorístico.

Lo anterior resulta en un conflicto tanto intelectual como actitudinal para las generaciones que recién ingresan a la facultad, pues para integrar a sus estructuras cognitivas tanto la información teórica recién adquirida como acostumbrarse a realizar una constante autoobservación de sus actos y sentimientos, puede llegar a suponer un gran cambio en cuanto a su manera de desempeñarse tanto en la escuela como en su vida cotidiana.

Competencias Comunicativas. En cuanto a las competencias comunicativas de las generaciones con las que ha trabajado durante los últimos periodos escolares, la docente señala que los estudiantes no se expresan apropiadamente, ni de forma oral ni escrita, sin embargo, comenta que no necesariamente quien tiene una mayor participación en clase es aquél que tiene un mayor orden en su discurso, pues ha presenciado casos en los que estudiantes capaces de realizar reflexiones de forma escrita muy enriquecedoras pero su personalidad no les permite desempeñarse de forma libre al enfrentarse al reto de hablar en público.

Otro aspecto aparte de la inseguridad de los estudiantes para hablar frente a sus demás compañeros, menciona que un factor que contribuye de forma monumental a esta falta de, seguridad en ocasiones y motivación en muchos casos, es contar con un pobre bagaje cultural; lo cual es comprensible si se analiza que la procedencia de gran parte de los estudiantes es de comunidades rurales y/o de un nivel socioeconómico bajo y, aunque existen excepciones, lo cierto es que la falta de oportunidades para frecuentar espacios culturales incluso en la misma ciudad, afecta en gran medida en la cantidad, calidad y variedad de conocimientos que se comparte; pero para la mayoría de los estudiantes el único espacio donde es obligatorio el aprendizaje, es dentro del aula.

Una vez descritos los resultados de los instrumentos aplicados, se muestra la comparación entre los resultados obtenidos por con la aplicación del instrumento cuantitativo y la técnica cualitativa, en el cuadro 2.

Comparación de Resultados de Instrumentos Aplicados			
Categoría	Resultados		Conclusiones
	Cuestionarios	Entrevista	
Frecuencia de la Expresión Oral	Más de la mitad de los estudiantes (5 de 8) contestó que hace uso de la expresión oral de todas las clases dentro de HPCC	Es necesario en todas las clases. Dentro de HPCC, se da principalmente por la socialización de las bitácoras COL u OP	La discrepancia entre los resultados puede obedecer a que la docente con que los estudiantes cursaron la EE probablemente no otorgaba importancia a la socialización de saberes. Contribuir al desarrollo de esta competencia es una necesidad importante que atender por su pertinencia al AFBG y por las estrategias descritas como método de trabajo por la docente entrevistada, mismos señalados dentro del Plan de Asignatura de HPCC.
Expresión Escrita	Se identificó en los 8 cuestionarios: 7 Respuestas que incluían uso incorrecto de conectores 3 Respuestas que contestaban lo mismo que se les preguntó 2 Respuestas con faltas ortográficas 2 Respuestas con Poca claridad en los conceptos que utilizaron 1 Respuesta con una incorrecta utilización de los tiempos verbales	Comenten los mismos errores al expresarse por escrito que oralmente, aunque no necesariamente los estudiantes que participan más oralmente son los mejores expresándose por escrito (se dan casos contrarios) La falta de toma de apuntes y el socializarlos con sus compañeros ha mermado en las habilidades de escritura de los jóvenes	De la información recabada en esta área, se puede concluir que existen serias deficiencias en las competencias comunicativas lingüísticas de los estudiantes, sin embargo también se encuentra un área de oportunidad para aprovechar recursos virtuales como un medio en el que, como por lo regular se escribe para comunicar ideas, los jóvenes tienden a redactar en gran medida sin presión por tener que hablar en público, además que, tal como se ve en la información recabada en la entrevista, la escritura facilita que las ideas puedan ser ordenadas de forma coherente permitiendo la reflexiones y la argumentación. Por otro lado, el último aspecto que comenta la profesora es referente a los hábitos de estudios de los estudiantes, lo cual también representa una problemática posible de tratar, sin embargo otros cuestionamientos recabados por el cuestionario y la misma entrevista señalan más bien una falta de capacidad para buscar, discriminar, analizar, procesar y manejar la información con la que tiene contacto, lo cual, según las competencias estipuladas por la OCDE en los estándares de PISA, pertenece al rubro de las competencias comunicativas también.

<p style="text-align: center;">Trabajo Colaborativo</p>	<p>El 75% de los estudiantes respondió estar a favor de esta clase de trabajo, sin embargo, los motivos de casi el 50% tenía que ver con aminorar la carga de trabajo y no trabajar en equipo formalmente.</p>	<p>No existe una comprensión verdadera de la finalidad y la metodología de trabajo. Se tiende a la fragmentación de la información y a otorgar poca importancia a las aportaciones de los compañeros de equipo, sobreponiendo las opiniones o sugerencias del docente.</p>	<p>Aunque si se observaron opiniones a favor del dialogo para llegar a la toma de decisiones por parte de los estudiantes, la información obtenida en otras respuestas del cuestionario concluye que la mayor parte de las veces existe más un afán por corregir al compañero que construir en conjunto un aprendizaje o llegar a un acuerdo mutuo; lo cual coincide con lo expresado por la docentes pues indicaba que no se presenta en realidad una conciencia de grupo como tal cuando los estudiantes forman equipos de trabajo, sino más bien cierto recelo por aquellos que quieren proponer alternativas diferentes a las acostumbradas.</p>
--	--	--	--

Cuadro 2. Triangulación de resultados de los instrumentos aplicados

Categorización y priorización de necesidades

La aplicación de la técnica FODA, permitió confirmar lo observado sobre las instalaciones: la infraestructura de la Facultad se encuentra en buenas condiciones, tanto en su estructura como en su mobiliario y recursos tecnológicos, permitiendo también el acceso a internet, aunque la banda ancha en ocasiones se sobresature denegando el acceso debido a la gran cantidad de docentes, administrativos y estudiantes conectados; por otro lado, una debilidad presente en cuanto este aspecto es la inexistencia de una cooperativa escolar.

En cuanto al aspecto académico, pueden detectarse que aunque los docentes se encuentran en capacitación constante y cuentan con amplia experiencia en investigación y docencia participando en dichas actividades de forma colaborativa con los cuerpos académicos a los que pertenecen, incluso algunos estudiantes se benefician al tener la oportunidad de trabajar con ellos aprendiendo procedimientos administrativos y asistiendo como ponentes a congresos educativos fuera y dentro del estado; sin embargo, es poco frecuente que exista interacción entre los docentes para intercambiar metodologías de trabajo, parte de ello debido a la gran cantidad de comisiones que deben realizar, sobre todos aquellos docentes con un contrato de tiempo completo.

Como ya se mencionó anteriormente el periodo de observación comenzó justo en la semana de cierre de curso, por lo cual se asistió a algunos de los eventos organizados. La asistencia al Segundo Foro de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo en el que se reunieron estudiantes de todas las Facultades de la Región Norte de la Universidad Veracruzana, permitió tener un primer contacto con una problemática referente a los estudiantes de dicha asignatura, pues las alumnas de la Facultad de Poza Rica fueron las que presentaron mayor dificultad para la exposición de su trabajo final, lo cual se pudo entrever como resultado de una incorrecta selección del tema a abordar y su desarrollo escrito, careciendo de características argumentativas.

Posterior a esta experiencia, considerada de alta importancia por la diferencia de nivel en cuanto competencias comunicativas entre las estudiantes de la Facultad y los de otras Regiones, se decidió ahondar más al respecto, pues representó un área en la que se podría intervenir para gestionar aprendizajes en los alumnos, a diferencia de las otras problemáticas detectadas en las cuales sería menos oportuno intervenir debido a la naturaleza del posgrado y, sobre todo, la población con la que se trabajaría.

La pertinencia del proyecto radica principalmente en el área de estudios a la que pertenece la Licenciatura en Pedagogía, es decir, el área de humanidades y ciencias de la educación. El acto educativo lleva consigo de forma inherente, el desarrollo de procesos comunicativos, en cualquiera de los ámbitos que el pedagogo se desempeñe: desde el área de docencia e investigación, hasta el capacitador y el diseñador de currículo o evaluador, una de las cualidades que siempre estará presente para llevar a cabo el desempeño de su práctica es manejar adecuadamente la expresión oral y escrita, así como la búsqueda de información confiable y su adecuado procesamiento para sustentar su trabajo.

Es importante mencionar además, que una gran cantidad de los estudiantes de la Licenciatura vislumbran un futuro en el que llegarán a ser específicamente docentes, lo cual aumenta en gran medida la urgencia de desarrollar una intervención en este ámbito, pues finalmente el desarrollo de las habilidades, actitudes y el conocimiento en esta área es un proceso dialéctico en el que es necesario realizar contantemente una revisión de los avances y retrocesos experimentados, lo cual puede facilitarse en gran medida por el uso de las habilidades de pensamiento, por lo cual se eligió dicha asignatura como ambiente principal para desarrollar el proyecto.

Debido a lo anterior, se considera que el desarrollo de competencias comunicativas y de autoaprendizaje es un área que debe fortalecer cada pedagogo desde los primeros semestres de la licenciatura; aunado a lo anterior, durante una entrevista con la Coordinadora Región del Área Básica General confirmo la carencia de un programa que estuviera funcionando actualmente en torno a la generación de dichas competencias.

Por otro lado, los resultados de los cuestionarios se complementaron con la información recabada con la entrevista que se realizó a una profesora de la Facultad quien tiene varios años de experiencia impartiendo Habilidades de Pensamiento y participó en la elaboración del Programa de la asignatura. Aunque la docente accedió a brindar la información requerida el 25 de noviembre del 2015, no pudo situarse dentro de su clase el espacio para desarrollar el proyecto, pues debido a que su tipo de contratación le exige tener una carga diversificada de actividades docentes e investigativas, el semestre que se realizará la implementación (agosto-diciembre 2016) no impartirá la EE.

La principal problemática detectada a través de la aplicación del cuestionario piloto y la realización de la entrevista, coincidió nuevamente con lo observado en el evento mencionado líneas arriba, la entrevista a la Coordinadora Regional y la poca información rescatada de la investigación documental: los estudiantes presentaron un pobre desempeño de las competencias comunicativas en sus diferentes modalidades, para la búsqueda, discriminación, análisis, procesamiento y manipulación de la información; de forma escrita y de forma oral, mermando incluso en su función práctica al presentarse problemas para trabajar en equipo.

Por otro lado, también se encontró una carencia en cuanto a hábitos de estudio en los estudiantes, lo cual no pertenece a la misma naturaleza de la problemática primeramente planteada, sin embargo, atender dicha problemática representaría la aplicación de estrategias con un fundamento conductual, lo cual no es congruente con el enfoque didáctico recomendado para el proyecto y, además, el acompañamiento que se pretende brindar a los estudiantes en el transcurso de la intervención atenderá en cierta medida también dicha debilidad al aportar espacios virtuales a través de los cuales los estudiantes lograrán desarrollar los productos solicitados de forma sistemática y colaborativa.

La implementación del Proyecto se consideró viable en cuanto a recursos económicos, gracias al apoyo de la beca CONACYT, con la que cuenta la gestora y a través de la cual será posible desarrollar las actividades didácticas hasta ahora planeadas, costeadando aquellos materiales de papelería necesarios e incluso algunos artículos electrónicos como un par de bocinas; además de que se ha acordado ya que se proporcionará un espacio en una sección de la Experiencia Educativa de Habilidades de Pensamiento para realizar la implementación, aunque aún está en negociación el tiempo a la semana con el que se contará para trabajar con el grupo.

Un aspecto importante que mencionar es que la gestora ha colaborado con algunos docentes de la Facultad durante su estancia en ella como estudiante de Licenciatura, lo cual permite que se le brinde la confianza necesaria para estar frente a grupo; ya que el trabajo en equipo con el docente a cargo de la asignatura es de suma importancia para que el proyecto se desarrollara como se planeó.

Para que lo anterior fuera posible, se brindó apoyo a la docente durante del curso, pues las actividades diseñadas, aunque integran algunos contenidos didácticos que no se incluyen dentro de los contenidos oficiales del programa, en su mayoría permiten avanzar con su desarrollo, pues están en sintonía con la consecución de los objetivos de la Experiencia Educativa, llegando a apoyar incluso en la evaluación de los estudiantes al término de las unidades del curso y colaborando al desarrollo del proyecto final de la asignatura.

Se consideró que el proyecto permitiría mejorar los contenidos académicos utilizando el mobiliario y el equipo de cómputo disponible dentro de la facultad, así como recursos al alcance de los estudiantes, como son ambientes virtuales gratuitos y de fácil acceso, mejorando así no solo las competencias comunicativas presenciales, sino también las virtuales, aunque quizá esto amerite una reorganización de las actividades que se desarrollan dentro del curso-taller, agregando quizá algunas horas más de trabajo virtual para los estudiantes.

En cuanto a la participación de los estudiantes, se garantiza que las actividades diseñadas están basadas en su mayoría en estrategias que los programas de educación básica y media superior proponen para el desarrollo de competencias comunicativas, por lo cual no representan situaciones desconocidas para ellos, aunque, por su puesto, se elevó el nivel de complejidad debido a que se aplicaron esta vez en un nivel universitario.

2.3 Diagnóstico Áulico

En este apartado se describen los resultados del diagnóstico realizado a partir del mes de agosto del año 2016, en el grupo de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo Sección 2, periodo agosto-noviembre 2016, el cual consistió en tres diferentes pruebas, para conocer el estilo de aprendizaje, las condiciones de estudio y el nivel de competencias comunicativas de los estudiantes inscritos en dicha experiencia educativa.

2.3.1 Descripción de la Población

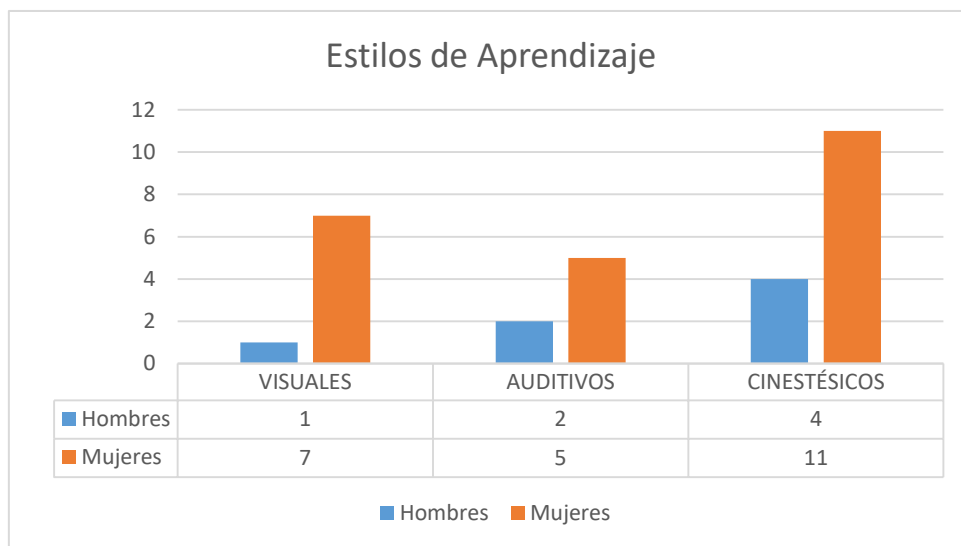
El grupo se encuentra compuesto por 30 estudiantes, de los cuales 26 cursan la carrera de Pedagogía (24 mujeres y 6 hombres) y 4 estudiantes provienen de diferentes Licenciaturas: 3 mujeres, dos de derecho, una de medicina y un hombre de ingeniería química; por lo tanto, el grupo se encuentra compuesto por 23 mujeres y 7 hombres. Las edades entre las que se encuentran rondan entre 17 a 22 años: 4 de 17 años, 12 de 18 años, 8 de 19 años, 4 de 20 años, 1 de 21 y 1 de 22.

Los semestres que cursaban al momento de la intervención oscilaban entre el primero y el Quinto Semestre: 6 hombres de Primer Semestre de Pedagogía (uno de ellos por invitación de medicina) y 17 mujeres en iguales condiciones (una inscrita por invitación de enfermería), todos ellos cursan la Experiencia Educativa (EE) por primera vez (Primera Oportunidad, PO); 7 estudiantes de Tercer Semestre, 2 mujeres de Pedagogía (Una cursa la EE por segunda vez), una estudiante de Medicina (que cursa por segunda vez la EE) y una estudiante de Derecho de (PO), y dos estudiantes de Quinto Semestre, uno de Ingeniería Química (SO) y una de Derecho (PO).

Estilos de Aprendizaje

Identificar el estilo de aprendizaje dominante de los estudiantes se consideró necesario para seleccionar actividades que respondieran a las necesidades de los estudiantes, por ello se aplicó un cuestionario para identificar el tipo de inteligencia

de Percepción Dominante, Modelo PNL, el cual se extrajo del Manual de Estilos de Aprendizaje de la Dirección General de Bachillerato (DGBA, 2004, p. 99-103), el cual fue retomado así mismo del libro Herencia de vida para tus hijos, De la Parra (2004). A continuación, se presenta la gráfica 3 que reúne los resultados globales del grupo respecto a este aspecto.



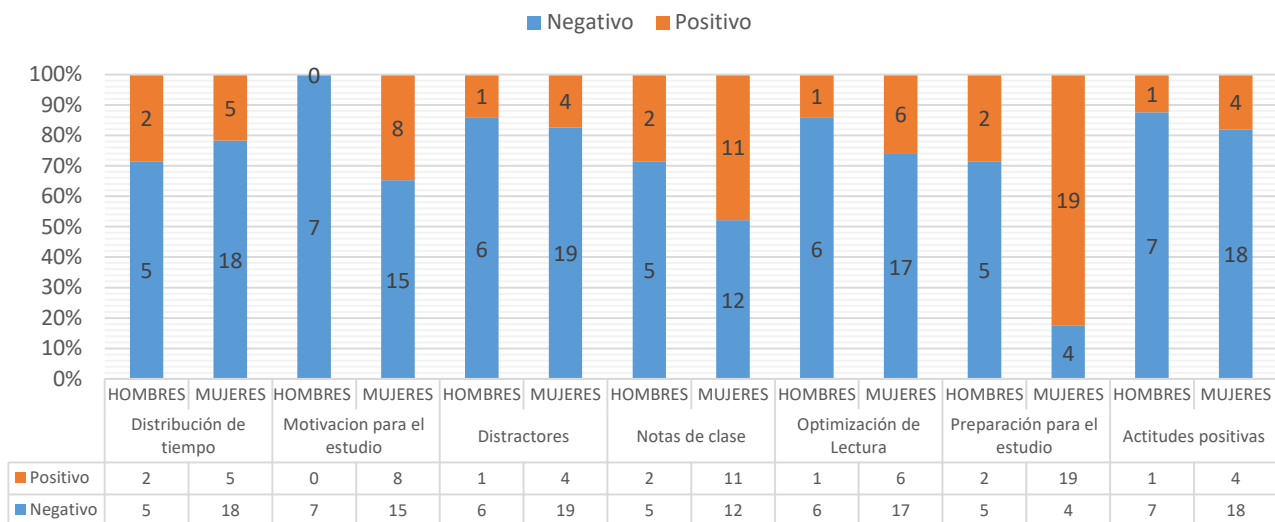
Gráfica 3. Estilos de Aprendizaje de Grupo de HPCyC

Debido a que el Estilo de Aprendizaje predominante es el Cinestésico, se ha planeado, desde la fase de sensibilización hasta la actividad de cierre, la aplicación de actividades que impliquen que los estudiantes se mantengan en movimiento, pues aunque se planea el uso de espacios virtuales para promover el desarrollo de la competencia comunicativa escrita a través de medios audiovisuales (lo cual favorece a la otra mitad del grupo cuyos estilos de aprendizajes son visual y auditivo), también se han incluido dramatizaciones y dinámicas de activación, cooperación, competición, y colaboración.

Resultados Condiciones de Estudio

Para averiguar las Condiciones de Estudio de los estudiantes, se aplicó el Test Autoevaluación de Hábitos de Estudio de José Luis Díaz Vega Editorial Trillas, proporcionado por el departamento de orientación de la Facultad de Pedagogía ([Ver Anexo A](#)).

Resultados Globales Condiciones de Estudio



Gráfica 4. Condiciones de Estudio de Grupo de HPCyC

Como puede apreciarse en la gráfica 4, el test se encuentra compuesto por 7 categorías, de las cuales los resultados más bajos se obtuvieron en los rubros de distractores y actitudes positivas para el estudio, empatados en el primer lugar con más resultados negativos, y optimización de la lectura y distribución de tiempo empatados en segundo lugar con mayor cantidad de resultados negativos.

Sin embargo, debido a su relevancia, tanto por los resultados obtenidos como por la relación de estos con las competencias comunicativas, se analizarán las preguntas 40 y 61, que se encuentran en el rubro de Optimización de la Lectura y que marcan los porcentajes más bajos en cuanto a incidencia de actitudes positivas, aunque esto no quiere decir que se ignoró por completo las áreas de oportunidad que quedaron en primer lugar, pues también se les motivará a través de diversos estímulos, tales como proporcionarles materiales para trabajar atractivos (variedad de colores, ceras, plumones y papel para trabajar), presentarles y compartirles a través de Facebook videos sobre temáticas actuales con un toque de humor, capítulos de series que se relacionan con la Experiencia Educativa o películas que se relacionan con el proyecto, así como memes relacionados con la carrera que cursan; se espera que de esta forma tomen una actitud positiva hacia la EE, el

proyecto y transformen su visión sobre uno de los mayores distractores que existe actualmente: el uso de Facebook.

Antes de presentar el análisis específico de las preguntas mencionadas, se mencionará otro aspecto en el que ha sido de gran apoyo los resultados obtenidos tanto del Test de Autoevaluación de Condiciones de Estudio como el de Estilos de Aprendizaje: la determinación de los roles para el trabajo cooperativo, estrategia que se trabajó gradualmente hasta llegar al trabajo colaborativo (Ver Anexo B y C).

Gracias a los resultados de ambos cuestionarios, se logró crear una clasificación que no solo permite conformar grupos heterogéneos de trabajo en el que estudiantes inexpertos en cuanto a condiciones positivas para el estudio puedan apoyarse y aprender de compañeros que tienen un mayor dominio de estos, sino que pueden crearse además equipos equilibrados en cuanto a estilos de aprendizaje (incluyendo mínimo a un visual, un auditivo y cinestésico en los grupos).

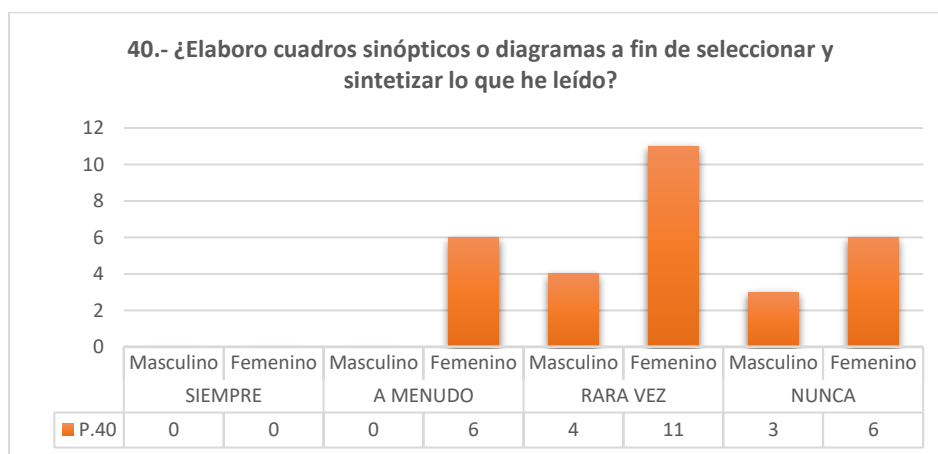
Lo anterior aunado a la identificación de los estudiantes con más iniciativa y características de líder (caso específico de 3 estudiantes a los cuales se les asignó papeles clave, según las actitudes que muestran en el aula para monitorear y dirigir las actividades e incentivar el diálogo y la participación en equipos conformado por estudiantes de bajo perfil participativo) ha permitido realizar una asignación de roles adecuada a las necesidades del grupo.

A continuación, se muestra el análisis de las preguntas mencionadas, como indicadores clave para la selección de actividades a desarrollar durante el proyecto de intervención.

Resultados Optimización de la Lectura

Elaboración de Esquemas de representación de la Información

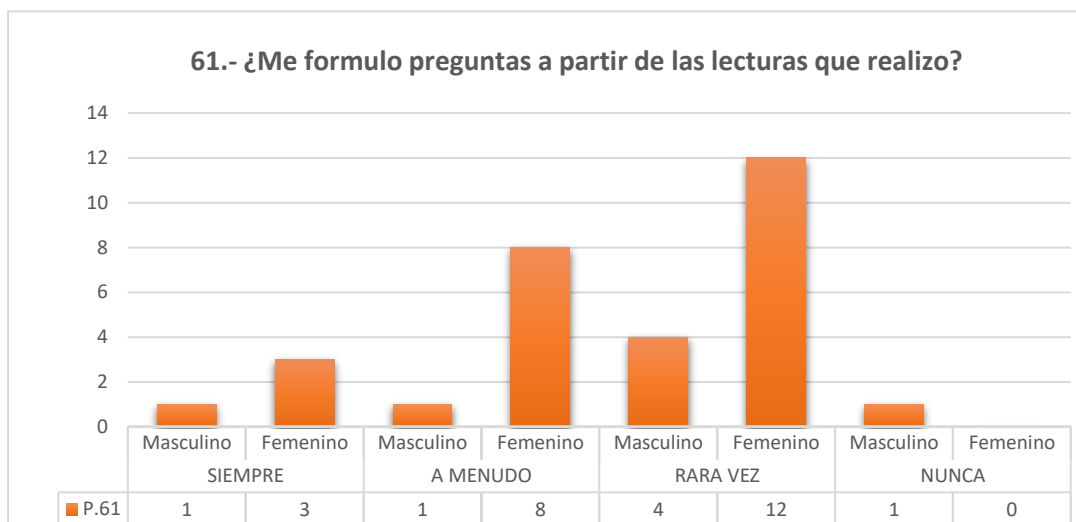
La pregunta 19 *¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura sistemática?* Fue una de las que recibió más resultados negativos, colocando a más de tres cuartas partes del grupo con un claro desconocimiento de la utilidad del apoyo en esquemas no solo para la optimización de la lectura, sino también en las presentaciones orales y como medio de metacognición para comprender y facilitar sus procesos de aprendizaje, por lo tanto, se considera como una necesidad el atender esta deficiencia presentando a los estudiantes diversas situaciones en las que necesiten la construcción de un organizador gráfico, tanto para organizar la información, como para socializarla.



Gráfica 5 Respuestas del Test Condiciones de Estudios, Resultados de Pregunta 40

De la misma manera, la pregunta *¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?*, que se muestra en la gráfica 5, posiciona nuevamente a más de las tres cuartas partes del grupo como estudiantes que no utilizan estrategias para la optimización de la lectura. Al analizar estos resultados, puede encontrarse una técnica didáctica que permite la enseñanza de ambos aspectos: la construcción de hexagramas, entendidos estos como una invención de De la Torre (2015), quien conjuga dentro de un formato compuesto por seis lados, un resumen, un mapa mental y preguntas para antes, durante y después de la lectura de un texto.

Dicha técnica será utilizada como una pieza clave para el desarrollo de actividades complejas, como método para la investigación, descubrimiento y socialización de información. A continuación, se muestran los resultados del uso de dicha técnica en la gráfica 6.



Gráfica 6 Respuestas del Test Condiciones de Estudios, Resultados de Pregunta 61

Como último paso del diagnóstico, se realizó una actividad práctica, en la que se siguieron los siguientes pasos:

- Los estudiantes crearon su cuenta de Gmail, para acceder a un documento compartido en Google Docs, con cada uno de ellos y así realizar un directorio de la clase.

Resultados: Solamente 6 estudiantes ingresaron al documento, lo cual hace evidente poca aceptación hacia la herramienta.

- Se solicitará a los estudiantes que creen grupos de 3 integrantes y se le asignará un número a cada equipo (Grupos Informales), a los cuales se les asigna un tema para investigar un documento sobre las Características de los Hemisferios Cerebrales (uno por cada integrante de equipo), para posteriormente subir a Google Drive un concepto construido por el equipo sobre la característica que le correspondía y compartir con la docente.

Resultados: Solo 1 equipo envió la información, pero a través del correo Gmail. Se sigue mostrando confusión y apatía hacia el uso de la herramienta.

- Elaboración de concepto en clase, debido a que no lo entregaron a través de Google Drive.

Resultados: Solo un equipo no entregó el concepto, aunque la calidad de los conceptos entregados fue en su mayoría deficiente en una escala de 20 puntos que calificaba coherencia, ortografía y puntuación (de 4 a 12 puntos para 7 equipos). De acuerdo a estos resultados, se reconsideró el uso de Google Docs como principal herramienta para el desarrollo del proyecto.

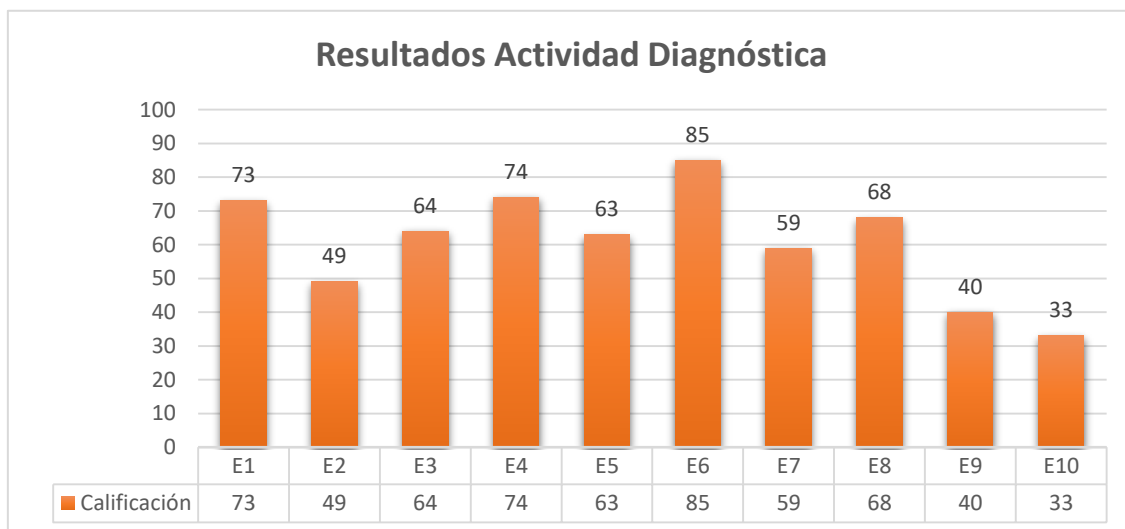
- Los equipos informales que se encargaron de describir la característica del Hemisferio se unieron con el equipo que describió la característica complementaria, formando equipos de 6 integrantes (equipos formales) para construir dos mapas conceptuales sobre las características que conceptualizaron cuidando que haya congruencia entre ambos esquemas.

Resultados: Tomando en cuenta los criterios de composición de un mapa conceptual (Concepto Central, Subconceptos, nexos) en una escala del 1 al 100, solo tres equipos lograron sobrepasar el 80%, mientras que 7 oscilaron entre el 59% y el 69%. Este resultado coincide con lo especificado anteriormente sobre las preguntas analizadas en el rubro de Optimización de la Lectura del cuestionario sobre Autoevaluación de condiciones de estudio.

- Al finalizar el producto, cada equipo explicó las características complementarias de cada hemisferio y los compañeros y la docente realizaron retroalimentación sobre su desempeño.

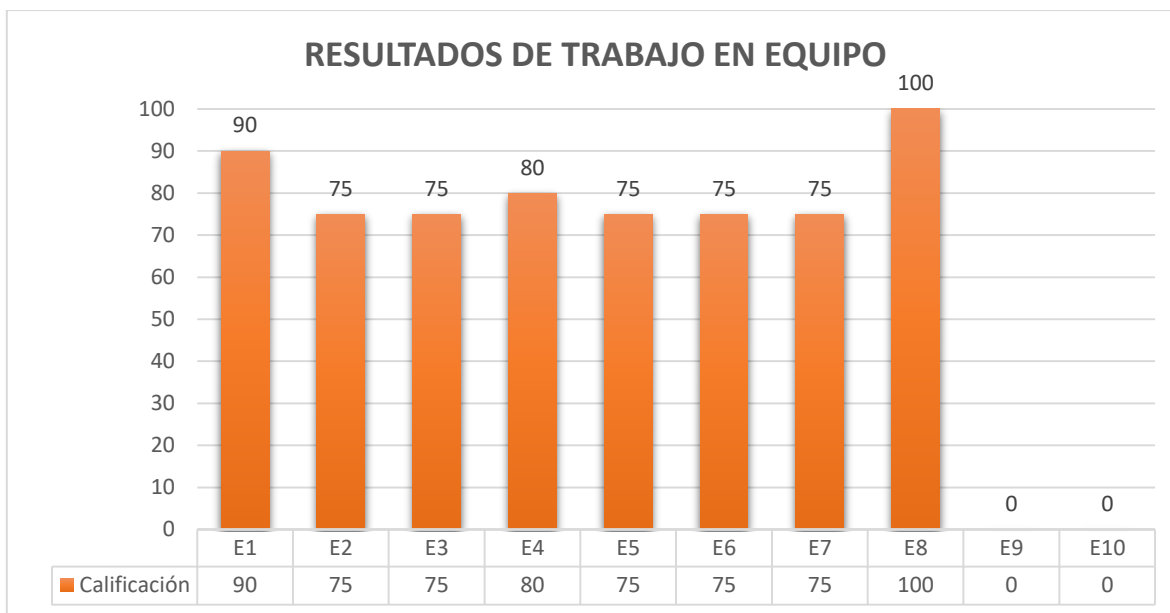
Resultados: Es una escala del 1 al 100, evaluando los criterios de: Volumen de Voz, Coherencia en el discurso, Mención de Ejemplos pertinentes y

Respuesta a la retroalimentación, de 9 alumnos que expusieron su mapa mental, solo una alcanzó el 100% (una de las estudiantes mencionadas como líder dentro del equipo de trabajo cooperativo), uno llegó al 80% y el resto alcanzaron entre 10% y 60%. Es en esta área donde se puede encontrar el desempeño más bajo de toda la actividad diagnóstica, por lo que se decidió enfocar gran parte de las acciones a desarrollar la competencia comunicativa oral.



Gráfica 7. Actividad Diagnóstica: Elaboración, y socialización, de mapa conceptual en equipos de tres personas sobre las características de los Hemisferios Cerebrales, Exposición

Los resultados globales de la actividad muestran que 4 equipos de los 10 reprobaron la actividad, mientras que 5 la aprobaron entre el 64% y el 74% y solo un equipo obtuvo 85%, tal como se muestra en la gráfica 7.



Gráfica 8 Actividad Diagnóstica: Elaboración, y socialización, de mapa conceptual en equipos de tres personas sobre las características de los Hemisferios Cerebrales, Resultados del Trabajo en Equipo

Sin embargo, existió un aspecto en el que solo dos equipos presentaron problemas (un equipo formal de 6 integrantes), y es precisamente el trabajo en conjunto, el cual se evaluó el tiempo que les tomó terminar el mapa conceptual, las actitudes positivas durante la elaboración del mapa y la colaboración como equipo formal en el aula (es decir, la convivencia entre ambos grupos aunque no hubieran trabajado desde la primera clase juntos); y aunque también se evaluó la organización para subir la información a Google Docs y solo un equipo realmente realizó lo que se le indicó, 5 equipos lograron llegar al 75% de un 100% y tres estuvieron entre el rango de 80% a 100%, lo cual son los mejores resultados obtenidos, por lo que se infiere que el trabajo en equipo es la estrategia más adecuada para trabajar con los estudiantes, específicamente trazar una ruta que transite del trabajo cooperativo al trabajo colaborativo, para fortalecer primeramente el aspecto emocional y de responsabilidad de los estudiantes y, finalmente, lograr crear una conciencia de grupo y comunidad de aprendizaje. Lo anterior se muestra en la gráfica 8.

2.3.2 Detección de Obstáculos para la Puesta en Marcha de un Proyecto de Intervención

Antes de comenzar con la investigación a través de la observación y el contacto directo con los actores de la institución, se revisaron algunas fuentes oficiales sobre la situación institucional; de esta forma se encontró que en el pasado año 2015, por primera vez la Dirección del Área de Formación Básica General Región Xalapa realizó un Plan de Desarrollo de la Dependencia con un periodo que comprenderá dos años, del 2015-2017, pues aunque existe claridad en la organización y planeación académica y curricular, lo relacionado con la planeación administrativa, financiera y de gestión se encontraba circunscrito a la elaboración del Programa Operativo Anual (POA). De acuerdo a información rescatada de dicho documento:

...el trabajo colegiado de las academias regionales y estatales de las experiencias educativas que conforman el AFBG ha permitido redefinir las aportaciones del Área a los perfiles de egreso de los profesionistas de la Universidad Veracruzana, contribuyendo al desarrollo de las competencias comunicativas y de autoaprendizaje. (p.9)

Como se ha descrito ya en apartados anteriores el objetivo de las Experiencias educativas del AFBG es que los estudiantes que cursan dichas asignaturas sean capaces de identificar, analizar, proponer o desarrollar, de manera autónoma o guiada; e individual o colaborativa, alternativas para la solución de problemas de su realidad académica y cotidiana mediante la aplicación de estrategias y herramientas para la investigación con fines académicos a partir de la comprensión y aplicación pertinente de información localizada en fuentes diversas. Asimismo, logra comunicarse e intercambiar información de manera sustancial al emplear la lengua inglesa en contextos cotidianos. Además, es capaz de usar con eficiencia la tecnología informática adecuada en la producción de los documentos necesarios para comunicar sus propuestas, ideas y opiniones de forma crítica, argumentada, creativa siendo responsable en el marco de los principios de equidad, multiculturalismo y sustentabilidad.

Lo anterior no enmarca de forma puntual la importancia de la comunicación en el primer idioma, sino solo en el idioma inglés, y de acuerdo a la información proporcionada por la coordinadora de la región norte de AFBG y la docente con la que se negoció el espacio para implementar el proyecto, no existen acciones específicas para mejorar la adquisición de competencias comunicativas por parte de las Academias de las EE del Área Básica, aunque si existió hace dos años un programa dentro de Habilidades de Pensamiento un proyecto para promover la transversalidad de los contenidos y competencias que deben adquirirse en esta materia hacia todas las demás EE que conforman los Planes de Estudio de todas las Licenciaturas de la UV, sin embargo no existió un seguimiento a dichas acciones.

Así mismo, en el primer PlaDDe (2015) se presenta una matriz FODA en la cual se incluyen aquellas debilidades de la Academia de la EE Habilidades de Pensamiento, entre las cuales se incluyen la centralización de las actividades de la academia en la región Xalapa, lo cual no permite que los programas dirigidos a mejorar la enseñanza dentro de HPCC se apliquen también en las demás regiones, incluida el campus Poza Rica-Tuxpan.

Otra debilidad es la falta de capacitación y actualización docente para impartir la EE pues esto conlleva una inadecuada impartición didáctica; como consecuencia, la evaluación departamental que solicita la aplicación de un examen de evaluación estandarizado sea solo una simulación en algunos casos (por la incapacidad de fomentar en los estudiantes las competencias necesarias para acreditarlo).

Lo anterior tiene como raíz principal la inasistencia de los docentes a las Academias bimestrales que funge como un espacio en el cual se acuerdan las estrategias didácticas y alternativas de acción para la enseñanza de la EE, sobre todo por parte de aquellos docentes que recién se integran a impartir clases en dicha asignatura; y por parte de los profesores que cuentan con estas materias como parte de su carga académica y laboran bajo una contratación de tiempo completo, es

compresible su inasistencia antes las diversas actividades con las que deben cumplir como parte de su tipo de contratación.

A lo largo del proceso que se siguió en el primer acercamiento a la institución en el que se implementará el proyecto Generación de Competencias Comunicativas dentro de la Experiencia Educativa Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo, cada uno de los actores con los que se tuvo contacto para obtener información sobre el contexto de actuación mostraron una actitud de apertura a la propuesta, un gran interés y sobre todo apoyo y accesibilidad para compartir sus conocimientos sobre la realidad en que desempeñaré mi labor como gestora, pues aunque he estado inmersa en dicho entorno como estudiante de la Facultad de Pedagogía, he podido observar la institución desde otra perspectiva al realizar esta investigación que alimentará este primer apartado del proyecto de intervención.

El grado de motivación de cada uno de los implicados puede describirse como alta, sobre todo por parte de la gestora. Es importante mencionar que la Coordinadora de Área de Formación Básica General se encuentra entusiasmada con el proyecto y fue una clave importante al hacer transparente toda la información necesaria sobre los intersemestrales que se efectuaron en el periodo intersemestral de invierno diciembre 2015 y enero 2016.

De la misma manera, tanto la directora de la Facultad de Pedagogía como la docente con que se realizó la negociación de la EE HPCC para acordar el espacio para la implementación del proyecto, se mostraron motivadas para apoyar el proyecto.

El tipo de relaciones laborales que pudieron observarse fueron mayoritariamente de manera lineal, entre directivos y su equipo administrativo, las cuales se pueden describir como armónicas con una dinámica grupal fluida en la que existe un ambiente de compañerismo y respeto, además de un alto grado de eficacia para la realización de trámites y organización de actividades.

En pocas ocasiones se tuvo la oportunidad de observar la dinámica grupal entre pares, por ejemplo, entre docentes o estudiantes o docente-estudiante, pero las pocas ocasiones que se pudo observar este último tipo de relaciones puede concluirse que, también existe una alta apertura al trabajo en equipo no solo entre los profesores de la Licenciatura de Pedagogía, sino también con profesores de otras Facultades.

En cuanto a la fluidez en las clases y la relación estudiante-profesor y profesor-estudiante, se encontró una forma de trabajo abierta a las participaciones de los estudiantes y casi siempre la existencia de una retroalimentación por parte del profesor, aunque pocas veces de los estudiantes, lo cual indica que los estudiantes aun no desarrollan como un hábito la habilidad de argumentar lo expresado por sus demás compañeros.

El clima organizacional puede considerarse sano, la única división que existe entre los profesores es en función del Cuerpo Académico al que pertenecen, sin embargo, esto no impide la planeación de proyectos en conjunto para el beneficio de los estudiantes. Se ha observado un alto grado de adaptabilidad de profesores y estudiantes a cambios organizativos e incluso evaluativos, como pudo observarse el semestre pasado durante el proceso de reacreditación de la Facultad en el que incluso estudiantes apoyaron para elaborar los informes necesarios.

De la misma forma, la existencia de diversos programas que se han implementado a nivel salón de clases como es el Proyecto Aula, el uso de la Plataforma Educativa Virtual Eminus o la elaboración de Foros abiertos al público en general de la institución como una actividad final para evaluar las Experiencias Educativas, pueden reflejar el grado de acomodo a nuevas situaciones de docentes y estudiantes al enfrentarse a nuevas formas de trabajo; aunque es importante señalar que aún se desconocía en realidad cual será el grado de adaptabilidad del grupo de estudiantes de nuevo ingreso con los que se trabajaría.

Dentro de la Institución es una tradición el trabajo en equipo para la toma de decisiones que afectan el redireccionamiento de la forma de trabajo, de manera que las acciones nuevas que pretenden incorporarse en la institución son discutidas, planeadas y evaluadas en su mayoría de las veces de forma colectiva

A continuación se bosqueja un esquema que representa las debilidades y amenazas personales que pueden detectarse pero también las fortalezas y oportunidades personales con respecto a la puesta en marcha del Proyecto; esta herramienta es de utilidad para formular acciones estratégicas que permitan aprovechar las oportunidades con las que se cuentan para fortalecer las debilidades de un plan de acción, así como para disminuir la posibilidad de hacer atacados por ciertas amenazas externas a través de acciones que permitan preservar y aumentar las fortalezas del plan.



Figura 3. Análisis FODA: Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades Personales para la Implementación de la Intervención.

Un obstáculo externo detectado para desarrollar el proyecto, fue que el o la docente no presente un apoyo significativo para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en dicha EE, pues se eligió este espacio porque los contenidos que se abordan y las habilidades y actitudes que se desarrollan, así como las estrategias que se utilizan para llegar a dichos objetivos complementan todas aquellas acciones que se planean implementar como actividades de aprendizaje, es decir, el proyecto más que cumplir con una finalidad remedial pretendía insertarse dentro de un marco idóneo para el desarrollo de estrategias comunicativas; no obstante, se pretende la inserción al contexto áulico un periodo de tiempo considerable para intentar el abordaje de temas de la EE para reforzar también sus contenidos y de esta forma que los objetivos del Proyecto se cumplieran de forma satisfactoria.

CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este tercer apartado, se recupera la teoría que permitió conocer más ampliamente diversos aspectos necesarios para llevar a cabo la implementación de la intervención, tales como la corriente y estrategia pedagógica que sustentarían la parte teórica y práctica del proyecto; información que permitiera unificar los términos con los que se denominarían a los objetos de aprendizaje y fundamentar la pertinencia de las técnicas mediadoras del mismo.

Así mismo, es necesario fundamentar la utilidad y ventajas de las herramientas virtuales elegidas como apoyo motivacional y para fomentar el trabajo colaborativo en otros ambientes además del presencial. A continuación, se describen los elementos anteriormente mencionados.

3.1 Denominación del Objeto de Aprendizaje: *Competencias Educativas en el Nivel Superior*

Aunque el término competencia no es nuevo, pues surgió en la década de los 80's bajo la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el productivo sobre todo para educar y capacitar a la mano de obra requerida, hoy, a más tres décadas de acuñar este concepto dentro del campo educativo, aún existe desconocimiento acerca de lo que significa e implica. Esto se debe a que la variedad de significados que puede adoptar el término hace confusa su comprensión, como explica Mas (2011):

El constructo competencia es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones (según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), están también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral... (p.197).

El enfoque por competencias dentro del Nivel Superior pretende superar la tendencia enciclopédica de acumulación de conocimientos que años atrás estaba vigente en educación y llevar más allá la formación de los estudiantes al hacer que

estos adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales capaces dentro de la sociedad. Integra además el aspecto axiológico, el cual se toma en cuenta en todo momento del quehacer educativo en vez de separarse del aspecto cognoscitivo y heurístico.

A continuación, en el cuadro 3, se comparan cuatro conceptos de competencias educativas emitidos por autores expertos en la materia, analizando los aspectos en contraste y en común que los integran.

Monereo (2005)	Perrenaud (2001)	Zavala y Arnaud (2008)	Cázares y Cuevas (2007)
La competencia es el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana, entendiéndose estrategia como una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas.	Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de razonamiento.	Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de manera interrelacionada.	Interacción reflexiva y funcional de los saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos enmarcadas en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad.

Cuadro 3. Comparación de conceptos emitidos por autores expertos en la materia. Tabla extraída de Frola y Velázquez (2011), con modificaciones propias.

En primer lugar, Monereo (2005) parte del concepto de estrategia para definir a las competencias, ya que considera que es por medio su conocimiento y manejo eficiente que se puede llegar a ser competente en alguna actividad, lo cual tiene un elemento implícito que hace referencia a la necesidad de planear y sistematizar las respuestas a las situaciones a que el profesional se enfrenta en su labor.

Por otro lado, Perrenaud (2001), autor que ha servido de modelo al sistema educativo mexicano para lanzar su actual modelo por competencias, en su conceptualización del término evoca a la habilidad de reaccionar ante situaciones

problemáticas de forma rápida, pertinente y creativa, lo cual se relaciona a la espontaneidad de respuesta y proceder en un momento específico.

Aunque en su obra Perrenaud (2001) advierte que el término competencias no es científico puesto que carece de una significación estable y compartido por una comunidad, dentro del concepto que construye se ayuda de un grupo de términos como saberes, valores, actitudes, los cuales coinciden con la visión de Zavala y Arnaud (2008).

Estos elementos también se encuentran presentes dentro de la concepción de Cazares y Cuevas (2007), al igual que el elemento contextual que puntualizan los tres autores mencionados ya, pero es especialmente importante dentro de los conceptos de Perrenaud (2001) y de Cazares y Cuevas (2007).

El primero aporta que la clave de la enseñanza de las competencias profesionales es que los estudiantes comprendan que todas aquellas actividades que realizan como parte de su formación, equivalen a una familia de situaciones análogas que enfrentarán una vez que se encuentren insertados dentro de su respectivo campo laboral; y son Cázares y Cuevas (2007) quienes especifican que, para lograr esto de manera satisfactoria, se necesita lograr la transferencia de las habilidades y conocimientos adquiridos a distintos contextos y a través del conocimiento situacional; ya que solo de esta forma se puede lograr transformar la realidad para mejorarla.

Por ello es necesario llegar a hacer operativo el modelo educativo por competencias, por medio de estrategias sistematizadas y transferibles, pero al mismo tiempo reaccionando de manera creativa, rápida y eficiente dentro de contextos específicos, y así lograr construir un puente entre lo escrito en la teoría y la práctica logrando que sea aplicable en la realidad.

La UNESCO (1999), citada en Argudín (2010), hace hincapié en la vital importancia de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias, las cuales definió como “el conjunto de comportamientos socioefectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función una actividad o una tarea” (p. 12).

De esta forma, los organismos y entidades educativas han adoptado sus propias definiciones del enfoque por competencias, así por ejemplo la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES) define la educación basada en competencias de la siguiente manera:

Se fundamenta en un curriculum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral: trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías (citado en Argudín, 2010, p. 13).

Para la Facultad de Estudios Superiores de La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la competencia es “una construcción social compuesta de aprendizajes significativos donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (holística, contextual y correlacional)”. Como puede observarse, ambas definiciones se complementan y están integradas con elementos que ya han sido analizados dentro de los conceptos de los cuatro autores presentados arriba en el cuadro 1.

Una vez revisadas algunas definiciones, el proyecto desarrollado se consideró a la competencia educativa como *el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes mediados a través de estrategias que permitan al individuo desempeñarse eficientemente de acuerdo al contexto en el que se encuentra.*

En el siguiente apartado se analizarán los fundamentos de este enfoque educativo en el contexto de la Universidad Veracruzana y su actual Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

3.1.1 Enfoque de Competencias en la Universidad Veracruzana

Para el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), de la Universidad Veracruzana el cambio a un enfoque educativo por competencias tuvo su origen con la identificación de las necesidades prioritarias del contexto internacional, del contexto nacional, el contexto estatal y propiamente institucional.

Dentro del contexto internacional pueden mencionarse por ejemplo, la contrariedad entre las acciones realizadas por las naciones para mejorar la situación socioeconómica de las personas y las que realmente eran requerida para lograr el desarrollo de los países; la desigualdad científico-tecnológica entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados; inequidad en la distribución del ingreso entre las diferentes clases sociales; crisis medioambiental por la destrucción y contaminación del ambiente y la pérdida de la biodiversidad; disminución de la calidad de vida de la mayor parte de la población; discrepancia de intereses por las filosofías contradictorias de las diferentes sociedades, que originan constantes conflictos y dificultan el desenvolvimiento pacífico entre ellas.

En cuanto a las necesidades educativas en educación superior, la principal necesidad corresponde, aún hasta la actualidad, en la dificultad de homologación de competencias laborales desde el nivel local, pasando por el nacional y el regional, llegando hasta el internacional.

En el contexto nacional puede hablarse de la crisis económica y escasez de recursos; el rezago social, político y económico; una desarticulación de la ciencia y la tecnología con las necesidades sociales y los procesos productivos de México; escases de mecanismos que permitan la participación efectiva de las universidades en todos los campos del conocimiento, como la política, el científico, la tecnológica, social y cultura; y una superespecialización del curriculum de las instituciones de educación superior.

Mientras que, en el contexto estatal, se carece de una colaboración en conjunto de todas las instituciones educativas del nivel superior, lo cual permitiría construir convenios para la creación de conocimiento por medio de redes de académicos investigativos y de apoyo; así como una falta de concordancia entre los perfiles de egreso e ingreso en el currículo de la educación media superior y la superior.

Tomando en cuenta todo lo mencionado, para la construcción de la estructura curricular del MEIF, se recurrió a la propuesta de Frida Díaz-Barriga, la cual incluye una fundamentación, objetivos, perfil profesional, organización y estructura curricular; pero esto aún era insuficiente para el desarrollo del plan y programa de estudios.

De esta forma, con el apoyo de la Universidad de Guadalajara, en el 2000, se comenzó con el trabajo de innovación curricular que finalmente en 2002 dio como fruto la presentación de la Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible (Medina et. al, 2002 citado en Corzo, 2008).

Esta vez el diseño curricular elegido fue el enfoque de competencias profesionales Integrales como la Delors, pero la propuesta seguía solo en la estructura curricular, por lo que, ante esta situación, en 2005 y con el mismo enfoque de competencias se desarrolló un nuevo documento también orientado por este enfoque.

Según Gonzci, (2001), en el enfoque específico de las competencias profesionales integrales se conceptualiza a la competencia como un “complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en situaciones específicas” (citado en Corzo, 2008), esos atributos incluyen los conocimientos, habilidades y actitudes que se materializan en el desempeño exitoso de un conjunto de tareas y resolución de situaciones problemáticas.

No obstante, es importante señalar que el constructivismo permaneció como el enfoque predominante al interior de los planes de estudio, lo cual ha influido además en la fundamentación teórica de este proyecto, tal como se verá más adelante.

Según la propuesta del MEIF, los ejes integradores de Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser) equivalen a los saberes teóricos, habilidades o saberes heurísticos (aprender a hacer) y las actitudes a los saberes axiológicos (aprender a convivir) y en conjunto contribuyen al desarrollo integral del estudiante (aprender a ser); estas competencias se dividen a su vez en tres niveles, que a su vez se relacionan con las áreas formativas de la estructura curricular, en el esquema siguiente se plasma dicha correspondencia entre ambos elementos.

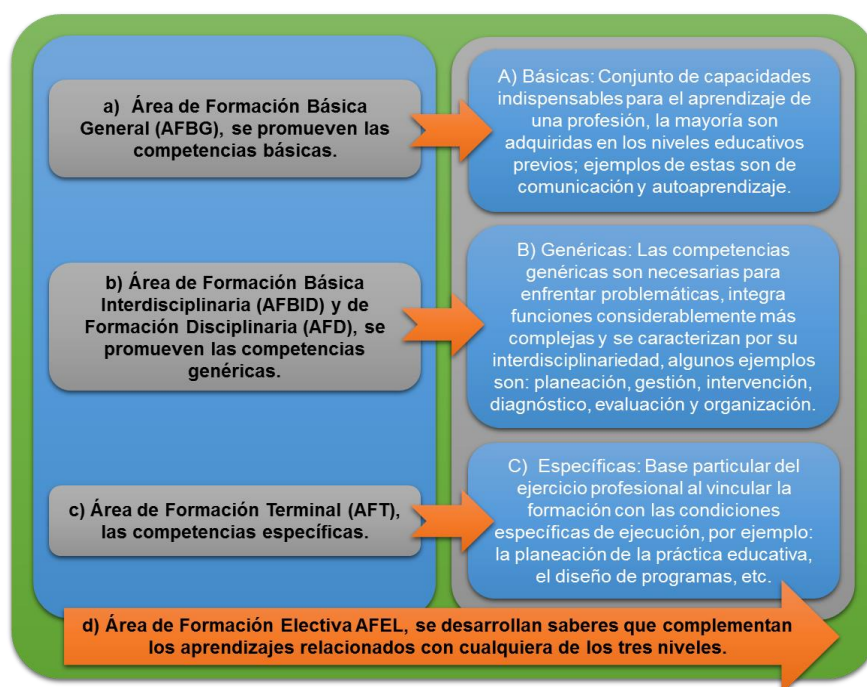


Figura 4. Relación entre Áreas de Formación Básica y Niveles de Competencias Educativas en el Nivel Superior según la Universidad Veracruzana. Esquema de elaboración propia con información extraída de: www.uv.mx/secretariaacademica/files/2014/09/Pedagogia-Xalapa.pptx

3.2 Objetos de Aprendizaje Específicos: Competencias Básicas según el Contexto Internacional y de acuerdo con el MEIF de la UV

El modelo por competencias se consolidó en Europa en el 2001, y casi de inmediato, en el 2002, representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) aprobaron adoptar la propuesta europea e impulsar su aceptación ante los órganos europeos bajo el nombre de Proyecto Tuning-América Latina.

Existió pues un ajuste referente a las competencias genéricas estipuladas para Europa, las cuales son 30, pasando a ser 27 para América Latina. De esas 27, 22 son las mismas que las europeas, siendo cinco competencias sintetizadas en dos competencias latinoamericanas. Finalmente fueron añadidas tres competencias nuevas para Latinoamérica:

- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Compromiso con la preservación del medio ambiente
- Compromiso con su medio sociocultural

Las competencias básicas son aquellas que resultan necesarias en la sociedad actual, de acuerdo a la Unión Europea y el Ministerio de Educación, citada en Alonso (2010), son 8: *La Competencia en comunicación lingüística*, la matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, *el tratamiento de la información y digital*, social y ciudadana, cultural y artística, *para aprender a aprender* y de *autonomía e iniciativa personal*⁹.

Todas las competencias mencionadas comienzan a desarrollarse desde la educación básica dentro del Sistema Educativo Mexicano, lo cual es evaluado al término de la educación obligatoria de los estudiantes (anteriormente la Educación Secundaria, desde el 2013, la Educación Media Superior), a través de pruebas estandarizadas como las auspiciadas por el Programa para la Evaluación

⁹ Se resaltan en cursivas aquellas que en el presente proyecto se desarrollan ya sea a través de las actividades didácticas implementadas o la estrategia aplicada, así como las fomentadas a través de las herramientas virtuales elegidas.

Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) fundamentado en el Proyecto El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el cual clasifica las competencias clave en tres categorías:

1. Los estudiantes deben ser capaces de usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje; comprenderlas, adaptarlas a sus propios fines y usarlas de manera interactiva.
2. Los estudiantes necesitan poseer habilidades y actitudes que les comunicarse con otras personas, las cuales podrán pertenecer a diversos orígenes, por lo que es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.
3. Los estudiantes necesitan ser capaces de manejar sus propias vidas responsabilizándose de sus acciones, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

En el siguiente esquema se aprecian las competencias que evalúa dicho organismo y se destacan aquellas que son congruentes con las competencias que se pretenden desarrollar a través de este proyecto.

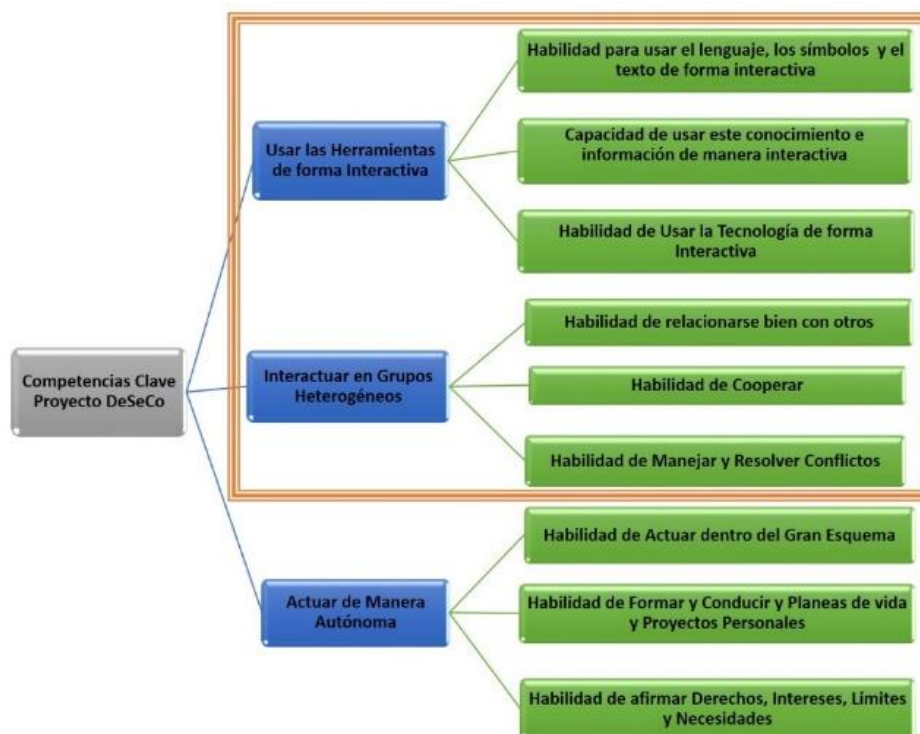


Figura 5. Esquema Elaboración propia, con información extraída del Resumen del Proyecto DeSeCo (1997)

Como puede observarse en el esquema, dos de las tres categorías de competencias claves planteadas por el Proyecto DeSeCo también se dirigen hacia la misma dirección que los objetivos de este trabajo las que, a su vez, son equiparables con las siguientes competencias planteadas por el Proyecto Tuning Latinoamérica.

Respecto al caso específico de la Carrera de Pedagogía, es necesario resaltar que algunas de las competencias enumeradas en ambos listados, DeSeCo y Tuning, también tienen presencia dentro del Perfil de Ingreso de Pedagogía, pues en él, se pide a los estudiantes:

1. El uso de **elementos lingüísticos** necesarios que le permitan **comunicarse** de manera **oral** y **escrita** (*Competencia Comunicativa Discursiva y Textual*) utilizando la **lectura analítica y crítica** (mostrando actitudes positivas hacia el autoaprendizaje).

2. El manejo básico de herramientas de **las nuevas tecnologías** que le permitan acceder a **nuevas formas de aprendizaje y comunicación** (como herramienta para llegar a estas competencias).

4. La **interacción social**, manejando las **relaciones interpersonales** para el **trabajo en equipo** (como estrategia pedagógica), la aceptación hacia la orientación académica en la búsqueda de su **formación personal y apertura para el cambio** que permitirá una constante evolución también académica (Plan de Estudios Pedagogía, 2000).

Mientras que dentro del Perfil de Egreso se solicita que, al término de los estudios profesionales de la licenciatura, el estudiante sea capaz de:

1. Intervenir en los distintos espacios de la Educación, con actitud crítica, reflexiva, colaborativa, ética e innovadora, que le permita asumir su desempeño profesional con compromiso social.
2. Tomar decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual y moral con base en los fundamentos teóricos de la disciplina pedagógica.

3. Reconocer y analizar de las diversas problemáticas educativas del entorno social, proponiendo soluciones pertinentes y viables.

Como puede observarse, estas últimas competencias implican en sí mismas las competencias básicas sobre las que se han hablado líneas atrás, por lo cual se encuentra oportuno centrar los esfuerzos en el desarrollo de competencias pertenecientes al área básica, como la intención de que la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía comience adecuadamente facilitando el llegar a cumplir con el Perfil de Egreso de la carrera.

3.2.1 Competencias para Aprender a Aprender

Tomando como base el trabajo realizado por Peña (2008) en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior del Colombia, *Las competencia oral y escrita en la educación superior*, las competencias para Aprender a Aprender se conciben como un predecesor que fundamente la acción comunicativa.

El contacto con la visión del autor anterior permitió apropiarse de la propuesta de la Universidad Veracruzana en el Área de Formación Básica, en la que se incluyen las competencias comunicativas y para aprender a aprender y de autoaprendizaje; no obstante, respecto a estas últimas, se prefiere usar la primera denominación, debido principalmente a la estrategia pedagógica que se aplicó en la intervención realizada, la cual se centra en el trabajo colaborativo.

Peña (2008) otorga un papel indispensable al lenguaje como mediador en el proceso educativo, y sintetiza en tres sus funciones “función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje” (p.1).

En este apartado se otorga un mayor peso a la última función, pues tal como el autor afirma, representa la *génesis* de generación del conocimiento y la construcción de los aprendizajes, es decir una mediación en los procesos de formación propios de la educación universitaria.

Establece como un proceso indispensable a la lectura, la escritura y la expresión oral como medio para desarrollar cada una de las actividades académicas universitarias, como la investigación, los coloquios y los diálogos entre pares y señala como uno de los principales problemas en este nivel, que los estudiantes no cuenten con estrategias para una lectura eficiente y de calidad y agrega que:

Visto en este contexto, el ingreso del estudiante a la universidad supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. Al igual que un inmigrante que llega por primera vez a un país desconocido, la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, constituidas no sólo por un corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir, y sin las cuales un estudiante quedaría desarmado para entrar a formar parte de la cultura académica. Hacerse parte de esta comunidad supone aprender su idioma, sus códigos y sus hábitos característicos, sin que ello signifique que el estudiante tenga que abandonar del todo los suyos (Peña, 2008, p.3).

De esta forma, se considera a la lectura como el inicio del proceso comunicativo y como la principal macroestrategia para aprender a aprender, compuesta a su vez por múltiples subprocesos.

En primer lugar, exige la consulta de otras fuentes documentales aparte del libro o la antología sugerida o proporcionada por los profesores, lo que a su vez hace necesario que el estudiante **busque, seleccione, compare y valore críticamente** entre una diversidad de textos disponibles, sobre todo considerando la gran masa de información disponible en la actualidad a través de los medios virtuales lo que implica también una competencia **hipertextual**, retomada también por Lomas (2014).

La forma para seleccionar información útil y pertinente se ve además complementada a través del conocimiento y desarrollo de una variedad de estrategias para *aprender a aprender*, es decir, para procesar e interiorizar la información con la que tiene contacto el estudiante y que le será necesaria para desarrollar las habilidades necesarias para su profesión.

Una estrategia de aprendizaje puede definirse de acuerdo con Díaz, Castañeda y Lule (1986) y Hernández (2006) citados en Díaz y Hernández (2010), como “un procedimiento, (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso

flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas” (p. 180).

Díaz y Hernández (2010) recuperan la clasificación de las estrategias de aprendizaje de Pozo (1990), la cual distingue entre aquellas dirigidas a fomentar el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo.

Debido a que la primera clasificación no trasciende más allá de la repetición de datos algunas de las acciones mencionadas son la repetición, subrayar, destacar y copias; pero al hablar del Aprendizaje Significativo, las técnicas aumentan de complejidad. A continuación, se muestra el cuadro 4 en el que se recupera la aportación de Pozo y Postigo (1994), citados en Díaz y Hernández 2010).

Clases de estrategias	Estrategias
Estrategias de adquisición	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observación ➤ Búsqueda de la información (manejo de fuentes documentales y base de datos) ➤ Selección de la información ➤ Repaso y retención (recirculación, mnemotecnias, etc.)
Estrategias de interpretación (para traducir de un código a otro o interpretar la información)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decodificación o traducción de la información ➤ Aplicación de modelos para interpretar situaciones ➤ Uso de analogías y metáforas
Estrategias de comprensión y organización	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión del discurso oral y escrito ➤ Establecimiento de relaciones conceptuales ➤ Organización conceptual (elaboración de mapas conceptuales)
Estrategias de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresión oral ➤ Expresión escrita ➤ Expresión a través de información gráfica, numérica, icónica, etc.)

Cuadro 4. Clasificación de estrategias de aprendizaje según la función cognitiva prevaeciente. Recuperada de Díaz y Hernández (2010)

Como puede apreciarse, estos autores conciben como parte de las estrategias de aprendizaje aquellas relacionadas con la expresión oral y escrita, pero como un medio, no como una finalidad, tal como se conciben en el marco del presente proyecto.

No obstante, la relación dialéctica que presentan ambas competencias, y los respectivos procesos para su dominio, es aprovechada de forma natural a través de las técnicas didácticas y la estrategia pedagógica, tal como puede observarse más adelante. En el siguiente apartado se hablará del vínculo entre estos dos tipos de

competencias, entendiendo a la escritura como una forma para comunicarse, pero también para ordenar el pensamiento, construir conocimiento y aprendizaje.

3.2.2 Competencias Comunicativas

De acuerdo con Pilleux (2001) las Competencias Comunicativas se entienden como “suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística.” (p.146)

Cada una de estas competencias se compone de otras subcompetencias más específicas, tal como se muestra en el siguiente esquema:

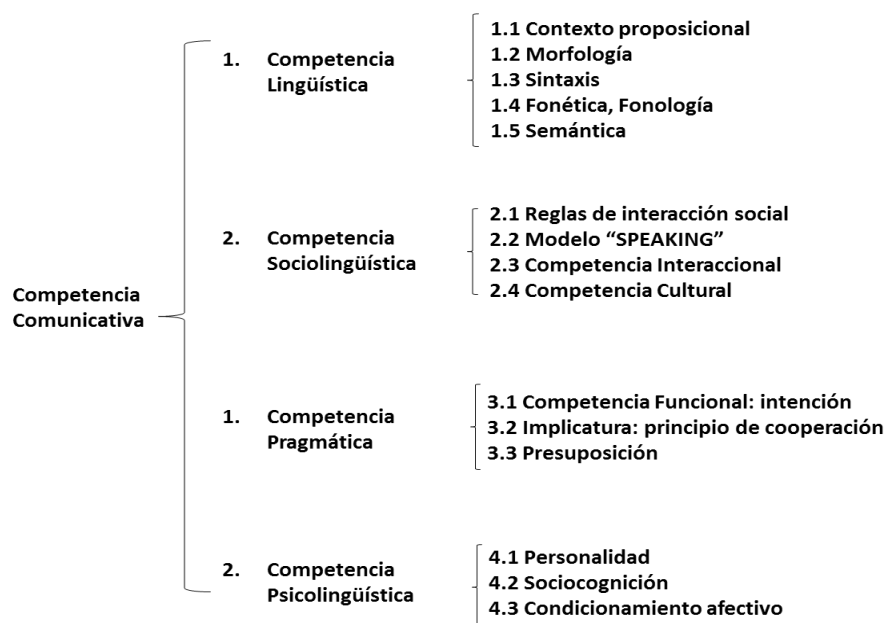


Figura 6. Subcompetencias Comunicativas. Extraída de Pilleux (2001)

La Competencia Lingüística comprende lo que se conoce tradicionalmente como gramática, que a su vez englobaba a la morfología, sintaxis, fonética y fonología, semántica, mientras que la Competencias Sociolingüística incluye las reglas de interacción social que Hymes (1971) citado en Pilleux (2001) describe como “usos pautados de la lengua y el habla”, es decir, aquellos acuerdos comunes que regían la interacción social, conjunto de normas que dirigen la interacción y dinámica grupal de un colectivo a nivel institución, comunidad o sociedad particular.

No obstante, después de realizar una revisión en cada uno de los niveles educativos del Sistema Educativo Mexicano, tanto a través del análisis de sus Planes y Programas de Estudio, como con la lectura de 3 obras diferentes del autor Carlos Lomas, se han logrado identificar subcompetencias que integran las competencias comunicativas, que coinciden con la visión complementaria y dialéctica de Peña (2008) y Díaz y Hernández (2010) como parte de las Competencias Básicas que debe dominar el universitario.

A juicio de estos autores, la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no solo de manera *correcta* sino también, *adecuada* a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo. De esta forma, en la figura 7 se muestra un esquema recuperado de Lomas (2014), en el que pueden distinguirse dichas subcompetencias.

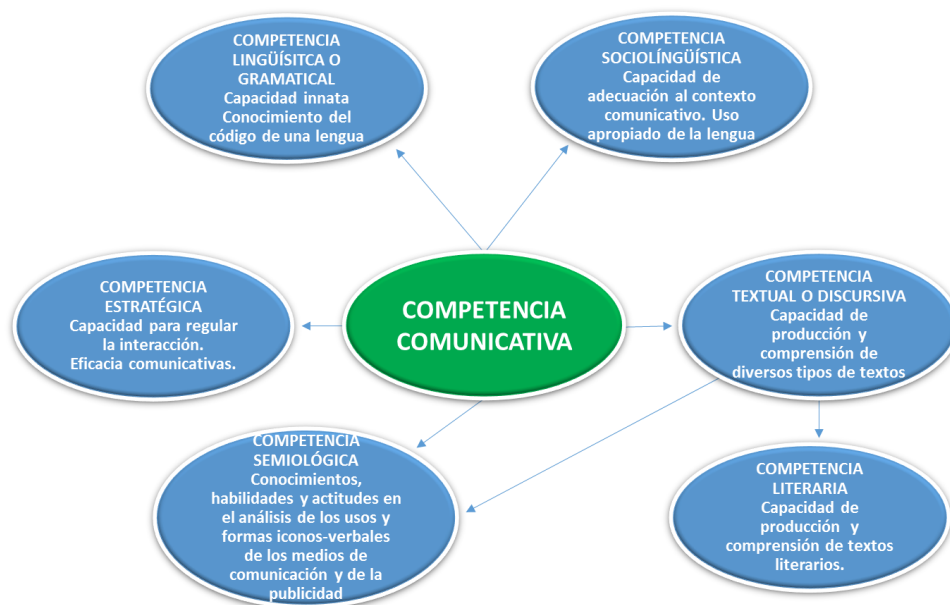


Figura 7. Subdivisión de la Competencia Comunicativa. Esquema Extraído de Lomas (2013)

A continuación, se describe las implicaciones de cada una de las subcompetencias que puede apreciarse en el esquema anterior.

- a) una *competencia lingüística o gramatical*, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia favorece la *corrección* expresiva de los enunciados lingüísticos;
- b) una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación;
- c) una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de texto con *cohesión* y *coherencia*;
- d) y una *competencia estratégica*, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento de código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.
- e) la *competencia literaria*, aunque puede considerarse dentro de las competencias textuales o discursivas, incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios).
- f) La *competencia semiológica*, que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. (Canale y Swain, 1980, complementado por Canale y Hymes, 1984, citado en Lomas, 2014 p. 35-36).

En el presente proyecto se centra la atención en la subcompetencia discursiva-textual, dentro de la cual es posible distinguir dos grandes modalidades: la comunicación oral y escrita; cada una de ellas se integra por elementos específicos, que se determinan de acuerdo a la intencionalidad de la expresión, la cual puede ser la socialización de información, opiniones o argumentos, para estos últimos es necesario la fundamentación en fuentes de información confiables que proporcionen datos verídicos, por lo cual otro componente de este tipo de competencias es la capacidad para discriminar la información útil y verídica de entre toda la que actualmente se encuentra disponible principalmente debido al auge de internet y de la información que distribuyen los medios masivos de comunicación.

De la misma forma, un elemento indispensable para lograr la adquisición de este tipo de competencias es el acompañamiento de cada habilidad por un componente actitudinal que incluya motivación por un aprendizaje continuo y las habilidades de autoaprendizaje que permitan buscar, manejar, procesar y transmitir información como una práctica significativa para su aprendizaje; así como el trabajo colaborativo que permita el intercambio de información y opiniones para construir aprendizajes colectivos y significativos.

Con base en esta fundamentación teórica, se decidió implementar una metodología sustentada por el trabajo colaborativo y con técnicas que puedan desarrollarse por tanto en equipos de trabajos formales e informales e integrando ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales que resulten familiares para los estudiantes, para facilitar el desarrollo de las actividades y la construcción de los productos esperados pero, sobre todo, que dichas actividades constituyan experiencias de aprendizaje enriquecedoras para cada uno de los estudiantes, a través de técnicas didácticas que les permitan concientizarse sobre sus procesos de aprendizaje, apoyándolos en la autorregulación de los mismos.

3.3 El Constructivismo Sociocultural como base del Aprendizaje Colaborativo

La teoría que sustenta el presente proyecto es el constructivismo sociocultural el cual comprende al aprendizaje como un proceso activo y dinámico que engloba tanto la dimensión cognitiva como la afectiva para lograr el desarrollo integral de un individuo.

Si bien en décadas anteriores otras corrientes ayudaron a satisfacer las necesidades de la sociedad, como el paradigma conductista que ayudó al desarrollo de la didáctica fundamentada en la tecnología educativa y el humanismo que delineó la propuesta de brindar una educación personalizada, es el constructivismo la teoría considerada como la opción más adecuada para dar respuesta a las prácticas educativas que fomentan, de acuerdo con Ferreiro (2012) “las concepciones realistas o empiristas y a las teorías asociacionistas del aprendizaje y, por otra parte, a una realidad: la de la era de la información” (p.45).

Una de las principales características de la sociedad de la información y el conocimiento, es la rápida actualización de la información que describe al mundo, por lo que ya no es viable la memorización de grandes cantidades de datos que en poco tiempo dejarán de ser verídicos. En este proyecto se apuesta por la apropiación y reconstrucción de contenidos con la finalidad de darles un uso práctico, propiciando de esta manera el aprendizaje para toda la vida, indispensable para proseguir con la preparación académica y profesional.

De esta manera, el carácter hasta cierto punto “permisivo” del constructivismo como teoría de aprendizaje, permite al estudiante tener la libertad de convertirse en el constructor de su propio conocimiento; el error no se encuentre como una pérdida de tiempo, sino que se considere como parte del proceso mismo de construcción de conocimiento, lo cual cuando se trata del desarrollo de competencias comunicativas dialógicas representa una ventaja, pues dicha construcción no puede tener lugar en solitario, sino en contacto e intercambio de ideas, opiniones, conocimientos y propuestas entre los actores educativos.

Al propósito de lo último mencionado, una de las intenciones del proyecto es que los estudiantes reconozcan que, dentro de un espacio familiar, es más fácil el desarrollar un diálogo, como puede ser a través de la Red Social Facebook; así mismo, las actividades que se pretenden implementar se encontrarán relacionadas con actividades que capten su interés, pues recuperarán sus experiencias previas, con lo cual, de acuerdo a los postulados de esta teoría citados en Cardona (2002):

Los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención. Por lo tanto, desde una perspectiva constructivista, los profesores investigan lo que interesa a sus estudiantes, elaboran un currículo para apoyar y expandir esos intereses, e implican al estudiante en el proyecto de aprendizaje. (p. 9-10)

Otro postulado del constructivismo que pretende seguirse con el proyecto es el fomento para que los estudiantes obtengan poco a poco la autonomía necesaria para gestar y autorregular sus propios procesos de aprendizaje, pues los estudiantes se turnarán para ser los moderadores de su equipo de trabajo, cumpliendo funciones moderativas y organizativas.

El hecho de que cada uno de ellos conozca la responsabilidad que representa dicha tarea, fomentará el apoyo a sus compañeros cuando se encuentren en la misma situación desarrollando una identidad de grupo y, poco a poco lograr trabajar colaborativamente entre ellos.

La finalidad última es que, al aprender a realizar esta acción a través de medios virtuales y presenciales, después de determinado tiempo puedan realizar las mismas acciones de forma individual y que sean capaces de transportar lo aprendido de un ambiente a otro, para que, de esta forma, el proceso de aprendizaje realizado represente una experiencia significativa por el grado de utilidad que encuentren al desarrollo de estas nuevas habilidades en el aspecto académico y personal.

3.4 Estrategia Pedagógica: Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo

En distintos estudios se han encontrado que en general en la escuela se enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se ve plasmado no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos, cuando lo cierto es que el contacto con otros estudiantes más avanzados realmente beneficia a quienes en comparación tienen algunas dificultades para interiorizar las competencias que se pretenden desarrollar en ellos, pues tal como Pujolas y Lago señalan en su Programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar:

...poner el acento en las características individuales comporta muchas veces la atención individualizada, separada, de algunos alumnos, a los cuales se niega la posibilidad de interactuar con los demás. Esto limita evidentemente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos “separados” o “excluidos” de los entornos generales, puesto que la interacción con compañeros de diferente capacidad, interés, motivación... beneficiaría sin duda su aprendizaje. Efectivamente, la mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en actividades con otras personas, gracias al estímulo intelectual que esto supone y la confianza que les da la ayuda que los demás pueden dispensarles si aprenden juntos. (p.11)

Definitivamente, lo anterior es aplicable al hablar tanto en terrenos de la educación especial como en la cotidianidad áulica regular, pues citando de nuevo a Pujolàs y Lago, ha llegado el tiempo ya de abandonar la tendencia de promover la homogeneidad, pues “...si esperamos que alumnos diferentes funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible basadas en esta heterogeneidad.” (p. 11-12)

Una vez aclarada su importancia, toca el turno de exponer la definición de Johnson y Johnson (2009), citado en Díaz y Hernández (2011), para el aprendizaje colaborativo, quienes reunieron todos los componentes básicos que lo constituyen como estrategia de enseñanza:

...es la relación que se establece entre un grupo de estudiantes que requiere interdependencia positiva, rendición de cuentas individual (cada participante tiene que contribuir y aprender), habilidades interpersonales (comunicación,

confianza, liderazgo, toma de decisiones, resolución de conflictos), interacción promocional cara a cara y procesamiento (reflexionar acerca de qué tan bien está funcionando el equipo y cómo puede funcionar aún mejor) (p.94).

La principal característica de esta forma de trabajo, difiere de su aplicación en el enfoque tradicional, principalmente por la interdependencia positiva que se pretende generar, pues si bien anteriormente ya era popular el uso del “trabajo en equipos” como una técnica para trabajar en el aula o fuera de ella, la interdependencia que se producía no trascendía más allá de la competitividad entre grupos, buscando trabajar “más” o produciendo un “mejor” producto final, para ser evaluados con la máxima calificación.

Aunque podría considerarse como resultados positivos, en el trabajo cooperativo debe existir un ambiente cordial, en el que sus integrantes aporten lo que sus capacidades le permiten, aprendiendo de sus compañeros a través del diálogo y la convivencia, siendo guiados en mayor o menor medida por el docente, quien de acuerdo a Schmuck y Schmuck (2001), citado en Díaz y Hernández (2010) proporcionará una ayuda importante si: “...facilitan la interdependencia entre los estudiantes... conceden gran valor a la cohesión de grupo, ofrecen apoyo los alumnos y organizan experiencias educativas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y se respeta la diversidad, se promueven discusiones abiertas acerca de los contenidos del currículo y del grupo mismo.” (p. 86-87)

Hasta ahora hemos observado las características del trabajo cooperativo, pero deben resaltarse sus diferencias con el aprendizaje colaborativo, entendiendo este último como el fin último del primero, pues de acuerdo a Melero y Fernández (1995), citado en Díaz y Hernández (2010) “... en el... aprendizaje cooperativo el acento está puesto en... una serie de actividades... altamente estructuradas por el docente, mientras que cuando se habla de aprendizaje colaborativo la responsabilidad y gestión del aprendizaje recae... en el estudiante y los pares.” (p.87)

La finalidad última de este proceso gradual es la formación de individuos capaces de trabajar tanto colaborativamente como individualmente, pues en la realidad ambos modos de trabajo son necesarios en diferentes áreas laborales, e incluso para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana. De la misma forma, en respuesta a la crítica al trabajo cooperativo y colaborativo revisada líneas arriba, existe una verdad innegable sobre la preparación obtenida al trabajar en equipo, que en palabras de Barkley, Cross y Howell, (2012) queda claramente explicada “La meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos, en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución, la del colaborativo desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes” (p.19)

Al final, el grado de autonomía al que un estudiante puede llegar al organizar un proyecto sin el apoyo puntual de un superior y en conjunto con sus pares, lo capacita para atender tareas de mayor grado de dificultad por él mismo; siempre y cuando exista un intercambio de roles entre los integrantes del equipo de manera constante, para que todos sean capaces de obtener distintas competencias, y esto se lleve a cabo con la responsabilidad consciente de que, como grupo iniciaron, y así deben llegar también a la consecución de los objetivos planteados.

Por lo tanto, educar bajo una estrategia de trabajo cooperativo, y avanzar gradualmente a uno colaborativo, si responde finalmente a las exigencias de esta sociedad considerada competitiva e individualista; pero con la ventaja de forjar a los estudiantes incluyendo los valores de la tolerancia y respeto, a la vez que desarrollan habilidades comunicativas de apertura al diálogo; en conclusión, resulta un mejor camino que la promoción de “estrellas brillantes”, con mucha información almacenada en su estructura cognitiva y hábil en ciertas habilidades prácticas, pero carente de una inteligencia emocional que lo incapacitará para colaborar con sus semejantes (Díaz y Hernández, 2010).

Por último, en relación directa con las estrategias de trabajo colaborativo, se encuentran las estrategias para promover una enseñanza situada, que es aquella

que permite a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en un contexto laboral o cotidiano inmediato y particular; requiere de un grado de autonomía avanzado, pues activa procesos cognitivos superiores, críticos y del pensamiento creativo. Para Díaz y Hernández (2011), quienes definen estas estrategias desde una perspectiva constructivista, la enseñanza situada consiste en:

...(una) propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, que les permita desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida cotidiana... o profesional. (p.153)

Quizá la estrategia más importante, y más usada, de este tipo, es el Aprendizaje basado en problemas (ABP), pues pone en juego competencias de diversa índole, comúnmente de desarrollo técnico o profesional, y fomenta la importante habilidad de aprender a aprender, competencia genérica de utilidad para toda la vida que genera en los estudiantes procesos metacognitivos sobre sus capacidades. (Prieto, 2008)

Respecto a los roles del trabajo cooperativo, es necesario precisar cuál es la metodología que propone Peré (2008) y que es retomada en el proyecto: Los grupos se distribuyeron de forma heterogénea de acuerdo con sus condiciones de estudio y estilos de aprendizaje, a manera de ejemplificación se incluye la tabla en la que se categorizó a los estudiantes de acuerdo a dichos criterios, averiguados a través de la aplicación de test y una actividad diagnóstica:

Principiante	Intermedio	Experto
Principiante Bajo Auditivo	Intermedio BAJO Auditivo	Experto BAJO Auditivo
Principiante BAJO Visual	Intermedio BAJO Visual	Experto BAJO Visual
Principiante BAJO Cinestésico	Intermedio BAJO Cinestésico	Experto BAJO Cinestésico
Principiante ALTO Auditivo	Intermedio INTERMEDIO Auditivo	Experto ALTO Auditivo
Principiante ALTO Visual	Intermedio INTERMEDIO Visual	Experto ALTO Visual
Principiante ALTO Cinestésico	Intermedio INTERMEDIO Cinestésico	Experto ALTO Cinestésico

	Intermedio ALTO Auditivo	Experto BAJO Auditivo
	Intermedio ALTO Visual	Experto BAJO Visual
	Inter. ALTO Cinestésico	Experto BAJO Cinestésico
		Experto ALTO Auditivo
		Experto ALTO Visual

Cuadro 5. Grupos en los que se organizó a los estudiantes para el trabajo cooperativo

Peré (2008) propone dividir al grupo como aquellos como más capaces de dar ayuda, los más necesitados de la ayuda y el resto de estudiantes que se encuentran en medio de ambos extremos, y se consideraron oportunos los siguientes roles:

Roles para la formación y el funcionamiento del equipo

- **Moderador:** dirige las actividades, controla el tiempo, hace respetar el turno de palabra.
- **Supervisor del orden:** controla el tono de voz, evita la dispersión, anima a la participación.
- **Observador:** registra la frecuencia con la que los miembros del grupo adoptan comportamientos o actitudes adecuados al rol que ejercen, controla la rotación de roles...

Roles para consolidar y reforzar el trabajo en equipo

- **Sintetizador-recapitulador:** sintetiza y recapitula los contenidos utilizando esquemas y mapas conceptuales. El encargado de este rol dirigirá la construcción de la propuesta.
- **Incentivador de la discusión y el diálogo:** procura que todos los miembros del equipo den respuestas y tomen decisiones de forma consensuada.

Se pidió a cada estudiante que revisara los gafetes que utilizaron durante la dinámica de la canasta de frutas, en los cuales se pegó un pequeño cuadernillo en el que se especificó el rol que le correspondía en su equipo y se aclararon las dudas que tenían al respecto; aunque tenía planeado ya quienes conformarían los equipos,

la ausencia de algunos integrantes hizo necesario que se reconfigurarán, sin embargo los equipos mantuvieron a los roles principales (los cuales se designaron a través de un consenso durante la presentación del proyecto minutos antes): moderador, observador y recapitulador).

3.5 Fundamentación de las Técnicas Didácticas Implementadas

Las técnicas didácticas son resultado, por un lado, de las necesidades identificadas a través del diagnóstico, y por otro, de las consideraciones de Domínguez (2010), quien propone incorporar actividades creativas en el aula e integrar recursos audiovisuales, trasladando al estudiante incluso a ambientes de aprendizaje poco convencionales como los virtuales. Con ello se contribuye, en palabras de Domínguez (2010) “al desenvolvimiento de la capacidad semiótica innata del alumno... y a la construcción de múltiples posibilidades de conocimiento y maduración, entre las cuales es obvio que la capacidad lingüística se encuentra incluida” (p.33).

El medio propuesto para llegar al objetivo descrito es fomentar la creación de instrumentos comunicativos, que sean comunes en el uso de los medios masivos de información y ambientes virtuales de interacción que los estudiantes frecuentan; es decir, desarrollar *objetos-lenguaje*, o mejor conocidos como productos o textos, con un verdadero significado para los estudiantes, rescatando sus intereses y experiencias de vida.

Para ello, el ambiente que describe como idóneo es una clase taller o clase laboratorio en el que los estudiantes aprendan de la observación y el error, lo cual coincide nuevamente con la visión de la Universidad Veracruzana sobre el Taller de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, en el que Campirán (1999) citado en la Antología de la E.E expone:

...el mediador, más que dar respuestas deberá plantear preguntas, a fin de que la respuesta surja de los propios estudiantes...[que] el mediador y los estudiantes avancen juntos [tomando] en cuenta tanto el criterio de realidad

(la visión crítica) de los adultos, como el criterio de ilusión (las utopías) de los jóvenes... para que el resultado sea creativo, re elaborador (y no aceptador) de la realidad circundante (p.259).

De esta forma, la visión pedagógica del aula taller de la Universidad Veracruzana, y de toda el Área de Formación Básica General, es un ambiente propicio para integrar la lógica de construcción de *objetos de aprendizaje* seguida por Domínguez (2010), cuyos beneficios para el educando pueden llegar a ser:

...aprovechar cada experiencia diaria de la vida y tomar conciencia de los medios que puede utilizar, la variedad de canales por donde pasa la información, con la finalidad de transmitir sus experiencias y llegar a una combinatoria innovadora... que impulse su realización lingüístico creativa al permitirle construir mensajes de entusiasmo, solidaridad, de trabajo...de disciplina, de libertad creadora, de conocimientos funcionales, de vivencia, y... mejorar su manejo de la lengua al intensificar la estructuración de su pensamiento (p.33).

En este mismo orden de ideas, se integra finalmente como base para el desarrollo de las competencias argumentativas, la perspectiva de de la Torre (2015), quien desarrolló un *objeto-lenguaje* peculiar, denominado *Hexagrama*.

3.5.1 Mapa Conceptual

Los mapas conceptuales son una estrategia de aprendizaje basados en la teoría del aprendizaje de Ausbel y Novak, diseñados específicamente por Novak en 1975. Pueden ser definidos como una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidos en la mente (González, 1992). Iniciaron su desarrollo en el Departamento de Educación de la Universidad de Cornell, en Estados Unidos en el programa denominad *Aprender a Aprender*.

El mapa conceptual es una estrategia centrada en el estudiante que proporciona un resumen esquemático de lo que se ha aprendido. Para su construcción es necesario que los conceptos más generales se sitúen en la parte superior y los más específicos en la parte inferior de forma progresiva. Los componentes de un mapa conceptual se muestran en la figura 8 que expone a continuación.

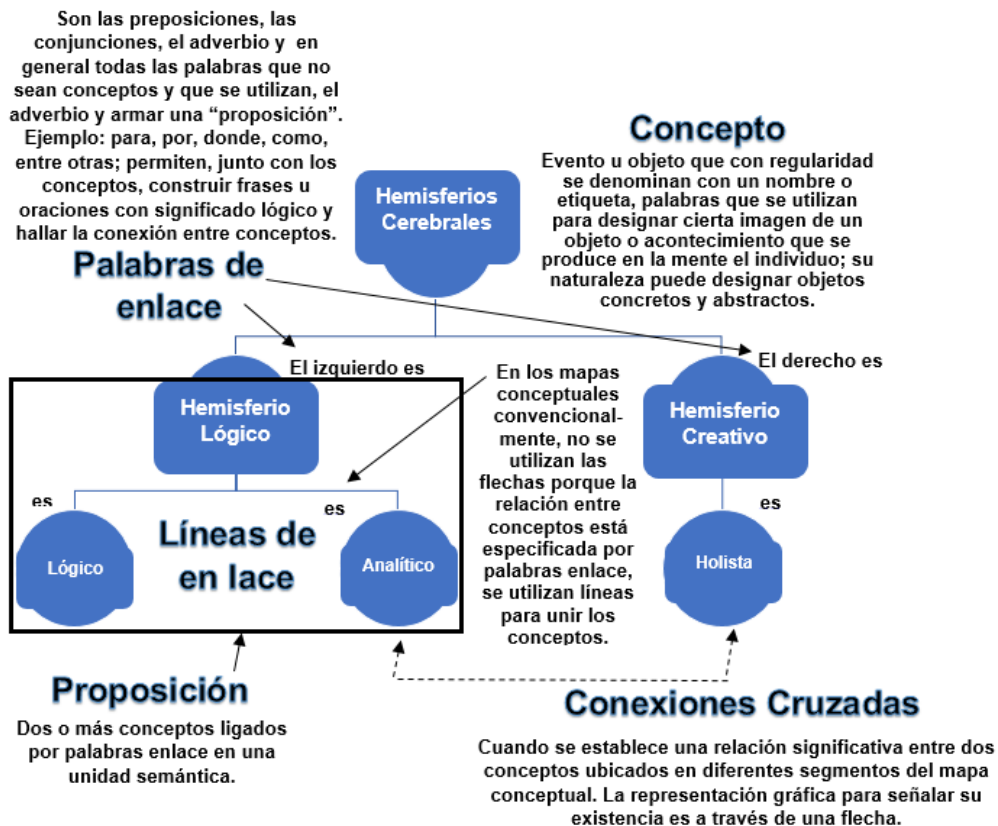


Figura 8. Esquema sobre los elementos de los Mapas Conceptuales. Elaborado con información extraída de <http://www.facmed.unam.mx>

3.5.2 Ensayo Argumentativo

El ensayo es, en palabras de Díaz (2004) "...un trabajo intelectual destinado a tratar un tema, un problema, una propuesta o un fenómeno con originalidad, libertad, coherencia y elegancia literaria" (p. 108) representa una *experiencia de aprendizaje constructivista*, ubicada de acuerdo a la clasificación didáctica en las actividades denominadas *Estudios Dirigidos*, que requiere del dominio de estrategias de aprendizaje de índole superior que entretajan tanto actitudes de autorregulación e inteligencia emocional como procesos cognitivos complejos vinculados a las habilidades de pensamiento analíticas y críticas creativas.

De la misma forma, puede considerarse como una *Estrategias de Aprendizaje de Elaboración* que enfocado específicamente a la *Didáctica Universitaria* cumple con los siguientes objetivos:

1. Estimula el trabajo intelectual independiente y la libertad de opinión.
2. Propicia el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico, reflexivo, divergente, convergente y creativo.
3. Promueve la construcción de conocimientos y el aprendizaje significativo en la medida que el escritor conecta y amplía sus conocimientos.
4. Estimula la inteligencia emocional, por cuanto es una vía para la realización personal, aceptación de sí mismo, desarrollo de la autoestima y el autoconcepto.
5. Posibilita el desarrollo ético y estético del escritor, al reconocer los aportes de otros.
6. Ayuda a profundizar y organizar los conocimientos, pues escribir implica leer varias veces y aprender con significado (Díaz, 2004 citado en documento de apoyo Universidad Estatal a Distancia Vicerrectoría Académica Centro de Capacitación en Educación a Distancia, p. 109).

Existen diversos tipos de ensayo, pero la clasificación más aceptada y general es la que distingue entre ensayos literarios y ensayos científicos. Así mismo, dentro de la categoría de ensayos científicos, pueden encontrarse los *ensayos expositivos-didácticos* cuyo propósito principal es definir, explicar y/o proveer información acerca de un tema específico; se caracteriza por su *finalidad didáctica* de *explicar* una *temática compleja* de entender, por lo cual es común la inclusión de *párrafos explicativos* o *expositivos* como partes fundamentales del escrito, característica por la cual se *distingue* de un *ensayo argumentativo* pues este último tiene como objetivo provocar una reacción en el lector: *convencerlo* sobre su *planteamiento* para que el lector se adhiera a su *postura*.

La estructura de un ensayo argumentativo debe incluir una introducción, un desarrollo y una conclusión. Los pasos recomendados para su elaboración son:

1. Seleccionar y delimitar el tema

2. Recopilar documentación

3. Con el material recopilado:

- a. Construye un esquema.
- b. Elabora citas textuales o parafraseadas para explicar el tema.
- c. Organiza las citas identificando los conceptos y aportaciones de autores que te parezcan relevantes.
- d. Resume, interpreta o analiza conceptos, opiniones o postulados para incluirlos en el ensayo.
- e. Elabora tus propios conceptos y análisis sobre el tema.

4. Escribir el ensayo siguiendo el esquema estructurado previamente siguiendo este orden:

A. Introducción.

- Motiva hacia el tema.
- Señala la importancia que tiene.
- Descripción de lo que se encontrará en el cuerpo o desarrollo del ensayo.

B. Desarrollo.

- Organizado en temas y subtemas incluyendo: Conceptos, Modelos, Principios, Comparaciones, Análisis, etcétera.
- Inclusión de citas de acuerdo al aparato crítico solicitado.

C. Conclusión.

- Opiniones, aportes sobre el tema, recuento de lo abordado aterrizando en reflexiones finales, recomendaciones o propuestas.

Por último, es imprescindible tener presente dos componentes para presentar un ensayo de calidad:

- 1. Los inherentes a un buen escrito:** Claridad, orden, sencillez, precisión, originalidad y eticidad.
- 2. Los formales y de estructura externa:** Ortografía, sintaxis, aparato crítico y el formato de presentación

3.5.3 Cartel

De acuerdo con Guillermo Roquet García citado en el blog educativo *El uso de los medios en la educación* es:

Un material gráfico que trasmite un mensaje está integrado en una unidad estética formada por imágenes y textos breves de gran impacto (...) capta la atención del transeúnte, obligándolo a percibir el mensaje (...) es un material gráfico, cuya función es lanzar un mensaje al espectador con el propósito de que éste lo capte y actúe en forma concordante con lo sugerido” (p. 2).

Existen dos tipos de cartel, el informativo y el formativo; el último tiene la capacidad de modificar creencias, actitudes y valores, por lo cual es el que de interés para usar con fines didácticos.

La característica principal de esta clase de cartel es que debe ser integral; los elementos que lo componen son de naturaleza física, son los que constituyen el arreglo estético visual, entre ellos la imagen y psicológicos que captan y/o estimulan la atención del espectador.

3.5.4 Hexagrama

Los hexagramas son recursos gráficos que De la Torre (2015) desarrolló con fines didácticos, y los describe de la siguiente manera:

Cuenta con seis lados; en cada uno aparece un elemento distinto; así, en la parte superior central se encuentra el título o tema del hexagrama; en la parte superior izquierda, se localiza un mapa mental; en la superior derecha

aparece el resumen de una lectura de comprensión; en la inferior izquierda, hay una pregunta; en la inferior central se localiza una pregunta intercalada, y en la inferior derecha, aparece una pospregunta. (p.155)

A continuación, se describen los elementos por los que se compone un hexagrama y sus aportaciones al desarrollo de aprendizajes significativos.

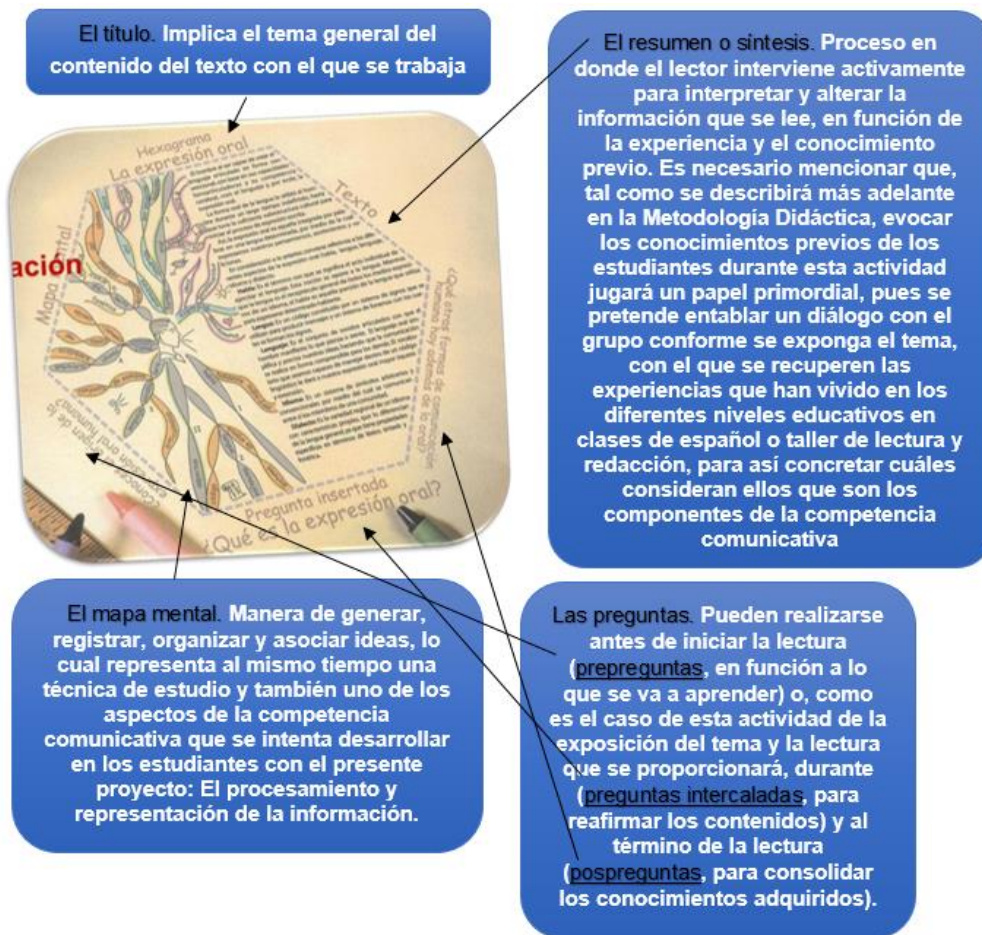


Figura 9. Elementos que componen un Hexagrama. Esquema de elaboración propia con información extraída de De la Torre (2015)

3.6 Fundamentación Didáctica de las Herramientas y Medios Tecnológicos

Actualmente las Tecnologías Digitales han representado una gran ventaja en el ámbito comunicacional al romper las barreras temporales y espaciales permitiendo el contacto con otras personas de formas sincrónica o asincrónica; permitiendo además el acceso a una cantidad de información que en apenas hace un par de

décadas atrás era inimaginable, sin embargo los medios de comunicación masivos se han convertido hoy por hoy en parte de la cotidianidad de casi todas las sociedades del planeta, quienes se han acostumbrado a la saturación de información y a “vivir conectados” todo el tiempo.

El proceso de ajuste de la población mundial a las tecnologías emergentes es llamado por Area (2009) adaptación a la innovación tecnológica y requiere, dependiendo de la generación tecnológica a la que se pertenece, en mayor o menor medida “realizar un... esfuerzo formativo destinado a adquirir las competencias instrumentales, cognitivas y actitudinales derivadas del uso de las tecnologías digitales. No hacerlo, significará correr el riesgo de entrar en la nómina de los nuevos analfabetos tecnológicos (p. 9)”.

Debido a esta situación, es posible afirmar que en la actualidad los sistemas educativos experimentan un desfase o desajuste a la realidad que de forma casi imperceptible se encuentra en una (r)evolución no solo en cuanto a la integración de recursos tecnológicos como medios para transmitir información, sino también por el cambio de paradigmas y estilos de aprendizaje que se comienzan a aparecer en los jóvenes.

De esta forma, aunque todos los avances tecnológicos en la actualidad representan una oportunidad para el desarrollo educativo, ciertamente diferentes estudios realizados por organismo internacionales, como el análisis de la prueba PISA, 2006 (OCDE, 2008) citado en Cobo y Moravec (2011), no han dado resultados concluyentes sobre los beneficios que pueden brindar al aprendizaje de los estudiantes de los diferentes niveles educativos; la OCDE (2005) citada en Cobo y Moravec (2011) plantea un reto particular y que sin duda invita a conocer las realidades específicas que vive cada clase, estudiante y docente en diferentes contextos pero al mismo tiempo capaz de generalizar dichas prácticas al descubrir que el resultado aparentemente es el mismo “Si significativas cantidades de uso de la computadora en la escuela no están asociadas con un mayor desempeño de los

estudiantes, los maestros deben mirar más de cerca la forma en que ésta se utiliza.”
(p.82)

Desde la óptica del proyecto que se pretende realizar, las líneas anteriores se complementan con las investigaciones de la European Commission (2004) y de Eynon y Helsper (2010) citados también en Cobo y Moravec (2011): las competencias para el uso de las tecnologías emergentes en la mayoría de los casos en realidad no se adquieren en una primera instancia al interior de la educación formal si no a través de los primeros contactos con recursos como los celulares y computadoras utilizando el internet principalmente como fuente de entretenimiento, por lo cual existe mayor aceptación por parte de los jóvenes a aprender sobre ello en ambientes no formales de aprendizaje, como con la familia o amigos, incluso por su cuenta propia a través de la exploración orientada solamente por los intereses particulares de cada individuo:

...todas las oportunidades de aprendizaje (y des-aprendizaje) que florecen cuando los sujetos que cuentan con un conjunto básico de competencias informáticas adoptan creativamente las TIC para resolver, explorar, colaborar, experimentar. Es decir, autoaprendizaje y/o aprendizaje informal, sin un plan de estudios preestablecido, sin la necesidad de un inductor (docente) que “pastoree” el proceso, ni de una evaluación o mucho menos de una certificación. (Cobo y Moravec, 2011, p. 92)

Si el trabajo individual motivado por el interés del estudiante puede llegar a ser tan fructífero como enuncian los autores mencionados, entonces es posible afirmar, apoyados en la teoría de socioconstructivismo que el trabajo colaborativo virtual tiene un potencial aún más elevado, un ejemplo claro es el proyecto de Gewerc, Montero y Manuel Lama (2014), quienes crearon una plataforma virtual académica con características muy similares a las de una red social informal fundamentándose en “...las premisas de la enseñanza centrada en el alumno (aprendizaje autónomo, autorregulado y auténtico, ruptura de fronteras entre ámbitos formales e informales)... (p.55), analizando de esta forma la intensidad y pertinencia de las aportaciones del alumnado con el que desarrollaron la intervención, tomando en cuenta principios como la centralidad y pertinencia de la información.

Lo anterior se ha hecho posible precisamente por la llegada de lo que se conoce como la web 2.0 que según O'Reilly, principal promotor de esta noción citado en Cobo y Pardo (2007), se fundamenta en una serie de principios constitutivos como “La World Wide Web como plataforma de trabajo, el fortalecimiento de la inteligencia colectiva, la gestión de las bases de datos como competencia básica... el software no limitado a un solo dispositivo y las experiencias enriquecedoras de los usuarios”(p.15) y es definida:

...como un denominador común para las últimas tendencias que se movían hacia “la Web de lecto-escritura”, permitiendo a todos publicar recursos y contenidos, utilizando herramientas simplificadas de edición abiertas, personales y colaborativas, conocidas como software social: blogs, wikis, sistemas de marcadores sociales, podcasts, etc. (O'Reilly, 2005 citado en Fumero, 2008, p. 4)

Al propósito de las características de la Web 2.0, y como justificación de la importancia del proyecto y su pertinencia en el contexto actual, estas ideas pueden explicar y complementar el proceso descrito dentro el texto de Bolter (1991) citado en Bernardo (2008), en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, que recupera los comentarios preliminares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

Cada tecnología de la escritura determina una comprensión particular sobre lo que significa leer y escribir. El libro impreso reforzó el uso de una escritura estable, en la que el autor ejerce un control total sobre su texto: una vez éste ha puesto el punto final, nadie puede cambiar el escrito sin su consentimiento. El texto electrónico, en cambio, le imprime a lo escrito una nueva textura, que se caracteriza por su fluidez y movilidad, y por propiciar una relación mucho más interactiva entre autor y lector. Ahora cualquier lector puede convertirse en un lector-escritor, rompiendo así la brecha histórica que ha separado al autor y al lector. (p.5).

Al escribir a través de medios electrónicos, como las Redes Sociales o Blogs, el texto deja de tener un solo autor, una sola voz, abandonan su independencia y a través de una estructura hipertextual:

...los textos se superponen y se entrecruzan, formando una red de escrituras interconectadas en los que las voces individuales terminan por mezclarse para formar textos polifónicos. La escritura electrónica se asemeja más que la escritura convencional a la forma dinámica característica del discurso oral. De un acto solitario, la escritura se está convirtiendo, cada vez más, en una creación colectiva. Todo esto nos obliga a redefinir nociones tradicionales como las de autoría, voz, género, estructura y coherencia textual, que en los textos digitales adquieren un significado diferente. (p.5)

Las tecnologías emergentes han cambiado la concepción de la construcción de un texto, han retomado la función social del lenguaje de forma que han surgido “formas multimodales de comunicación”, y con el apoyo de los recursos visuales y audiovisuales, actualmente “el discurso escrito [en entornos virtuales informales como las redes sociales y blogs] adquiere muchos de los rasgos propios de la oralidad (Bolter, 1991 citado en Peña, 2008, p.5), por ello se cree conveniente el trabajar a través de la Red Social Facebook.

Por último, antes de proseguir con la descripción de las herramientas y espacios virtuales que se utilizarán en la intervención se aclara que acuerdo a la OCDE (2008), citada en Cobo y Moravec (2011): la mayoría de las críticas con respecto a la evaluación del impacto de la tecnología en las habilidades cognitivas están vinculadas a la toma de mediciones inmediatamente después de la práctica...el efecto acumulativo de los medios digitales no es suficientemente conocido (p.82), por lo que el presente proyecto, además de no tener como objetivo final que los estudiantes aprendan a utilizar con experticia diferentes entornos virtuales sino ayudar al desarrollo de competencias comunicativas a través de ellos, pretende que las competencias que puedan adquirir con las actividades planteadas más que ser medidas para averiguar si se obtuvieron resultados inmediatos positivos en el proyecto, representen destrezas que sean de utilidad real para toda la vida académica y profesional de los estudiantes con los que se trabajó.

3.6.1 Espacios Virtuales para la Socialización de Saberes

Tal como se describió ya en el apartado anterior, en la actualidad los ambientes de aprendizaje no se limitan ya a lo presencial, sino que, recuperando las ideas de Peña (2008), cada contexto histórico ha exigido la transición de una tecnología de escritura a otra: la escritura solitaria es ahora una práctica que puede fácilmente transportarse a un ambiente de socialización, intercambio y construcción de conocimiento.

De esta forma, Lanskshear y Knobel (2014), consideran que la forma en que se realizan las anteriores acciones representan un nuevo tipo de alfabetismo: un *alfabetismo virtual*, el cual definen como:

Formas socialmente reconocidas de generar [práctica, entendida como actividades orientadas a un objetivo utilizando determinada tecnología y con un determinado sistema de conocimientos], comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos) (p.74).

Como ejemplo de espacios en los que se desarrollan estos nuevos alfabetismos, los autores anteriores recuperan los blogs, no solo educativos, dedicados a diversos temas comunes a grupos de jóvenes y personas de todas las edades, en las que el objetivo en común es compartir información y opiniones sobre un interés recreativo.

Así mismo, se puede hacer hincapié en las redes sociales como una representación fehaciente de las facilidades de la web 2.0, más reciente y sobre todo, más cercana a las generaciones de estudiantes con las que se trabajó. A continuación, se aborda el caso específico de *Facebook* como un espacio que, bajo ciertas normas de convivencia, facilitó la socialización con los estudiantes participantes del proyecto, llegando a compartir además conocimientos académicos productos de las actividades prácticas desarrolladas y sus percepciones sobre su desempeño y la de sus compañeros.

3.6.1.1 Facebook

Sitio web de redes sociales creado por Mark Zuckerberg. Originalmente era un sitio para estudiantes de la Universidad de Harvard cuyo propósito era diseñar un espacio en el que los alumnos de dicha universidad pudieran intercambiar una comunicación fluida y compartir contenido de forma sencilla a través de Internet. Fue tan innovador su proyecto que con el tiempo se extendió hasta estar disponible para cualquier usuario de la red.

Un Perfil en Facebook representa a una sola persona o individuo y sirve para comunicarse con Amigos dentro de Facebook; una Página representa a un producto, servicio, organización o personalidad que tiene y se comunica con un gran número de seguidores o personas que han creado sus propios Perfiles; un Grupo es un conjunto de Perfiles que tienen un interés o actividad en común y que pueden comunicarse entre sí para enviarse actualizaciones acerca de aquel tema que los reúne e interesa.

En un Grupo no es obligatorio que todos sean Amigos entre sí, los contactos dentro de este son identificados como Miembros del Grupo, quienes pueden invitar a sus respectivos contactos a hacerse parte del Grupo si consideran que tienen el mismo interés común. Funcionan mejor cuando hay un número reducido y manejable de Miembros, ya que todos pueden comunicarse entre sí, contribuir a la conversación, enviar y recibir actualizaciones y compartir archivos.

Las actualizaciones son visibles únicamente para los Miembros de ese Grupo y son publicadas utilizando el nombre de quien las escribe. En general nuevos miembros del Grupo pueden ser incluidos o aprobados por miembros anteriores, es decir, no todos los usuarios de Facebook pueden unirse a un determinado Grupo por voluntad propia.

3.6.2 Entornos para el Trabajo Colaborativo

Los enfoques educativos en la actualidad han rescatado no solo los espacios recreativos virtuales como un elemento motivacional y familiar de los estudiantes, sino que también han aprovechado espacios formales, o semiformales, como las plataformas educativas y las interfaces de escritura colectiva de grandes compañías informáticas como *Google* y *Outlook*, para promover el trabajo colaborativo en ambientes virtuales, lo cual supera las limitantes tradicionales del espacio y el tiempo que esta modalidad de trabajo conlleva regularmente para algunos estudiantes.

A continuación, se describirán las características de *Google Docs*, plataforma de escritura colectiva que fungió como una herramienta importante para la elaboración de los productos lenguaje que apoyaron en el desarrollo de las competencias comunicativas argumentativas.

3.6.2.1 Google Docs

Google Docs puede ser utilizado por un grupo de estudiantes que trabajan juntos en un proyecto que implica la creación de uno o varios artefactos de conocimiento de los más comunes: documentos de texto, hojas de cálculo o presentaciones. En el entorno online de Google Docs un grupo de estudiantes puede compartir los permisos de edición para varios documentos, que pueden o bien ser cargados desde los discos duros de sus ordenadores o creados desde cero. Todos los miembros del grupo pueden trabajar en el mismo documento desde distintas ubicaciones...

El historial de las revisiones no sólo ayuda a rastrear los cambios que se han hecho, sino que también proporciona información acerca de sus autores y permite volver a cualquiera de las versiones anteriores del documento. Una vez que un documento está listo, se puede guardar en el equipo local de un estudiante en una variedad de tipos de archivos diferentes, puede ser publicado como una página web, o enviado a un blog” (Kisieleska en Fumero, 2008, p. 52).

En el presente proyecto se trabajó esta herramienta considerando esta herramienta tanto como un medio de entrega de las actividades, como también un espacio en el que se pudo dar un seguimiento al trabajo colaborativo virtual de los estudiantes, tal

como puede encontrarse en el libro “*Google Docs: una experiencia del trabajo colaborativo en las aulas universitarias*”, de Delgado, Ausín, Delgado y Caso (2011).

En esta obra se describen principios del trabajo colaborativo virtual, diferentes estrategias utilizadas en esta modalidad, adaptando la evaluación de la misma para efectos del presente proyecto.

CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Proceso de Definición de la Estrategia

La elección de la estrategia Trabajo Colaborativo se hizo principalmente fundamentada en el conocimiento previo sobre el número de estudiantes que cursan regularmente la Experiencia Educativa *Taller de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo* (arriba de 30 por grupo); característica que también cumplía el grupo con el que se trabajó.

Así mismo, la información recolectada gracias al pre-diagnóstico había arrojado ya pistas sobre esta modalidad de trabajo como una posible aportación para el proyecto y, una vez que se tuvo la oportunidad de averiguar que la dinámica de trabajo que la docente titular desarrollaba con el grupo permitía el desarrollo de actividades en equipo, se planeó una actividad diagnóstica que permitiera comprobar la viabilidad de implementación de esta estrategia.

Es importante aclarar que, gracias a la observación realizada durante tres semanas previas a la fase de implementación y a los resultados obtenidos con la actividad diagnóstica antes mencionada, se decidió que los estudiantes no se encontraban preparados para trabajar desde un principio sin la asignación de roles; por lo tanto, se decidió trabajar primeramente con la propuesta de Pujolàs (2008), quien establece roles de trabajo colaborativo para trabajar con grupos homogéneos y heterogéneos.

Finalmente, los grupos conformados fueron heterogéneos, debido a que se pretendió aplicar el principio constructivista *Zona de Desarrollo Próximo*, para que los estudiantes aventajados por sus *condiciones de estudio y dominio en competencias comunicativas* pudieran apoyar a los estudiantes en un nivel bajo o intermedio¹⁰, a alcanzar un desempeño competente en estos rubros, conforme se avanzará en la implementación de las técnicas didácticas diseñadas.

Lo anterior, se planeó desde la óptica de Díaz y Hernández (2010), para que conforme los estudiantes lograran la aceptación y el dominio de la estrategia, desarrollaran un mayor nivel de autonomía, transitando así naturalmente hacia el *Trabajo Colaborativo*, en el que los roles del *Trabajo Cooperativo* se desdibujan y existe una mejor comunicación no solo en el aspecto académico, sino también en el interpersonal.

4.2 Metodología de Trabajo

El presente curso tiene como finalidad generar competencias argumentativas orales y escritas en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía tanto en espacios tradicionales como virtuales; así como comportamientos que evidencien valores para entablar un diálogo efectivo y armónico que contribuya al desarrollo del trabajo colaborativo para la realización de tareas, la toma de decisiones y la solución de problemas.

De esta manera, es propicio señalar a las competencias comunicativas como un eje central en el desarrollo adecuado de otras competencias genéricas, cuyo aprendizaje dependerá de la medida en que se practique en diferentes escenarios académicos y laborales o, incluso, en la dimensión personal pues el acto

¹⁰ Esto de acuerdo a los resultados de la aplicación de los test para el diagnóstico de Condiciones de Estudios y a la Actividad Diagnóstica Práctica desarrollada.

comunicativo es parte inherente de la naturaleza humana como ente social que comparte un espacio y tiempo con sus congéneres.

Con la finalidad de que los estudiantes perciban las competencias comunicativas de tal forma, se diseñaron dos actividades compuestas por diversas acciones, que en su conjunto representan una metodología basada en el uso de organizadores gráficos que permiten la planeación colaborativa de tareas complejas, tales como trabajos académicos y la solución de problemas.

Además de dichas actividades complejas, se incluyeron además momentos en el que se realizaron actividades cortas, consideradas como un puente para transitar de un momento del proyecto a otro; de esta forma, la primera actividad, el *Cuestionario* sobre la lectura *Pensamiento y Lenguaje* fue de esta naturaleza, pues permitió realizar una sensibilización hacia el uso de *Google Docs* y además cerró con la serie de actividades dirigidas a concientizar sobre la importancia de la comunicación tanto en el ámbito personal como escolar y laboral.

La siguiente actividad, la elaboración del Hexagrama, consistió en la primera actividad compleja, y estuvo conformada por la elaboración de un *Cartel-Hexagrama* como un ejercicio de pre-escritura para la elaboración de un *Ensayo Argumentativo sobre una Problemática Contemporánea*, pero también tuvo la finalidad de fungir como material para socializar su postura a estudiantes de otros grupos.

La siguiente *actividad puente* fue el *Debate sobre la Homoparentalidad*, y permitió a los estudiantes establecer una relación entre la defensa de una postura, promovida con la primera actividad compleja, y la resolución de un problema, que se desarrollaría en la siguiente actividad compleja.

La segunda actividad compleja fue la *Resolución de un Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono*, a través

de la elaboración de un mapa conceptual que a su vez fungiría como guion de una dramatización de la solución que propusieron a dicha problemática, la cual grabarían para compartirla a través del grupo en *Facebook* que sirvió como herramienta virtual para el proyecto.

De esta forma, debido a la breve duración de la implementación se decidió organizar las actividades realizadas en la lógica presentada, pues la clasificación de temas o actividades en unidades didácticas o bloques no se consideró apropiada por la naturaleza de la estrategia y las múltiples acciones que podían desarrollarse tomando como base una problemática.

4.3 Diseño Instruccional

Debido a las diferentes fases que se transitaron en el desarrollo del proyecto, existieron tres diferentes versiones del diseño instruccional. La primera versión se desarrolló cuando se obtuvo la información de los estudiantes que participaron en el pre-diagnóstico, durante el primer acercamiento.

Dicha planeación se alteró cuando se conoció al grupo con el que se trabajó, quedando de la siguiente manera: el proyecto estaba planeado para concluirse en 12 sesiones presenciales y 10 acciones virtuales, lo cual no fue posible de respetar debido a las actividades del curso, contratiempos laborales, académicos y de salud de la gestora, resultando en que varias acciones se modificaran en cuestión de tiempos y en función de apoyar a los estudiantes en las actividades del curso.

A continuación, se presenta la planeación general en el cuadro 6, la cual fue contemplada en un principio y, posteriormente, la planeación adaptada a los inconvenientes ya mencionados y los tiempos y necesidades de los estudiantes y la Experiencia Educativa. Las letras “P” o “V” en la columna Número de Actividad son un código para indicar si se hace referencia a una sesión *Presencial* o una acción *Virtual*.

Planeación General							
Fase	No. de Act.	Actividad	Tema relacionado con la Experiencia Educativa	Recursos	Ambiente	Duración	Fecha
Sensibilización	1P	Presentación de la gestora.	NA	Presentación de Power Point	Aula	30 min	13 Sep
	1V	Resultados individuales del diagnóstico.	NA	Presentación de Power Point	Google Docs	NA	26 Sep
	2P	Proyección de cortos de películas.	Comunicación y Lenguaje	Trailer de película <i>El discurso del Rey</i> y corto de <i>Las dos caras del amor</i>	Aula	20 min	28 Sep
Sensibilización	2V	Preguntas meta-cognitivas sobre la comunicación asertiva y la expresión oral.	Comunicación y Lenguaje	Película <i>El discurso del Rey</i> y link en youtube de <i>Las dos caras del amor</i> .	Facebook	NA	28 Sep
	3P	Canasta de Frutas y La gran Fiesta.	Juicios intersubjetivos.	Cartulina, ceras, plumones, tijeras, pegamento.	Aula	1 hora 30 min	10 Oct
	3V	Publicación de fotos y socialización de la actividad.	Juicios intersubjetivos.	Fotografías	Facebook	NA	10 Oct
	4P	Presentación del Proyecto.	NA	Presentación de Power Point	Aula	30 min	17 Oct
Implementación	5P	Hexagrama sobre las Competencias Comunicativas.	Lenguaje	Presentación de Power Point Cartulina, ceras, plumones, tijeras, pegamento	Aula	1 hora 30 min	19 Oct
	5V	Metacognición sobre el nivel de desempeño de las Competencias Comunicativas.	Lenguaje	Google Docs	Google Drive	NA	19 Oct
Implementación	6V	Resumen sobre problemática actual	Bitácora de Orden del Pensamiento	Google Docs	Google Drive	NA	24 Oct
	7V	Hexagrama sobre Problemática Actual	Bitácora de Orden del Pensamiento	Presentación de Power Point Cartulina, ceras, plumones, tijeras, pegamento	Aula	1 hora 30 min	28 Oct
	8V	Socialización del Hexagrama sobre	Bitácora de Orden del Pensamiento	Fotos	Facebook	NA	28 Oct

		Problemática Actual					
	9P	Socialización del Hexagrama sobre Problemática Actual	Bitácora de Orden del Pensamiento	Hexagrama	Facultad	1 hora 30 min	31 Oct
	10 P	Resumen sobre Lectura <i>Mapas Conceptuales</i> .	Desarrollo del Pensamiento Lateral a través de organizadores gráficos	Lectura <i>Mapas Conceptuales</i> de Torres Zermeño	Aula	30 min	7 Nov
	11 P	Solución de Problemas a través de Técnica de los Sombreros de Edward de Bono.	Habilidades del Pensamiento Críticas para la solución de problemas	Presentación de Power Point Cartulina, ceras, plumones, tijeras, pegamento, ilustraciones funcionales, sombreros de foamy, sombreros de papel, imágenes tamaño cartel.	Aula	1:30 min	9 Nov
	9V	Socialización de esquema con solución al problema manejado con la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono.	Habilidades del Pensamiento Críticas para la solución de problemas	Fotos	Facebook	NA	9 Nov
	12 P	Cierre del Proyecto, Socialización de	Metacognición sobre procesos de aprendizaje	Fotos	Aula	30 min	14 Nov
	10 V	Impresiones sobre el proyecto.			Facebook	NA	14 Nov

Cuadro 6. Planeación Versión 2

Con los cambios realizados en la planeación el número de sesiones se redujo a 11 presenciales y 9 acciones virtuales. A partir de la fecha 17 de Octubre se comenzaron a realizar las modificaciones, siendo la primera a causa de falta de tiempo para trabajar con el grupo pues la docente comenzó a trabajar con ellos la Bitácora de Orden de Pensamiento; la siguiente clase, el día miércoles 19, se celebró un evento en facultad referente a la promoción de valores, en el cual varios estudiantes participaron, sin embargo se logró trabajar con los estudiantes citándolos una hora antes para concluir con la última actividad de sensibilización.

Cabe destacar que la docente del curso cedió la clase completa y, debido a que solo 5 estudiantes faltaron ese día, se decidió que era pertinente realizar primero la presentación del proyecto y posteriormente comenzar con la dinámica, pues era el momento idóneo para hacerles conocer las actividades que se desarrollarían y la metodología de trabajo, así como tomar decisiones sobre los horarios que podrían dedicar al desarrollo del proyecto.

Posteriormente, se decidió extender la sensibilización hasta la primera actividad de la implementación para que los estudiantes apreciaran la relación entre el pensamiento y el lenguaje, por lo que se cambió la primera actividad, la elaboración del hexagrama sobre las competencias comunicativas basado en el texto de Peña (2008) *La competencia oral y escrita en la educación superior*, por un cuestionario que contenía preguntas sobre dicha relación explicada en el artículo de Gutiérrez (2009), *Lenguaje y Pensamiento* publicado en la revista electrónica *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

En un principio se tenía planeado que fuera contestado a través de Google Docs, pero como también estaba planeada como una actividad que introdujera a los estudiantes en su utilización, se previó que se presentarían dificultades para que los estudiantes participaran en este espacio, por lo que se les permitió contestar directamente en las copias proporcionadas del artículo e incluso directamente en *Google Docs* pero durante la sesión presencial.

Es importante aclarar que se prefirió sustituir la lectura a cerca de competencias comunicativas de Peña (2008) por una que hablará sobre la relación entre Pensamiento y Lenguaje para que existiera una mayor congruencia entre los contenidos del curso y los del proyecto de intervención, así mismo la extensión del artículo se consideró más adecuado que el número de páginas del primero.

La siguiente modificación, del 26 de octubre, se realizó para apoyar a los estudiantes en la realización del ensayo argumentativo y es a partir de esta decisión que se realiza un reacomodo en el orden de las actividades y las temáticas que se abordaron durante proyecto, pues la docente anunció la decisión de la Academia de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo de realizar el Foro de Socialización de Saberes TRANSVERSA antes de lo planeado.

Lo anterior representaba que los estudiantes deberían elaborar un ensayo argumentativo sobre una problemática actual dentro de las temáticas que aborda el Proyecto TRASVERSA, los cuales se enlistan a continuación.

- Sustentabilidad: Conservación del Medio Ambiente
- Promoción de la Salud: Consumo Responsable de Alimentos
- Interculturalidad
- Género: Violencia e Igualdad
- Inclusión
- Derechos Humanos
- Justicia
- Arte-Creatividad

Se proporcionó a los estudiantes material y asesoría para la realización del ensayo y, a manera de dar continuidad a esta actividad, la problemática que debían abordar para la realización de su hexagrama colaborativo fue la de los ensayos con mayor puntuación entregados a la docente del curso; y la finalidad de la estrategia cambio a representar un método para planear la construcción del ensayo argumentativo de forma colaborativa.

La influencia de las temáticas del proyecto TRANSVERSA prosiguió incluso hasta el desarrollo del debate que se tenía planeado y permitió retomar incluso la idea de dramatizar la solución al problema que se trabajaría por medio de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono. A continuación, puede apreciarse la

Planeación General Adaptada con los cambios descritos párrafos atrás y las secuencias didácticas de las sesiones 3P a 8V pueden encontrarse en los Anexos, a excepción de la acción 5V pues no correspondió a una actividad del proyecto.

Planeación General Adaptada							
Fase	No. de Act	Actividad	Tema relacionado con la Experiencia Educativa	Recursos	Ambiente	Duración	Fecha
Sensibilización	1P	Presentación de la gestora.	NA	Presentación de Power Point	Aula	30 min	13 Sep
	1V	Resultados individuales del diagnóstico.	NA	Presentación de Power Point	Google Docs	NA	26 Sep
	2P	Proyección de cortos de películas.	Comunicación y Lenguaje	Trailer de película <i>El discurso del Rey</i> y corto de <i>Las dos caras del amor</i>	Aula	20 min	28 Sep
Sensibilización	2V	Preguntas metacognitivas sobre la comunicación asertiva y la expresión oral.	Comunicación y Lenguaje	Película <i>El discurso del Rey</i> y link en youtube de <i>Las dos caras del amor</i> .	Facebook	NA	28 Sep
	3P	Canasta de Frutas	NA	Gafetes	Aula	30 min	17 Oct
	4P	Presentación del Proyecto.	NA	Presentación de Power Point	Aula	30 min	17 Oct
	5P	La gran Fiesta.	Juicios intersubjetivos	Cartulina, ceras, plumones, tijeras, pegamento.	Aula	1 hora 30 min	17 Oct
	3V	Publicación de fotos y socialización de la actividad	Juicios intersubjetivos.	Fotografías	Facebook	NA	19 Oct
	4V	Cuestionario Lenguaje	Lenguaje y Pensamiento Habilidad Básica Descripción	Google Docs	Google Drive	NA	26 Oct
	6P	Cuestionario Lenguaje	Lenguaje y Pensamiento	Fotocopias, lapiceros, lápices	Aula	1 hora	26 Oct

		Apoyo para realización de ensayo argumentativo individual	Habilidad Básica Descripción	Presentación en Power Point			
	5V	Apoyo para la realización de ensayo argumentativo para Proyecto TRANSVERSA	Habilidades Analíticas (Juicios e Inferencias) Bitácora de Orden del Pensamiento y temas del Proyecto TRANSVERSA	Fotocapturas de presentación en Power Point Presentación de Power Point	Facebook Google Docs	NA	26 Oct
	7P	Hexagrama sobre problemática actual	Habilidades Analíticas (Juicios e Inferencias) Bitácora de Orden del Pensamiento y temas del Proyecto TRANSVERSA	Presentación de Power Point Cartulina, ceras, plumones, tijeras, pegamento	Aula	1 hora 30 min	7 Nov
	8P y 9P	Socialización del Hexagrama sobre Problemática Actual	Habilidades Analíticas (Juicios e Inferencias) Bitácora de Orden del Pensamiento y temas del Proyecto TRANSVERSA	Hexagrama	Facultad	NA	9-14 Nov
	6V	Socialización del Hexagrama sobre Problemática Actual	Habilidades Analíticas (Juicios e Inferencias) Bitácora de Orden del Pensamiento y temas del Proyecto TRANSVERSA	Fotos y Videos	Facebook	1 hora 30 min	16 Nov
Implementación	10 P	Debate sobre las familias homoparentales	Habilidades Analíticas (Juicios e Inferencias) Bitácora de Orden del Pensamiento y temas del Proyecto TRANSVERSA	Presentación en Power Point	Aula	20 min	23 Nov

7V	Ensayo Colaborativo	Habilidades Analíticas (Juicios e Inferencias) Bitácora de Orden del Pensamiento y temas del Proyecto TRANSVERSA	Google Docs	Google Drive	NA	27 Nov
11 P	Solución de Problemas a través de Técnica de los Sombreros de Edward de Bono.	Habilidades del Pensamiento Críticas para la solución de problemas	Presentación de Power Point Cartulina, ceras, plumones, tijeras, pegamento, ilustraciones funcionales, sombreros de foamy, sombreros de papel, imágenes tamaño cartel.	Aula	1:30 min	23 Nov
8V	Dramatización de solución al problema manejado con la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono.	Habilidades del Pensamiento Críticas para la solución de problemas	Video y Grabaciones	Google Drive	NA	27 Nov
12 P	Cierre del Proyecto, Socialización de Impresiones sobre el proyecto.	Metacognición sobre procesos de aprendizaje	Fotos	Aula	30 min	14 Nov
9V				Facebook	NA	29 Nov

Cuadro 7. Planeación Versión 3

4.4 Plan de Evaluación

La evaluación del proyecto se llevó a cabo en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, el dominio de la estrategia y de la herramienta; así como la evaluación de la gestora y del proyecto mismo.

Para la evaluación de la herramienta se consideró su utilización en las actividades y se incluyó como un criterio que conformaba las competencias que se pretendieron desarrollar en los estudiantes; los aprendizajes se evaluaron a través de diversos instrumentos como escalas estimativas y rúbricas, principalmente.

Los aprendizajes evaluados se analizaron como competencias de tres diferentes tipos: *Competencias Argumentativas Escritas, Orales* y de *Autoaprendizaje*. Las primeras fueron evaluadas por un cuestionario que se procesó con una escala estimativa, una escala estimativa que evaluó el texto del *Hexagrama* y una *Rúbrica* para el *Ensayo Argumentativo*.

Para las *Competencias Orales* se utilizó una *Escala Estimativa* correspondiente a la *Socialización del Cartel-Hexagrama* y una *Guía de observación* para el *Video de la Resolución del Problema Socioeducativo* a través de la *Técnica de los Sombreros para Pensar de Edward de Bono*.

Por último, las competencias de autoaprendizaje se evaluaron a través de los componentes *Mapa Mental Hexagrama* y el *Mapa Conceptual de Resolución del Problema*, ambos por medio de *Escalas Estimativas*.

La estrategia se evaluó a través de un cuestionario con preguntas metacognitivas que se aplicó en 3 diferentes momentos, al terminar la primera actividad sencilla, al finalizar la primera actividad compleja y al concluir la segunda actividad compleja, al final del proyecto. La naturaleza de los instrumentos utilizados para evaluar el dominio de la estrategia obedeció a una autoevaluación del desempeño de los estudiantes y de una coevaluación de sus compañeros de equipo.

Primero se trabajó con un instrumento abierto que permitiera generar la metacognición en los estudiantes y se concluyó con instrumento objetivo en el que se evaluaba ya directamente las habilidades y actitudes desarrolladas con la estrategia, esto para facilitar el análisis de los resultados finales. A continuación, se presenta el cronograma de aplicación de instrumentos (Tabla 6), donde pueden apreciarse los momentos en que se utilizaron los instrumentos descritos.

Actividad	Octubre	Noviembre						Diciembre	
Cuestionario Autoevaluación y Coevaluación Estudiantes	X		X					X	
Cuestionario Lenguaje y Pensamiento	26								
Cartel-Hexagrama Problemática Contemporánea		7-14							
Socialización del Hexagrama			16						
Evaluación del Desempeño de la Interventora (por parte de la docente titular)				16					
Ensayo Argumentativo					23				
Debate						27			
Evaluación del Desempeño de la Interventora (por parte de la docente titular)							30		
Esquema Resolución de Problemas Técnica de los sombreros								5	
Vídeo Dramatización Resolución de Problemas									5
Instrumento de Evaluación	Escala Estimativa Cuestionario Lenguaje y Pensamiento	Escala Estimativa Cartel-Hexagrama Problemática	Escala Estimativa Socialización del Hexagrama (Apoyo Coevaluativo Compañeras de la Interventora)	Cuestionario Evaluación a la Docente por parte de la Profesora Titular del Curso	Lista de Cotejo Debate	Rúbrica Ensayo Argumentativo	Cuestionario Evaluación a la Docente por parte de la Profesora Titular del Curso	Escala Estimativa Esquema Resolución de Problemas Técnica de los sombreros	Guía de observación cerrada Vídeo Dramatización Resolución de Problemas

Cuadro 8. Cronograma de la Evaluación del Proyecto

Como puede observarse también, la evaluación de la gestora se desarrolló en dos momentos y por dos diferentes agentes; en el primer momento solo se llevó a cabo por la docente titular del curso con un cuestionario objetivo y, posteriormente, al finalizar el proyecto, la docente contestó un cuestionario abierto y los estudiantes uno objetivo en el que evaluaron tanto el desempeño de la docente como la planeación de las actividades, su evaluación, la estrategia y herramienta utilizadas.

CAPÍTULO V. IMPLEMENTACIÓN

5.1 Desarrollo del Plan de Acción

Este apartado corresponde a la descripción de la fase de implementación del Proyecto, en primer lugar, se explicarán las modificaciones realizadas a la planeación debido a diversas contingencias que se presentaron durante la intervención; posteriormente, se dio a la explicación de las actividades, las cuales se dividen en fase de sensibilización y de implementación.

5.1.1 Actividades de la Sensibilización

El principio de sensibilización indica que el profesor debe lograr un contexto mental adecuado dentro del alumno, de manera que este tenga conciencia de lo que ha de conseguir (estado de meta), conozca su estado inicial de conocimientos (estado de partida) y se sienta sensibilizado para transformar el estado de partida en estado de meta (Beltrán y Pérez). Se prosigue a narrar las actividades de esta naturaleza realizadas.

5.1.1.1 Sesión 1. Modalidad Presencial: Presentación de la estora y Exposición de Resultados del Diagnóstico Grupal

Fecha: 23 de septiembre del 2016.

Duración: 40 minutos (10 minutos más de lo planeado debido a que ese día la clase coincidía con la sesión de maestría de la gestora y la docente titular de la Experiencia ya se encontraba realizando una actividad con los estudiantes cuando esta pudo integrarse al grupo. La preparación del material, presentación de Power Point, consumió mucho tiempo al tener que ser convertido a formato .pdf para que pudiera ser leído por la mini lap de la docente, la cual además tardó en reconocer la usb de la gestora y en cargar el documento).

Descripción de la Actividad: Se expuso a los estudiantes, con ayuda de una presentación de Power Point convertida a formato .pdf, el objetivo de la maestría que cursa la gestora y algunos conceptos que explican el rol que representaría

dentro de su grupo, tales como: *proyecto de intervención educativa, gestión del aprendizaje, ambientes de aprendizaje y aprendizajes recursivos.*

Dicha presentación fue considerada pertinente debido a que la población con la que se trabajó estaba conformada mayoritariamente por estudiantes de la carrera de Pedagogía, por lo que abordar términos propios del ámbito educativo, desde los primeros semestres de su formación, ayuda al desarrollo de las competencias que integran el perfil de egreso de esta Licenciatura, al mismo tiempo que promueve la metacognición sobre su propio aprendizaje.

No obstante, las principales competencias que se pretenden desarrollar, son las que promueve el Área de Formación Básica General (AFBG), común a todas las licenciaturas de la Universidad Veracruzana, por lo que las acciones realizadas beneficiarán también a los 4 estudiantes de otras carreras (2 de Derecho, 1 de Ingeniería Química y 1 de Medicina) que cursaron la Experiencia Educativa (EE) en el grupo, pues se procuró promover que realizaran aportaciones referentes al área educativa desde su disciplina.

Posteriormente, se mostraron los resultados globales de los test sobre estilos de aprendizaje y autoevaluación de condiciones de estudio, así como los resultados de la actividad diagnóstica, para no señalar de forma directa a aquellos que no mostraron un buen desempeño. Se felicitó a los estudiantes que tuvieron un desempeño alto en la actividad diagnóstica y se animó a los demás a esforzarse y divertirse durante el desarrollo de las actividades del proyecto.

5.1.1.2 Acción 1. Modalidad Virtual: Presentación de resultados de Estilos de Aprendizajes a través de Google Docs

El principio de sensibilización también indica que el profesor debe lograr un contexto mental adecuado dentro del alumno, de manera que éste tenga conciencia clara de lo que ha de conseguir, y también como lo puede conseguir.

En este caso, se intentó a través de la presentación de los resultados sobre sus estilos de aprendizaje, con las preguntas que se incluyeron en las diapositivas para fomentar la metacognición sobre esto, es decir, el darse cuenta de cuál es el canal comunicativo a través del cual aprenden y como adoptar estrategias que les permita mejorar su desempeño en el aula.

Fecha: 26 de septiembre del 2016

Descripción: Se compartió una presentación de Power Point en Google Docs con cada estudiante, en la cual se solicitaba que contestaran dos preguntas sobre los resultados de su diagnóstico de estilo de aprendizaje: *¿Estás de acuerdo con el estilo de aprendizaje que se te diagnosticó? ¿Por qué?* Al mismo tiempo, se pretendía que fuera el primer paso para que el estudiante se familiarizara con la utilización de este espacio virtual.

5.1.1.3 Sesión 2. Modalidad Presencial y Acción 2. Modalidad Virtual: Proyección de Tráiler de Película *El discurso del Rey* y extracto de la Película *Las dos caras del amor*

Se intentó que los estudiantes se concientizaran sobre la importancia del acto comunicativo a través de dos películas de diferentes géneros, así como generar una sensibilización hacia el uso de Facebook como un entorno de aprendizaje y no solo de recreación.

Fecha: 28 de septiembre del 2016

Duración: 20 minutos (existieron problemas con las bocinas, pero fueron prontamente solucionados al solicitarle prestadas las suyas a un docente de la Facultad).

Descripción: Primeramente, se proyectó en el salón un breve fragmento de cada una de las películas (*El discurso del rey* y *Las dos caras del amor*) para después solicitar que escribieran en una hoja de papel cuál de las dos les interesaba ver y la razón de esto.

Posteriormente, se compartió a través de un grupo en Facebook ambas películas, añadiendo en la descripción de cada una los siguientes cuestionamientos:

- *El discurso del rey*: ¿Qué opinan sobre la importancia de la comunicación oral?, ¿se han sentido alguna vez como el protagonista?, ¿creen que es importante para ustedes, como estudiantes universitarios, hablar "ante el público"?, ¿por qué?
- *Las dos caras del amor*: ¿Cuáles son los aspectos en los que creen que se demuestra la importancia de practicar una comunicación adecuada?

La actividad mostró pocos resultados, solo dos estudiantes participaron en la publicación; sin embargo, lo hicieron respetuosamente y contestando adecuadamente las interrogantes formuladas para la película *El discurso del Rey*.

Cabe destacar que comenzar a utilizar este otro espacio virtual representó un gran apoyo para mejorar la comunicación con los estudiantes, sobre todo a través de conversaciones compartidas a través del *inboxes* de *Facebook*, lo cual ayudó para aclarar dudas sobre la actividad descrita, horarios y tiempos de entrega de trabajos y, a través del muro del grupo, fue bien recibido el compartir memes sobre la carrera de pedagogía para amenizar el trabajo académico que se les solicita realizar en el proyecto y el curso. En conclusión, este espacio disminuyó la distancia comunicativa con la mayoría del grupo.

5.1.1.4 Sesión 3 Modalidad Presencial. Dinámica de Presentación Canasta de Frutas

Esta actividad tuvo como función la presentación de los estudiantes entre sí para crear un ambiente propicio para el desarrollo de la siguiente actividad de sensibilización.

Fecha: 17 a 19 de octubre del 2016

Duración: 30 min de la clase del lunes 17 de octubre para la dinámica de presentación *Canasta de Frutas*, los motivos del porqué se fraccionó la clase en varias sesiones se encuentran explicados en el apartado anterior, en la Planeación General Adaptada.

Descripción: Se realizó la dinámica de presentación y activación llamada *Canasta de Frutas*. Debido a que la docente les había solicitado ya formarse en equipos para su clase, las mesas y sillas del aula ya estaban acomodadas adecuadamente, solo se debió mover un poco hacia la pared el mobiliario.

Esta dinámica permitió dar paso a la actividad para demostrar la importancia de la competencia comunicativa oral, escrita y la representación esquemática de la información, se proporcionó un apoyo extra para facilitar la memorización de los nombres: gafetes dobles que apoyarán tanto en esta dinámica como en la actividad misma (con forma de frutas de un lado, que ayudará a recordar la fruta asignada a sus compañeros, y con el nombre del participante del reverso, los cuales podrán voltear durante la actividad para facilitar la comunicación entre los integrantes del equipo). Sin embargo, en la siguiente fase de la actividad (dinámica *La gran fiesta*, no se pudo hacer uso del recurso debido a que faltaron integrantes de los equipos y se tuvieron que adaptar los roles).

Primeramente, se mostró a los estudiantes la manera en que debían presentarse, diciendo su nombre completo y contestando a la pregunta *¿por qué decidiste estudiar la licenciatura en Pedagogía?* o en su defecto, en caso de pertenecer a otra carrera, a dicha licenciatura. Esto permitió a los estudiantes conocerse entre sí, pues algunos de ellos no habían hablado antes de esa clase y tampoco sabían que había estudiantes de otras licenciaturas cursando con ellos la Experiencia Educativa (esto a pesar de que la estudiante de medicina inscrita en el curso en ocasiones asistía a clase con el uniforme blanco característico de esta carrera).

Durante la dinámica los estudiantes se mostraron animados, aunque también un poco desordenados pues reían y gritaban como parte de la dinámica; es importante mencionar que cuatro de ellos expresaron que la actividad les resultó desestresante, pues el correr de un extremo a otro del círculo que conformaron consistió en toda la actividad física que habían realizado durante todo el día, ya que se encontraban en clase desde muy temprano y no habían tenido tiempo de salir a comer o caminar.

Debido a las respuestas que compartieron pude percatarme que la mayoría de ellos, el 80% de los participantes, se inscribieron en la carrera de Pedagogía interesados en prepararse como docentes, pero hubo dos estudiantes que declararon encontrarse en este espacio debido a que no fueron aceptados en otras carreras (Enfermería y Medicina). Uno porque estaba indeciso entre estudiar ingeniería industrial o alguna carrera relacionada con la educación y un último que admitió que fue la única oportunidad que se le presentó pues había dejado pasar mucho tiempo después de salir de la preparatoria. Es importante resaltar que es este último participante quien mostró mayor indisciplina y falta de interés durante las posteriores actividades.

5.1.1.5 Sesión 4. Modalidad Presencial y Sesión 5. Modalidad Presencial: Presentación del Proyecto Actividad para demostrar la Importancia de la Competencia Comunicativa. La Gran Fiesta

Fundamentación: Esta actividad permite demostrar la importancia de entablar un diálogo en el cual se expongan argumentos que defiendan posturas personales o de un colectivo determinado, relacionando la actividad con la teoría entorno a los tipos de juicios según el sujeto.

Además, a través de la fantasía, los estudiantes pueden experimentar vicariamente, a través de un proceso de identificación con personajes de ficción, una serie de premios que pueden no estar disponibles para ellos en la vida real. De esta manera, el uso de la fantasía puede suministrar una fuente de significado, acentuando la

motivación de los alumnos, suministrando escenarios concretos y familiares para dar a la actividad carácter relevante.

Fecha: 19 de octubre del 2016 **Duración:** La presentación del proyecto y la dinámica *La Gran Fiesta* tuvieron lugar el día miércoles 19 de octubre y su conclusión tomó dos horas, lo cual fue posible gracias a que se comenzó la clase antes del tiempo designado a la sesión de Habilidades del Pensamiento.

Descripción: Se tomaron acuerdos sobre los horarios de la intervención, el uso de Google Docs y las actividades que se realizarán. Es importante destacar que el diálogo que se entabló con ellos fue enriquecedor pues la participación de una estudiante de derecho y una estudiante de Pedagogía fueron primordiales para interesar al grupo en las temáticas que se abordarían como temas de debate y objeto de estudio durante la implementación.

Así mismo, se logró llegar a un consenso sobre cómo proceder a realizar las actividades cuando faltaran algunos de sus compañeros a las sesiones, esto debido a la observación previa que se realizó al grupo y durante la que se pudo detectar que la inasistencia a la clase por el 20% de los estudiantes era repetitiva al menos una vez a la semana. Siendo la resolución trabajar con los tres roles principales del trabajo cooperativo: moderador, sintetizador y observador.

Se concluyó además que esta acción permitiría a los estudiantes desempeñar varios roles durante las actividades, lo cual favorecería el tránsito al trabajo colaborativo de una forma más natural; no obstante, tres estudiantes reconocieron que intentarían no faltar a clases para formar parte del proyecto también y que sus inasistencias anteriores se debieron a causas laborales y familiares que les fueron imposibles de posponer.

Se prosiguió a explicar en qué consistiría la dinámica *La Gran Fiesta*. Se formaron grupos de máximo 5 personas y mínimo de 3, atribuyendo a cada uno diferentes

categorías. Los grupos se encontraban distribuidos de forma heterogénea de acuerdo a sus condiciones de estudio y estilos de aprendizaje, los cuales se clasificaron de la siguiente manera de acuerdo a los resultados de los test aplicados:

Principiante	Áreas deficientes en Cuestionario de Condiciones de Estudio	Estudiantes
Principiante Bajo Auditivo	7	2
Principiante BAJO Visual	7	0
Principiante BAJO Cinestésico	7	2
Principiante ALTO Auditivo	6	1
Principiante ALTO Visual	6	2
Principiante ALTO Cinestésico	6	3
Intermedio	Áreas deficientes en Cuestionario de Condiciones de Estudio	Estudiantes
Intermedio BAJO Auditivo	5	1
Intermedio BAJO Visual	5	2
Intermedio BAJO Cinestésico	5	4
Intermedio INTERMEDIO Auditivo	4	1
Intermedio INTERMEDIO Visual	4	2
Intermedio INTERMEDIO Cinestésico	4	3
Intermedio ALTO Auditivo	3	1
Intermedio ALTO Visual	3	1
Inter. ALTO Cinestésico	3	3
Experto	Áreas deficientes en Cuestionario de Condiciones de Estudio	Estudiantes
Experto BAJO Auditivo	2	0
Experto BAJO Visual	2	0
Experto BAJO Cinestésico	2	1
Experto ALTO Auditivo	1	1
Experto ALTO Visual	1	0
Experto ALTO Cinestésico	1	0
TOTAL DE ESTUDIANTES		30

Tabla 2. Clasificación de estudiantes para la conformación de equipos

Esta forma para organizar los equipos es propuesta por Peré (2010), quien propone dividir al grupo como aquellos como más capaces de dar ayuda, los más necesitados de la ayuda y el resto de estudiantes que se encuentran en medio de ambos extremos.

Se consideró importante que los grupos se dividieran de forma heterogénea tanto en estilo de aprendizaje como en cuanto a sus condiciones de estudio, de esta forma las habilidades de los estudiantes podrán complementarse para la realización de la actividad.

Debido a las características de la actividad, se consideraron oportunos los siguientes roles que se rescatan de la metodología propuesta por Pere (2010).

Roles para la formación y el funcionamiento del equipo

- **Moderador:** dirige las actividades, controla el tiempo, hace respetar el turno de palabra.
- **Supervisor del orden:** controla el tono de voz, evita la dispersión, anima a la participación.
- **Observador:** registra la frecuencia con la que los miembros del grupo adoptan comportamientos o actitudes adecuados al rol que ejercen, controla la rotación de roles.

Roles para consolidar y reforzar el trabajo en equipo

- **Sintetizador-recapitulador:** sintetiza y recapitula los contenidos utilizando esquemas y mapas conceptuales. El encargado de este rol dirigirá la construcción de la propuesta.
- **Incentivador de la discusión y el diálogo:** procura que todos los miembros del equipo den respuestas y tomen decisiones de forma consensuada.

Se pidió a cada estudiante que revisara los gafetes que utilizaron durante la dinámica de la canasta de frutas, en los cuales se pegó un pequeño cuadernillo en el que se especificó el rol que le correspondía en su equipo y se aclararon las dudas que tenían al respecto; aunque tenía planeado ya quienes conformarían los equipos,

la ausencia de algunos integrantes hizo necesario que se reconfigurarán, sin embargo los equipos mantuvieron a los roles principales (los cuales se designaron a través de un consenso durante la presentación del proyecto minutos antes): moderador, observador y recapitulador). A continuación, se muestra cómo se distribuyeron los estudiantes en los equipos:

- **Equipo 1. La familia real**, que será la encargada de decidir cuál propuesta parece más atractiva, se otorgará a cada integrante un rol:

Equipo 1 Familia Real					
1	Carlos.	Pedagogía	Pr. BAJO A.	Hijo Niño	Sintetizador-recapitulador
2	Yamil	Medicina	Pr. ALTO C.	Reina	Supervisor del Orden
3	Aislin	Pedagogía	In. INTER V.	Mascota	Incentivador de la discusión y el diálogo
4	Julio	Pedagogía	In. ALTO C.	Rey	Supervisor del orden
5	Sofía	Pedagogía	Ex. ALTO A.	Abuela	Observador

Cuadro 9. Conformación de Equipo 1 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio

Se solicitó a cada integrante de este equipo que intentara pensar como personajes de diferentes edades, para lograr que existan puntos de vista variados que comprendieran las propuestas de los otros equipos compuestos por personas de diferentes géneros y edades, mientras los demás estudiantes realizaban su pergamino (cartulina con las orillas quemadas para simular un papel antiguo) ellos crearon por su parte una propuesta ideal, conjugando las diferentes visiones de sus integrantes, pero sin necesidad de plasmarlo por escrito.

Los estudiantes del “Equipo Real” se mostraron entusiasmados, dialogaron entre ellos y fue posible observar que se divirtieron planeando los preparativos para una fiesta medieval, incluso rescataron elementos de novelas que los integrantes habían leído anteriormente y de series televisivas con esa temática. A continuación, se muestra cómo se conformaron los demás equipos.

- **Equipo 2. Ancianos del Pueblo**

Equipo 2 Ancianos del Pueblo				
1	Elizabeth	Ped. Inv. MED.	Pr. BAJO C.	Sintetizador-recapitulador
2	Luz	Pedagogía	Pr. ALTO V.	Observador
3	Esperanza	Pedagogía	Ex. BAJO C.	Moderador

Cuadro 10. Conformación de Equipo 2 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio

Este equipo se conformó solo por tres integrantes debido a la ausencia de sus demás integrantes; sin embargo, debido al acuerdo que se acababa de tomar sobre qué medidas se tomarían durante la ausencia de sus compañeros, los estudiantes pudieron desarrollar la actividad.

Los dos equipos que se muestran a continuación siguieron las mismas indicaciones, pues faltó un integrante también, siendo los equipos quienes tomaron la decisión de incluir además de los tres roles acordados, el rol *incentivador del diálogo* y de *Supervisor del orden*, respectivamente.

- **Equipo 3. Hombres del Pueblo**

Equipo 3 Hombres del Pueblo				
1	Carlo	Ing. QUÍMICA	Pr. BAJO C.	Incentivador del diálogo
2	Nora	Pedagogía	In. BAJO C.	Observador
3	Sonia	Pedagogía	In. INTER. C.	Recapitulador
4	Yesica	Pedagogía	In. ALTO V.	Moderador

Cuadro 11. Conformación de Equipo 3 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio

- **Equipo 4. Mujeres del Pueblo**

Equipo 4 Mujeres del Pueblo				
1	David	Pedagogía	Pr. BAJO A.	Moderador
2	Julissa	Pedagogía	Pr. ALTO C.	Observador
3	Blanca	Pedagogía	In. BAJO C.	Supervisor del orden
4	Rosario	Pedagogía	In. INTER C.	Recapitulador

Cuadro 12. Conformación de Equipo 4 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio

El otro equipo de solo 3 integrantes también siguió las indicaciones dadas y debe resaltarse que su producto final estuvo a punto de ser seleccionado por la *Familia Real* como el ganador.

- **Equipo 5. Niños del Pueblo**

Equipo 5 Niños del Pueblo				
1	Cintia	Pedagogía	Pr. ALTO V.	Sintetizador-recapitulador
2	Susana	Pedagogía	In. BAJO A.	Observador
3	Alexis Arturo	Pedagogía	In. INTER V.	Moderador

Cuadro 13. Conformación de Equipo 5 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio

- **Equipo 6. Animales del Pueblo**

Equipo 6 Animales del Pueblo				
1	Alexis Amaury	Pedagogía	Pr. ALTO C.	Sintetizador-recapitulador
2	Amri	Pedagogía	In. BAJO V.	Observador
3	Alejandra	Pedagogía	In. BAJO C.	Incentivador de la discusión y el diálogo
4	Rodrigo	Pedagogía	In INTER C.	Supervisor del orden
5	Nathaly	Derecho	In. ALTO A.	Moderador

Cuadro 14. Conformación de Equipo 6 por Estilo de Aprendizaje y Condiciones de Estudio

Después de que los estudiantes acomodaron las sillas para trabajar por equipos, se narró la siguiente historia, a manera de introducción para realizar la actividad:

Vivimos en un reino, en el que el rey quiere realizar una fiesta por la llegada de la primavera, pero como no ha hecho muchas fiestas antes, no tiene ni remota idea de cómo organizarla, así que ha pedido a su pueblo que le entregue ideas por escrito. El rey les pide que entreguen sus sugerencias plasmándolas en un pergamino (cartulina) apoyándose tanto de palabras como de imágenes, para facilitar la comprensión del proceso que proponen. El rey realizará la propuesta que más le guste.

Cada grupo plasmó en la cartulina, el rol que le tocó representar dentro del reino. Se les proporcionó diferentes lápices de colores, (plumones, lápices de madera, ceras, etc.) para facilitarles la tarea y motivarlos a plasmar sus ideas con creatividad. En la puesta en común se señalaron los diferentes estereotipos en los que han sido divididos y la razón de sus representaciones.

Así mismo, se repasó el tema sobre la formulación de juicios objetivos, subjetivos e intersubjetivos, centrando la atención en estos últimos debido a que ellos defendieron la postura de un sector del pueblo imaginario.

El equipo ganador, es decir, aquel que logró convencer al *Equipo de la Familia Real* fue el *equipo de los animales*, pues ambos equipos plasmaron sus ideas desde una óptica satírica hacia la crueldad humana que existía en la época medieval; sin embargo, el equipo juez reconoció que cada uno de los equipos realizaron un cartel creativo y que algunas de sus propuestas también les eran atractivas, pero finalmente se identificaron más con el *Equipo de los animales*.



Figura 10. Grupo en Actividad *La Gran Fiesta*



Figura 11. Equipo 1 Eligiendo ganador de la dinámica

Es importante mencionar que, aunque el *equipo de los animales* fue el que concluyó primero su producto y su propuesta fue seleccionada por el *equipo real* como ganadora, los estudiantes se mostraron apáticos mientras trabajaban, en especial un estudiante que faltaba constantemente.

Posteriormente, al revisar los comentarios realizados en el grupo en Facebook, se detectó por la participación de una de las participantes que lo anterior se debió a que percibieron que tuvieron poco protagonismo pues el “equipo real” fue el que eligió al ganador. No obstante, durante la clase, se escucharon comentarios de los integrantes del equipo de los animales sobre que ya querían retirarse pues

estuvieron largo tiempo en el evento que se celebró en el auditorio de la Facultad y se encontraban cansados.

5.1.1.6 Acción 3. Modalidad Virtual: Socialización a través de Facebook de la dinámica La Gran Fiesta.

Finalmente, se concluyó la actividad publicando en Facebook fotos de la actividad y preguntando si fue más fácil recordar y explicar los pasos que acordaron para organizar la fiesta apoyándose en el esquema que realizaron (prestando especial atención a las dificultades que podría llegar a presentar el equipo de la familia real que no realizó uno) y se enfatizará la importancia de comunicar ideas e información de forma oral.

También se solicitó a los estudiantes que evaluaran su desempeño de acuerdo al rol que trabajaron en su equipo, lo cual proporcionó información sobre el desarrollo de la estrategia complementaria a la observación que se efectuó durante la clase.



Figura 12. Fotocaptura de Grupo en Facebook

5.1.1.7 Acción 4 Modalidad Virtual y Sesión 6. Modalidad Presencial: Cuestionario sobre la Lectura Pensamiento y Lenguaje Presencial-Google Docs

Fundamentación: La lectura *Lenguaje y Pensamiento* proporciona a través de una serie de ejemplos de diferentes culturas como ambas facultades del ser humano se encuentran interrelacionadas entre sí y clarifica la importancia del lenguaje como un mecanismo para ordenar la expresión oral y escrita, por lo cual se consideró oportuno el comenzar a trabajar el proyecto con una actividad que aún tuviera elementos característicos de la sensibilización, pero que mostrará una fundamentación teórica de lo oportuno de la aplicación de un proyecto centrado en el desarrollo de competencias comunicativas.

Fecha: 25-26 de octubre

Duración: 1:15 min. 15 minutos más de lo planeado, debido a que los estudiantes llegaron tarde a clase.

Descripción de la Actividad

A través del grupo en Facebook se compartió con los estudiantes un corto de la película *Ex Machine*, film centrado principalmente en el dilema de la creación de inteligencia artificial capaz de sentir emociones como los humanos y las consecuencias negativas que podrían desencadenarse en la sociedad si estas “máquinas” comenzaran a reclamar los mismos derechos que las personas. Dentro de esta historia, el protagonista hace referencia a una metáfora titulada “*Lucy la científica en el cuarto blanco*”, en la cual se describe a través de una analogía entre una persona que ha vivido enclaustrada toda la vida en un cuarto blanco y que conoce por primera vez el color al salir el exterior, y la inteligencia artificial y la inteligencia humana, cual es la diferencia entre percibir y sentir el mundo a través de los sentidos.

Lo anterior hace referencia a las facultades del pensamiento y a una clara distinción entre ellas, por lo cual se pidió a los estudiantes como un ejercicio que los prepararía

para la posterior estrategia del Hexagrama que realizarían, que formularan preguntas acerca del corto y las publicaran en los comentarios; posteriormente, se compartió también a través del grupo de Facebook, una presentación de Power Point referente a las facultades del pensamiento la cual sirvió como un repaso a dicho tema para el curso pero también como un puente para conectar los conocimientos previos teóricos, con los que los estudiantes ya habían tenido contacto al principio del semestre, con información nueva que apoyaría a la comprensión de la importancia y pertinencia del proyecto que se implementó.

La participación de los estudiantes fue mínima de nuevo, pues solo una estudiante realizó la actividad, sin embargo esto pudo compensarse de manera presencial cuando se solicitó a dicha estudiante que compartiera las preguntas que escribió en los comentarios durante la clase; de esta forma los demás estudiantes también participaron de la actividad, pues 5 de ellos se animaron a expresar también sus propias preguntas sobre el corto e incluso me solicitaron que les pasara a sus memorias usb la película completa.

En cuanto a la presentación compartida, la mitad del grupo admitió no haberla podido descargar, por lo que se proyectó también durante la clase y se leyó en plenaria, de esta forma se logró conectar los conocimientos previos que ya había adquirido durante las primeras clases de Habilidades del Pensamiento con la lectura que estaban a punto de realizar.

El siguiente paso de la actividad consistió en trabajar con el cuestionario, el cual se subió como documentos compartidos en Google Drive para cada uno de los equipos ya conformados desde la actividad de sensibilización *Gran Fiesta*, para que a través de la herramienta Google Docs los estudiantes contestaran los cuestionamientos formulados respecto a la lectura *Lenguaje y Pensamiento* de Gutiérrez (2009).

Debido a que era la primera vez, a parte del breve contacto que se realizó con la herramienta durante la actividad diagnóstica, que no es abordada en el presente

escrito debido a que no pertenece a la fase de implementación de la intervención, se previó que los estudiantes experimentarían dificultades para desarrollar la actividad a través de este ambiente virtual, por lo cual se permitió que durante la clase presencial ese mismo día pudieran contestar directamente en las copias para posteriormente trabajar en Google Docs, aunque dos equipos trabajaron directamente en el documento electrónico solo que a través de sus laptops, tablets y celulares durante la clase presencial.

A excepción del equipo 3, todos los demás equipos se mostraron interesados en contestar el cuestionario, pues preguntaban sobre las dudas que tenían sobre el texto o las preguntas de la actividad y sobre la utilización de Google Docs. Respecto al equipo 3, se infiere que el que solo tres de sus integrantes estuvieran presentes influyó en la poca concentración que mostraron, sin embargo, las respuestas de la actividad fueron enviadas un día después por un estudiante que no había asistido ese día a la clase.

La socialización de las respuestas no se pudo realizar adecuadamente debido a la noticia de la docente titular del curso de que se adelantaría la fecha de la entrega del ensayo que los estudiantes deberían entregar para concursar por la participación en el Foro TRANSVERSA, organizado por dos Experiencias Educativas del Área de Formación Básica General (Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, donde se desarrolla el proyecto y Lectura y Redacción a través del mundo contemporáneo); por lo cual se tuvo que adelantar la clase que se tenía planeada para cuando los estudiantes tuvieran que elaborar el Hexagrama, pues uno de los componentes de este es una síntesis del tema abordado y, por efectos de la adaptación a los objetivos del proyecto, a dicho texto se le agregó el requerimiento de presentar una postura personal sobre la problemática abordada.

Lo anterior forzó un saltó precipitado hacia la implementación del proyecto, por lo que se tuvieron que realizar adaptaciones al orden y naturaleza de los contenidos previstos a abordar; sin embargo, los estudiantes lograron entregar su

autoevaluación de los roles de trabajo colaborativo que desempeñaron durante la contestación del cuestionario.

5.1.2 Descripción de las Actividades de Implementación

En este subtema se hablará sobre la fase de implementación que, tal como se mencionó ya líneas arriba, comenzó de manera imprevista debido a las necesidades presentes en el periodo de tiempo en el que se comenzó con el proyecto. Se reseñará concretamente la sesión de apoyo para la elaboración del ensayo argumentativo, la procedencia del material que se compartió a los estudiantes para el desarrollo del proyecto y la funcionalidad de cada uno de ellos y el posterior ejercicio de construcción del hexagrama, así como su socialización en la Facultad de Pedagogía y en el grupo de Facebook a través de fotografías del producto realizado.

5.1.2.1 Acción 5. Modalidad Virtual: Apoyo para la elaboración de ensayo argumentativo individual para el foro TRANSVERSA.

La primera actividad de esta fase tuvo como propósito brindar asesoría a los estudiantes para realizar tanto el ensayo argumentativo para concursar para presentar su trabajo en el Foro Transversa, como el colaborativo como actividad final planeada a través del hexagrama.

Fecha: 26 octubre a 16 noviembre. Se comenzó el mismo día que la actividad de sensibilización descrita anteriormente, el cuestionario sobre la Lectura *Pensamiento y Lenguaje*. La presentación de las temáticas de las posibles a abordar fue el primer punto expuesto, después se presentó la estructura del ensayo a través de la rúbrica evaluativa.

Para realizar un ejercicio más que promoviera la generación de ideas para el proyecto y al mismo tiempo practicar la formulación de preguntas insertadas al texto, estrategia de la cual se hablará más ampliamente en la descripción de la siguiente

actividad, se proyectó el video *All Want To Be¹¹ Young*, el cual habla sobre las diferentes generaciones de jóvenes que se pueden categorizar a lo largo de la historia moderna (Baby Boomers, Generación X, Millenians...), se preguntó a los estudiantes si habían escuchado anteriormente información al respecto, también se les invitó a preguntarse aspectos que iban observando durante el video y, por último, a formular cuestionamientos más allá del video, es decir, que más quisieran saber al respecto.

La mayor parte de los estudiantes se declaró ignorante sobre los acontecimientos sociales que el video abordaba con anterioridad a la generación que ellos pertenecen, es decir, a los millenians, (ya que nacieron entre 1980 y el 2000, se adaptan a la tecnología, son asiduos a las redes sociales, consumistas y les gusta ser individuales y únicos), así que las pre-preguntas fueron difíciles de formular para ellos; no obstante, las preguntas intercaladas fueron abundantes siendo algunas de las formuladas *¿Qué grupos musicales caracterizan cada una de las generaciones?* *¿Qué acontecimientos sociales, económicos e incluso bélicos tuvieron lugar durante la época en la que vivieron?*

Así mismo, un estudiante cuya participación es escasa amplió información sobre la segunda pregunta aparte de la que se presentó en el video, atrayendo la atención de sus compañeros y la docente quien se había mantenido al margen de la actividad hasta ese momento.

Un dato curioso que se señaló fue la aparición de un músico representante de la generación X, que recientemente había sido galardonado con un premio nobel de literatura por su composición lírica de su música, lo cual atrajo la atención de los estudiantes.

¹¹Link al video mencionado: <https://www.youtube.com/watch?v=fAn-Qm1aMxU>

Además, de las pos-preguntas formuladas, destacó la realizada por otro estudiante que también se muestra callado regularmente durante las clases: *¿Quién propone esta clasificación de las generaciones y cuándo la propuso?*

Con este ejercicio se concluyó la sesión presencial, pero ese mismo día se subió material de apoyo para la realización del ensayo, a continuación se mencionan las fuentes y los temas proporcionados.

Libro *12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica* del autor Francisco De la Torre Zermeño (2015). Lección 5 La Lectura de Comprensión. Se proporcionó información sobre la estrategia descrita anteriormente y sobre organizadores gráficos:

- Clasificación de las preguntas subordinadas a un texto.
- Mapas Mentales
- Hexagramas

Libro *Escribir escribiendo. Ejercicios preliminares para escribir un ensayo* de García y Ortíz (2014):

- Párrafo
- De la Oración al Párrafo
- Conectores
- Ideas y Párrafos
- El ensayo
- El texto argumentativo

Libro *Textos Informativos Breves y claros* de Brown (2003):

- Hablar y redactar
- Posibles fallos del redactor
- La oración

- La oración, unidad mínima del texto
- El párrafo

Se elaboró material didáctico con dicha información y se publicó en el grupo en Facebook y también se compartieron fotocapturas de este; por último, se citó a los estudiantes un día en fuera del horario de la clase para proporcionarles fotocopias con los temas enlistados.

5.1.2.2 Sesión 7. Modalidad Presencial, Sesión 8. Modalidad Presencial y Acción 6 Modalidad Virtual: Realización y Socialización Presencial y Virtual de Cartel-Hexagrama colaborativo sobre problemática actual TRANSVERSA.

Fundamentación: Los hexagramas son recursos gráficos que De la Torre (2015) desarrolló con fines didácticos, como forma de conectar conocimientos previos con los nuevos, generando además una motivación por conocer más sobre dichos temas.

El manejo de esta técnica permitió calificar diferentes aspectos de la competencia comunicativa y al mismo tiempo se proporcionó a los estudiantes una técnica que representa una alternativa de estudio, desarrollo de reportes de lectura o, incluso para la finalidad de planear un trabajo académico (propósito con el que se aborda en el proyecto) actividades a las que se enfrentarán durante su estancia en la universidad.

Debido a que el Hexagrama que elaboraron los estudiantes además de servir como planeación del ensayo colaborativo que desarrollarían iba a ser socializado a personas externas al grupo, fue necesario adaptar la estrategia también a estos fines, Finalmente, se trabajó como si fuera un cartel formativo, cuyas características son descritas por Guillermo Roquet García citado en el blog educativo *El uso de los medios en la educación*.

Descripción: Como una sesión antes se había ya expuesto información referente a la parte escrita del Hexagrama, esta vez se expuso en un papelógrafo un ejemplo de mapa mental para planificar un proyecto; así mismo, se proporcionó a cada equipo la escala estimativa con la que se calificaría el Cartel Hexagrama.

Los estudiantes del equipo 6 se mostraron apáticos durante la elaboración del producto y manifestaron que se encontraban molestos porque solo habían asistido dos integrantes por lo que se les aconsejó avanzar hasta donde les fuera posible, pues probablemente tomaría una clase más concluir con la actividad, así lo hicieron, pero permanecieron poco motivados durante toda la clase.

Los demás equipos avanzaron considerablemente, se pudo apreciar que los integrantes del equipo 1 y 4 se encontraban buscando información en internet desde sus computadoras y celulares y que dialogaban entre ellos para tomar la decisión de que conceptos colocar en su mapa conceptual.

Los equipos 3 y 5 se mostraron más lentos al avanzar, pero lograron terminar el hexágono y colocar el tema y las preguntas alrededor de este.

Como se esperaba, la clase fue insuficiente para concluir con la actividad, pero la docente titular permitió que se prosiguiera con la realización del producto durante la siguiente clase. Algunos de los aspectos negativos que contribuyeron a esto, puede mencionarse la ausencia de equipos sin un ensayo base para elegir la temática de su hexagrama, pues la mitad del grupo no entregó su ensayo individual a la docente y era de este trabajo del cual se partiría para construir su Hexagrama.

Debido a los reajustes de tiempos y a la ausencia de varios estudiantes, el reorganizar los equipos para que cada uno contara con al menos una persona que hubiera entregado el ensayo hubiera resultado complicado y confuso, pues los estudiantes conocían ya el equipo con el que había desarrollado la anterior actividad; así mismo, no era el momento apropiado para cambiar los integrantes de

los equipos pues apenas llevaban una actividad desempeñando los roles de trabajo cooperativo.



Figura 13. Equipo 1 Realizando Cartel Hexagrama



Figura 14. Equipo 5 realizando Cartel-Hexagrama

Los estudiantes participaron activamente dentro de sus equipos, mostrando apertura al diálogo y organizando la construcción de su producto de forma organizada. La mayor parte de los equipos contaron con sus 5 integrantes, a excepción de dos, que solo contaron con 3 y 2 de sus participantes. Estos dos equipos no lograron avanzar en la misma medida que los equipos que se encontraban completos y se mostraban apáticos sobre la realización de trabajo, tal como lo expresaron durante la evaluación de la estrategia que se realizó durante la siguiente sesión.

Fecha: Lunes 7 de noviembre a miércoles 9 de noviembre

Duración: 1:45 min.

Descripción: El 7 de noviembre todos los equipos concluyeron su material, sin embargo, una sola sesión no fue suficiente para terminar de socializar los Carteles Hexagramas, por lo que la actividad de socialización se terminó hasta el día 9 de noviembre. Ya que la dinámica consistía en que los estudiantes salieran a los pasillos de la Facultad con su cartel y esperar a que los estudiantes de otras clases les preguntaran sobre su trabajo, se aprovechó para realizar una coevaluación indirecta de la gestora, con apoyo de dos compañeras de clase de la gestora a quienes les proporcionó una escala estimativa para evaluar su desempeño en cuanto a expresión, dominio del tema y la utilización del Hexagrama como apoyo para explicar su tema.

Solo tres equipos fueron evaluados por los agentes externos al proyecto, sin embargo, los tres equipos restantes no tuvieron problemas la siguiente clase al momento de encontrar a alguien quien quisiera que le explicaran su Cartel.

La participación de cada equipo tuvo diferentes niveles de desempeño, los cuales son explicados más detalladamente en el apartado de resultados, pero es importante resaltar que todos los equipos se mostraron satisfechos al volver al salón, sonreían y exclamaban que lo había logrado, pues cuando personas les habían preguntado sobre su cartel, ellos lograron responder con la información que habían interiorizado mientras construían sus carteles-hexagramas.

La sesión concluyó con la autoevaluación del equipo de su cartel con la Escala Estimativa proporcionada desde un principio para que se guiaran en la construcción del producto.



Figura 15. Equipo 3 con Cartel-Hexagrama concluido



Imagen 16. Equipo 4 con Cartel-Hexagrama concluido

Por último, se solicitó a los estudiantes a través del grupo en Facebook que compartieran la foto de su Hexagrama junto a un breve comentario sobre cómo se sintieron al exponer su trabajo a otras personas externas al grupo. A través de la foto solicitada se evaluó el material de cada equipo; cabe destacar que se cuenta con evidencia en video de cada una de las exposiciones de los equipos, lo cual facilitó también la evaluación de los equipos que no pudieron ser evaluados por las compañeras de la gestora.

La evaluación de la estrategia por parte de los estudiantes se realizó esta vez de forma más concreta, pues anteriormente se llevó a cabo de preguntas abiertas y en esta última ocasión fue a través de una lista de cotejo en el que se enlistaban las funciones de los roles no solo de ellos mismos sino también de sus compañeros.

5.1.2.3 Sesión 9. Modalidad Presencial: Debate sobre las Adopción de Familias Homoparentales y Presentación de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono para la Resolución de Problemas.

Fundamentación: El estudiante dialoga de forma argumentada, primeramente, a través de un debate y posteriormente utilizando la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, para resolver en equipo problemas de índole educativo, construyendo colaborativamente representaciones visuales, sobre procesos de solución de problemas, que posteriormente se representarán de manera creativa con ayuda de la técnica de la dramatización.

Fecha: 23 de noviembre

Duración: 1 hora 45 minutos. La duración del debate fue menor a lo planeado debido a la escasa participación de los estudiantes (25 minutos), sin embargo, se siguió la metodología correspondiente. La exposición y dinámicas sobre la Técnica de los sombreros de Edward de Bono tomaron el resto del tiempo de la clase, la cual fue cedida por completo por la docente titular.

Descripción: Antes de comenzar con el debate, se realizó una pequeña dinámica para identificar algunos conceptos importantes sobre la temática que se abordaría, aunque debido a que la mayoría de los estudiantes habían trabajado ya la actividad del hexagrama sobre la equidad de género y la adopción homoparental no fue necesario profundizar demasiado al respecto.

El ejercicio consistió en la identificación de los conceptos de género, identidad de género, expresión de género y orientación sexual, en una imagen funcional que fue proyectada con ayuda del cañón en el aula. Se llegó a un consenso grupal sobre

los aspectos que dichos conceptos abarcaban y posteriormente se dieron las instrucciones para comenzar con el debate.

Primero se dividió al grupo en tres grupos: a favor, en contra y en posición neutral sobre el tema, colocando a los dos primeros grupo en cada extremo del salón y al último al fondo de este. Posteriormente, se realizó una introducción del tema por parte de la gestora, quien se apoyó en una presentación de diapositivas con imágenes y datos sobre el tema y con base a las preguntas detonantes proyectadas en la presentación de Power Point, se comenzó con el debate.

A pesar de que los 23 estudiantes que asistieron solo participaron 9 activamente, se consideró gratificante que algunos de los estudiantes que no expresan su opinión durante las clases con la docente, o incluso mientras participan en el proyecto, defendieran su postura de manera lógica y respetuosa, respetando el turno para hablar y pidiendo la palabra levantando la mano, tal como se estipuló antes de comenzar con la dinámica.

La evaluación de esta actividad ha sido complicada de efectuar pues, aunque se consideraron criterios específicos para determinar si las participaciones de los estudiantes eran de calidad o no, su escasa participación desequilibra la puntuación de los participantes de manera abrupta.

Una vez concluido el debate, y debido a que esta sería la última clase presencial del curso, se prosiguió a la exposición sobre el uso de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono para la Resolución de Problemas.

En primer lugar, se proyectó un extracto de la película de Alicia en el País de las Maravillas del director Tim Burton, en el que se ejemplificaba la dificultad de tomar decisiones cuando no se analiza una problemática tomando en cuenta sus ventajas, desventajas y separando los hechos de las emociones que estos causan.

Posteriormente se expuso a los estudiantes en qué consiste la Técnica de los Sombreros con ayuda de una presentación de Power Point proyectada también con ayuda del cañón y para asegurar la retención del significado de cada uno de los colores se aplicó un ejercicio impreso en el que se solicitaba relacionar los sombreros con su utilidad para la estrategia. La actividad se realizó por equipos nuevos que fueron conformados esta vez por afinidad, debido a que de ahora en adelante trabajarían de forma autónoma solo con asesoría virtual de la gestora para aclarar dudas sobre el desarrollo de las actividades solicitadas.

Una vez que todos los equipos terminaron de contestar el ejercicio escrito, se prosiguió a realizar una competencia amistosa, consistente en que cada equipo nombrara un representante del mismo para la colocación de diferentes sombreros de papel de colores (correspondientes a la Técnica de los Sombreros) en la parte del cuerpo adecuada de los personajes plasmados en dos cartulinas blancas (Alicia y el Sombrero Loco). Este ejercicio no tenía una sola respuesta correcta pues lo que en realidad buscaba era la interiorización del significado de los sombreros, sin embargo, los estudiantes mostraron dificultad para comprender dicho propósito, por lo cual se les brindó ayuda para concluir con la actividad.

Una vez reafirmados los significados de los colores de los sombreros se presentó a los estudiantes un problema a resolver que implicaba la separación de hechos, sentimientos, beneficios y riesgos en un contexto socioeducativo.

Las fotografías de la sesión fueron publicadas a través del grupo en Facebook donde los estudiantes intercambiaron comentarios sobre la clase. Los estudiantes se mostraron interesados en la temática de *Alicia en el país de las Maravillas* que se manejó, se divirtieron tomándose fotos con los sombreros de papel y, aunque existió indisciplina por parte del estudiante que causó problemas desde la primera clase por su falta de interés, se logró concluir con las actividades y la explicación de los pasos para la realización de los productos finales.

Como el tiempo de clase estaba a punto de concluir, se dieron las indicaciones finales: la construcción de un esquema en el que se reflejara la solución a la problemática planteada y la grabación de una dramatización (técnica libre) al respecto. Se fijó la fecha de entrega para el día 28 de noviembre no sin antes ofrecer apoyo a través del grupo en Facebook.



Figura 17. Grupo en Clase sobre la Técnica los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono

5.1.2.4 Acción 7. Modalidad Virtual: Entrega de Ensayo Colaborativo

Fecha: 27 de noviembre

Descripción: Para esta actividad, solo 4 equipos entregaron sus respectivos trabajos el día indicado a través de Google Docs, se les retroalimentó con algunas sugerencias en el documento que compartieron con la gestora y 3 equipos reenviaron los escritos atendiendo la mayoría de las observaciones. Los resultados de los productos se profundizan en el apartado de los resultados.

5.1.2.5 Acción 8. Modalidad Virtual: Entrega de Mapa Conceptual de la Resolución del Problema a través de la Técnica de los Sombreros para Pensar de Edward de Bono y Dramatización

Fecha: 28 de noviembre

Descripción: Se recibieron los mapas conceptuales con la solución del problema de 5 equipos, pero solo la dramatización 4 de ellos, a través de diversos medios como Whats app y Google Drive, debido a que el tamaño de los archivos de video no permitía su envío por Facebook. Los resultados de los productos se profundizan en el apartado de los resultados.

5.2 Desarrollo de mecanismos de seguimiento

La estrategia que se utilizó en el presente Proyecto fue el Trabajo Colaborativo, pero tal como ya se ha mencionada en otros apartados, se comenzó trabajando con equipos organizados a través de roles.

Lo anterior se debió principalmente a la intención de seguir un orden lógico y coherente entre las habilidades y valores que los estudiantes adquirirían y las actividades y productos que realizaron.

De esta manera, en una primera instancia, los roles mencionados correspondían a los que Pujolàs y Lagos describen como propios del Trabajo Cooperativo, pero agregando un carácter autoreflexivo y coevaluativo, pues se fomentó en los estudiantes la realización de ejercicios metacognitivos escritos sobre su desempeño y sobre el desempeño de sus compañeros de equipo, utilizando no solo los medios tradicionales, sino incluso apoyando este proceso en la utilización de la herramienta virtual del Grupo en Facebook, lo cual permitió socializar los sentires y apreciaciones de cada individuo al interior del colectivo en el que estuvieron trabajando.

En un principio se permitió a los estudiantes expresar libremente sus reflexiones sobre su desempeño y el de sus compañeros, a través de preguntas abiertas que permitieran estimar la calidad de sus acciones al interior del equipo comparándolas con el estándar estipulado desde un principio correspondiente a cada rol.

La primera vez que se realizó el ejercicio metacognitivo fue durante la dinámica de sensibilización *La Gran Fiesta*, pero antes de ello, se obtuvo información sobre cómo trabajaban los estudiantes conformados en “equipos” a través de la actividad diagnóstica realizada previa a la implementación.

La actividad, ya descrita en el apartado de diagnóstico, tuvo una parte en la que fue necesario que los estudiantes se reunieran pequeños grupos informales para investigar información para la elaboración del mapa conceptual y la propia elaboración del mismo.

Los equipos informales base fueron integrados por 3 estudiantes, quienes se encargaron de la búsqueda de información antes de la clase, sin embargo, la mayor parte de los equipos realizaron esta búsqueda a través de sus celulares en el aula de último minuto (7 de los 10 equipos conformados).

Lo anterior no perjudicó la actividad más allá de que el tiempo que se tenía planeado para que los estudiantes realizaran el mapa y la exposición se redujera aproximadamente 15 minutos, pero permitió observar como aquellos equipos que trabajaron con conceptos complementarios comenzaron a compartir información para elaborar ambos mapas y como pasaron de ser 3 integrantes en un equipo llegaron a unirse dos equipos.

De esta forma, aunque se ausentaron 3 estudiantes, la actividad se realizó conformada por grupos formales de 6 integrantes, quienes lograron concluir a tiempo dos esquemas para la construcción del mapa mental sobre los hemisferios cerebrales.

Las puntuaciones finales para el trabajo en equipo de los estudiantes se registraron por cada equipo informal y concluyeron de acuerdo a lo que se muestra en el siguiente apartado, en el punto 6.2.2.

Es necesario realizar la separación entre la primera fase en la que se trabajó con algo más cercano al trabajo cooperativo por la utilización de roles, tal como ya se explicó.

Esta primera fase corresponde primordialmente a la sensibilización realizada a través de la dinámica *La Gran Fiesta* y las actividades posteriores hasta antes de la elaboración del *Ensayo Argumentativo*, es decir, el *Cuestionario* y el *Cartel-Hexagrama*.

Aunque durante la fase de sensibilización de los equipos sobre los roles de la estrategia no habían sido aún tratados a profundidad, los estudiantes lograron identificarse de acuerdo a ellos en el interior del equipo, lo cual se evidenció principalmente gracias a la petición de que contestaran las siguientes preguntas:

- ¿Realizaste la función del rol que te correspondía? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que necesitas mejorar para desempeñar mejor el rol?
- ¿Cómo te sentiste? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría volver a desempeñar el mismo rol? ¿Por qué?

Se solicitó que las contestaran en *Facebook* en la publicación realizada por la gestora sobre la actividad y los resultados de la utilización de esta herramienta fueron positivos, logrando la participación en el grupo de casi la mitad del grupo (13 de 27 personas que participaron en la actividad).

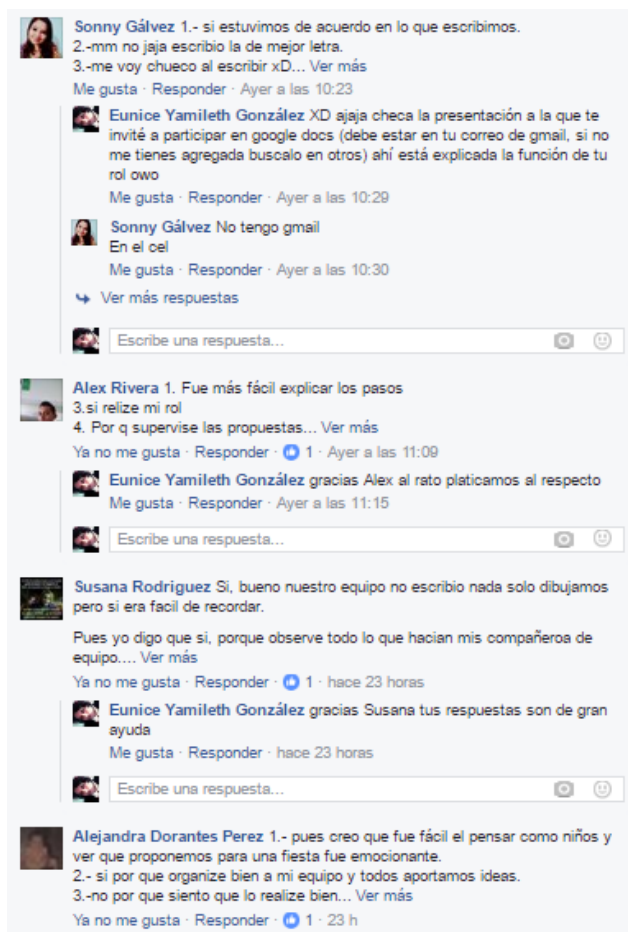


Figura 18. Captura de Facebook, seguimiento de la estrategia, preguntas metacognitivas

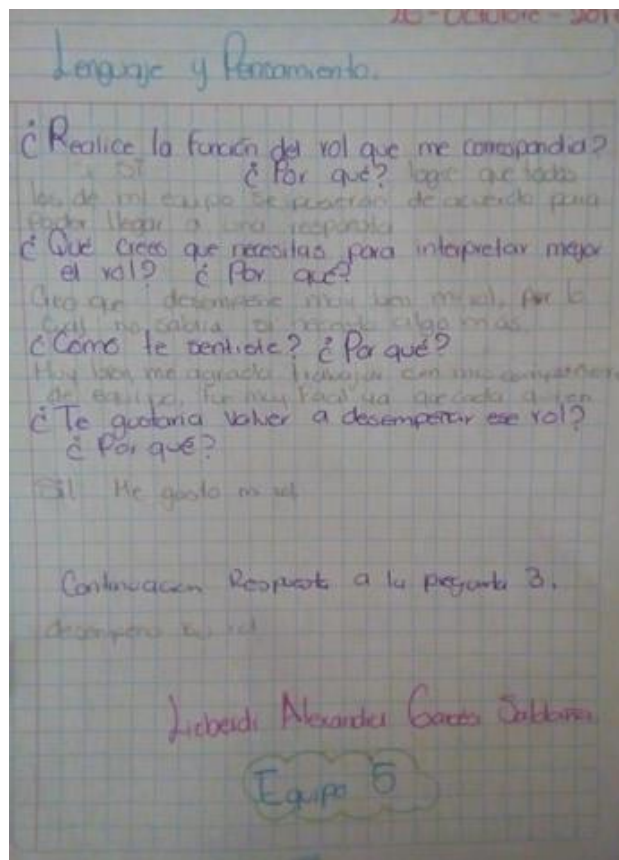


Figura 19. Fotografía de instrumento, seguimiento de la estrategia, preguntas metacognitivas

ROL Y NOMBRE	FUNCIÓN	LO HICE	NO LO HICE
Moderador Yael	Dirigir las actividades llegando a un consenso con el equipo. Se encargó de que la distribución del tiempo permitiera terminar el producto. Hizo respetar el turno de cada integrante para aportar ideas o sugerencias sobre cómo desarrollar la actividad de	✓	
Observador Sofia	Eligió el rol propio para cada integrante del equipo y escuchó al grupo. Se mostró atento a las participaciones, aportaciones y actitudes del equipo.		✓
Recapitulador Covias	Procuró avanzar en la construcción del producto de forma constante y creativa. Involucró de forma activa a los demás integrantes del equipo en la toma de decisiones para construir el producto.	✓	
Incentivador del diálogo Julio	Motivó a todos los miembros del equipo a aportar ideas para desarrollar el trabajo. Prestó especial énfasis en que aporte sus ideas las personas que participan menos.	✓	
Supervisor del orden Arianna			

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama yo interpreté el rol del supervisor del orden así que...

FUNCIÓN	LO HICE	NO LO HICE
Evité que el equipo se distrajera tratando temas o tareas diferentes a la que se desarrollaba en ese momento.		✓
Apoyé al moderador a mantener un ambiente propicio para el desarrollo de la actividad.	✓	

Figura 20. Instrumento de seguimiento de la estrategia, preguntas metacognitivas

5.3 Resultados y Análisis

Para presentar el análisis de los resultados del proyecto, se consideran el desempeño y los productos realizados por los estudiantes a partir de la primera actividad implementada, que fue la fase diagnóstica práctica, específicamente, la realización del esquema sobre los hemisferios cerebrales de forma colaborativa; así como el proceso de su planeación, el cual se tenía planeado que los estudiantes lo llevaran a cabo a través *Google Docs*.

Ya que ese fue su primer contacto con el mencionado ambiente virtual, el desempeño que mostraron durante esta fase diagnóstica, permite comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación del proyecto, no solo en cuanto a aprendizajes alcanzados, sino también en el uso de la herramienta y además en cuanto al trabajo colaborativo, pues aunque en esta actividad aún no se comenzó a trabajar la estrategia de manera formal, la organización en equipos permitió obtener información valiosa sobre el grado de aceptación de la estrategia.

Cabe aclarar, que solo se retoman brevemente los resultados del diagnóstico, a manera de establecer el punto de partida en el que se encontró a los estudiantes antes de la intervención, pues la descripción en extenso se encuentra ya en el apartado del *Diagnóstico áulico*.

En cuanto a la estrategia, se analiza el nivel de dominio que se logró de la misma, realizando una comparativa entre la primera vez que los estudiantes trabajaron con ella formalmente, es decir, desde la actividad *La gran fiesta* que formó parte de la *fase de la sensibilización*, hasta el trabajo autónomo que realizaron al momento de desarrollar y representar la resolución del problema con ayuda de la técnica de los sombreros de Edward de Bono.

En cuanto a las herramientas tecnológicas utilizadas, *Facebook* y *Google Docs*, su evaluación se efectúa en función del aprovechamiento por parte de los estudiantes para desarrollar los productos y desempeños esperados.

De esta forma, se describe cuántos estudiantes y en qué calidad realizaron su participación a través de estos medios a lo largo de la descripción de los resultados de las actividades de diagnóstico, sensibilización e implementación, posteriormente, después del análisis del funcionamiento y dominio de la estrategia que también se apoyó en dichas herramientas, se emiten las conclusiones acerca del nivel de eficiencia de la misma, para lo cual se presentan gráficas que retoman y sintetizan la información ya antes descrita.

Finalmente, se incluye un apartado en el que se analiza el desempeño de la gestora, desde la perspectiva de la docente titular de la Experiencia Educativa, de los estudiantes con los que trabajó; así como una autoevaluación realizada desde una perspectiva crítica del nivel de competencia mostrada durante las diferentes fases en las que se trabajó con los estudiantes, en el aspecto cognoscitivo, heurístico y axiológico.

5.3.1 Resultados de Aprendizaje

A continuación, se presentan los resultados de las actividades que ya han sido descritas en el apartado *Implementación*:

1. Cuestionario sobre el artículo *Pensamiento y Lenguaje*
2. Cartel-Hexagrama sobre una problemática actual
3. Socialización del Cartel-Hexagrama sobre una problemática actual
4. Ensayo sobre una problemática actual
5. Debate sobre la adopción homoparental
6. Mapa Conceptual de Proceso Resolución de Problema Socioeducativo con ayuda de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono
7. Video-Dramatización de la Resolución de Problema Socioeducativo

Pero esta vez, se altera el orden en el que se describen los resultados, con la finalidad de mostrar la progresión en el nivel de dominio de las competencias básicas que se pretendía que los estudiantes desarrollaran; tomando en cuenta,

además, como ya se mencionó, los resultados obtenidos en algunas actividades del diagnóstico y la sensibilización como punto de partida para su desarrollo.

La **Competencia General** del proyecto fue: *Desarrollar competencias básicas del estudiante de la Universidad Veracruzana a través del trabajo colaborativo presencial y virtual en la Facultad de Pedagogía*, la cual se subdividió en tres competencias específicas (Competencias comunicativas, de autoaprendizaje y uso de ambientes virtuales de aprendizaje), de las cuales dos correspondían a los aprendizajes esperados y una referente a la utilización de la herramienta; mientras que la estrategia está presente en cada uno de los objetivos planteados. A continuación, se describen aquellas referentes a los resultados de aprendizaje.

5.3.1.1 Desarrollo de Competencias Comunicativas Argumentativas

El **Objetivo Específico** del cual surgen las actividades para desarrollar estas competencias es: *Favorecer el desarrollo de las competencias argumentativas orales y escritas a través de actividades colaborativas presenciales y virtuales.*

Para lo cual, se realizaron acciones encaminadas al desarrollo tanto escrito como oral de dichas competencias y, para efectos de análisis, sus resultados se presentan en dos diferentes apartados.

Desarrollo de Competencias Comunicativas Argumentativas Escritas

Las actividades que se llevaron a cabo para su desarrollo fueron, para la competencia argumentativa escrita:

- ***Cuestionario sobre el artículo Pensamiento y Lenguaje.*** La actividad puente entre la fase de sensibilización y la de implementación y la primera acción virtual realizada por los estudiantes a través de *Google Docs*, sin contar su primer contacto con él durante la fase diagnóstica. También es el primer producto elaborado dentro de la fase de implementación.

- **Cartel-Hexagrama sobre una problemática actual.** La segunda actividad de la fase de implementación, específicamente la preparación del texto que incluía información sobre la problemática que posteriormente desarrollarían como ensayo y la construcción de frases apelativas que ayudarían a defender su postura sobre dicha problemática. Es el segundo producto elaborado.
- **Ensayo sobre una problemática actual.** El tercer producto a evaluar y la segunda acción virtual que los estudiantes realizaron durante la implementación en *Google Docs*, aunque fue la primera entregada y realizada en su totalidad por este medio, pues el cuestionario se desarrolló tanto de forma presencial como virtual.

Se prosigue a describir los resultados de cada una estas actividades, no sin antes aclarar que, en el análisis de resultados de las competencias de autoaprendizaje, la estructura del apartado variará ligeramente, pues se retomarán brevemente los resultados de la fase diagnóstica, tal como se mencionó ya en párrafos anteriores.

Cuestionario sobre el artículo Pensamiento y Lenguaje

Competencia a desarrollar: Los estudiantes colaboran para contestar un cuestionario sobre la lectura *Lenguaje y Pensamiento* a través de *Google Docs*, proporcionando respuestas atinentes que evidencian la comprensión del mensaje del texto y la habilidad para defender un juicio intersubjetivo ante un cuestionamiento problemático.

Producto a elaborar: Cuestionario sobre artículo Lenguaje y Pensamiento.

Esta primera actividad se consideró como un puente entre las actividades de sensibilización y de implementación, pues fue la segunda vez que los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar en *Google Docs* (la primera vez fue durante la actividad diagnóstica).

Además, los temas que se abordaban en la lectura estaban dirigidos a concientizar a los estudiantes sobre la importancia de la relación del pensamiento y el lenguaje, así como la importancia de la función social del último.

El primer aspecto a analizar es el número de estudiantes que participaron en el ambiente virtual para contestar el cuestionario (menos de la tercera parte del grupo), lo cual se compensó con la participación presencial que fue de dos terceras partes de este.

Es necesario aclarar, para efectos de la evaluación de la estrategia, que solo el equipo 3, del cual se presentaron únicamente 3 estudiantes, no realizó el cuestionario ese día; no obstante, las respuestas fueron enviadas un día después a través de Google Docs, aunque la plataforma mostró que solo una persona fue quien realizó el trabajo. Lo anterior puede apreciarse en la tabla siguiente (Equipo 3), así como el número de estudiantes que participaron en la actividad, tanto en su modalidad virtual como presencial.

Cuestionario Pensamiento y Lenguaje	Participantes en Google Docs	Ponderación: 2 Puntos por Participante	Participantes en el aula	Ponderación: 2 Puntos por Participante
Equipo 1	4	8	4	8
Equipo 2	0	0	4	8
Equipo 3	1	0	0	0
Equipo 4	4	8	4	8
Equipo 5	1	0¹²	5	10
Equipo 6	4	8	3	6

Tabla 3. Participantes Virtuales y Presenciales en Actividad 1 Cuestionario *Pensamiento y Lenguaje*. SEGUIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA EFECTOS DE LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGÍA Y LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES

Continuando con el análisis del uso de Google Docs, en esta primera actividad solo 3 equipos trabajaron colaborativamente, trabajando tanto de manera virtual como dentro del documento compartido; 2 equipos lo realizaron únicamente de forma

¹² No se toma en cuenta la participación de un solo estudiante como aportación a la puntuación de la primera actividad pues se estableció como una actividad colaborativa, no obstante, se respeta la puntuación obtenida en el cuestionario para efecto de establecer un punto de partida en la competencia que se pretende desarrollar con las posteriores actividades, pues de forma presencial los estudiantes si trabajaron de forma colaborativa.

presencial y uno, como ya se mencionó en el párrafo anterior, lo presentó a través de Google Docs, pero sin trabajar colaborativamente para contestarlo.

Esto muestra que, en la primera actividad implementada, la herramienta para el trabajo colaborativo virtual tuvo la aceptación de la mitad del grupo (3 de los 6 equipos) y que solo la tercera parte del grupo (2 de los 6 equipos) le dio un uso eficiente al realizar el cuestionario colaborativamente en el documento compartido.

El número de estudiantes que trabajaron tanto presencial, como virtualmente se considera dentro de la puntuación final de esta actividad también, es decir, la implementación de la estrategia se considera como uno de los criterios a evaluar en la realización del cuestionario. Su valor es de dos puntos de la calificación total a conseguir, la cual es 100, y la forma de obtener la máxima puntuación fue que todos los participantes del equipo trabajaran siguiendo los roles que les correspondían

Comenzando con la ***evaluación de los aprendizajes de la primera actividad***, los criterios considerados para analizar las respuestas que los estudiantes dieron a las preguntas del cuestionario fueron: cohesión (si contestaban en concordancia con lo que se cuestionaba), unidad (si la respuesta transmitía un mensaje completo) y coherencia (si las oraciones y/o párrafos que escribieron presentaban relación con apoyo de los medios gramaticales adecuados).

Así mismo, se identifican los niveles de comprensión lectora que alcanzan los estudiantes: literal, inferencial o crítico; por último, se considera la defensa de la postura ante las preguntas que están contestando, es decir, su nivel de argumentación. A continuación, se muestra el vaciado de puntuaciones obtenidas por cada uno de los equipos participantes. En la primera pregunta, de acuerdo a los criterios descritos.

Pregunta 1	Pregunta a. ¿Cómo se encuentran relacionados Pensamiento y Lenguaje?							Valor: 10 puntos
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales		Argumentación		PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA EN LA PRIMERA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Inferencial	Convvincente	No convincente	
Puntuación	0-2	0-2	0-2	0-1	2	2	1	
Equipo 1	1	1	2	1	0	0	1	6
Equipo 2	2	0	0	1	0	0	1	4
Equipo 3	2	2	2	0	2	2	0	10
Equipo 4	2	0	2	0	2	0	1	7
Equipo 5	2	2	1	0	2	2	0	9
Equipo 6	2	0	1	1	0	0	1	5

Tabla 4. Evaluación de la Pregunta 1 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia

En cuanto a la primera pregunta *¿Cómo se encuentran relacionados pensamiento y lenguaje?* Dos equipos dieron respuestas inconclusas (2 y 6) y carentes de cohesión, pues no respondían al cuestionamiento, sino que se limitaron a copiar un fragmento del texto en el que se mencionaban ambos conceptos (Nivel literal).

Dos equipos más (1 y 4), proporcionaron respuestas que presentaban relación entre los conceptos, pero sin profundizar en las implicaciones prácticas (Nivel inferencial).

Los otros dos equipos (3 y 5), lograron plasmar una idea completa, cohesionada y coherente, pues consideran tanto el aspecto psicológico-individual como el colectivo-social del lenguaje. Además de utilizar signos de puntuación y nexos para dar orden a su discurso.

a. **¿Cómo se encuentran relacionados el Pensamiento y el Lenguaje?**
 = El lenguaje y el pensamiento están íntimamente relacionados, ya que se influyen mutuamente y se desarrollan paralelamente. El pensamiento es un trabajo mental que con el lenguaje es expresado.

Figura 21. Primera Respuesta del equipo 3 Extraído de Google Docs

a-1 - El lenguaje es el medio que usamos para expresarnos, ya que de esa manera comunicamos nuestros pensamientos y también para recibir, analizar, criticar y compartir los pensamientos de otros

Figura 22. Primera Respuesta del equipo 5 Foto de Cuestionario Físico

Pregunta 2	Pregunta b1. ¿Cómo influye la Sociedad en el desarrollo del Lenguaje?							Valor 10 puntos
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales		Argumentación		PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA EN LA SEGUNDA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Inferencial	Convincente	No convincente	
Puntuación	0-2	0-2	0-2	0-1	0-2	0-2	0-1	
Equipo 1	2	1	1	0	2	2	0	
Equipo 2	0	0	0	1	0	0	1	2
Equipo 3	0	0	2	1	0	0	1	4
Equipo 4	2	1	2	0	2	0	1	8
Equipo 5	1	1	0	1	0	0	1	4
Equipo 6	1	1	1	1	0	0	1	5

Tabla 5. Evaluación de la Pregunta 2 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia

El segundo inciso incluía cuatro preguntas, esto fue una manera de conocer la capacidad de análisis de los estudiantes, pues se cuidó que cada cuestionamiento estuviera relacionado con el siguiente, pero sin que necesariamente una sola respuesta pudiera abarcar todos los cuestionamientos.

Pregunta 3	Pregunta b2. ¿Se piensa diferente debido al lenguaje que se habla?							Valor 5-6 puntos (oportunidad de obtener un punto extra)
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales		Argumentación		PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA EN LA TERCERA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Inferencial	Convincente	No convincente	
Puntuación	0-1	0-1	0-1	0	1	1-2	0	
Equipo 1	0	0	0	0	1	2	0	
Equipo 2	1	0	1	0	1	2	0	5
Equipo 3	0	1	1	0	1	2	0	5
Equipo 4	1	1	1	0	1	1	0	5
Equipo 5	1	1	1	0	1	1	0	5
Equipo 6	1	1	1	0	1	1	0	5

Tabla 6. Evaluación de la Pregunta 3 del Cuestionario Pensamiento y Lenguaje elaboración propia

De esta forma, la primera pregunta, *¿Cómo influye la sociedad en el desarrollo del lenguaje?* tenía una relación complementaria con la siguiente, *¿Se piensa diferente debido al lenguaje que se habla?* a manera de que la segunda correspondería a una ejemplificación de la relación que se solicita establecer en la primera. Mientras que la tercera pregunta *¿Por qué?*, cuya tabla se muestra a continuación, solicitaría reafirmar de forma concreta la descripción y ejemplificación solicitadas anteriormente.

Pregunta 4	Pregunta b3. ¿Por qué?							Valor 10 puntos
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales		Argumentación		PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA EN LA CUARTA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Inferencial	Convincente	No convincente	
Puntuación	2	0-2	0-2	0-1	0-2	0-2	0-1	
Equipo 1	1	1	1	1	0	2	0	6
Equipo 2	0	0	0	1	0	0	1	2
Equipo 3	0	1	1	1	0	0	1	4
Equipo 4	2	1	2	0	2	0	1	8
Equipo 5	1	1	1	0	2	0	1	6
Equipo 6	1	1	1	1	0	2	0	7

Tabla 7. Evaluación de la Pregunta 4 del Cuestionario *Pensamiento y Lenguaje* elaboración propia

Por último, la petición *Menciona dos Ejemplos*, correspondía a la búsqueda en el texto de información textual que sirviera como evidencia del argumento que se encontraban defendiendo en las 3 preguntas anteriores.

Pregunta 5	Pregunta b4. Menciona dos ejemplos						Valor 5 puntos	
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales		Argumentación		PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA EN LA QUINTA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Convincente	No convincente		
Puntuación	0-1	0-1	0-1	0-0.5	0-1.5	0		
Equipo 1	1	0	1	.5	0	0	2.5	
Equipo 2	1	1	1	.5	1.5	0	5	
Equipo 3	1	1	1	.5	1.5	0	5	
Equipo 4	0	0	0	0	0	0	0	
Equipo 5	0	0	0	0	0	0	0	
Equipo 6	0	0	0	0	0	0	0	

Tabla 8. Evaluación de la Pregunta 5 del Cuestionario *Pensamiento y Lenguaje* elaboración propia

Como puede observarse en la tabla anterior, ningún equipo logró mantener consistente el proceso de argumentación, siendo el más cercano a completarlo de forma satisfactoria el equipo 4, aunque al final ignoraron la indicación que les solicitaba identificar los ejemplos que el texto les brindaba para apoyar su postura. Es importante señalar que, al menos, 5 de los 6 equipos lograron elegir la postura adecuada respecto a la relación lenguaje-habla (a favor de su relación), lo cual muestra que el grado de concientización sobre la relación de las estructuras cognitivas y la función social del lenguaje puede considerarse como alto.

Una descripción completa de la relación entre sociedad-lenguaje fue solo detectable en dos equipos (1 y 4), tal como puede apreciarse en la recopilación de las preguntas que a continuación se presentan.

R= Pues creo que mucho porque cada quien tiene su manera de pensar de acuerdo a lo que están viviendo dentro de su medio social, por ejemplo en los diferentes países cada quien tiene diferente de pensar de acuerdo a lo que está sucediendo en su entorno. Los ejemplos que rescatamos son: Peter Gordon, psicólogo de la Universidad de Columbia, en relación con el determinismo lingüístico, ha realizado un trabajo- publicado en Science en el año 2004- sobre la tribu amazónica Pirahã de Brasil, cuyos miembros utilizan un lenguaje muy peculiar, ya que es el que menos sonidos tiene de todos los conocidos (sólo tres vocales y ocho consonantes para los hombres y una consonante menos para las mujeres). Peter Gordon, psicólogo de la Universidad de Columbia, en relación con el determinismo lingüístico, ha realizado un trabajo- publicado en Science en el año 2004- sobre la tribu amazónica Pirahã de Brasil, cuyos miembros utilizan un lenguaje muy peculiar, ya que es el que menos sonidos tiene de todos los conocidos (sólo tres vocales y ocho consonantes para los hombres y una consonante menos para las mujeres). Noam Chomsky -lingüista, filósofo, activista y analista político estadounidense, fundador de la gramática generativo-transformacional- se centra en el papel que desempeñan la mente y la experiencia de los sentidos en el proceso de adquisición del conocimiento. Según él, los principios por los cuales la mente adquiere el conocimiento son innatos. Para Chomsky, los seres humanos estamos dotados de una forma innata de una capacidad para formar ciertos conceptos. Los niños poseen de modo innato una gramática universal. La adquisición del lenguaje se produce, en opinión de este autor, cuando la gramática universal entra en contacto con la experiencia lingüística y evoluciona hacia una gramática particular. Así pues, señala que somos capaces de comprender y de expresar un número infinito de enunciados nuevos, por lo que el lenguaje es una actividad creadora.

Figura 23. Segunda, tercera, cuarta y quinta Respuesta de Equipo 1 Extraído de Google Docs

Sin embargo, a pesar de que el equipo 1 logró contestar adecuadamente dos de las cuatro preguntas, no detectó todos los ejemplos que el texto proporcionaba, confundiendo además uno de ellos con la aportación de un teórico en el campo de la lingüística (además de duplicar la información del único ejemplo que rescataron).

Solicitar ejemplos ya contenidos en el texto, exigía tan solo un nivel de comprensión lectora textual, el cual solo fue alcanzado en su totalidad por los equipos 2 y 3; no obstante, estos equipos no lograron establecer la relación entre sociedad y lenguaje.

Ej1. Los miembros de la tribu Dani de Nueva Guinea-Papua.
Ej2. La tribu amazónica Piraha en Brasil (estudio de Peter Gordon).

Figura 24. Quinta Respuesta Equipo 3 Extraído de Google Docs

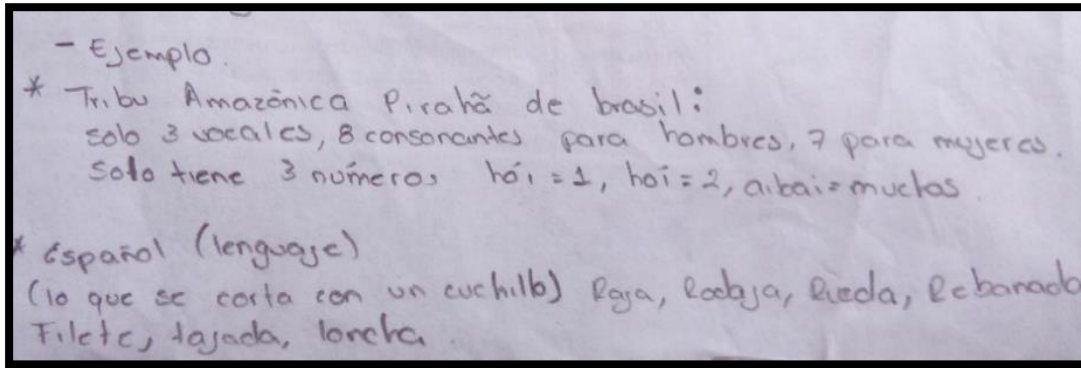


Figura 25. Quinta respuesta Equipo 2 Foto de Cuestionario Físico

El equipo 4, por su parte, estableció una relación fundamentada de los elementos que forman parte del contexto histórico-social, sin embargo, demeritaron su respuesta al no continuar su explicación después de mencionar la diferenciación de significados dependiendo del idioma, pues esto es un aspecto obvio que, a menos de que hubieran relacionado con la estructura cognitiva de los hablantes de diferentes lenguas, no enriquece la argumentación de su postura sobre el cuestionamiento realizado.

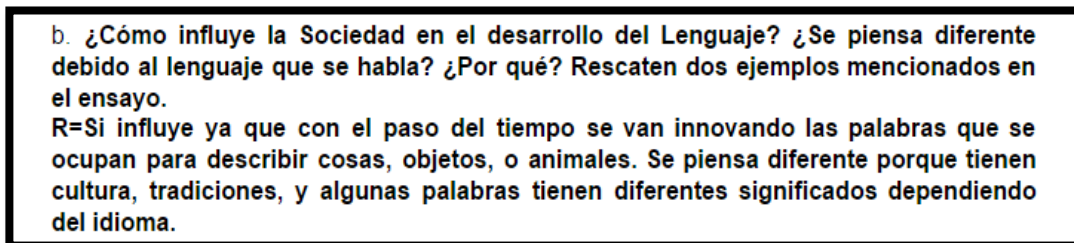


Figura 26. Segunda, tercer y cuarta Respuesta de Equipo 4 Extraído de Google Docs

Las preguntas 6, 7, 8 y 9 pedían a los estudiantes identificar un ejemplo de la vida cotidiana en el que la relación pensamiento lenguaje fuera evidente, para lo cual se incluían tres preguntas que permitieran analizar su anécdota: *¿Qué sucede primero? ¿Formulan el pensamiento antes de expresarlo o “hablan si pensar”?* *¿Cómo influye el contexto en la forma de responder a esta situación?* y *¿Creen que un estadounidense o un japonés reaccionarían de la misma forma ante la situación que plantearon?*

La sexta pregunta solicitaba la identificación de un ejemplo próximo a ellos que fundamentara la relación entre pensamiento y lenguaje; sin embargo, nuevamente fue un cuestionamiento que 4 de los 6 equipos no lograron concretar claramente, al no plasmar una situación que realmente contenían la relación pensamiento-lenguaje.

A continuación, se expone la tabla del primer cuestionamiento que analiza el ejemplo solicitado, omitiendo la lista de cotejo que evaluaría la descripción del ejemplo solicitado, pues solo un equipo lo redactó claramente y el resto de los equipos lo dejaron implícito o lo formuló de manera breve, lo cual dificulta su evaluación analítica.

Pregunta 6	Pregunta c1. ¿Se formula primero el pensamiento antes de expresarlo o se "habla sin pensar"?							Valor 10 puntos
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales		Argumentación		PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA EN LA SEXTA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Inferencial	Convincente	No convincente	
Puntuación	0-2	0-2	0-2	0-1	0-2	0-2	0-1	
Equipo 1	1	1	1	1	0	0	1	5
Equipo 2	2	2	2	0	2	2	0	10
Equipo 3	2	2	2	0	2	2	0	10
Equipo 4	1	0	1	1	0	0	1	4
Equipo 5	1	0	0	0	2	0	1	4
Equipo 6	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 9. Evaluación de la Pregunta 6 del Cuestionario *Pensamiento y Lenguaje* elaboración propia

A pesar de lo anterior, la siguiente pregunta que analizaba esta respuesta, fue contestada adecuadamente por cuatro equipos, incluso, el único que no elaboró el ejemplo, contestó los cuestionamientos generalizando su respuesta a cualquier situación, lo cual, aunque probablemente representa una debilidad en la comprensión lectora básica, permitió exponer su habilidad argumentativa.

El equipo 6 logró concretar una respuesta acertada, aunque con una redacción informal que permite entrever que el significado que están otorgando a una de las expresiones que utilizan (***pero yo creo que si te lo dicen es por algo***), no es adecuada para contestar la pregunta que se les realiza, sobre todo, considerando que redacta en primera persona cuando la tarea de contestar las preguntas fue asignada en equipo.

c.1 ¿Qué sucede primero? ¿Formulan primero el pensamiento antes de expresarlo o “hablan sin pensar”?
si, todo lo que decimos se piensa primero, hay veces que las personas dicen te lo dije “sin pensarlo”, pero yo creo que si te lo dicen es por algo, todo lo que se dice se piensa antes.

Figura 27. Sexta Respuesta Equipo 6 Extraído de Google Docs

Por otro lado, el equipo 3 si alcanzó a cumplir con lo solicitado y los criterios establecidos, a excepción de la última pregunta en la cual, si bien tomaron en cuenta elementos válidos de la situación comunicativa, no tomaron en cuenta el aspecto cultural, pero en esto se ahondará párrafos más adelante.

c. Describan desde su experiencia, un ejemplo específico de la vida cotidiana en el que detecten la relación entre el Pensamiento y el Lenguaje. Detecten en dicha experiencia:

= Un niño observa una experiencia, y los adultos le dan un nombre a las cosas. Recién cuando el niño logra nombrar las cosas, logra conservarlas en su mente, y representarlas (imaginarlas) aunque estas no estén presentes. El niño, antes de los dos años, repite y repite y repite, pero en realidad no sabe lo que está diciendo. Recién a esta edad, aprende a asociar un nombre con una cosa, y en cuanto lo hace, aprende (hace suya) esa cosa en su mente. También es un buen ejemplo la idea de que siempre que vivimos algo, necesitamos adjudicar algún adjetivo calificativo, es decir, una palabra.

Figura 28. Sexta Respuesta Equipo 3 Extraído de Google Docs

Aunque el ejemplo del equipo 3 es retomado del texto, se realizó la selección correcta de oraciones que hablan sobre un ejemplo inmediato y cotidiano a ellos; además de analizar adecuadamente desde otra perspectiva la pregunta 6, *¿Se formula primero el pensamiento antes de expresarlo o se “habla sin pensar?”* por lo cual se considera como una respuesta adecuada; no obstante, no se le asigna la puntuación máxima debido a que no es un ejemplo original que ellos mismos recuperaran de sus experiencias previas y lo relacionaran con el tema, lo cual los ubica en el nivel literal de comprensión lectora. Cabe destacar, además, que este es el equipo que entregó un día después la actividad y con la participación de uno solo de sus miembros.

El equipo 2 por otro lado, mencionó un ejemplo sencillo pero adecuado y, su análisis en el cuestionamiento 6 (c1) es breve, es coherente y acierta en aclarar el proceso del pensamiento y la expresión oral.

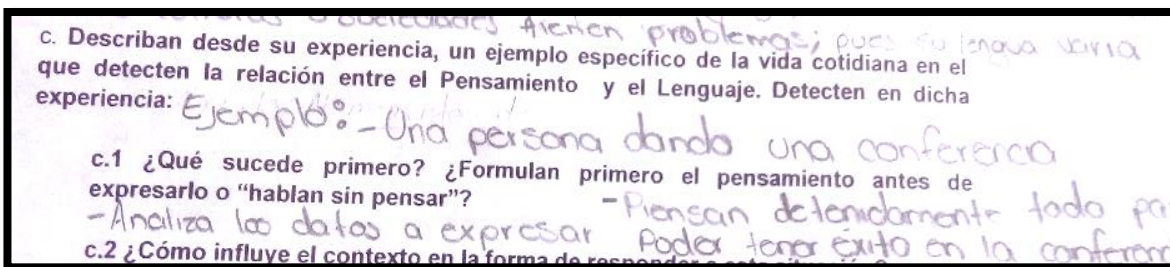


Figura 29. Sexta, séptima, octava Respuesta Equipo 2 Foto de Cuestionario Físico

La pregunta 7, *¿Cómo influye el contexto en la forma de responder a la situación?*, tuvo la finalidad de que los estudiantes identificaran cómo de acuerdo a la situación comunicativa cambiará según al ambiente en que esta se desarrolle.

Fue contestada adecuadamente solo por dos equipos. Dos equipos la ignoraron y los dos restantes la contestaron generalizando su respuesta a cualquier situación comunicativa, cuando se pedía específicamente que analizaran el ejemplo que habían propuesto ellos para demostrar la relación entre Pensamiento y Lenguaje. A continuación, se presenta la tabla de análisis de pregunta.

Pregunta 7	Pregunta c2. ¿Creen que un estadounidense o un japonés reaccionarían de la misma forma ante la situación que plantearon?							Valor 10 puntos
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales		Argumentación		PUNTAJACIÓN TOTAL OBTENIDA EN LA SÉPTIMA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Inferencial	Convincente	No convincente	
Puntuación	0-2	0-2	0-2	0-1	0-2	0-2	0-1	
Equipo 1	1	1	0	0	2	0	1	5
Equipo 2	2	1	1	0	2	2	0	8
Equipo 3	0	0	0	0	0	0	0	0
Equipo 4	2	1	2	0	2	0	1	8
Equipo 5	0	0	0	1	0	0	1	2
Equipo 6	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 10. Evaluación de la Pregunta 6 del Cuestionario *Pensamiento y Lenguaje* elaboración propia

El equipo 4 logró rescatar dos elementos indispensables para lograr responder a una situación adecuándose al contexto, sin embargo, no formuló su contestación con una sintaxis apropiada al no incluir un verbo que denotara cohesión entre la pregunta y la respuesta.

c.2 ¿Cómo influye el contexto en la forma de responder a esta situación?

R=SE PIENSA Y ANALIZA PROFUNDAMENTE PARA PODER DAR UNA RESPUESTA ADECUADA Y COHERENTE

Figura 30. Séptima Respuesta Equipo 4 Extraído de Google Docs

Finalmente, la respuesta a la pregunta 9, planteaba una disyuntiva entre la relación lenguaje-pensamiento y la pensamiento-lenguaje-cultura. Los resultados se muestran a continuación, siendo notorio que solo un equipo se acerca al nivel crítico de comprensión lectora.

Pregunta 8	Pregunta c3. ¿Cómo influye el contexto en la forma de responder a esta situación?								Valor 20 puntos
Aspecto	Características Textuales			Niveles Textuales			Argumentación		PUNTAJACION TOTAL OBTENIDA EN LA SÉPTIMA PREGUNTA
Criterio	Cohesión	Unidad	Coherencia	Textual	Inferencial	Crítico	Convincente	No convincente	
Puntuación	0-4	0-4	0-4	1-2	0-3	0-4	0-4	0-2	
Equipo 1	2	2	2	2	0	0	0	2	10
Equipo 2	2	3	2	0	3	0	0	2	12
Equipo 3	3	3	4	0	3	0	3	0	16
Equipo 4	4	2	2	0	3	0	3	0	14
Equipo 5	0	0	0	2	0	0	0	2	4
Equipo 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 11. Evaluación de la Pregunta 8 del Cuestionario *Pensamiento y Lenguaje* elaboración propia

La respuesta que se considera como un acercamiento considerable al nivel crítico de comprensión lectora es la proporcionada por el equipo 3, sin embargo, no abordaron ambas posturas (la de existencia y no existencia de diferencias en la reacción) ni las enfrentaron otorgando ejemplos y contraejemplos para llegar a una conclusión resolutoria.

c.3 ¿Creen que un estadounidense o un japonés reaccionarian de la misma forma ante la situación que plantearon? ¿Por qué?

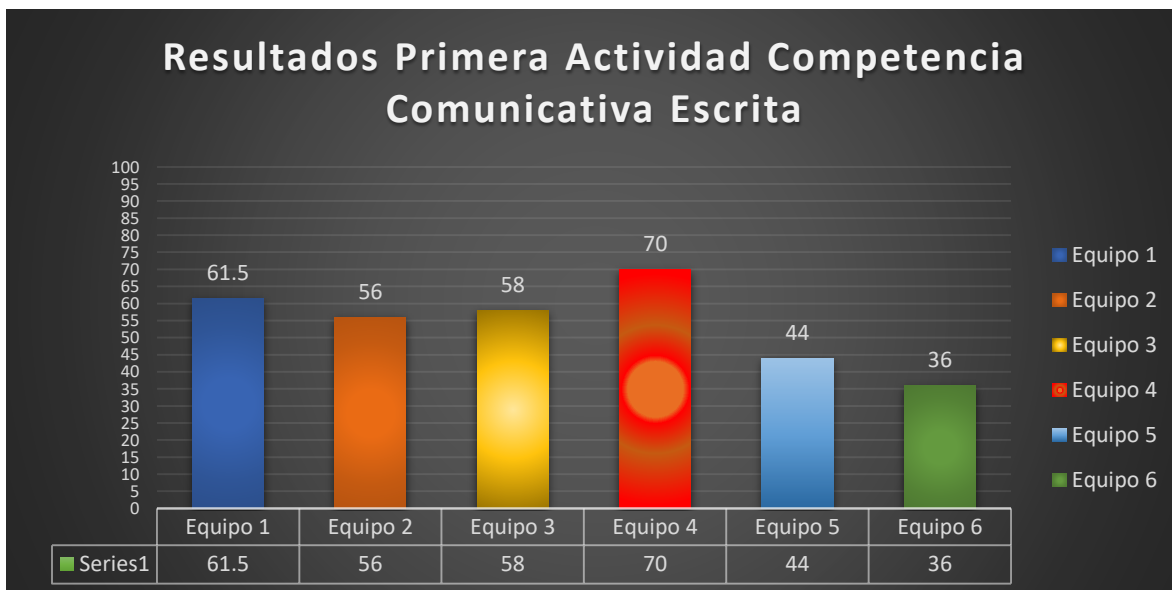
= Asi es, ya que en todas culturas y religiones siempre es lo mismo, primero se piensa y despues se expresa, así es desde que empezamos a retener palabras e imágenes.

Figura 28. Novena Respuesta Equipo 3 Extraído de Google Docs

Para cerrar la presentación de resultados del cuestionario, se incluye la siguiente tabla en la que se recaban las puntuaciones finales de este producto, para el cual la máxima puntuación a alcanzar fue 100%.

	Participantes en Google Docs	Participantes en el aula	PRIMERA PREGUNTA Pregunta a. ¿Cómo se encuentran relacionados el pensamiento y el Lenguaje?	SEGUNDA PREGUNTA Pregunta b1. ¿Cómo influye la Sociedad en el desarrollo del Lenguaje?	TERCERA PREGUNTA Pregunta b2. ¿Se piensa diferente debido al lenguaje que se habla?	CUARTA PREGUNTA Pregunta b3. ¿Por qué?	QUINTA PREGUNTA Pregunta b4. 2 Ejemplos	Pregunta c. Ejemplo de la vida cotidiana de relación entre Pensamiento y Lenguaje			TOTAL
								SEXTA PREGUNTA Pregunta c1. ¿Se formula primero el pensamiento antes de expresarlo o se "habla sin pensar"?	SÉPTIMA PREGUNTA Pregunta c2. ¿Cómo influye el contexto en la forma de responder a esta situación?	OCTAVA PREGUNTA Pregunta c3. ¿Creen que un estadounidense o un japonés reaccionarían de la misma forma ante la situación que plantearon?	
Equipo 1	(4) 8	(4) 8	6	8	3	6	2.5	5	5	10	61.5
Equipo 2	0	(4) 8	4	2	5	2	5	10	8	12	56
Equipo 3	(2) 4	0	10	4	5	4	5	10	0	16	58
Equipo 4	(4) 8	(4) 8	7	8	5	8	0	4	8	14	70
Equipo 5	0	(5) 10	9	4	5	6	0	4	2	4	44
Equipo 6	(4) 8	(3) 6	5	5	5	7	0	0	0	0	36
Ponderación	10 (2PxP)	10 (2PXP)	10	10	5	10	5	10	10	20	100

Tabla 12. Evaluación del Cuestionario *Pensamiento y Lenguaje* de cada equipo por criterio
Como puede apreciarse, solo dos equipos alcanzaron puntuación aprobatoria, pero ambas estuvieron por debajo del 80% esperado.



Gráfica 9. Resultados Primera Actividad Competencia Comunicativa Escrita

Para cerrar con el análisis de esta primera actividad, se muestra la gráfica anterior, en la que se puede apreciar el desempeño de cada equipo. Al concluir con el análisis de la siguiente actividad implementada para desarrollar la competencia argumentativa escrita, se incluirá la comparativa entre las puntuaciones que alcanzaron los equipos en dicha actividad y los resultados que aquí se muestran.

Cartel-Hexagrama Colaborativo sobre Problemática Actual

Competencia a desarrollar: Los estudiantes colaboran para construir un hexagrama con base al ensayo individual de mayor puntuación del equipo, siguiendo la metodología del autor De la Torre Zermeño (2015), adaptada para fines de la creación un cartel que será socializado en la Facultad de Pedagogía.

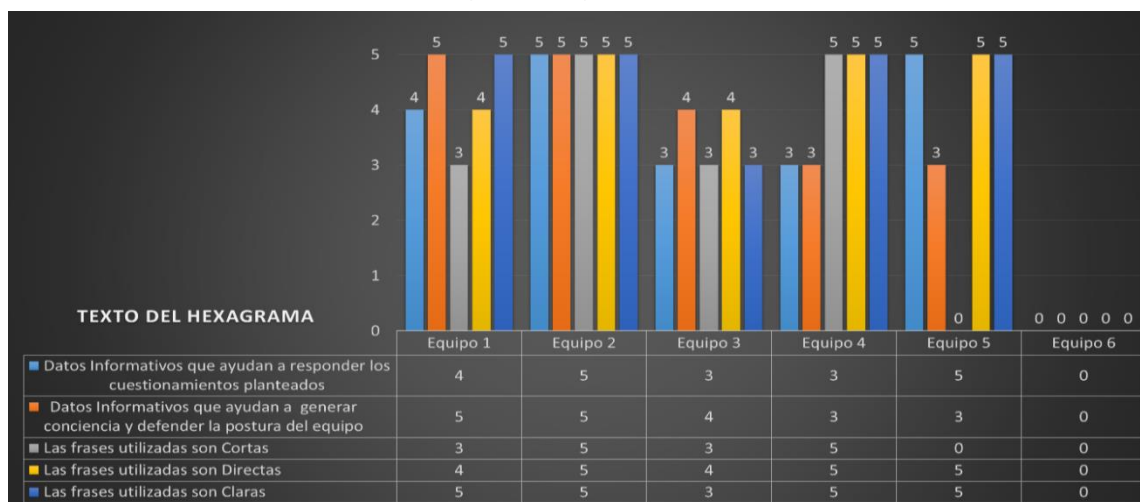
Producto a elaborar: Cartel-Hexagrama Colaborativo sobre Problemática Actual.

Aspecto a evaluar del producto: Texto Apelativo del Hexagrama sobre una Problemática Actual.

Para efectos del este análisis no se presentará la participación de los estudiantes, debido a que se trabaja con la información específica de uno de los aspectos a evaluar de una actividad: El texto del Hexagrama sobre una Problemática Actual.

El número de participantes se retomará durante el análisis de la actividad completa, la cual está ubicada dentro de las actividades para desarrollar las competencias de autoaprendizaje a través de organizadores gráficos.

Los resultados en general pueden considerarse positivos, a excepción del desempeño del equipo 6, pues no logró cubrir con este aspecto del hexagrama, tal como puede observarse en la siguiente gráfica.



Gráfica 10. Texto del Cartel-Hexagrama

Los criterios que se consideraron para evaluar el texto fueron 5, se pueden encontrar en la escala estimativa que se utilizó para la actividad de la construcción del Cartel-Hexagrama descritos de la siguiente forma:

1. Los datos informativos que incluyeron respondían a los cuestionamientos planteados en la base del hexagrama (pregunta insertada).
2. Los datos informativos ayudaban a generar conciencia y ayudaban a defender la postura que el equipo tomó sobre la problemática elegida.
3. Las frases utilizadas son cortas.
4. Las frases utilizadas son directas.
5. Las frases utilizadas son claras.

Los últimos tres se agrupan como subcriterios del criterio “Calidad de las frases”. Cada criterio tuvo un valor de 5 puntos, siendo la mayor puntuación a alcanzar 25 (la puntuación total del hexagrama fue de 120 puntos, por lo que este aspecto representó la sexta parte de dicho valor total).

El equipo 3 fue quien consiguió la puntuación más baja al no llegar a puntuar con 5 ninguno de los criterios, sin embargo, su cartel estaba lleno de frases directas que invitaban al lector al *Cuidado del medio ambiente*.

Las puntuaciones bajas (de 3 puntos) correspondieron a la omisión del tema y de la pregunta insertada y a la colocación de las frases mencionadas en el espacio reservado para las preguntas. Lo cual significó que no existió una pregunta a la cual responder, ni una temática clara que desarrollar al interior del hexagrama.

Por estos errores en la estructura del producto se le otorgó la puntuación más baja al equipo 3, sin embargo, como ya se mencionó las frases que utilizaron fueron directas y apelativas por lo cual no se calificó en su totalidad como deficiente al trabajo que realizaron.

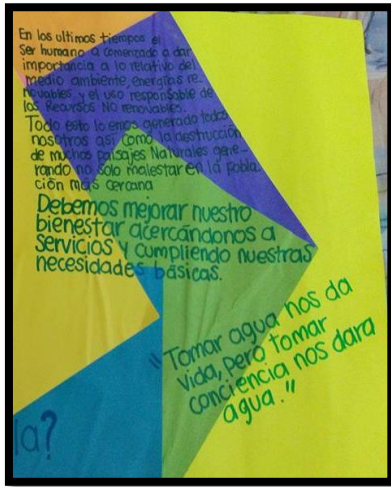


Figura 32. Texto del Hexagrama Equipo 3

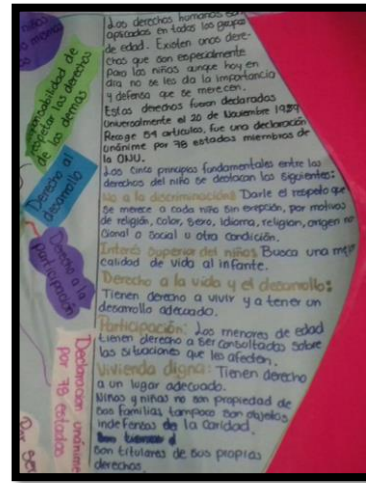


Figura 33. Texto del Hexagrama Equipo 5

Para el equipo 5, el cual logró alcanzar en tres criterios la puntuación máxima, la principal y mayor deficiencia encontrada fue que el texto nunca tomó un carácter apelativo, y se limitó solamente a brindar información sobre la problemática con la que trabajaron (*Los derechos de los niños*); en consecuencia, fueron incapaces de resumir la información a manera de plasmarla como frases cortas tal como es característico en los carteles formativos.

Como aspecto a resaltar, se esperaba que la elaboración del texto del Hexagrama de esta forma, apoyará en gran medida a los estudiantes del equipo 5 a elaborar el ensayo cubriendo los elementos solicitados, pues mostraron una claridad muy alta en la organización de las ideas que plasmaron.

Aun así, los resultados obtenidos en dicho producto no fueron los esperados a pesar de contar con una estructura tan sólida en la estrategia que se supone que les ayudaría a planear en extenso su argumentación sobre la problemática que eligieron desarrollar. Sobre esto se profundizará en los resultados de los ensayos en el siguiente apartado de análisis.

Tanto el equipo 1 como 4 alcanzaron la misma puntuación (21), pero el equipo 4 cubrió en su totalidad los subcriterios referentes a la calidad de las frases, mientras que el equipo 1 cumplió por completo con el criterio de claridad y de brindar datos informativos.

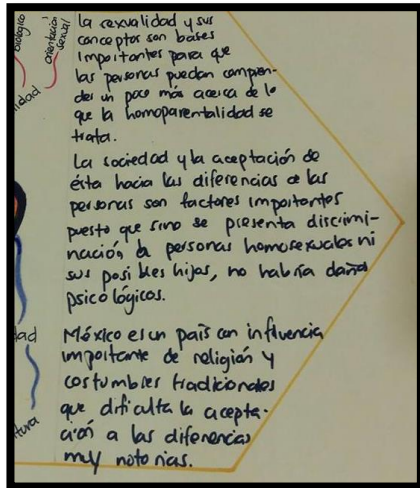


Figura 31. Texto del Hexagrama Equipo 1



Figura 32. Texto del Hexagrama Equipo 4

Aunque la diferencia principal es la cantidad de texto, puede apreciarse claramente que el Hexagrama del equipo 1 brinda datos informativos que permiten reconocer la postura sobre la *Discriminación por Género*, pero las frases utilizadas son demasiado largas y, aunque claras, no son lo suficientemente directas para cumplir con una función apelativa consistente.

En cambio, el segundo equipo logró cumplir con el objetivo de comunicar un mensaje que pretende convencer al receptor de aceptar la conformación de *Familias Homoparentales*, pero su Hexagrama no brinda datos que puedan informar al receptor sobre porqué deberían también ellos tomar esta postura.

Si ambos carteles se unieran, podrían conformar exitosamente un Cartel-Hexagrama que serviría como apoyo para argumentar una postura a favor de la defensa de la expresión de género y la adopción homoparental; no obstante, gran parte del éxito de esta defensa dependió no solo del material realizado por los equipos, sino también de su exposición oral sobre el tema. Sobre esto último se hablará en el apartado referente al desarrollo de competencias argumentativas orales.

Para concluir con la descripción de los resultados de los equipos, es importante aclarar que solo el equipo 2 logró presentar un texto que cubría con todas las características que se les solicitó, sin embargo, la función apelativa no llegó a apreciarse de forma directa específicamente en el apartado del texto, sino en el apartado del mapa mental.

Lo anterior se debió a que, aunque los datos incluidos informaban sobre la temática que abordaron y enumeraron consecuencias negativas con las que pretendían convencer sobre su postura en contra del *Fracking*, la única frase que mostraba explícitamente esta postura se ubicó en una de las ramas del mapa mental.

A pesar de lo anterior se decidió tomar como parte del texto esta rama del mapa mental, pues una de las características a evaluar de este producto fue que los elementos que lo componían, a pesar de evaluarse por separado, pudieran conformar un Cartel integral, en el que se relacionaran todos y cada uno entre sí, con la finalidad de expresar y defender la postura elegida.

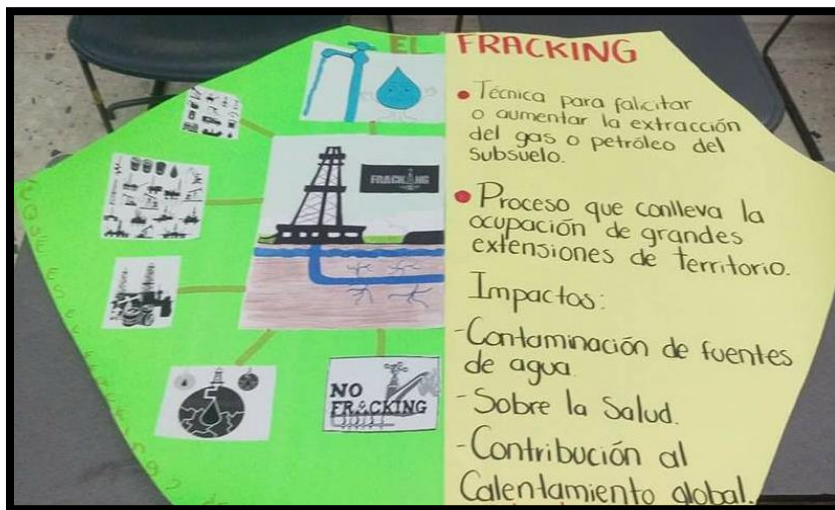
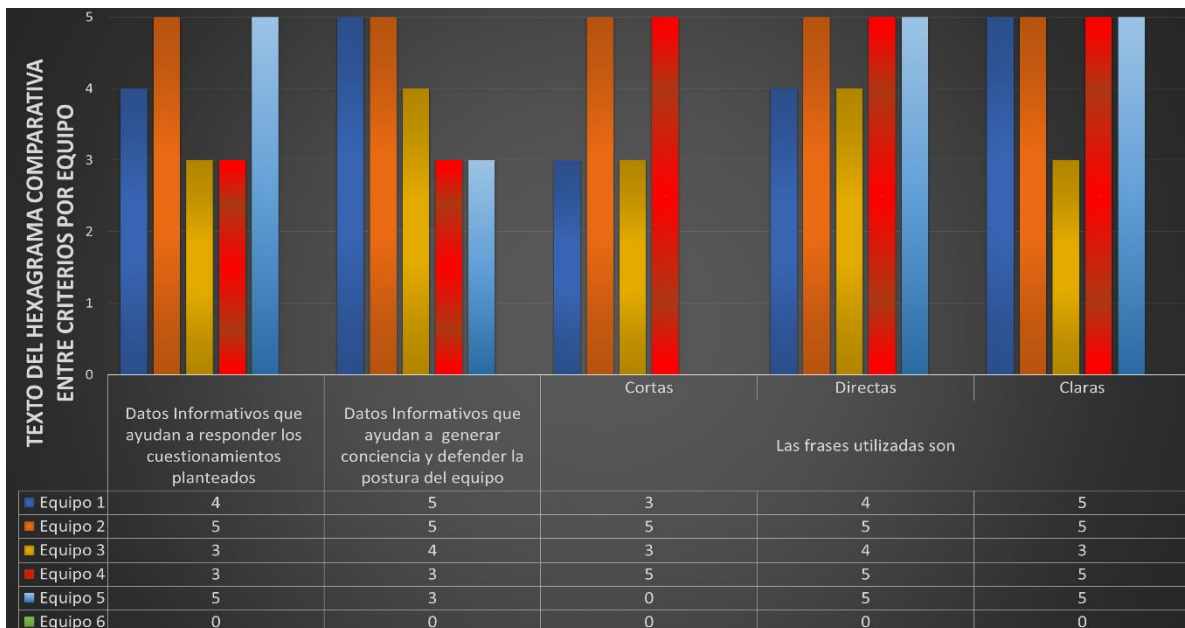


Figura 33. Hexagrama del Equipo 2

A continuación, se muestra una gráfica en la que se han invertido los ejes de análisis para permitir apreciar la comparativa entre los niveles de cumplimiento de los criterios ya especificados entre cada equipo.



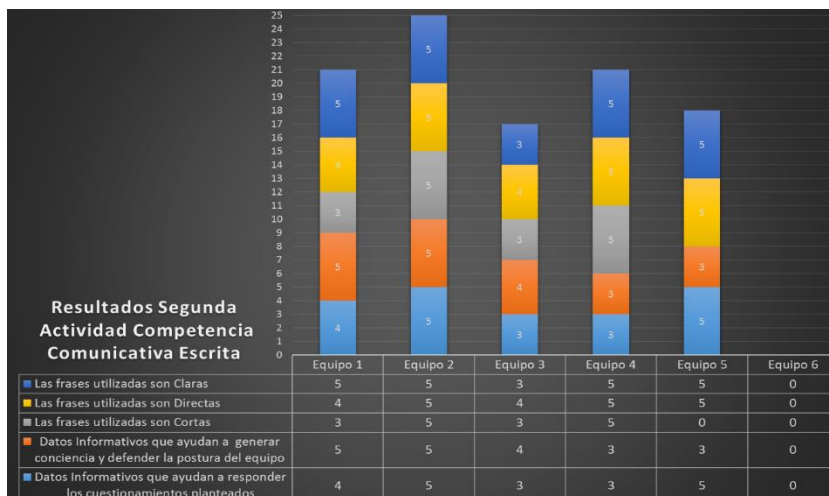
Gráfica 11. Comparativa entre Criterios de Evaluación del Texto del Cartel-Hexagrama

El criterio que más se les dificultó cumplir a los estudiantes, de acuerdo con la incidencia que puede apreciarse en la gráfica, fue el describir con frases cortas la postura que querían defender, siendo una posible explicación el hecho de que el texto del que la mayoría de los equipos extrajeron la información para realizar su hexagrama, fue el ensayo individual de mayor puntuación entregado a la docente para presentarlo en el Foro de Habilidades del Pensamiento, de cada equipo.

Cabe destacar, que no todos los equipos contaron con un ensayo, como en el caso del equipo 5, cuyo Cartel-Hexagrama fue el que cubrió todas las características solicitadas. Tampoco el equipo 4 contó con un texto en el cual basarse y, tal como puede apreciarse en la imagen 14, la cantidad de texto presente y la extensión de las frases es considerablemente menor que en los Hexagramas de los equipos que sí contaron con un ensayo del cual extraer la información.

La diferencia entre el equipo 4 y el 5, fue que mientras el 4 solo se limitaron a crear una frase a modo de *slogan* que defendiera su postura, el equipo 5 dedicó tiempo a buscar información en internet que sustentara su información.

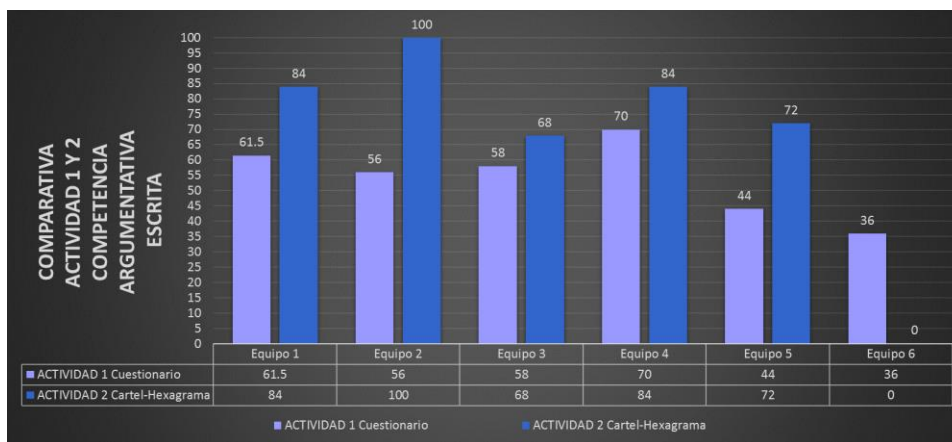
La siguiente gráfica muestra las puntuaciones totales de todos los equipos. Los criterios se muestran apilados en la misma barra, para diferenciar la puntuación alcanzada por cada equipo.



Gráfica 12. Comparativa entre Criterios de Evaluación del Texto del Cartel-Hexagrama por Equipo

Para finalizar el apartado se muestra una gráfica comparativa entre la puntuación de los estudiantes en la primera actividad (Cuestionario Pensamiento y Lenguaje) y la descrita en este apartado (Texto del Cartel-Hexagrama).

Se han convertido las puntuaciones del texto del Cartel-Hexagrama con la finalidad de realizar la equivalencia necesaria. Ahora los 25 puntos del hexagrama representan un total de 100 puntos y, como se ha cuadruplicado este valor, las puntuaciones de los equipos también se han multiplicado por 4 para efectos de ilustrar la comparativa.



**Gráfica 13. Comparativa General de Actividades 1 y 2
Competencia Comunicativa Argumentativa Escrita**

Aunque esta actividad sirvió como un medio para planear el producto final, la técnica del Cartel-Hexagrama representó una actividad por sí misma, con su propia evidencia de aprendizaje. El nivel de dificultad para cubrir con los criterios que se abordaron para el texto del Hexagrama fue menos alto que los estipulados para evaluar el cuestionario de la primera actividad, por lo que el aumento en las puntuaciones de todos los equipos (a excepción del 6) no resulta una sorpresa; sin embargo, la esencia de estos se conserva.

De esta forma, los niveles de comprensión lectora se reflejan al momento de extraer la información de los ensayos y resumirla a algunas frases que resulten de interés para el receptor de la información. En esta actividad se pudo apreciar, una vez más, que solo un equipo fue capaz de superar el nivel literal y llegar hasta el inferencial o el crítico (aunque en la actividad anterior fue el equipo 3 y en esta el 5), realizando inferencias que a la vez conforman parte de la defensa de un argumento.

Sobre este último aspecto, la defensa de argumentos, se considera que se logró un avance significativo pues tres equipos plasmaron la función apelativa del lenguaje en su Cartel, creando incluso frases retóricas como *slogans* que pretendían convencer al receptor de su postura de forma ingeniosa (Véanse imagen 11).

En cuanto a los indicadores presentes en la actividad anterior referentes a las propiedades textuales (coherencia, unidad y cohesión), se bajó un peldaño la dificultad pues las frases a construir esta vez eran libres y no tenían que seguir una estructura lógica de argumento; no obstante, esta medida dio oportunidad a los equipos de trabajar libremente y 4 de los 5 que cumplieron con este aspecto del hexagrama (se recuerda que el equipo 6 no logró incluir texto en su hexagrama).

Ensayo Argumentativo sobre Problemática Actual

Competencia a desarrollar: El estudiante construye textos escritos en colaboración con sus compañeros, analizando una problemática del mundo contemporáneo y adoptando una postura que le permita argumentar las implicaciones socioeducativas que esta conlleva.

Producto a elaborar: Ensayo Argumentativo sobre Problemática Actual.

Se comenzará el análisis de este último producto para el desarrollo de Competencias Comunicativas Escritas con el registro de los participantes de los equipos que trabajaron en esta actividad.

Ensayo Argumentativo sobre Problemática Actual	Participantes en Google Docs	Aportaciones Relevantes para la Argumentación
Equipo 1	3	3
Equipo 2	1	1
Equipo 3	0	0
Equipo 4	0	0
Equipo 5	4	3
Equipo 6	2	2

Tabla 13. Participantes Virtuales y Presenciales en Actividad 2 Ensayo Argumentativo sobre Problemática Actual *SEGUIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA EFECTOS DE LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGÍA Y LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES (GOOGLE DOCS)*

Como puede observarse la participación de los estudiantes en *Google Docs* no aumentó demasiado en comparación con la primera actividad, pero, sobre esto se hablará en el apartado dedicado al análisis de los resultados obtenidos con la utilización de las herramientas virtuales.

Solo se retoma esta información con la finalidad de mostrar los equipos que cumplieron con el producto final a través del medio que se solicitó, además de evidenciar quienes escribieron el ensayo utilizando la plataforma y en colaboración con algunos de sus compañeros.

Se recuerda que tanto la actividad anterior, el Cartel-Hexagrama, como el Ensayo Argumentativo se realizaron con base al ensayo individual de mayor puntuación entregado a la docente del curso para efectos de la participación en el Foro de Habilidades del Pensamiento; a excepción de dos equipos que no contaron con dicho apoyo, pues ninguno de sus participantes entregó dicho trabajo, por lo que tuvieron que comenzar desde cero, incluso con la elección de la temática con la que trabajarían. Una vez aclarado a esto se prosigue con el análisis de resultados del producto final para el desarrollo de las competencias comunicativas escritas.

El equipo con mayor número de estudiantes involucrados en la elaboración del ensayo fue el 5, pues se reflejan 4 cuentas trabajando en la plataforma dentro del documento que compartieron con la gestora; no obstante, al revisar las participaciones en el historial de versiones se encontró que las modificaciones más significativas fueron realizadas en realidad por tres estudiantes.

La estudiante con mayor número de participaciones fue la autora original del trabajo, mientras que los otros dos participantes mencionados, contribuyeron a mejorar la argumentación de la postura del equipo, tanto en el cuerpo del escrito como en las conclusiones del trabajo. En las capturas de pantalla siguientes pueden observarse las aportaciones que se mencionan.

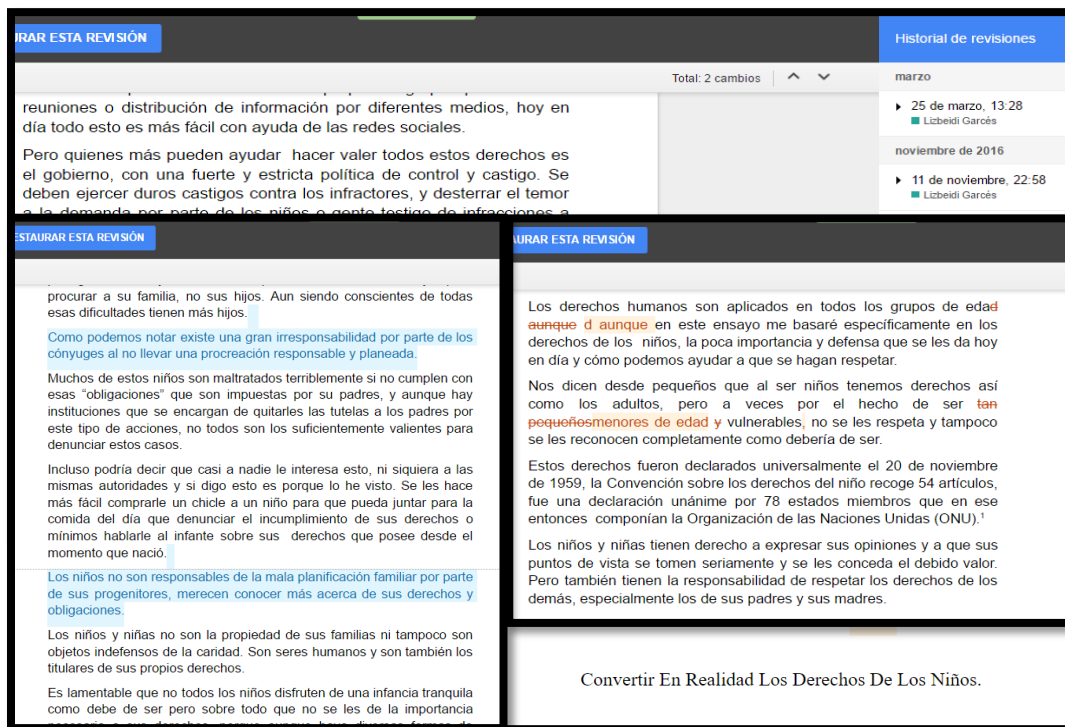


Figura 37. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo 5

Aun cuando las aportaciones de los participantes correspondientes a los colores azul y morado no son numerosas, se considera que los juicios que intercalaron con las ideas del ensayo original fueron de mayor relevancia, a comparación de las correcciones realizadas por la otra participante (texto en color naranja), que se limita a corregir aspectos técnicos, como el uso del lenguaje formal. Aunque esto último también es importante, no se aprecia otra aportación al trabajo correspondiente a la estructura interna del mismo; así, puede concluirse que, de los 4 estudiantes involucrados en la elaboración del ensayo, 3 colaboraron para mejorar la argumentación de su postura a través de los tres apartados que componían el ensayo.

Los criterios que se tomaron en cuenta para evaluar el Ensayo fueron divididos en tres categorías: Estructura Externa, Aplicación de la Normativa APA y Estructura Interna. La primera Categoría se divide en tres apartados, Introducción, Desarrollo (que a su vez debería estar compuesto por los Componentes de la Problemática desarrollada, sus características y dos o más posturas al respecto) y la Conclusión.

El último apartado corresponde a la Aplicación de la Normativa APA, la cual incluye tres criterios a evaluar: Número de Fuentes consultadas para la realización del ensayo, correcta Referenciación y Citación.

La ponderación de cada aspecto está distribuida de lo general a lo particular, es decir, se tomó en cuenta en primer lugar si el Ensayo contaba con los componentes que se determinaron en acuerdo mutuo entre la docente del curso y la gestora, ya que se respetaron los requerimientos que la Academia de Habilidades de Pensamiento determinó como apropiados para la construcción del Ensayo Argumentativo que se presentaría en el Foro.

De esta forma, el 60% del valor total del trabajo se otorgó a la Estructura Externa, repartiendo estos puntos en 20% para la Introducción, 30% para el Desarrollo (el cual a su vez se dividió en 10% para cada uno de los elementos solicitados dentro de este) y 20% para la Conclusión.

El siguiente aspecto corresponde al número, origen y correcta citación y referenciación de las mismas. Contó con un 10% debido a que era la primera vez que los estudiantes tenían contacto con las Normas APA y, aunque se proporcionó material tanto físico como virtual al respecto no se profundizó lo suficiente en este aspecto, así como tampoco en la búsqueda de fuentes confiables de información.

Finalmente, la Estructura Interna del trabajo correspondió al análisis de las propiedades textuales a través de los criterios:

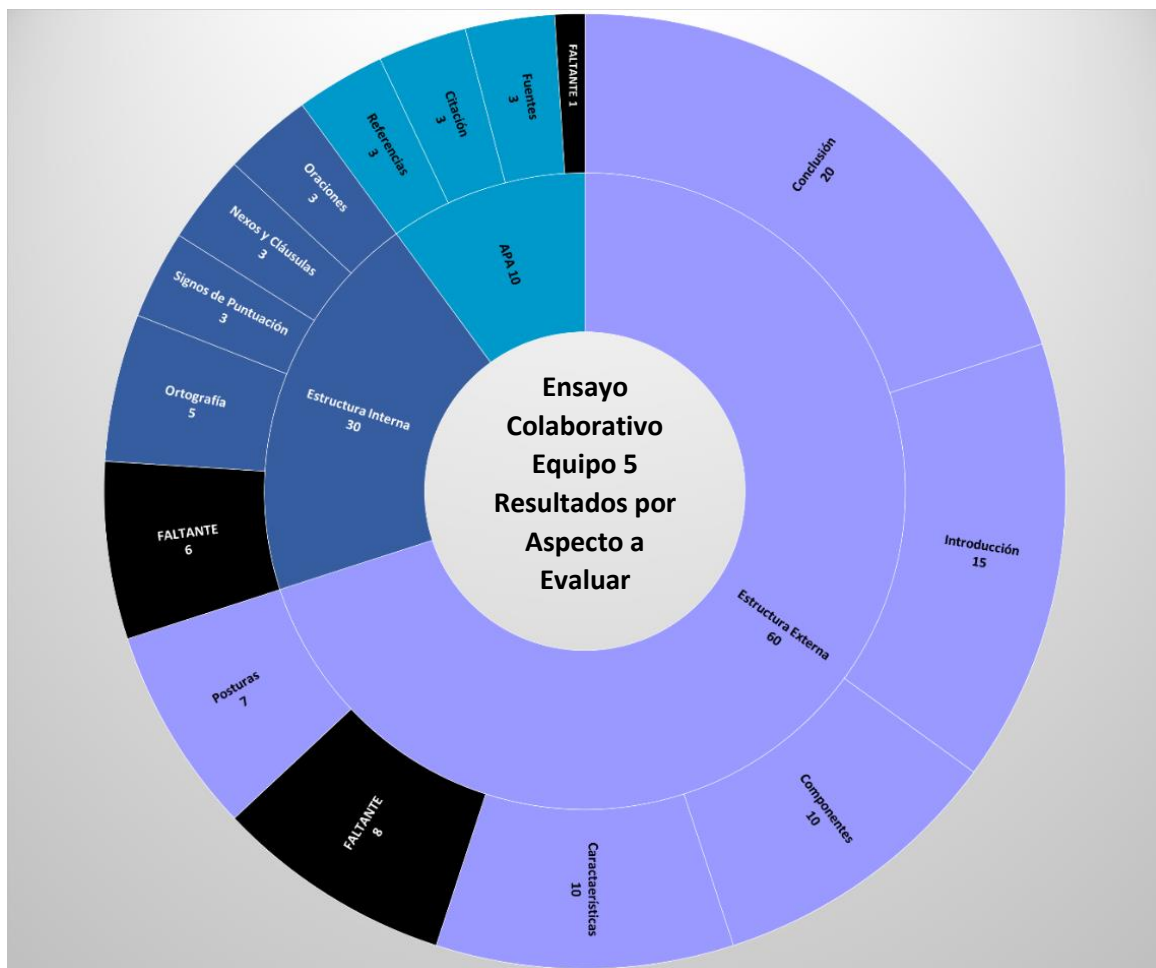
- Oraciones: Se evaluó si los estudiantes utilizaron en la misma medida oraciones simples y compuestas, sin perder la **unidad** del mensaje que intentaron transmitir. Correspondía a un 5% del valor total del apartado.
- Ortografía: Se fue flexible en este criterio y se otorgó la máxima puntuación si se presentaba de 1 a 5 faltas en todo el texto. 5% como total a alcanzar.
- Nexos y Cláusulas Subordinadas: Para continuar con la evaluación de la coherencia del Ensayo, se hizo especial hincapié en la utilización de las

cláusulas pues su uso impactaba en la forma correcta de Citación APA. Valor de 5%.

- Signos de Puntuación: Este criterio apoyo también a la evaluación de la coherencia. Su ponderación también es del 5%.

Estos criterios se evaluaron a través de una rúbrica (la misma utilizada para evaluar el ensayo individual).

En cuanto al desempeño de los estudiantes del equipo 5, tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica, existen espacios vacíos en el esquema que muestra la evaluación de su desempeño denominados como *Faltante*, que representan los puntos que los estudiantes no lograron obtener.



Gráfica 14. Análisis del Ensayo del Equipo 5, Tema: Los Derechos de los Niños

En cuanto a la Estructura Externa del Ensayo, el equipo 5 presentó un escrito en el que la introducción solo llegó a concretizar el problema en un contexto no inmediato, esto le restó 5 puntos de los 20 que pudo haber obtenido en total.

La dificultad para señalar desde la introducción el problema sobre el que escribieron, aun cuando pueden observarse en el cuerpo del ensayo que lograron ejemplificar diversas situaciones que han observado en la ciudad o en ambientes familiares que atentan en contra de los *Derechos Infantiles*, afectó directamente a la calidad de defensa de las posturas que expusieron.

Lo anterior restó 3 puntos más a la categoría de la Estructura Externa; en cuanto a los aspectos positivos del trabajo, en el desarrollo mostraron cómo la problemática se relacionaba tanto con sus posibles causas como con las consecuencias que esta tenía para la población infantil, así mismo, enumeraron los agentes inmersos en la problemática, tales como el familiar, el social y el legal.

La conclusión fue construida, tal como puede observarse en la imagen 16, con ayuda de dos de los integrantes y logró cerrar adecuadamente el escrito al invitar al lector a concientizarse sobre la importancia de actuar para evitar que los derechos de los niños sigan violentándose.

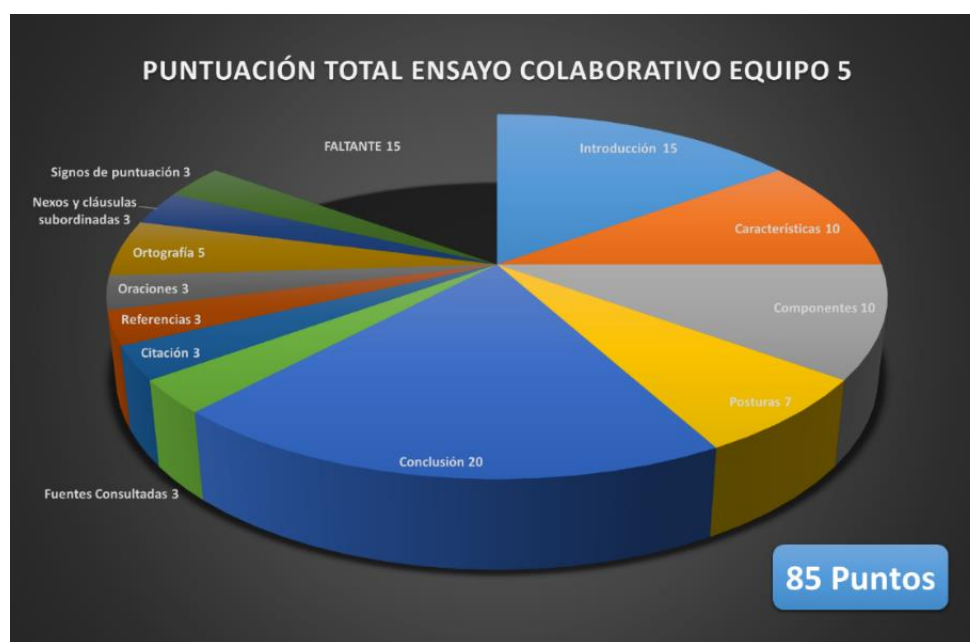
En la segunda categoría el equipo se destacó en comparación con los demás, pues, aunque algunas de las fuentes que consultaron no fueron las recomendables, esto se limitó al uso de *Wikipedia* para rescatar la *Declaración de los Derechos de los Niños*, por lo que solo se restó un punto de los 4 que eran en total.

La citación y referenciación correspondió en cuanto a autores al interior del texto y fuentes consultadas en el apartado de bibliografía utilizada; no obstante, la aplicación de la Normativa APA no fue correcta pues mezclaron diferentes aparatos críticos al interior del texto, intercalando el uso de pies de página con la citación.

A pesar de lo último mencionado, fue el equipo que más se acercó a cubrir por completo con este criterio; para proseguir con el último aspecto a evaluar, la Estructura Interna, el equipo 5 solo consiguió cubrir en su totalidad el criterio referente a la ortografía, mientras que en los 3 criterios referentes a las propiedades textuales puntuaron solo 3.

Las propiedades textuales de coherencia y unidad que presentó el Ensayo del Equipo 5, en comparación con el nivel mostrado en el Cuestionario fue superior, pero menor que en el hexagrama; aunque, en este último, el texto solo presentó información sobre la temática abordada, sin defender la postura desde la cual el equipo se posicionó.

No así, el ensayo exigió a los estudiantes defender colaborativamente un juicio intersubjetivo, por lo cual el nivel de dificultad aumentó y la estructura de las oraciones, su unidad y la utilización de signos y nexos para plasmar sus argumentos de forma coherente, disminuyó en relación con la ponderación para cada criterio, pero no el nivel de avance de las habilidades del equipo. La puntuación final del Ensayo fue de 85%. En la siguiente gráfica puede verse esquemáticamente la distribución de las puntuaciones obtenidas.



Gráfica 15. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 5

El equipo 1 contó con la participación de 3 estudiantes en el documento compartido. Como puede observarse en las imágenes.

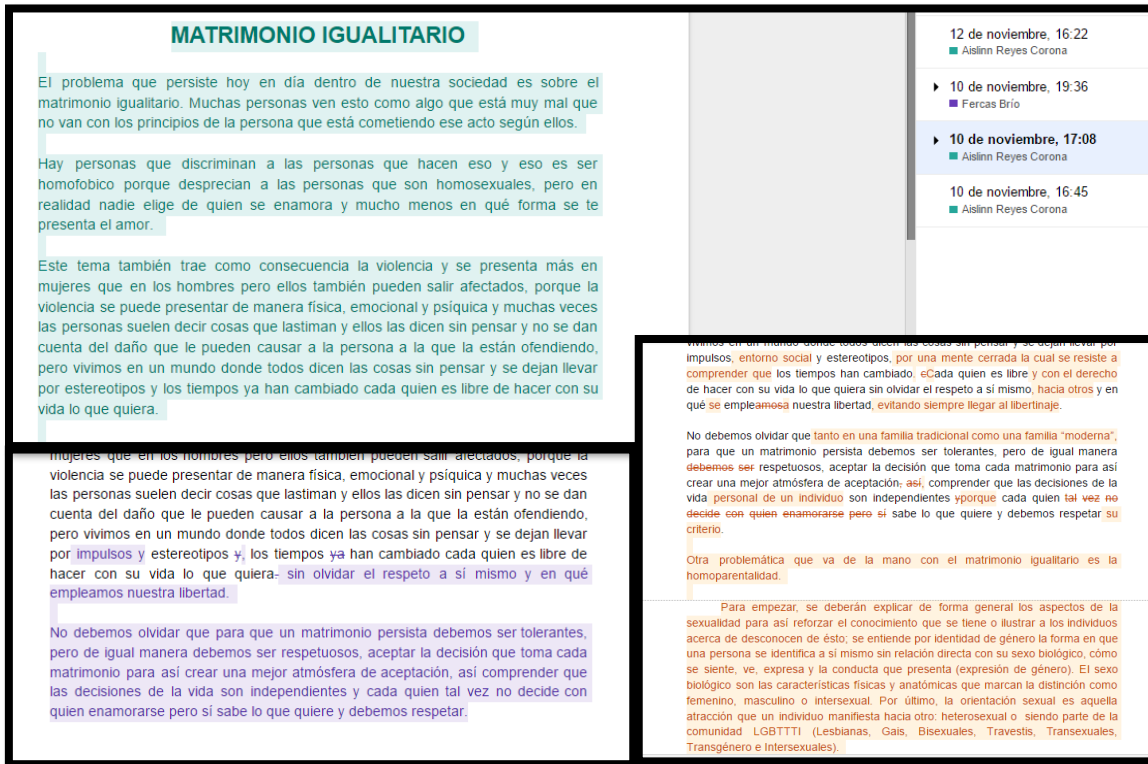


Figura 38. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo 1

El ensayo base fue de la estudiante correspondiente al color verde, pero es importante mencionar que el ensayo con mayor puntuación de este equipo en realidad fue el de la participante que se muestra con color naranja. La última estudiante mencionada fue además la que obtuvo la mayor puntuación general del grupo en el ensayo individual y quien presentó su escrito en el Foro de Habilidades del Pensamiento.

La estudiante pertenecía a la Facultad de Medicina y aunque sus ausencias fueron reiteradas en el aula, se mantuvo en contacto constante a través de Facebook, y participó activamente hasta la mitad del Proyecto. Su participación en el Foro fue destacable y, además, por sugerencia de la gestora, trabajó en colaboración con otra estudiante perteneciente al Equipo 4 para construir juntas el material de apoyo

para su exposición, con ayuda del Programa para elaboración de Presentaciones *online Prezi*. Se anexa una fotocaptura de este trabajo.

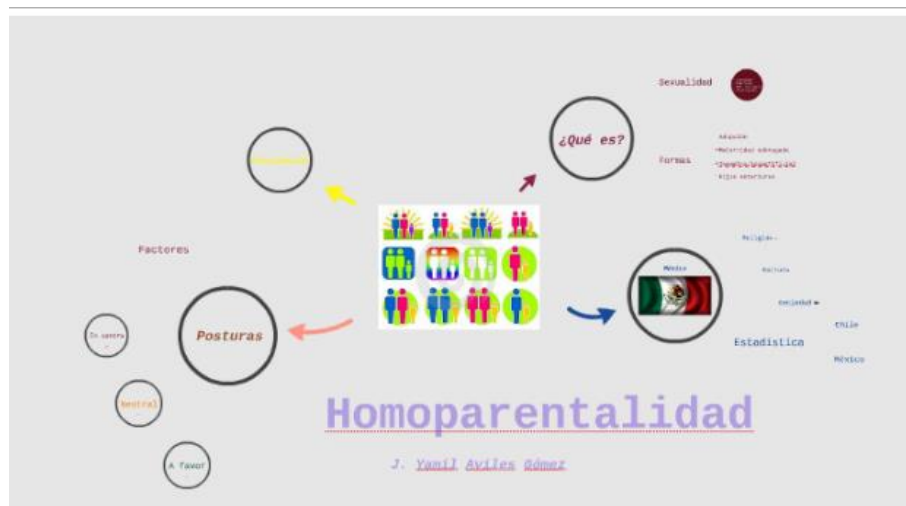
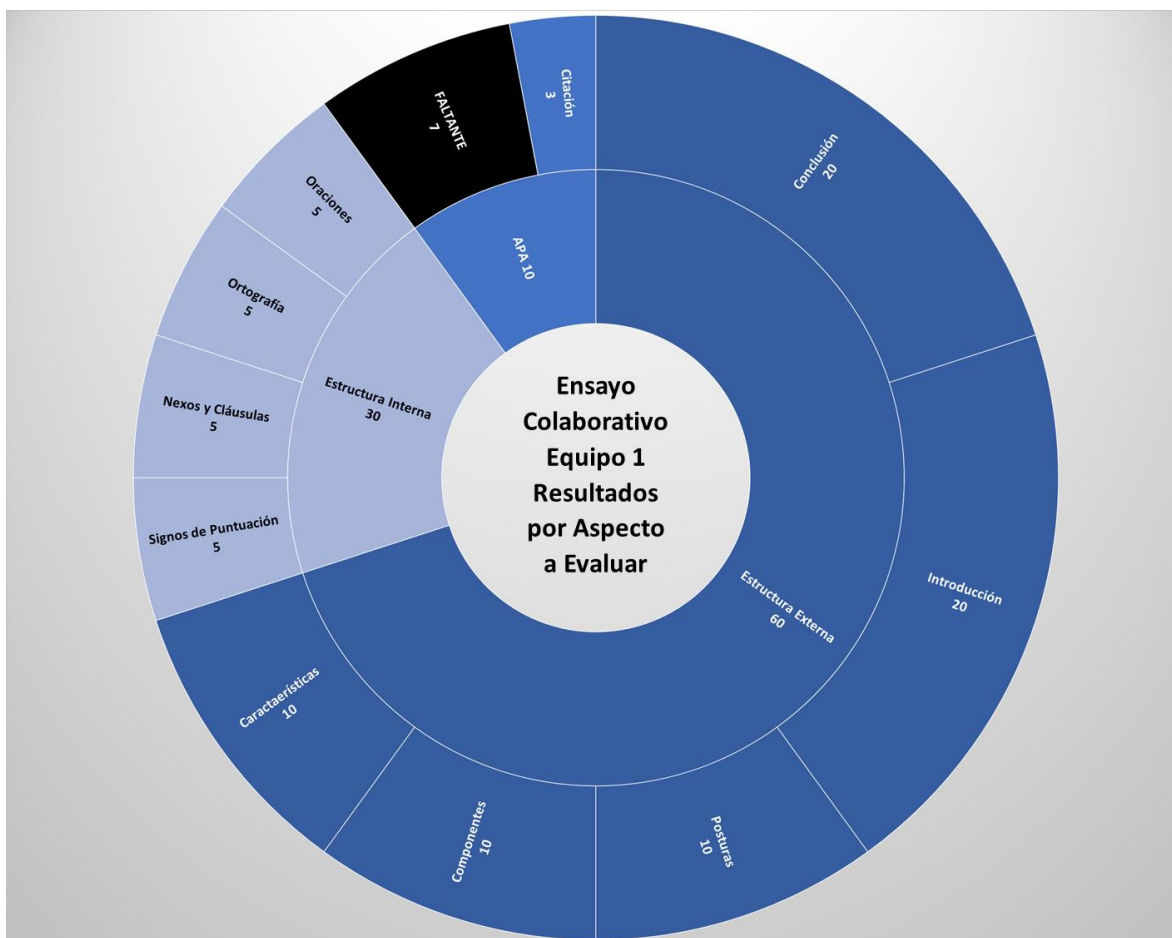


Figura 39. Mapa Mental en Prezi, Presentación de Ensayo de Mayor Puntuación en Foro de Socialización de Saberes TRANSVERSA

Lo anterior se debió a que ambos equipos manejaron temas similares y complementarios, de esta forma, el trabajo se enriqueció, además, el que ambas estudiantes compartieran las diferentes posturas desde que abordaron el tema sirvió como práctica a la estudiante para el momento en que debiera presentar su trabajo en el Foro.

Volviendo al análisis del ensayo del equipo 1, este fue el de la mayor puntuación del grupo también, y la colaboración entre los participantes para su construcción se ve claramente en el documento compartido en *Google Docs*.

Las correcciones que sus compañeros realizaron al ensayo de la estudiante con la segunda mayor puntuación del equipo consistieron en imprecisiones del lenguaje que restaban coherencia y cohesión al escrito, por lo cual se considera que en este punto el equipo logró un dominio alto de las propiedades textuales, lo cual se incluye dentro de la categoría de *Propiedades Internas* del Ensayo Argumentativo.



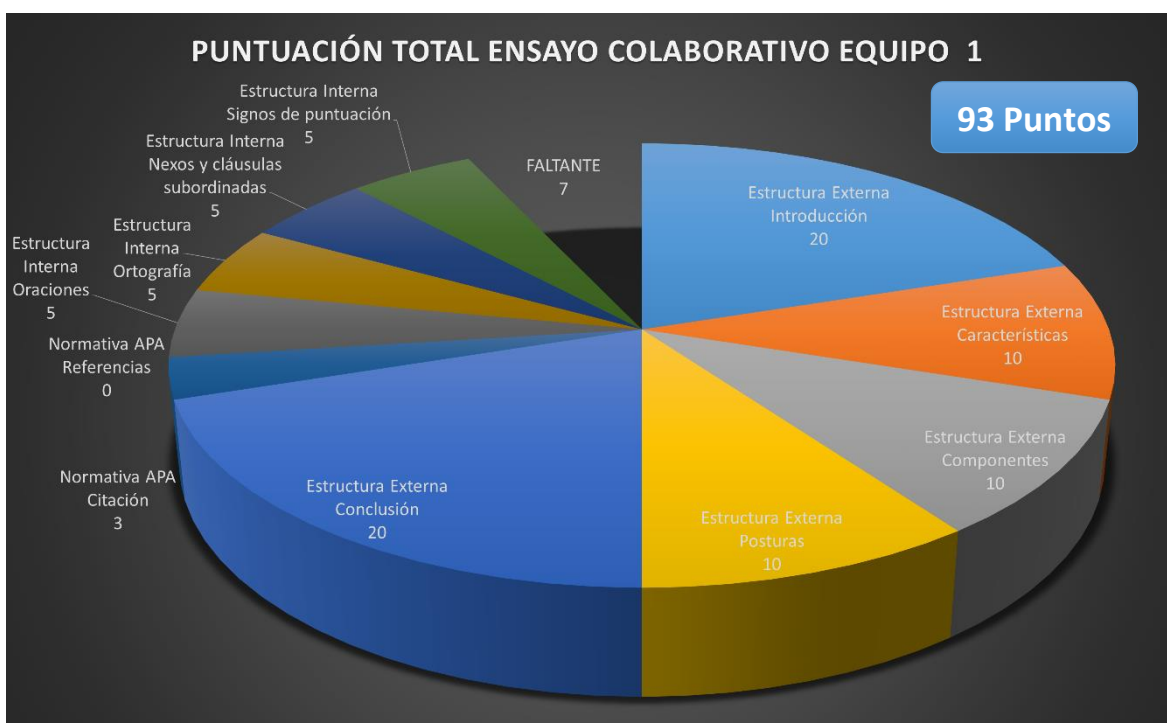
Gráfica 16. Análisis del Ensayo del Equipo 1, Tema: Matrimonio Igualitario-Homoparentalidad

Como puede observarse en la Gráfica de Sol Irradiante Anterior, en esta primera categoría el Equipo logró alcanzar la puntuación máxima en cada criterio, pues el trabajo realizado en el documento compartido evidencia como se modificaron e incluyeron nexos, signos de puntuación, así como la corrección de algunos errores ortográficos entre los 3 integrantes que participaron en la elaboración de escrito.

Para la segunda categoría, la utilización de la Normativa APA, fué el único criterio que no lograron cubrir por completo, pues si bien existió una correcta citación al interior del cuerpo del trabajo que además apoyó a la argumentación de la postura intersubjetiva que tomaron ante el mismo (incluso a aclarar y expandir la descripción del punto de vista que no defendían), el equipo no colocó las referencias de las

cuales sacaron la información, por lo cual tampoco se pudo concretar el número de fuentes que consultaron.

En cuanto a la *Estructura Externa del Trabajo*, el Equipo cumplió con cada aspecto, destacándose por la forma en que lograron contextualizar el problema a un nivel inmediato, por la defensa de posturas en las conclusiones y a lo largo del trabajo; así como por una comprensión lectora a un nivel crítico, pues fueron capaces no solo de describir con sus propias palabras las características del problema y componentes y tomar un postura determinada, sino que fueron más allá al ver objetivamente la información que utilizaron y contraponer ambos puntos de vista otorgando la posibilidad de exponer las razones fundamentadas de los sectores opositores a la *Adopción Homoparental*, para luego exponer las propias razones y defendiendo su postura sin necesidad de utilizar expresiones retóricas, sino fundamentado en datos sus aseveraciones.



Gráfica 17. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 1

La puntuación final de este equipo fue de 93 puntos, tal como puede observarse en la gráfica, el único aspecto ausente fue la referenciación.

Pasando ahora al análisis de los Equipos que presentaron un trabajo pero que no alcanzaron puntuaciones tan altas, se analizará primero el caso del Equipo 2.

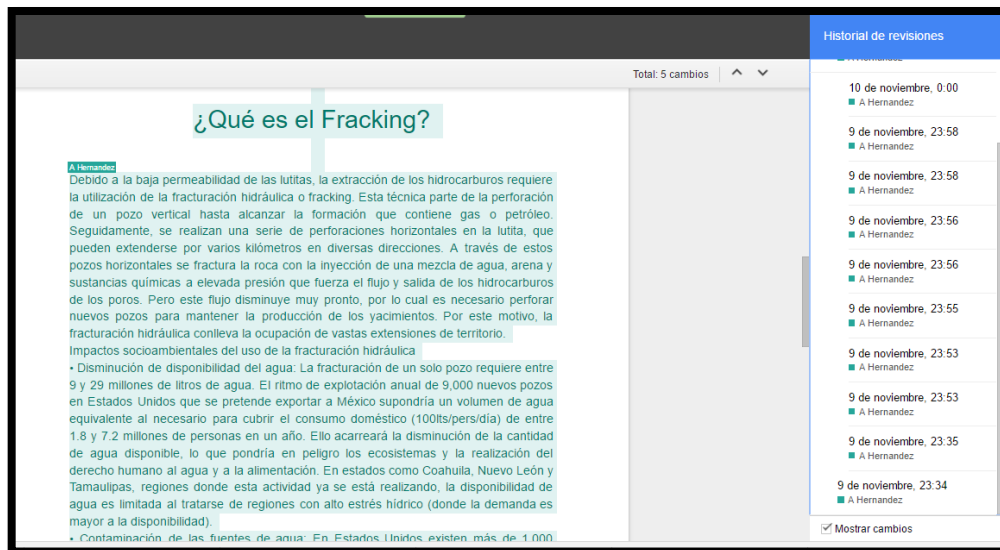
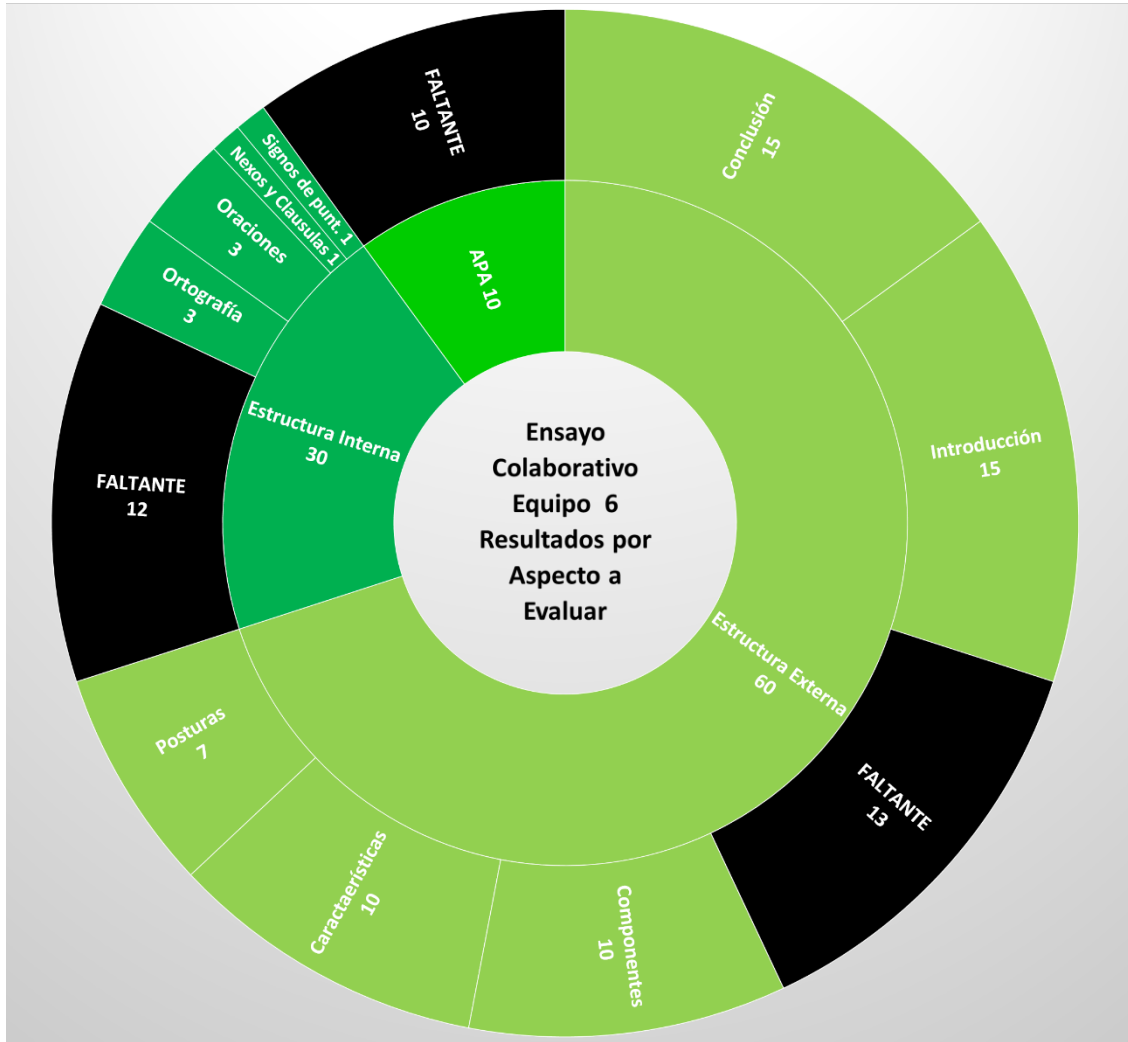


Figura 40. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo

Este Equipo escribió sobre el *Fracking* y, como ya se había descrito anteriormente, al no contar con un ensayo base, los estudiantes comenzaron desde cero para realizar el hexagrama, el cual obtuvo la mayor puntuación del grupo.

No obstante, el equipo no logro trabajar colaborativamente a través de Google Docs, pues solo una estudiante participó en el documento compartido, tal como puede observarse en la fotocaptura de la plataforma a continuación. De esta forma, no es posible considerar el trabajo como un producto colaborativo.

Como puede inferirse, el ensayo tampoco contó con varios de los requisitos que se solicitaron, tal como se aprecia en la gráfica, si bien el ensayo cubría con los apartados solicitados en la *Estructura Externa*, estos presentaron serias deficiencias tanto en la comprensión lectora de las fuentes (las cuales tampoco fueron anexadas a final del trabajo) y, sobre todo, al describir las diferentes posturas encontradas al respecto.

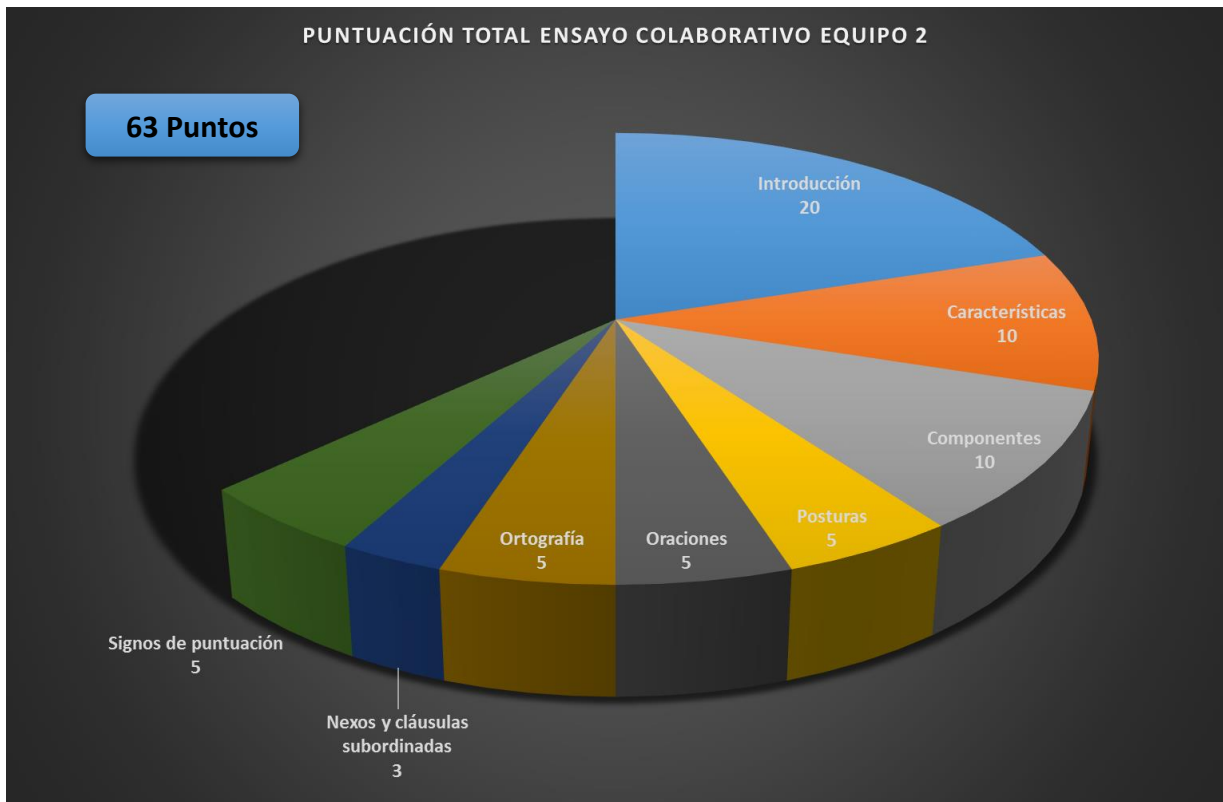


Gráfica 18. Gráfica de Análisis del Ensayo del Equipo 2, Tema: Fracking

En cuanto a la argumentación para defender el juicio intersubjetivo que había logrado dejar en claro en el Cartel-Hexagrama, no existió en su trabajo un buen uso de datos ni opiniones de expertos en el tema para lograr convencer al lector sobre la postura que tomaron ni tampoco para exponer las posturas existentes sobre el tema.

La estructura interna del trabajo se vio demeritada también debido a una falta de la propiedad textual de la coherencia, principalmente porque carecía de signos de puntuación y nexos que permitieran al lector comprender la estructura de sus

argumentos y el orden de la información que expusieron. Tampoco presentó cohesión debido a que los párrafos del ensayo no presentaban relación entre sí.



Gráfica 19. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 2

El equipo alcanzó 63 puntos y fue el que obtuvo la puntuación más baja de los 4 que entregaron, se considera que la razón principal es la falta de trabajo colaborativo en la elaboración del trabajo.

El desempeño insuficiente del este equipo en particular no solo permea en los resultados de aprendizaje del proyecto, sino también en los de la estrategia, pues los estudiantes no participaron en *Google Docs*, algo inesperado pues durante la clase, el equipo trabajó presencialmente de forma eficiente tanto en la búsqueda de información como en la elaboración del Hexagrama.

El caso del equipo 6 podría considerarse inverso al trabajo del equipo 2, pues ellos no lograron trabajar en el salón, principalmente por la ausencia de miembros del

equipo, pero los dos integrantes que participaron en el documento compartido en *Google Docs*, lograron construir un escrito que, si bien no cubrió con los criterios en su totalidad, demostró que trabajaron colaborativamente.

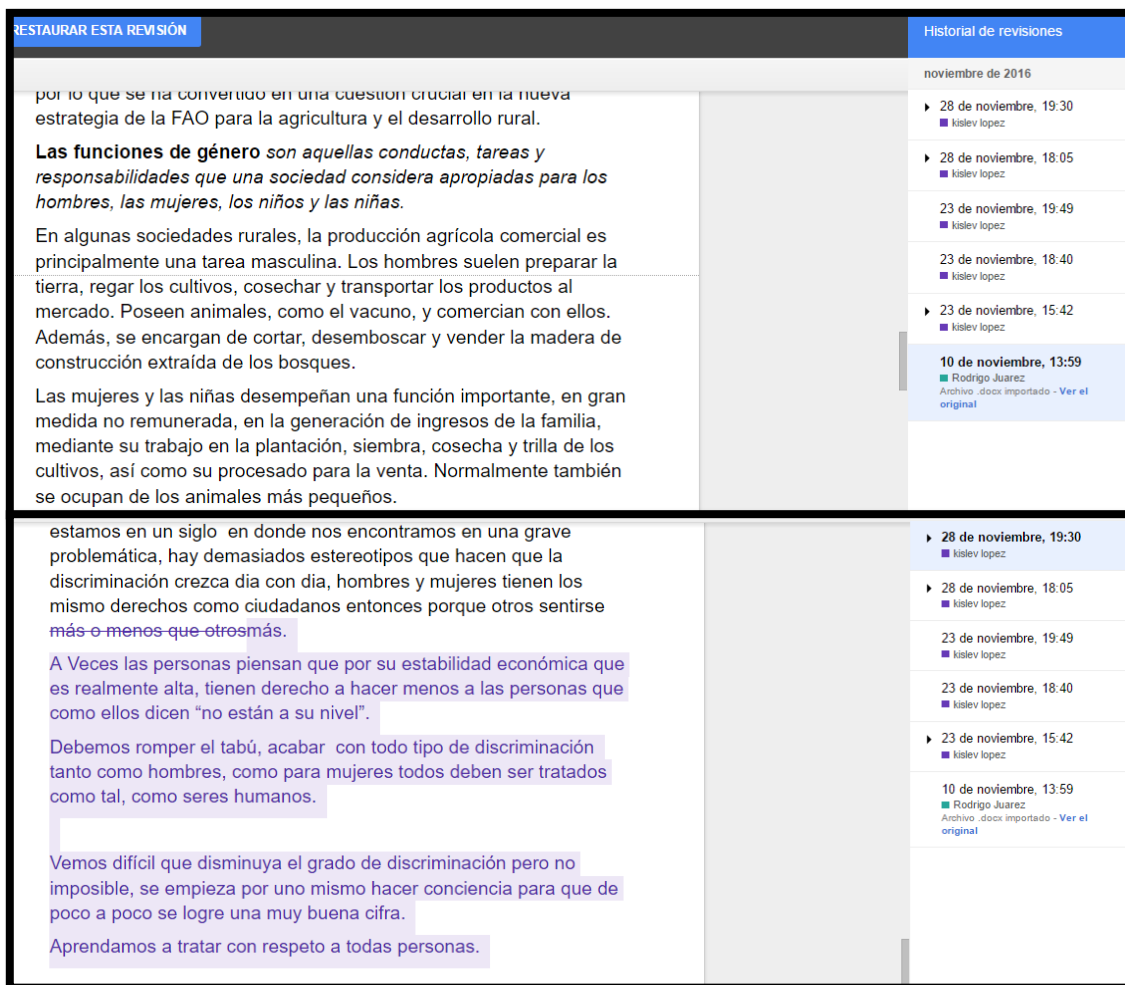
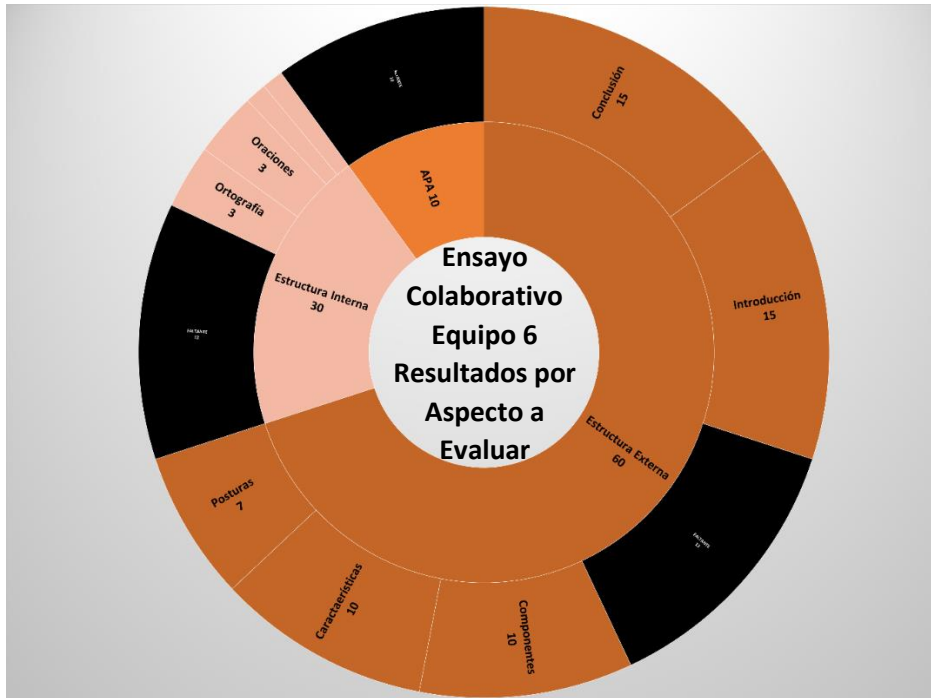


Figura 41. Capturas de Pantalla de Ensayo Colaborativo en Google Docs Equipo 6

El ensayo base utilizado fue el del estudiante representando con el color verde, y las correcciones y anexos realizados por la otra estudiante (color morado) permitieron eliminar del escrito imprecisiones y, sobre todo, dejar en claro la postura del equipo ante la problemática de *Violencia de Género*, lo cual mejoró notablemente el nivel argumentativo del trabajo.

Aun con lo anterior, la *Estructura Interna* de este ensayo tampoco fue lo suficientemente clara para cubrir con los criterios solicitados y, por lo tanto, las propiedades textuales fueron deficientes; además, la comprensión lectora que se ve

reflejada, aunque no deficiente, pudo haber sido mejor si otro de los integrantes del equipo hubiera participado en la revisión y construcción del documento. A continuación, se presenta la gráfica 16 de análisis de ensayo de este equipo, y tal como puede apreciarse, también existen varios espacios vacíos que muestran las deficiencias en cada categoría.



Gráfica 20. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 6

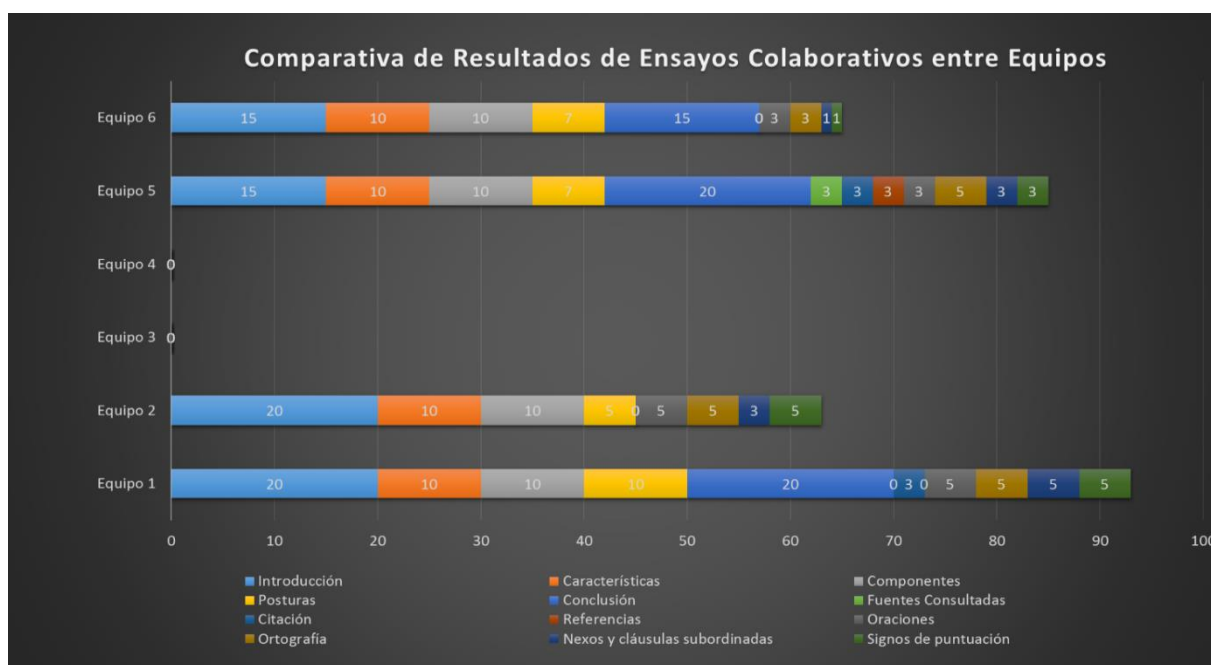
Este equipo tampoco realizó una correcta aplicación de la *Normativa APA*, no reflejando ni citación al interior del escrito, ni referenciación al final del mismo; lo cual, afectó el nivel de argumentación, reflejado en las conclusiones del ensayo.



Gráfica 21. Puntuación Total de Ensayo Colaborativo Equipo 6

Finalmente, la gráfica anterior muestra la puntuación total del ensayo, la cual fue la segunda más baja del grupo.

En la gráfica que se muestra a continuación, se muestra la comparativa entre los criterios específicos del ensayo.



Gráfica 22. Comparativa de Resultados de Ensayos Colaborativos entre equipos

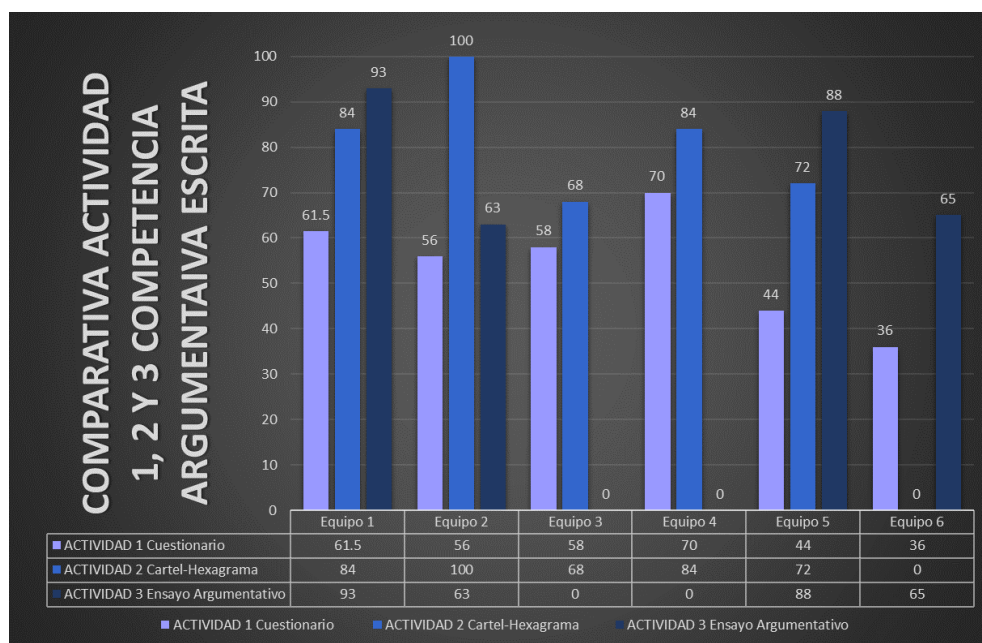
El criterio con el que los estudiantes tuvieron una mayor problemática fue la Aplicación de la Normativa APA y, en consecuencia, la utilización de las cláusulas subordinadas que introducen en el texto las citas.

En cuanto a la estructura externa, aunque los estudiantes logran cubrir con todos los apartados del ensayo, las deficiencias en el interior se ven reflejados en un aún deficiente uso de los signos de puntuación y nexos que permiten que un escrito tenga coherencia, cohesión y, sobre todo, que logre transmitir un mensaje, es decir, que tenga unidad.

El grupo se dividió en tercios: 2 equipos no entregaron el trabajo (3 y 4), 2 entregaron un trabajo deficiente (2 y 6) y 2 más cumplieron con la mayor parte de los criterios

solicitados, perjudicó el cumplimiento de la meta que se esperaba alcanzar al trabajar para desarrollar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes.

No obstante, lo que interesa averiguar es el progreso o retroceso que los estudiantes mostraron en esta competencia a través del desarrollo del proyecto, por lo cual a continuación se exponen dos gráficas que ayudarán a visualizar esto.



Gráfica 23. Comparativa General de Actividades 1, 2 y 3 Competencia Comunicativa Argumentativa Escrita

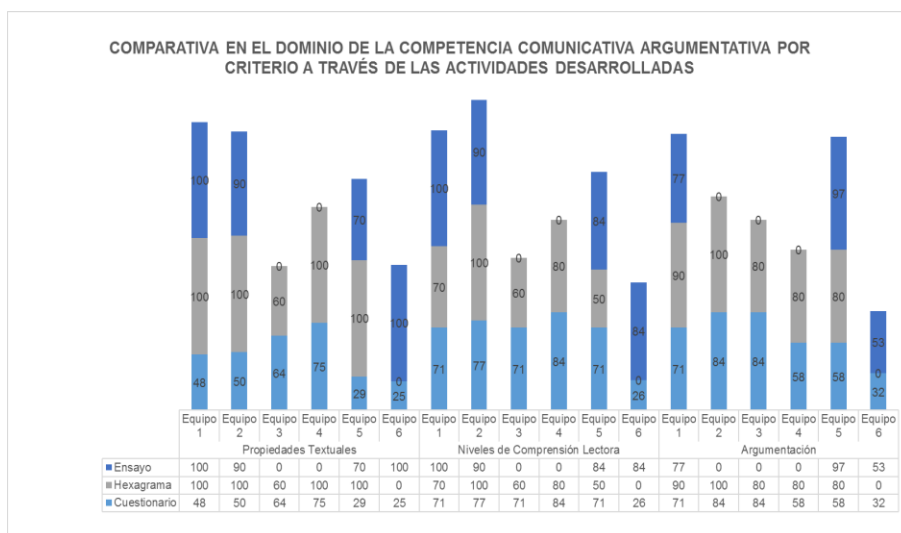
En esta primera gráfica, puede observarse el desempeño de cada equipo por actividad realizada, siendo los Equipos 1 y 5 quienes mostraron un avance considerable a lo largo de las tres actividades desarrolladas.

Especialmente el equipo 5 mostró un avance considerable al aumentar 28 puntos entre la primera actividad realizada y la segunda, así como 16 puntos entre la segunda y la Tercera; es decir, duplicó su puntuación desde el *Cuestionario* hasta la Realización del Ensayo, aumentando 44 puntos más.

El equipo 1, si bien fue el que contó con una mayor puntuación desde un principio, aumentó de la primera actividad al Hexagrama 22.5 puntos y del Cartel al Ensayo 9 puntos. El aumento de puntuación desde la primera actividad hasta el Ensayo para

este equipo fue de 31.5 puntos, lo cual también es un avance considerable en el desarrollo de la competencia argumentativa.

Los equipos 2 y 6 se encuentran en una situación similar, solo que el equipo 2 tuvo un excelente desempeño en la realización del texto del Cartel Hexagrama, mientras que el 6 no realizó esta actividad; no obstante, ambos concluyeron con puntuaciones muy similares (2 puntos de diferencia). El equipo 3 y 4 no concluyeron con las actividades para el desarrollo de esta competencia y de la actividad del cuestionario al texto del Cartel Hexagrama aumentaron 10 y 14 puntos respectivamente.



Gráfica 24. Comparativa en el dominio de la Competencia Argumentativa por Criterio y Actividad

El equipo 1, fue el que contó con la mayor puntuación desde un principio hasta el final de las actividades. Aumentó de la primera actividad al Hexagrama 70 puntos, casi manteniendo el mismo nivel de comprensión lectora y aumentando considerablemente su desempeño en los otros dos criterios evaluados. De la segunda actividad a la tercera, logró mantener una puntuación perfecta en la aplicación de propiedades textuales, y mostró mayores habilidades argumentativas, aumentando 30 puntos en este criterio; no obstante, experimentó un retroceso de 13 puntos en la argumentación, probablemente debido a la complejidad de la actividad. En total, el avance del equipo 1 desde la primera actividad hasta la segunda fue de 87 puntos.

No obstante, el equipo 1 no fue quien demostró el mayor progreso en términos comparativos con su propio desempeño, al respecto el equipo 5, a pesar de que no tuvo una participación consistente en las tres actividades desarrolladas, obtuvo un avance aún más considerable (154 puntos en total), pues su puntuación en el cuestionario fue la más baja en todos los criterios. Dicho avance significativo probablemente fue potenciado gracias a la elaboración de los otros elementos del hexagrama, como las preguntas insertadas y el mapa mental. Esto último demuestra que esta técnica permite que las competencias de los estudiantes se desarrollen a través de los diferentes recursos que integra.

Como puede apreciarse, el equipo 4 mostró una puntuación final similar al del equipo 1, un avance considerable al aumentar sus puntuaciones en todos los criterios evaluados, mostrando un avance de 71 puntos en la aplicación de las propiedades textuales y 22 puntos en las habilidades de argumentación, no obstante, no mostraron mejora en la comprensión lectora incluso en el ensayo argumentativo; así mismo, se produjo una disminución en la aplicación de las propiedades textuales de 30 puntos. Finalmente, la argumentación también disminuyó en el ensayo, pero solo en 3 puntos.

El equipo 4 aumento 93 puntos en total desde la primera actividad hasta la última, por lo cual sus resultados se consideran favorables y consistentes, caso contrario del equipo 2, quien comenzó con un desempeño regular durante la primera actividad, mostrando principalmente debilidades en las propiedades textuales, superadas en su totalidad en el Hexagrama, pero disminuyendo por 10 puntos en la elaboración del ensayo. Sin embargo, una nula argumentación en su trabajo final disminuyó sus puntuaciones por 31 puntos en comparación con sus resultados iniciales.

Mientras tanto, el equipo 3 que no concluyó con el ensayo, había presentado un progreso en las dos actividades que, si desarrolló, tanto en la aplicación de las propiedades textuales y en el desarrollo de las habilidades argumentativas. Solo,

mostró una disminución en la puntuación de la comprensión lectora y aún, así había logrado su desempeño general en 43 puntos. Como puede inferirse el progreso de cada equipo se vio afectado por diversas causas, sin embargo, solo este último equipo obtuvo un aumento en su puntuación menor a 70 puntos, debido principalmente por no realizar el último objeto-lenguaje.

5.3.1.2 Desarrollo de Competencias Comunicativas Argumentativas Orales

El Objetivo Específico del cual surgen las actividades para desarrollar estas competencias es: *Favorecer el desarrollo de las competencias argumentativas orales y escritas a través de actividades colaborativas presenciales y virtuales.*

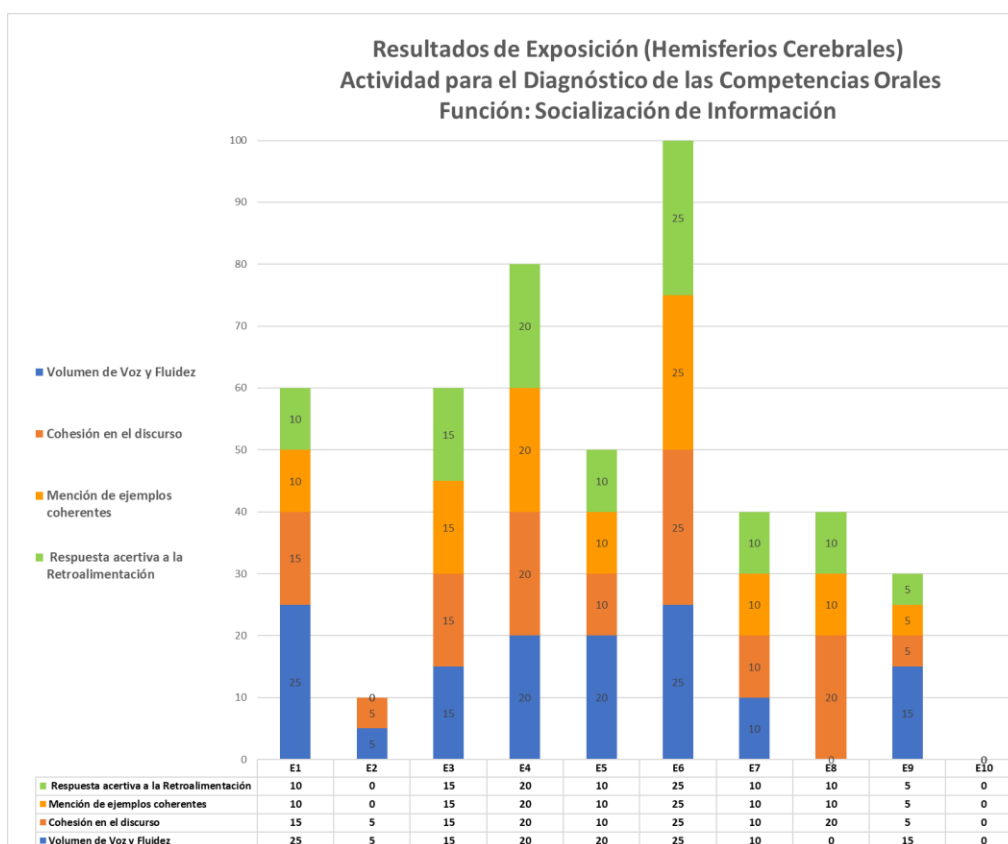
Para lo cual, se realizaron acciones encaminadas al desarrollo tanto escrito como oral de dichas competencias y, para efectos de análisis, sus resultados se presentan en dos diferentes apartados, habiendo sido descrito el segundo ya páginas atrás, se procede a realizar el análisis de las competencias comunicativas, comenzando con la descripción de las actividades que se llevaron a cabo:

- ***Exposición sobre las Funciones de los Hemisferios Cerebrales.*** Primera actividad realizada con el grupo, con la finalidad de diagnosticarlo a través del desempeño de una muestra del mismo, evaluando a un representante de cada equipo compuesto por 3 integrantes. En total se evaluaron a 10 estudiantes.
- ***Exposición de Cartel en Dinámica La Gran Fiesta.*** Actividad breve de exposición de juicios intersubjetivos realizada durante la socialización.
- ***Socialización de Hexagrama sobre Problemática Contemporánea.*** Actividad realizada para desarrollar las habilidades orales tanto para socializar información como para exponer un punto de vista compartido por un equipo.

- **Debate sobre la Homoparentalidad.** Actividad Puente entre la primera fase del proyecto y la segunda, como apoyo para confirmar la consolidación de la habilidad para exponer argumentos de forma lógica y respetuosa, pero esta vez de forma individual.
- **Dramatización Videgrabada de Resolución de Problemas con apoyo del uso de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono.** Actividad de cierre del Proyecto en el que se solicita no solo solucionar problemas, si no también exponer dicha solución de forma creativa.

Fue necesario comenzar por desarrollar la expresión oral a nivel de transmisión de información, para avanzar paulatinamente a la expresión de opiniones y la defensa de las mismas, a continuación, se describirá cada una de las actividades.

Socialización de Hexagrama sobre Problemática Contemporánea



Gráfica 25. Resultados de Socialización de Información en la Actividad Diagnóstica

La primera actividad, tal como puede observarse en la gráfica 23, tuvo una organización diferente a la de las posteriores, pues se trabajó con grupos más pequeños, de tres personas; los cuales, conforme avanzó la actividad, se unieron para trabajar con conceptos que se complementaban entre sí, terminando juntos dos equipos conformado ahora uno de 6 personas. Sin embargo, los equipos concluyeron la actividad por separado.

Los resultados de esta actividad ya se han descrito con más detalle en el apartado dedicado para el diagnóstico del grupo, pero en la gráfica incluida, se muestran los criterios que se analizarán también en las demás actividades a partir de aquí.

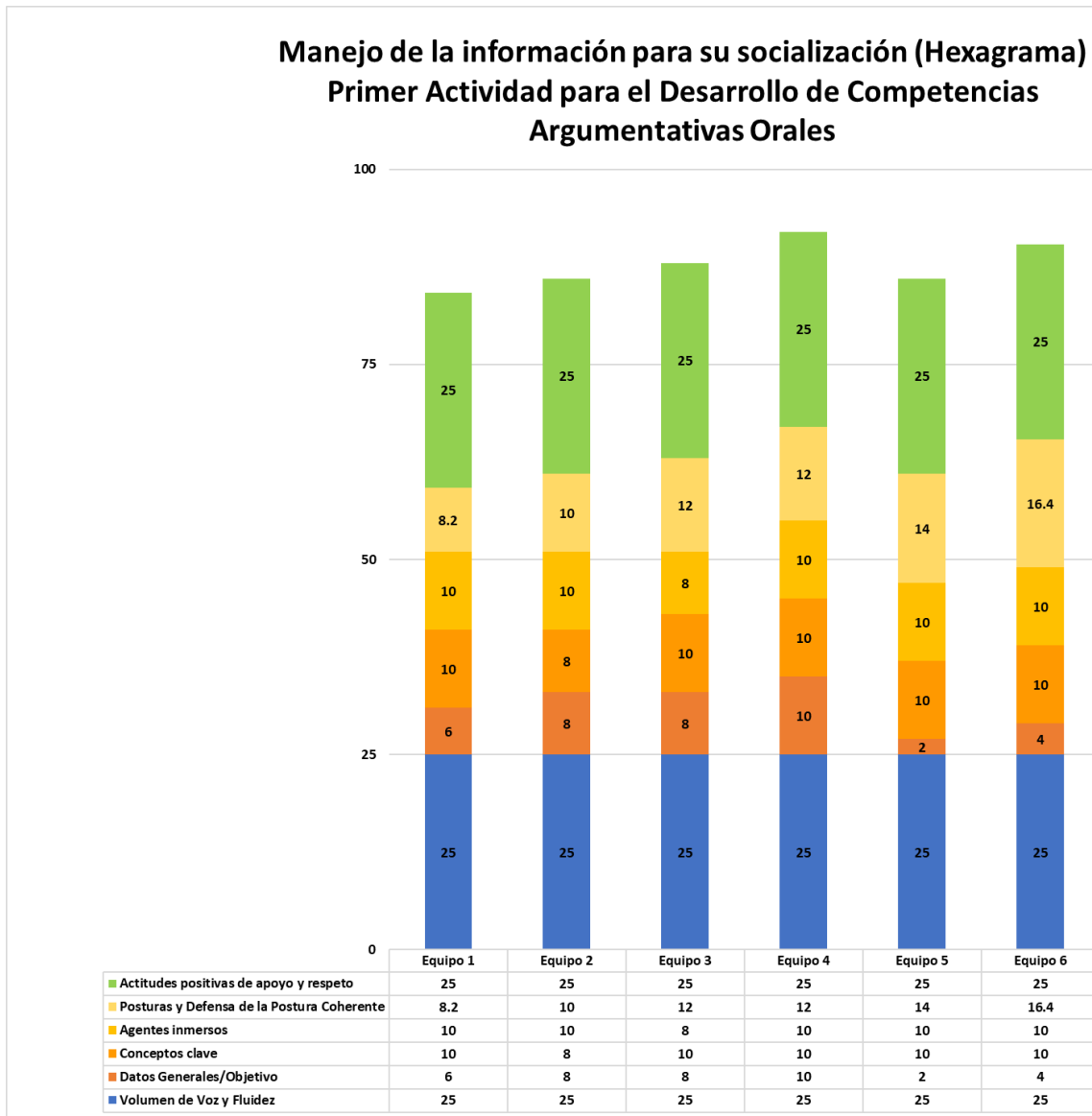
El primer criterio corresponde al volumen de voz y fluidez, el cual es la principal diferencia entre el análisis de esta competencia y la escrita. El segundo criterio hace referencia al conocimiento sobre el tema y la propiedad textual de coherencia. Por último, se evalúa la actitud de los estudiantes ante la retroalimentación recibida por sus compañeros; estos últimos dos criterios se toman en cuenta también para la evaluación de la competencia escrita.

La segunda actividad se realizó durante la sensibilización, nuevamente se organizó a los estudiantes en equipos, pero esta vez se conformaron 6 equipos de 5 integrantes cada uno, y debido a que el motivo de la actividad fue interesar a los estudiantes en el proyecto, no se evaluó de forma analítica su desempeño, pero gracias a la observación del desempeño de los estudiantes que expusieron el cartel frente a la familia real (para mayores aclaraciones ver Fase de Sensibilización), permitió detectar que estudiantes podrían ser los líderes en los equipos.

Entre esta y la siguiente fase del proyecto, la implementación, se realizaron actividades en las que se conversó activamente con los estudiantes durante exposiciones y clases, pero se retomarán en la evaluación de la elaboración de preguntas insertadas a textos en el análisis de las competencias para aprender a aprender.

Socialización de Hexagrama sobre Problemática Actual

La tercera actividad consistió en la socialización de la información del Hexagrama que construyeron durante la segunda y tercera sesión del proyecto, pero esta vez, debido a que se solicitó que se trabajara con diferentes posturas sobre una problemática, el paso a seguir sería que los estudiantes practicaran la defensa de la postura con la que el equipo se identificaba.



Gráfica 26. Resultados de Socialización de Hexagrama sobre Problemática Contemporánea

Como puede observarse, en la gráfica 24, el primer criterio de Volumen y Fluidez (con valor de 25%) representado por el color azul es cumplido satisfactoriamente

por todos los equipos, al igual que las actitudes de apoyo y respeto (25%), mientras que los criterios correspondientes a la exposición del tema formalmente (que abarca los datos generales del equipo y la explicación del objetivo de la actividad con un valor de 10%), el dominio de la información que lo contextualiza (los conceptos clave y los agentes inmersos en la problemática abordada, 10% cada uno, sumando 20% en total) y a la habilidad argumentativa expuesta con la propiedad textual de la coherencia, (que incluye las posturas expuestas y la defensa de la elegida por el equipo, 20%) tiene puntuaciones variadas, las cuales se describen a continuación, incluyendo imágenes de los equipos compartiendo su hexagrama con estudiantes de la Facultad de Pedagogía de otros cursos.

Equipo 1: Homoparentalidad

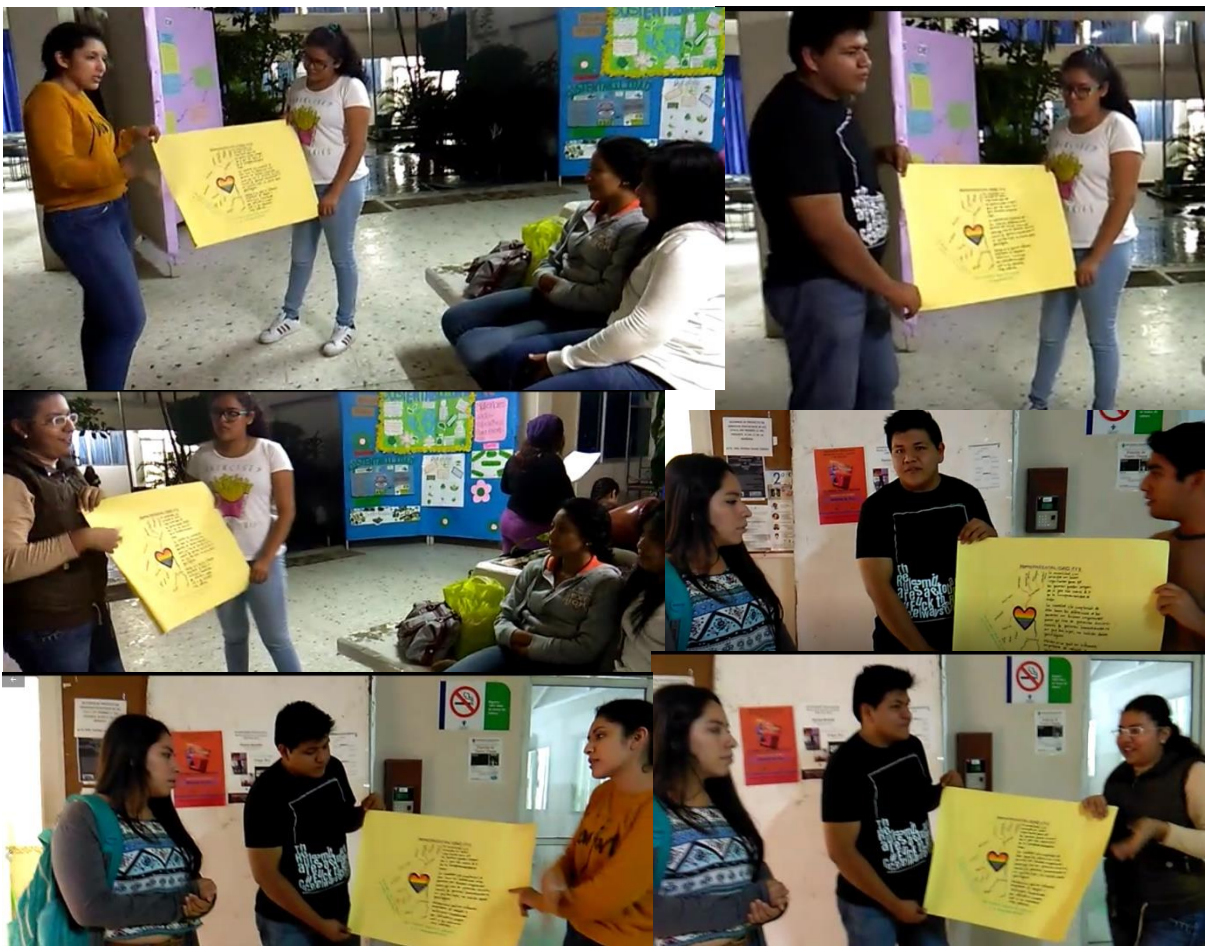


Figura 42. Equipo 1 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía

El primer equipo eligió el tema *Homoparentalidad* y su postura hacia esta situación era a favor de que las parejas homosexuales pudieran adoptar. Para lo anterior, en su trabajo previo en el ensayo desarrollaron adecuadamente los conceptos clave para entender la problemática presente cuando las personas discriminaban a estas parejas debido a los prejuicios que la sociedad actual aún tiene sobre los homosexuales.

El equipo estuvo compuesto por cinco integrantes, los mismos que trabajaron juntos desde la primera actividad, la realización del cuestionario sobre *Pensamiento y Lenguaje*. La composición del equipo fue heterogénea en cuanto a que estaba conformado por dos estudiantes auditivos, dos cinestésicos y un visual; todos ellos de diferentes niveles en el dominio de las diversas estrategias de estudio diagnosticadas con ayuda del test aplicado antes de comenzar con la intervención.

Los cinco estudiantes participaron en la socialización del Hexagrama elaborado, presentando a compañeros de otros grupos que encontraron en los pasillos de la Facultad, los *datos generales* del equipo y explica del *objetivo de la actividad*, obteniendo 6 puntos de 10 en la escala estimativa para su evaluación debido a algunas dificultades al momento de exponer el objetivo de la actividad que realizaban. Esto último se analizó en la grabación de la actividad realizada con el celular por los alumnos del equipo.

En el momento de contextualizar la problemática que abordarían, definiendo los *conceptos clave* que servirían para comprender el tema, los estudiantes cumplieron esta fase exitosamente, al igual que al describir cada uno de los agentes inmersos en la problemática planteada, obteniendo los 10 puntos a alcanzar en cada una de ellas.

Sin embargo, en la exposición de las diferentes *posturas en torno al tema* y la *defensa de la postura elegida de forma coherente*, lograron solo alcanzar 8.2 puntos de los 25 posibles, principalmente debido a la falta de apoyo de uno de los

integrantes del equipo al momento de dialogar con los compañeros a los que explicaban su punto a defender.

Equipo 2: Fracking



Figura 43. Equipo 2 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía

El segundo equipo estuvo compuesto por 3 de los integrantes que trabajaron en la elaboración del Hexagrama, porque 2 personas del equipo no se presentaron ese día, lo cual hizo que la composición del equipo estuviera desbalanceada en cuanto a estilos de aprendizaje, incluyendo solo dos estudiantes cinestésicos y uno visual. Este último de un nivel alto en el dominio de las estrategias de aprendizaje diagnosticadas pero los restantes, con un nivel de principiantes en el manejo de dichas estrategias.

Aun con las condiciones antes descritas, los estudiantes obtuvieron puntuaciones medianamente adecuadas. Primeramente, la presentación de los *datos generales* y la *explicación del objetivo* fueron de una calidad buena, al obtener 8 puntos de 10.

Igualmente, al definir los conceptos clave que componen el tema a tratar, también obtuvieron una puntuación buena, 8 puntos de 10, perdiendo puntos principalmente a la escasa participación de una de las integrantes del equipo.

No obstante, en la descripción de los *agentes inmersos en la problemática* planteada, alcanzaron la máxima puntuación, 10 de 10, lo que apoyó a la posterior *exposición de las diferentes posturas en torno al tema* y la *defensa de la postura elegida coherentemente*, alcanzando casi la mitad de los puntos posibles: 10 de 25.

Aunque la puntuación puede parecer baja, si se toma en cuenta que se trataba de la primera actividad planeada para desarrollar las habilidades argumentativas orales, las estudiantes lograron defender su postura, aunque de no de una forma adecuada pues se centraron en exponer los puntos negativos de las demás circunstancias existentes, pero fallando al hablar de las consecuencias positivas de seguir la postura que ellos defendían.

Equipo 3: Cuidado del Medio Ambiente

El tercer equipo también tuvo que socializar su Hexagrama sin el apoyo de uno de sus integrantes, pues estaba compuesto por cuatro originalmente. El estudiante que estuvo ausente en casi todas las sesiones en realidad estaba inscrito en la Licenciatura en Ingeniería Química lo cual dificultaba su localización para hablar con él e integrarlo en el proyecto.

El equipo tampoco se encontraba balanceado por completo debido a que no contaban con un estudiante de estilo de aprendizaje auditivo, pero contaban con uno visual y uno cinestésico con dominio alto e intermedio respectivamente en el manejo de las estrategias de aprendizaje diagnosticadas.

Este equipo fue evaluado con la ayuda de una compañera estudiante también de la maestría de la interventora, con la finalidad de que los estudiantes recibieran una evaluación externa de su desempeño.



Figura 44. Equipo 3 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía

El equipo logro *presentarse* adecuadamente y hubo una buena explicación del *propósito de la actividad*, fallando solo en establecer la relación de su tema con la E.E. dentro del cual la estaban realizando (es decir, que era parte de las temáticas del Proyecto Transversa), esto de acuerdo con el registro de la escala estimativa de la evaluadora invitada, alcanzando 8 puntos de los 10 disponibles.

No obstante, la definición de los *conceptos clave* que componen el tema como parte de la contextualización en la problemática que trataron, la Importancia del Cuidado del Medio ambiente, fue realizada adecuadamente, obteniendo la máxima puntuación en ese rubro, 10.

La descripción de los *agentes inmersos en la problemática*, fue adecuada, alcanzando 8 puntos de los 10 disponibles y su *exposición de las diferentes posturas en torno al tema y defensa de la postura elegida coherentemente* alcanzo la mitad de los puntos disponibles (12 de 25), lo cual lograron gracias a su habilidad para dialogar coherentemente sobre el tema tanto con la estudiante que mostró interés por su Hexagrama como con la evaluadora invitada, estableciendo un diálogo compartido en el que las preguntas formuladas por esta última los llevo a argumentar su postura de forma lógica.

Equipo 4: Familia Homoparental

El equipo 4 se encontraba originalmente compuesto por 5 estudiantes, de los cuales una se ausentó por motivos de salud el día de la presentación del Hexagrama, además de no contar con un participante con estilo de aprendizaje visual, no obstante, los cuatro miembros tenían dominios diferentes en las estrategias de aprendizaje diagnosticadas, lo cual permitió que las estudiantes con un grado alto e intermedio apoyaran a sus compañeros.

Ellos también realizaron un Hexagrama sobre los derechos de las parejas homosexuales a adoptar y fueron evaluados por otra compañera estudiante de la maestría de la interventora, quien al igual que la otra evaluadora mencionada en el análisis del equipo anterior, fungió como un catalizador para que los estudiantes pusieran en práctica sus habilidades argumentativas.



Figura 45. Equipo 4 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía

En particular, este equipo logro alcanzar los más altos puntajes en la mayoría de los apartados de la exposición evaluados con ayuda de la escala estimativa, incluso igualando su desempeño en la *exposición de las diferentes posturas en torno al tema y defensa de la postura elegida coherentemente* con el equipo anterior, obteniendo 12 puntos de los 25 disponibles; aunque es importante señalar que hubo dos equipos más que lograron superarlos aunque solo en esta última marca, tal como se expone más adelante.

Equipo 5: Derechos de los Niños

Este equipo desarrolló la temática de los derechos de los niños en su Hexagrama y estaba compuesto por dos estudiantes auditivos y dos visuales ya que el único integrante cinestésico del equipo no tuvo participación en la elaboración del Hexagrama. Los niveles en el dominio de las estrategias de aprendizaje de este equipo eran variados, lo cual permitió a los estudiantes apoyarse entre sí tanto en la elaboración del Hexagrama como en su socialización.

Debido a que comenzaron su exposición sin recordar de que debían presentarse adecuadamente ante la evaluadora invitada y el estudiante que se acercó a preguntar sobre su Hexagrama, los estudiantes no alcanzaron una puntuación adecuada en el primer criterio a evaluar en la escala estimativa, alcanzando solo 2 puntos de los 10 disponibles en la presentación de los *datos generales sobre el equipo y la explicación del objetivo de la actividad*.

Sin embargo, tanto en la definición de los *Conceptos del tema a tratar* como la descripción de los *Agentes inmersos en la problemática planteada* alcanzaron la más alta puntuación posible, 10 de 10; superando además al equipo anterior en la *exposición de las diferentes posturas en torno al tema* y la *defensa de la postura elegida*. El trabajo en equipo de dos de las tres de las estudiantes del equipo al dialogar con el estudiante que se acercó interesado por su trabajo y la evaluadora invitada les permitió alcanzar 14 puntos de los 25 disponibles, al fundamentar sus argumentos no solo en la postura personal del equipo, si no en documentos legales que corroboran la validez e importancia de reconocer los Derechos de los Infantes.



Figura 46. Equipo 5 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía

La evaluadora invitada expresó que el equipo realizó un trabajo aceptable al defender sus posturas, por lo cual les otorgo puntuaciones altas, y los animó a seguir fundamentándose en las figuras de autoridad para otorgar más peso a su argumentación.

Equipo 6: Identidad de Género

El sexto y último equipo eligió hablar sobre la Identidad de Género y el rechazo actual, principalmente influenciado por las autoridades religiosas, hacia la expresión del mismo más allá de las formas convencionales que recaen en la bina hombre-mujer.

Para lograr lo anterior, fue necesario que desglosaran los *conceptos clave que componen el tema a tratar* y describir sin prejuicios la participación de los grupos religiosos como *agentes inmersos en la problemática planteada*, lo cual lograron de forma excelente, dando pie a que su *Exposición de las diferentes posturas en torno al tema y la defensa de la postura elegida coherentemente* alcanzara la puntuación más alta registrada en la escala estimativa, 16.4 de 25.

Sin embargo, cometieron el mismo descuido del equipo anterior al no presentar adecuadamente los *datos generales sobre el equipo y explicar claramente el objetivo de la actividad*, lo que les hizo alcanzar en este rubro de la escala estimativa solo 4 puntos de los 10 a obtener.

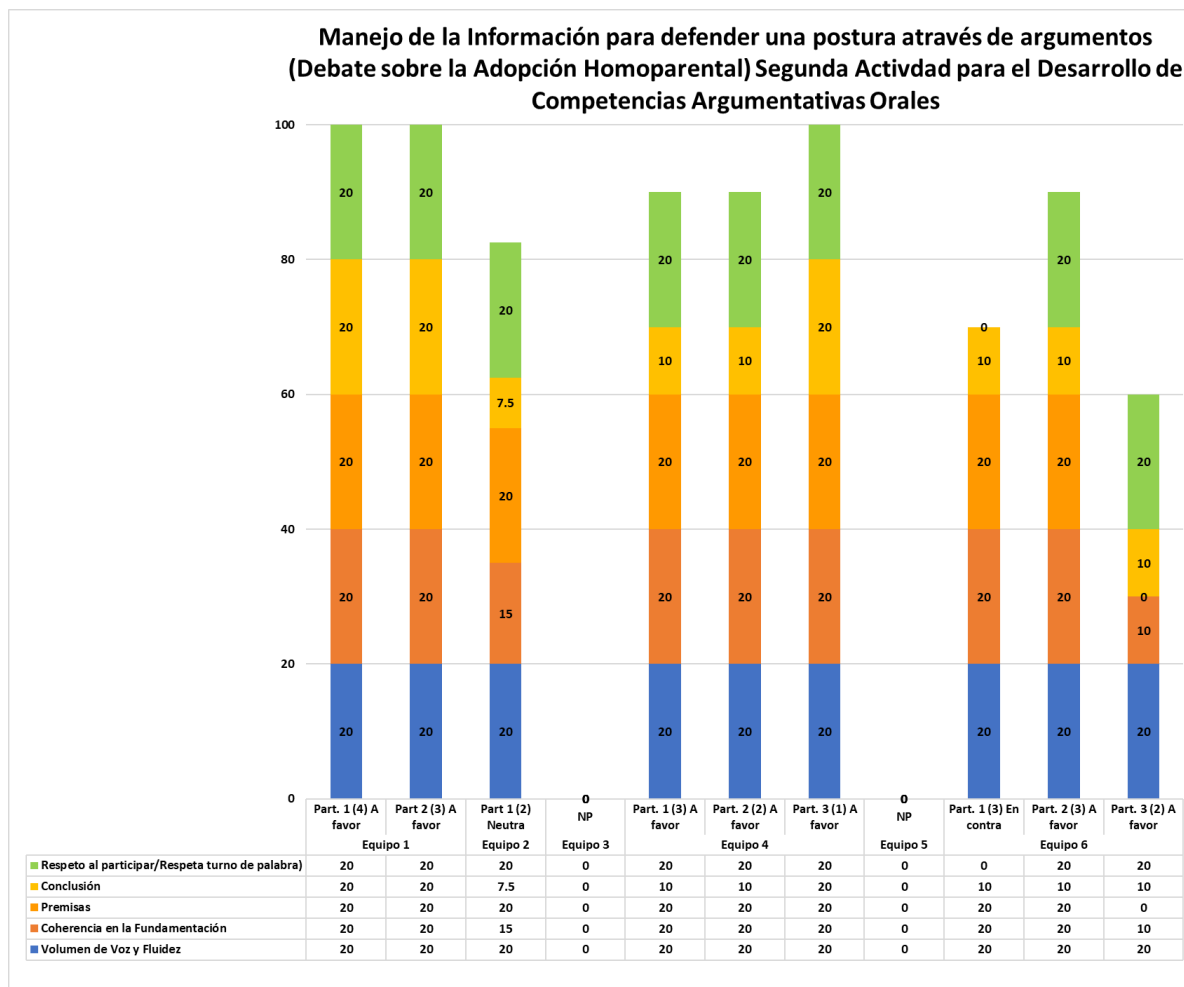


Figura 47. Equipo 6 Socializando Hexagrama con otros estudiantes de la Facultad de Pedagogía

Debate sobre la Homoparentalidad

La siguiente actividad para el desarrollo de las habilidades argumentativas fue el debate sobre la Adopción Homoparental, por lo que se consideró como una actividad individual, que sirvió como puente para conectar la primera actividad del proyecto (Realización del Hexagrama y su socialización) y la segunda actividad, la Resolución del problema Socio Educativo con ayuda de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono.

A partir de esta actividad los equipos conformados por estilo de aprendizaje y dominio de estrategias de aprendizaje se rompieron, pero antes de que se agruparan en nuevos equipos, esta vez por afinidad, se evaluó el desempeño de los estudiantes como si continuaran en sus antiguos equipos.



Gráfica 27. Puntuaciones del Debate sobre Adopción Homoparental

De esta forma, a continuación, se presentan los resultados de la actividad, entendiendo una participación *excelente* como aquella que oscile entre los 20 puntos y los 17, como *bueno* entre 16 y 12 puntos, *regular* entre 11 y 8, siendo las evaluaciones más bajas la *suficiente* y *deficiente* con puntuaciones entre 7 y 4, y entre 3 y 0 respectivamente.

Equipo 1

De los 5 integrantes del Equipo 1, solo 2 participaron en el debate. El Participante a, tuvo un desempeño excelente en cada aspecto a evaluar: *mostró respeto tanto al participar* como al momento de *tomar el turno de palabra* durante el intercambio de argumentos; sus *fluidez y volumen de voz* fueron adecuados y *formuló argumentos lógicos* constituidos por *premisas y conclusiones* válidas. Finalmente, los conocimientos previos sobre el tema le permitieron *fundamentar adecuadamente* dichos argumentos.

Por otro lado, si bien el Participante b del Equipo 1 tuvo un buen desempeño también, las *conclusiones* que expresaba luego de *formular sus premisas* eran de una calidad regular, debido principalmente a una falta de consistencia en el discurso producto de divagaciones en otros aspectos de la problemática.

Equipo 2

De este equipo solo participó un Integrante, el cual será llamado participante a del Equipo 2. Al igual que integrante b del Equipo 1, solo tuvo algunas fallas en la formulación de las *conclusiones*, debido a causas similares a dicho estudiante anterior, sin embargo, la calidad de las mismas apenas fue suficiente para ser aceptable como un argumento válido (7.5), esto debido a que constantemente interrumpía las ideas que exponía para comenzar un argumento nuevo.

Equipo 3

Ningún integrante de este equipo participó en el debate.

Equipo 4

Uno de los equipos cuyo mayor número de integrantes tuvieron participación en el debate, fue el equipo 4, ya que 3 estudiantes compartieron sus argumentos durante la actividad. Nuevamente, se nombrará a los estudiantes como Participante a, b y c del Equipo 4.

Tanto el participante a como el b tuvieron un desempeño muy similar, obteniendo nuevamente solo una puntuación regular en la *formulación de conclusiones*, mientras que en todos los demás rubros mientras que el participante c si logró que sus *conclusiones* permitieran apelar por su postura al dialogar con sus compañeros.

Equipo 5

Ningún integrante de este equipo participó en el debate.

Equipo 6

Este fue el otro equipo con mayor número de integrantes que participaron en el debate, sin embargo, su desempeño no fue de la misma calidad que la del equipo anterior. Es importante destacar que el estudiante a, no logró mantener una actitud de respeto al momento de *expresar su opinión o respetar el turno de palabra*, lo cual no permitió que sus participaciones fueran asertivas ni valoradas adecuadamente por sus compañeros, aunque su *volumen de voz y fluidez* fue adecuado y su formulación de *premisas* también, así como su conocimiento de *datos e información para fundamentar sus argumentos*. Las conclusiones del estudiante fueron regulares.

El participante b, a diferencia del a, si *respetó las reglas de participación* en el debate y *expresó sus argumentos* también con *respeto*. Así mismo, su *volumen de voz y fluidez* fueron excelentes, así como su *formulación de Premisas* y el *manejo de información para fundamentar su argumentación*, solo teniendo dificultades, como la mayor parte de los estudiantes, en la formulación de las conclusiones, alcanzando solo 10 puntos de los 20 a alcanzar en el instrumento de evaluación.

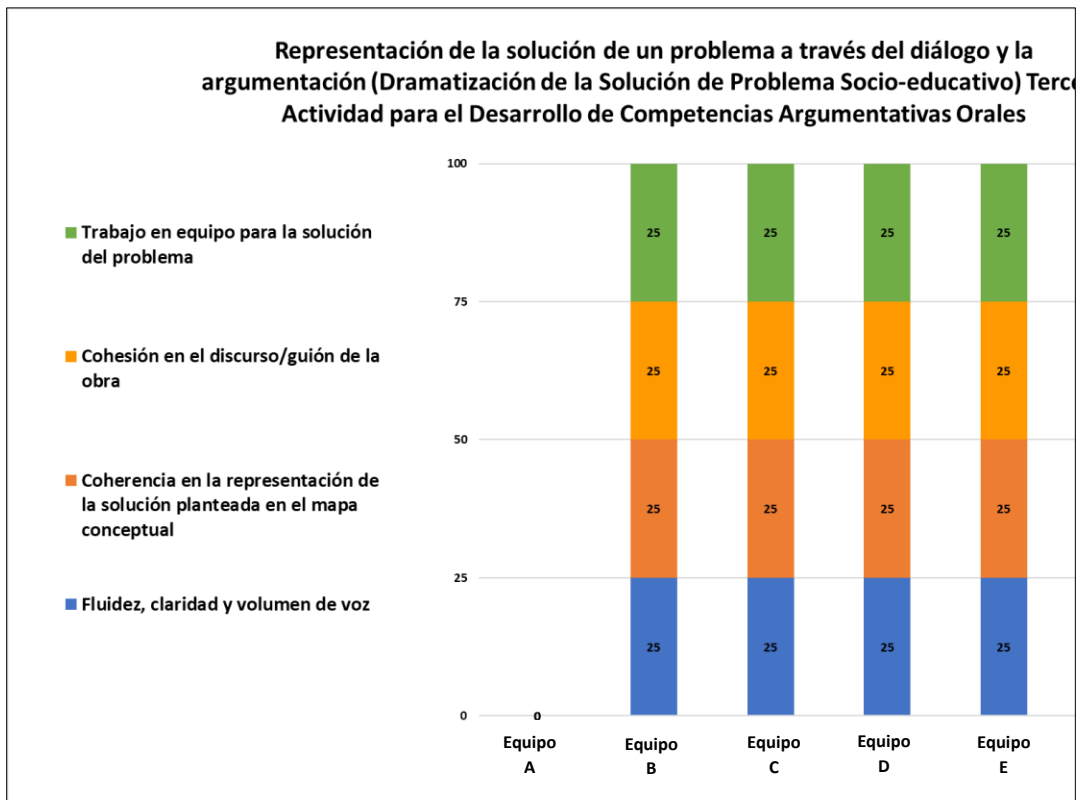
El estudiante c si bien tampoco presentó dificultades en respetar las normas de participación, su volumen de voz y fluidez y en el *manejo de la información para fundamentar sus argumentos y dominio de conocimientos para la fundamentación de su postura* fue de una calidad excelente; mientras que los demás estudiantes tuvieron dificultades en la formulación de las conclusiones, el estudiante c presentó dificultades en la *construcción de las premisas*, debido a que no logró ordenar las preposiciones adecuadamente; no obstante, sus conclusiones fueron regulares y le permitieron participar en el debate defendiendo su postura.



Figura 48. Debate sobre la Homoparentalidad

Dramatización Videograbada de Resolución de Problemas con apoyo del uso de la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono

Para esta actividad, los estudiantes se conformaron en equipos por afinidad así que se rompieron los equipos en los que habían trabajado hasta la socialización del Hexagrama, quedando esta vez equipos con diferente número de integrantes.



Gráfica 28. Representación de Solución de un Problema Socioeducativo a través del Diálogo y la Argumentación

Debido a que la primera fase de esta segunda actividad solicitaba la realización de un mapa conceptual de proceso en el que se describiera el uso de cada uno de los sombreros para llegar a la solución de un problema socio educativo, el primer equipo, llamado A para su identificación y diferenciación con los equipos conformados en la primera actividad, solo se quedó hasta esta fase. Los demás equipos, llamados B, C, D y E, participaron hasta la conclusión de la actividad, enviando la videograbación de la dramatización como actividad final del proyecto.

Equipo A

El equipo estuvo conformado por 4 estudiantes, la primera del Equipo 1 conformado para la actividad anterior (estilo de aprendizaje visual y nivel intermedio de dominio de estrategias de aprendizaje), la segunda del equipo 2 (estilo cinestésico con dominio bajo en estrategias), la tercera del equipo 5 (estilo auditivo con un dominio bajo de estrategias) y la última proveniente también del equipo 5 también, pero tuvo una participación mínima en las actividades debido a que era estudiante de la licenciatura de derecho en el sistema abierto (SEA), y su inasistencia fue repetitiva por motivos laborales (estudiante cinestésica con dominio bajo de las estrategias).

Equipo B

La conformación del equipo fue la siguiente: Una estudiante del Equipo 2, de estilo de aprendizaje visual y con un dominio alto de las estrategias de aprendizaje, una estudiante del Equipo 4 con estilo de aprendizaje cinestésico y con dominio bajo de las estrategias y otro estudiante del mismo equipo con estilo de aprendizaje auditivo y también un dominio bajo de las estrategias, finalmente, un estudiante del equipo 5 de estilo de aprendizaje cinestésico y con un dominio alto en las estrategias de aprendizaje.

El equipo se encontraba balanceado en cuanto a estilos de aprendizaje y contaba con un estudiante con dominio alto en las estrategias de aprendizaje, así mismo, el desempeño de los estudiantes, principalmente los que contaban con un dominio bajo de estrategias de aprendizaje, en los primeros equipos en los que se encontraban fue adecuado, pues cada uno de ellos fue constante y trabajo en conjunto con sus compañeros, lo que les permitió mejorar en sus habilidades de organización, esto de acuerdo con los resultados de esta última actividad, en la que obtuvieron los más altos puntajes en cada rubro evaluado:

- *Trabajo en equipo colaborativo* como parte de la evaluación de actitudes, para lograr la organización de los recursos materiales y el mapa conceptual que fungió como guion para la dramatización.

- *Cohesión en el discurso* que se mantuvo en la puesta en escena, es decir, que los diálogos de los personajes coincidieran entre sí, manteniendo una relación y orden en las ideas expresadas.
- *Coherencia entre la solución del problema plasmada en el mapa conceptual de proceso y la dramatización*, es decir, se sigue el orden establecido en el guion otorgando lógica y secuencialidad, así como una estructura narrativa cuyo argumento es la solución del problema socio educativo planteado.
- *Fluidez, claridad y volumen de voz adecuado*, como parte de las condiciones necesarias para el desarrollo de la dramatización.



Figura 49. Equipo B Dramatizando Solución a Problema Educativa basado en la Técnica de los Sombreros

La dramatización contó con una introducción, un desarrollo en el cual se incluyó la presentación del problema proporcionado y el proceso de solución del problema descrito con ayuda de la técnica de los sombreros en el esquema que realizaron, el cual se analizará en el siguiente apartado.

Equipo C

La composición de este equipo fue uno de los más balanceados, pues estaba compuesto por una estudiante del Equipo 2 con estilo de aprendizaje cinestésico y con dominio alto de las estrategias de aprendizaje, una del Equipo 4 con un dominio bajo de las estrategias y estilo visual y dos integrantes del Equipo 6, un estudiante de estilo de aprendizaje cinestésico y con un dominio bajo de las estrategias de aprendizaje y una estudiante que provenía también del sistema de educación abierta de la Licenciatura de Derecho, quien tenía un dominio alto de las estrategias y estilo auditivo.



Figura 50. Equipo C Dramatizando Solución a Problema Educativa basado en la Técnica de los Sombreros

Su dramatización se desarrolla solo con dos personajes debido a que uno de los integrantes jugó el papel del narrador y además ayudó a grabar los cortos; mientras que una integrante más ayudó con la edición del mismo debido a que no pudo estar presente en la grabación por motivos laborales.

Este equipo también logró las máximas puntuaciones posibles, gracias a la manera en que se organizaron para colaborar en la realización de las tareas necesarias para lograr la puesta en escena. Además de seguir los pasos que plasmaron en su mapa conceptual, el cual reflejó de manera gráfica la forma en que la técnica de los sombreros se utiliza para la resolución de problemas colectivamente.

Equipo D

Este equipo estuvo conformado por 5 integrantes: dos integrantes del Equipo 2, una estudiante con un dominio de estrategias de aprendizaje bajo y de estilo de aprendizaje cinestésico y otro con estilo visual y un dominio intermedio de dichas estrategias, Una estudiante del anterior Equipo 3 con un nivel de dominio de estrategias de aprendizaje intermedio y con un estilo de aprendizaje cinestésico y otra con un dominio alto, pero de estilo auditivo. Finalmente, una estudiante proveniente del equipo 5 con estilo auditivo y con bajo dominio en estrategias de aprendizaje.



Figura 51. Equipo D Dramatizando Solución a Problema Educativa basado en la Técnica de los Sombreros

El Equipo D decidió realizar la dramatización con la ayuda de peluches, a quienes prestaron su voz para escenificar la solución del problema planteado. Los 5 integrantes siguieron el guion elaborado en forma de mapa conceptual y aunque existieron errores de edición en el audio del video, la grabación permite apreciar que los diálogos y el proceso de solución de problema fueron insertados adecuadamente al mismo tiempo que contaban la historia con sus tres momentos narrativos: planteamiento, un desarrollo donde se incluyó el nudo y el clímax de la historia (la problemática incluida en el texto proporcionado) y el desenlace o resolución de problemas.

Equipo E

El equipo E estuvo integrado por 4 integrantes: una integrante del Equipo 3 con estilo visual de aprendizaje y un alto dominio en estrategias de aprendizaje, una integrante del anterior Equipo 4, con un dominio alto de las estrategias y de estilo cinestésico y dos integrantes del Equipo 6, ambas con un dominio de las estrategias de aprendizaje bajo, una con estilo de aprendizaje visual y cinestésico.

El equipo decidió representar la solución del problema solo grabando sus voces en un video realizando con el programa Movie Maker de Microsoft Office, lo cual no hizo que decayera la calidad ni en la *representación de la solución del problema* ni la *actuación de los estudiantes* en cuanto a la *narración de la historia* y la *cohesión en la interacción de los personajes*.



Figura 52. Equipo E Dramatizando Solución a Problema Socio Educativo basado en la Técnica de los Sombreros

Recapitulando, las dramatizaciones realizadas por cada uno de los equipos cumplieron en su totalidad con los criterios que se describieron al principio. A continuación, se expone el progreso de los estudiantes en la gráfica 29, señalando las puntuaciones que obtuvieron en la primera actividad para el desarrollo de las competencias argumentativas orales (*Socialización de Hexagrama*), la segunda (*Debate sobre la Homoparentalidad*) y la tercera (*Dramatización de solución de problema socio educativo*); cada una de ellas separada por los criterios que se han analizado ya a través de este apartado: *Actitudes positivas para el desarrollo de las actividades* (incluyendo las habilidades para el *trabajo colaborativo* que se ayudaron a desarrollar con la estrategia implementada, tales como el *respeto*, la *tolerancia* y

la *organización entre los integrantes de los equipos*); las *propiedades textuales (coherencia, cohesión, unidad y adecuación)* también presentes en la expresión oral y que engloban además las *habilidades argumentativas (formulación y fundamentación de premisas y conclusiones lógicas)* y, por último, las *habilidades exclusivas de la expresión oral* que le otorgan su carácter práctico (*fluidez, claridad y volumen de voz*).

Para efectos de esta comparativa, se consideran a los equipos A, B, C, D y E como los sucesores de los equipos 1, 2, 3, 4, 5 y 6, justificándolo por lo siguiente: solo una de los integrantes del equipo 1 participó en la elaboración del esquema que sirvió como guion de la dramatización, pero no concluyó con la actividad final del proyecto, que fue escenificarla. Por lo tanto, el sucesor de este equipo, que no alcanzó una evaluación final en la dramatización, fue el Equipo A, en el que se encontraba la integrante mencionada del equipo 1.

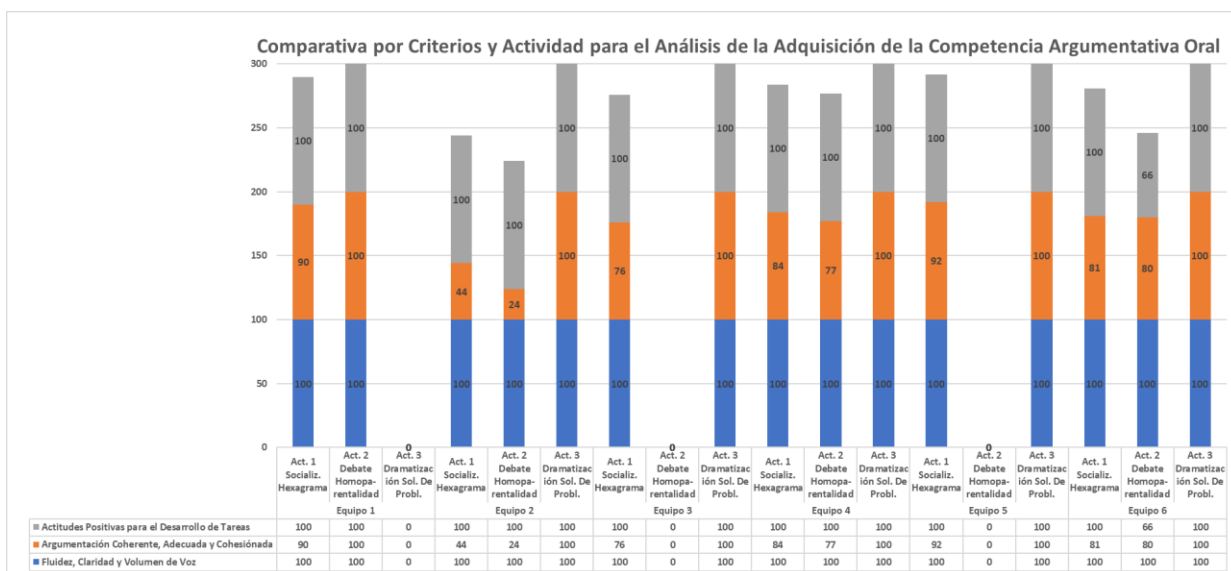
Una razón más que justifica lo anterior, es que el Equipo A estuvo conformado también por una de las estudiantes con menor participación en la socialización del Hexagrama, debido a ausencias por motivos laborales. Esta estudiante del sistema abierto perteneciente al equipo 5, además, se ausentó también en el Debate desarrollado como actividad de enlace.

Y, por último, las dos estudiantes restantes que conformaron el Equipo A, una perteneciente también al equipo 5 y otra al 2, tuvieron poca participación en dichos equipos anteriores, esto de acuerdo con los instrumentos de seguimiento en el que los estudiantes coevaluaban el desempeño de sus compañeros y autoevaluaban el propio.

Los demás equipos (B, C, D y E), englobaron en total a 17 estudiantes de los equipos 2, 3, 4, 5 y 6, quienes alcanzaron en su totalidad, las puntuaciones más altas en la última actividad del proyecto; por lo tanto, se conservan los equipos 2 al

6 con estas evaluaciones, aunque las hayan obtenido organizados de diferente forma en los equipos B, C, D y E.

De esta forma, se conservó para el final del proyecto al 90% de los estudiantes, considerando que se trabajó de forma regular con 19 de ellos desde la primera actividad de sensibilización. Aunque en realidad, se tenían contemplados en un principio trabajar con 30 estudiantes, de los cuales una dejó de asistir a la clase, 3, al ser de diferentes Facultades se ausentaban frecuentemente y 6 más tuvieron una participación intermitente en el proyecto.



Gráfica 29. Comparativa por Criterios y Actividad para el Análisis de la Adquisición de la Competencia Argumentativa Oral

Una vez realizadas estas aclaraciones, puede proseguirse a exponer que los resultados de las actividades desarrolladas fueron favorables, incluso los integrantes del Equipo 1 que no concluyeron su participación en el proyecto, tuvieron una participación de calidad durante la realización del Debate.

Por su parte, el Equipo 2 quien tuvo un detrimento en esa segunda actividad, en comparación con sus resultados en la Socialización del Hexagrama, logro concluir de forma satisfactoria la dramatización; caso similar del Equipo 3, aunque con ellos

puede apreciarse un aumento considerable en la gráfica de la actividad 1 a la 3 debido a que su participación en el debate fue nula, al igual que el Equipo 5.

El Equipo 4 y el Equipo 6 siguieron un patrón similar, tuvieron una excelente participación en la Socialización del Hexagrama, pero disminuyeron la calidad de esta en el debate, para alcanzar finalmente la máxima puntuación en la dramatización.

5.3.1.3 Desarrollo de Competencias para el Autoaprendizaje: Elaboración de Esquemas Gráficos y Preguntas Insertadas al Texto, evaluación de los productos elaborados por los equipos en diferentes fases del proyecto

Para la evaluación de las Competencias para el Autoaprendizaje, se tomaron en cuenta la evaluación de dos productos: el *Mapa Mental* del Hexagrama y el *Mapa Conceptual de Proceso* en el que se explicaban los pasos a seguir de acuerdo con la Técnica de los 6 Sombreros para pensar de Edward De Bono.

Así mismo, se hizo una evaluación diagnóstica al respecto antes de comenzar con la fase de sensibilización, cuyos resultados pueden consultarse en dicho apartado capítulos atrás.

Cartel-Hexagrama sobre Problemática Contemporánea

El Cartel-Hexagrama sobre una Problemática Contemporánea se dividió en dos principales apartados para su evaluación correspondientes a la estructura de un Cartel Formativo: los *Elementos Psicológicos* y los *Elementos Físicos*, dentro de los cuales se engloban los siguientes criterios correspondientes a los elementos que componen la estructura del Hexagrama:

- **Elementos psicológicos de contenido:**
 - **Preguntas.** Que engloba a su vez las *pre-preguntas* y *preguntas insertadas al tema*.

- **Texto.** Que incluye 5 campos, *datos informativos que ayudan a responder los cuestionamientos planteados y datos que ayudan a generar conciencia de acuerdo con la postura del equipo sobre la problemática expuesta, así como que las frases utilizadas en el cartel fueran cortas, directas y claras.*

		ELEMENTOS PSICOLÓGICOS: CONTENIDO					
Cartel Formativo	Plantea Preguntas que invitan al lector a interesarse acerca de la problemática		Realiza afirmaciones que invitan al lector a interesarse acerca de la problemática				
	PREGUNTAS		TEXTO				
Hexagrama	Pre Pregunta	Tema y Pregunta insertada relacionadas y se contestan con el contenido del hexagrama	Datos Informativos que ayudan a responder los cuestionamientos planteados	Datos Informativos que ayudan a generar conciencia y defender la postura del equipo	Las frases utilizadas son		
					Cortas	Directas	Claras
Equipo 1	4	5	4	5	3	4	5
Equipo 2	5	5	5	5	5	5	5
Equipo 3	5	0	3	4	3	4	3
Equipo 4	4	5	3	3	5	5	5
Equipo 5	0	0	5	3	0	5	5
Equipo 6	5	5	0	0	0	0	0
PONDERACIÓN	5	5	5	5	5	5	5

Tabla 14. Elemento Psicológico de Contenido del Cartel Formativo – Hexagrama: Preguntas y Texto

Como puede observarse en la tabla 14, los *elementos psicológicos de contenido* fueron ponderados con un valor de 5 puntos cada uno, y su equivalencia en términos cualitativos sería: 5 puntos como *Excelente*, 4 puntos *Bueno*, 3 puntos *Regular*, 2 puntos *Aceptable* y 1 punto *Deficiente*.

Los equipos del 1 al 5 cuentan con ponderaciones que oscilan entre lo Regular y lo Excelente en los 7 elementos del Hexagrama, siendo solo la excepción el equipo 5 y 6, el primero careciendo de la *pre-pregunta* y la *pregunta insertada* al texto y, el segundo, por no haber realizado el texto, perdiendo 5 componentes a evaluar.

Más adelante se profundizará en los resultados de cada uno de los equipos en este rubro, ahora se continuará con la explicación del segundo componente del Hexagrama también incluido en el *aspecto psicológico del cartel*:

- **Mapa Mental.** A su vez se compone de 3 elementos que pueden englobarse en 2 categorías: la primera en cuanto a la *congruencia entre los contenidos abordados en el texto y el mapa mental* del Hexagrama (los cuales deberían de ordenarse alrededor de la imagen central en dirección de las manecillas del reloj) y las imágenes de apoyo, una *central* y los *apoyos visuales ubicados en los subtemas y ramas*.

ELEMENTOS PSICOLÓGICOS: CONTENIDO		
Las imágenes son atractivas para receptor y apoyan a reforzar la idea que peretende expresar el cartel		
MAPA MENTAL		
Incluye los apartados del ensayo ordenados en el sentido de las manecillas del reloj	Incluye	
	Una Imagen central	Apoyos visuales en subtemas y subramas
15	10	0
9	10	10
1.3	10	0
15	10	8
5.3	10	0
5.3	0	0
15	10	10

Tabla 15. Elemento Psicológico de Contenido del Cartel Formativo – Hexagrama: *Mapa Mental*

La tabla 15 muestra los resultados en estos tres aspectos de cada uno de los equipos, correspondiendo a la última fila la ponderación de cada elemento.

Los conceptos correspondientes a los apartados del ensayo en el cual se basaron los estudiantes para la realización del Cartel-Hexagrama tuvo un valor de 15 puntos, mientras que la imagen central y los apoyos visuales en las ramas y subramas se evaluaron con una puntuación máxima de 10 puntos cada uno.

El otro aspecto que evaluar fue el *Físico* o Diseño, compuesto a su vez por 3 apartados con sus respectivos elementos cada uno:

- **Texto.** Incluyendo un criterio para evaluar su *legibilidad por tamaño* y dos criterios referentes al *color* del mismo, uno encargado de evaluar si este *permitía distinguir el mensaje sin dificultad* y otro, más estético, evaluando si

es atrayente y combina con el papel utilizado para realizar el Hexagrama y las imágenes incluidas en el mapa mental.

- **Imagen.** Que incluye la evaluación de dos criterios. El primero, *la nitidez de las imágenes* (ya sea por el tamaño de las mismas, el color o su resolución) y el segundo *la variedad en la procedencia de las imágenes*, es decir, la inclusión de varios estilos que mostraran la participación de todo el equipo en la elaboración del mapa mental y un esquema más atractivo.
- **Fondo.** Al igual que las letras, que deben permitir apreciar el mensaje en el Cartel-Hexagrama, el *fondo* elegido debería cumplir también con estas características, combinando un *fondo claro en caso de que la letra sea oscura* y *viceversa*.

ELEMENTOS FÍSICOS: DISEÑO					
TEXTO			IMAGEN		FONDO
El tamaño de letra permite apreciar el mensaje	El color del texto:		Se distinguen Claramente (por el color, la nitidez y el tamaño)	Son de distinta procedencia (impresiones, dibujos, recortes, etc.)	Si presenta letras claras, es de color oscuro, si presenta letras oscuras es de color claro
	Permite distinguir sin dificultad el mensaje	Es atrayente y combina con el fondo y las imágenes			
5	5	5	5	3	5
5	5	4	5	5	3
3	3	4	4	3	2
4	4	4	5	4	4
4	5	4	5	4	5
3	5	3	3	2	3
5	5	5	5	5	5

Tabla 16. Elemento Físico de Diseño del Cartel Formativo – Hexagrama: Texto, Imagen y Fondo

Cada elemento enlistado tuvo como valor 5 puntos y, tal como se muestra en la tabla 16, las puntuaciones de todos los equipos oscilaron entre lo bueno y lo excelente, a excepción del equipo 3 y 6 en solo un rubro cada uno de ellos.

Los elementos que lo conforman se integran como un todo
100
100
40
100
100
40
100

Tabla 17. Los Elementos del Cartel Formativo – Hexagrama se integran como un todo

El último elemento que se evaluó fue una propiedad tanto estética como psicológica cuyo dictamen solo podría establecerse al observar el Hexagrama como un todo, es decir, se promediaron todos los elementos anteriores con la puntuación alcanzada en este rubro, por considerar a este producto como más que la sumatoria de sus partes, si no como un Cartel capaz de servir como apoyo visual al momento de hablar a compañeros de otros salones sobre la temática que desarrollaron y lograr convencerlos de que sus argumentos a favor de la postura que eligieron respecto a la problemática que trataron era digna de ser tomada en cuenta y, quizás, seguida por ellos también.

En total 4 de los 6 equipos lograron presentar un producto de todo lo anterior y dos de ellos quedó en un nivel regular al intentarlo.

A continuación, se hablará sobre las características de cada uno de los Carteles-Hexagrama elaborados por los equipos, siguiendo las siguientes equivalencias respecto a la sumativa total de cada uno de los criterios a evaluar que se explicaron líneas arriba:

- Excelente: 5 para los elementos por separado, 100 para la conjunción de elementos.
- Bueno: 4 para los elementos por separado, de 99 al 80 para la conjunción de elementos

- Regular: 3 para los elementos por separado, de 79 a 60 para la conjunción de elementos
- Suficiente: 2 para los elementos por separado, de 59 a 20 para la conjunción de elementos
- Deficiente: 1 para los elementos por separado, de 19 a 0 para la conjunción de elementos

Equipo 1

Este equipo estuvo compuesto por 5 integrantes, quienes trabajaron juntos desde la actividad de sensibilización, por lo que su organización en esta actividad comenzó a mejorar, lo cual puede apreciarse en las puntuaciones obtenidas en cada criterio.

En los *Elementos psicológicos de contenido*, los estudiantes formularon una Pre-pregunta de calidad, al relacionarla con una experiencia previa que apela a la opinión que los integrantes tenían sobre la temática antes de averiguar más sobre ella, alcanzando 4 de los 5 puntos disponibles solo por un error en la forma de plantear la pregunta (utilizaron un pronombre individual cuando lo ideal sería haber redactado la pregunta de forma impersonal o en plural).

Así mismo, debido al que tema y la pregunta insertada eran congruentes, en este criterio alcanzaron los 5 puntos disponibles. En cuanto al *texto*, estuvieron presentes en mayor medida *Datos que ayudan a generar conciencia y defender la postura del equipo*, que *datos informativos que ayudan a contestar las preguntas*, por lo que en el primer criterio obtuvieron los 5 puntos mientras que el segundo obtuvieron 4.

En cuanto a las *frases utilizadas*, este equipo no utilizó frases cortas en su totalidad, siguiendo más bien la estructura del Hexagrama clásico sin su adaptación a su modalidad Cartel Formativo. Sin embargo, las oraciones, aunque extensas (3 puntos), estaban formuladas de forma directa (4 puntos) y claramente (5 puntos).

Aunque el *Mapa Mental*, ubicado entre los *Elementos psicológicos de contenido*, del equipo tuvo una estrecha relación con el texto antes descrito, lo cierto es que el equipo solo colocó una *imagen central* en el mapa (10 puntos) y no dibujaron *apoyos visuales en las ramificaciones* del mismo, pero si ordenaron los temas en el sentido de las manecillas del reloj, lo cual les brindó los 15 puntos disponibles en ese criterio.

En los *Elementos físicos o diseño*, el Equipo 1 alcanzó la mayor puntuación en cada criterio, logrando casi lo mismo en cuanto a las imágenes utilizadas, aunque por la misma circunstancia de solo haber colocado la central no tuvieron gran variedad en las mismas, reduciendo su puntuación a 3 de los 5 puntos que pudieron obtener. Finalmente, puede concluirse que el Cartel Hexagrama del equipo realmente logró que sus elementos conformaran un todo y no solo lucir como un conjunto de técnicas de estudio aislados, logrando una calidad excelente en su producto.

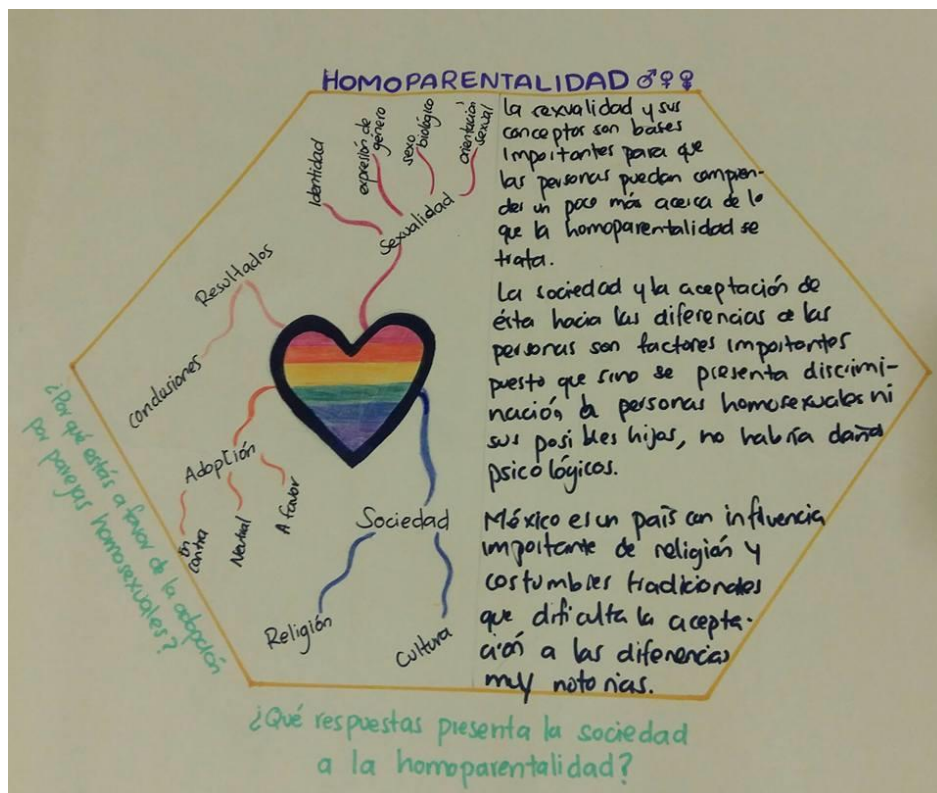


Figura 53. Hexagrama de Equipo 1

Equipo 2

El equipo 2 trabajó en la mayor parte de las sesiones solo con 3 integrantes, lo cual no demeritó la construcción del producto, tal como se explica a continuación.

El elemento psicológico o contenido de su Hexagrama obtuvo puntuación excelente en cada uno de los criterios que lo componían a excepción del *orden de los temas en dirección de las manecillas del reloj*, pues tuvieron algunos problemas en la distribución del espacio, lo cual les restó 6 puntos en este criterio pues para remediarlo tuvieron que sacrificar la inclusión de algunos de los temas que ya habían escrito en el texto del Hexagrama.

En lo referente a los *elementos físicos o diseño*, tampoco tuvieron una puntuación deficiente, solo perdieron un punto en cuanto al *color del fondo* debido a que utilizaron el mismo color de letra en algunas partes del texto y el mapa mental que el color del papel empleado para el Hexagrama; lo cual conllevó también a que perdieran 2 puntos más en el último criterio *letras y fondo contrastantes*.

Los pequeños detalles estéticos mencionados no impidieron que los *elementos que conforman el hexagrama lo conforman como un todo*, alcanzando también un producto excelente.

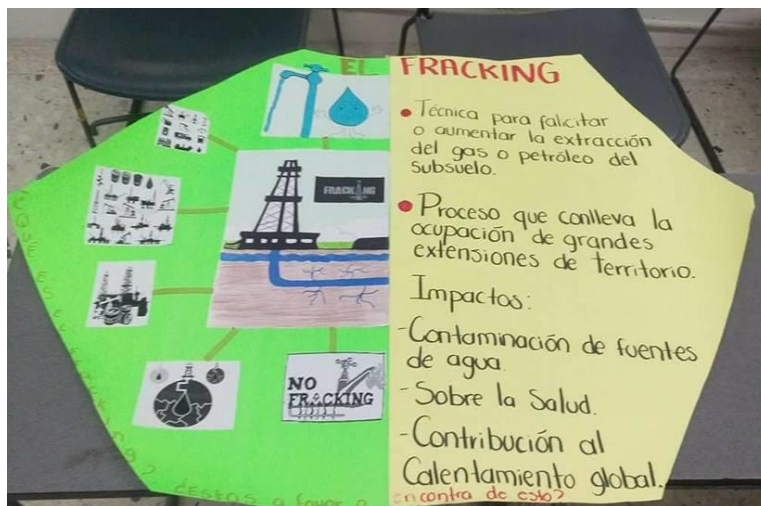


Figura 54. Hexagrama de Equipo 2

Equipo 3

El equipo 3 estuvo conformado por 4 estudiantes la mayor parte de las clases, sin embargo, presentaron dificultades al momento de organizar el contenido del Hexagrama. Para comenzar con los *elementos psicológicos o contenidos*, en lo que respecta a la *pregunta insertada*, esta no fue incluida en el esquema, lo cual hizo perder 5 puntos; así mismo, los *datos informativos que ayudan a contestar las preguntas* no fueron adecuados al no saber que pregunta específicamente estaban contestando, aunque se recuperaron al incluir gran cantidad de frases que *ayudaron a generar conciencia y defender la postura del equipo* sobre la problemática (4 puntos).

No obstante, aunque las frases eran directas (4 puntos), no eran precisamente cortas y claras, lo cual nuevamente les costó 2 puntos en cada uno de estos criterios.

En cuanto a los *Elementos psicológicos o contenido*, el *Mapa Mental* no contaba con la estructura esperando pues los *Apartados del ensayo* no se encontraban *ordenados en el sentido de las manecillas del reloj* y tampoco mantenían relación con los conceptos que podían rescatarse dentro del texto que elaboraron (1.3 puntos).

Recuperaron 10 puntos con una *Imagen central* representativa de la temática que abordaron (cuidado del medio ambiente) pero solo utilizaron una lo cual también afectó a su puntaje en los criterios referentes al diseño (*variedad de imagen*, 3 puntos).

Finalmente, los *elementos físicos: diseño*, también presentaron dificultades técnicas pues a pesar de que tuvieron una idea creativa al momento de formar la figura del hexágono, no lograron contrastar bien los colores de las letras y el fondo, haciendo que el Cartel-Hexagrama perdiera estética y legibilidad, dando incluso una sensación de vacío al observar grandes espacios del área del hexágono sin

información o imágenes, los puntajes exactos pueden ser consultados en la tabla 16 incluida páginas atrás.

Con las deficiencias descritas, se puede concluir que los *elementos que conforman el hexagrama* del Equipo 3, *no lo conforman como un todo*, alcanzando a penas una calificación de suficiente, debido principalmente a la información incluida.



Figura 55. Hexagrama de Equipo 3

Equipo 4

El Equipo 4 contó con sus 5 integrantes para la elaboración de su producto. Los *elementos psicológicos o contenido* tuvieron puntuaciones variadas, en la *pregunta* alcanzaron 4 puntos y su *pregunta insertada* 5, pues esta y el tema, eran congruentes; sin embargo, el *Texto*, no cumplió con suficientes datos informativos para contestar la pregunta insertada alcanzando solamente una calidad regular en este criterio, al igual que los *datos que ayudaban a generar conciencia y defender la postura del equipo*.

En cuanto a las *frases utilizadas*, lograron recuperar suficientes puntos en cada uno de los criterios al ser *cortas, claras y directas*, aunque esto fue fácil por la poca información que incluyeron en realidad.

En los *elementos psicológicos* tuvieron puntuaciones más altas, pues la estética de su Hexagrama fue de buena calidad, su *mapa mental* contenía todos los *apartados del ensayo ordenados en dirección de las manecillas del reloj* y utilizaron tanto una imagen central representativa al tema como apoyos visuales en las subramas, y aunque fueron escasos, representaron una gran ayuda en la representación gráfica de su tema, por lo que alcanzaron 8 puntos de los 10 disponibles.

Así mismo, alcanzaron una buena calidad en el *diseño del texto* (4 puntos en cada criterio) y *diseño de imagen*, obteniendo 5 puntos en la *nitidez*, 4 en *variedad de imágenes* y 4 en *letras y fondo contrastantes*. De esta forma, podemos concluir que los *elementos que conforman el hexagrama lo conforman como un todo, con una calidad excelente*, aunque podría mejorar la parte del texto y las preguntas.



Figura 56. Hexagrama de Equipo 4

Equipo 5

Este equipo, compuesto por 4 integrantes, no logró cumplir con las *preguntas* del Hexagrama, sin embargo, fueron los que incluyeron información de mayor calidad en su texto *para explicar la problemática planteada* y, a pesar de superar la extensión mínima esperada no cumpliendo el criterio de utilizar *frases cortas*, las oraciones escritas fueron directas y claras.

Por otro lado, los *datos que ayudan a generar conciencia y defender la postura del equipo*, fueron de una calidad suficiente, pero debido a la estructura más tradicional y expositiva, como originalmente se realiza un Hexagrama, dificultó a los estudiantes incluir frases de este tipo en su texto.

El *mapa mental* del equipo tuvo algunas dificultades al ordenar sus ramas en *dirección de las manecillas del reloj*, sin embargo, si había coincidencia entre la mayor parte de los conceptos incluidos en estas y el texto que redactaron (alcanzaron 5.3 puntos de los 15 disponibles); así mismo, colocaron al centro de este una imagen representativa de la temática que abordaron, pero no incluyeron otros *apoyos visuales en las ramificaciones*.

Los *elementos físicos o diseño* alcanzaron puntuaciones excelentes y buenas, pues la estética del producto fue de una calidad alta y los *elementos que conforman el hexagrama lo conforman como un todo* al exponerse un Cartel atrayente, informativo y organizado que cuidó también los elementos estéticos del producto u objeto-lenguaje.

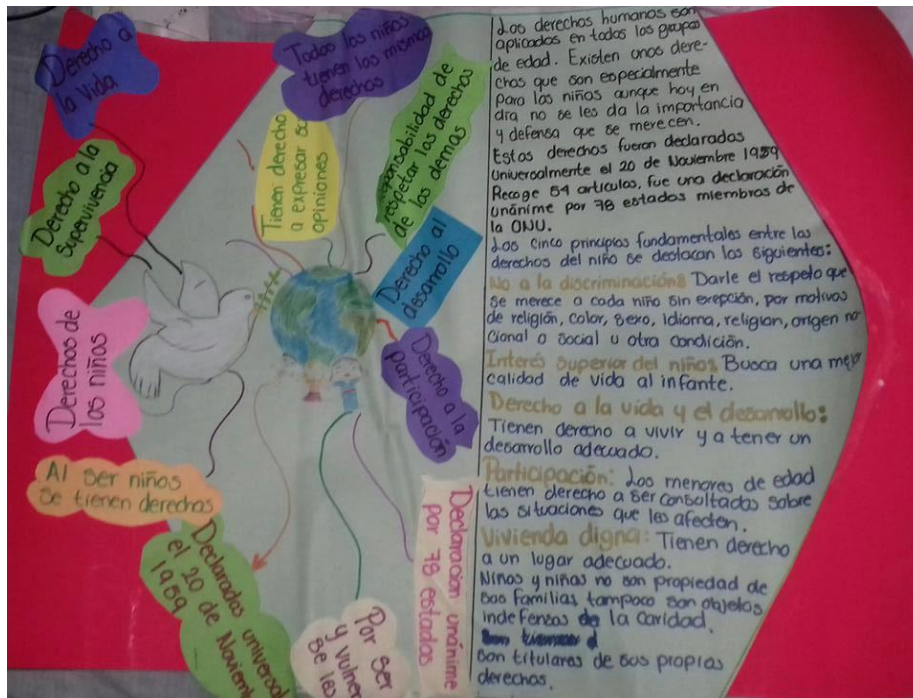


Figura 57. Hexagrama de Equipo 5

Equipo 6

De todos los equipos, el único que no logró concluir con todos los elementos del Hexagrama fue este, pues no incluyó en su Cartel-Hexagrama el texto solicitado, por lo cual solo tienen puntuación en cuanto al *elemento psicológico* en las *preguntas* (5 puntos tanto en la *pre-pregunta* como en la *pregunta insertada*).

El *mapa mental*, tampoco cumplió con todos los elementos solicitados, cumpliendo solo en parte con incluir algunos de los *apartados del ensayo ordenados en el sentido de las manecillas del reloj* (alcanzando solo 5.3 puntos de los 15 disponibles).

El *diseño* tampoco fue el adecuado pues aunque utilizaron un fondo oscuro y texto claro, este difícilmente se distinguía por la caligrafía y el tamaño, lo cual dificultó la apreciación en general del mensaje que intentaron transmitir con su Cartel-Hexagrama.

Los elementos del cartel como tal no se aprecian como un todo y alcanzaron un suficiente solo por el mapa mental que tiene su forma clásica irradiante.

Es importante aclarar que el equipo solo contó con el apoyo de dos integrantes en la mayoría de las sesiones, lo que fue un factor que impidió que concluyeran un producto de calidad superior a la lograda.

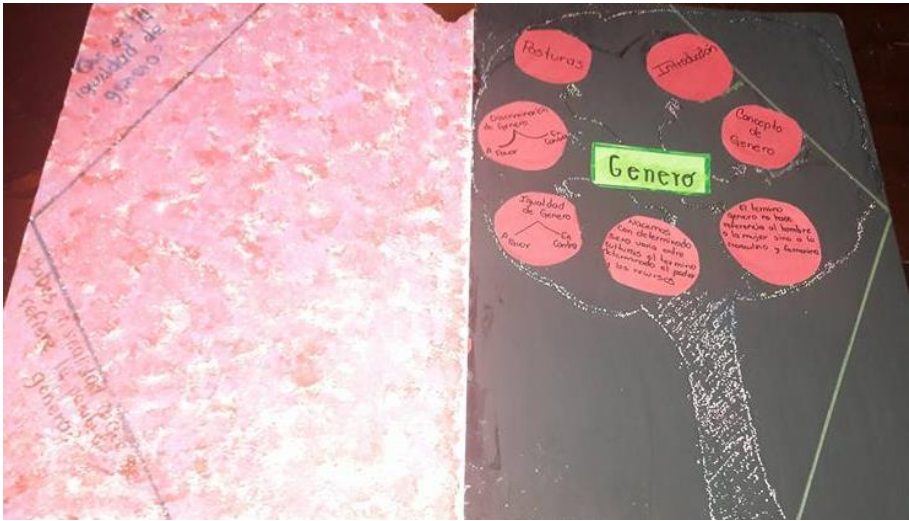
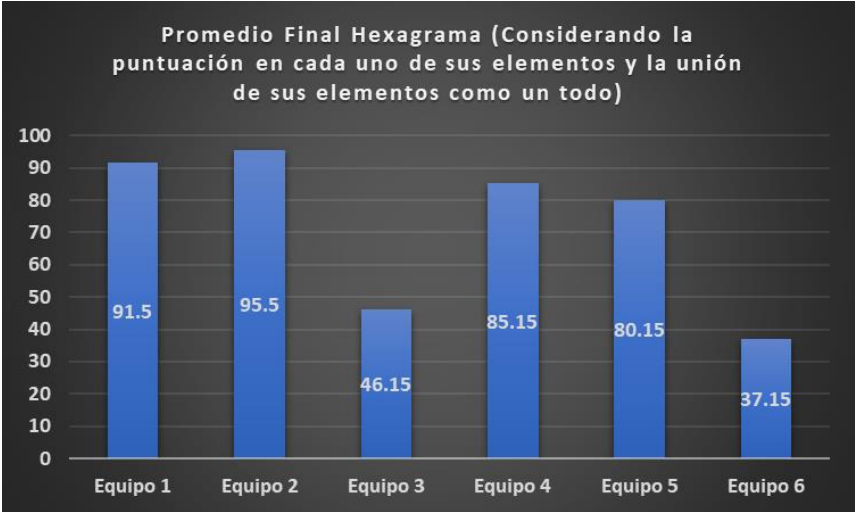


Figura 58. Hexagrama de Equipo 6

Una vez expuestos los resultados de cada Hexagrama, se muestran las puntuaciones de cada uno de los esquemas al sumar todos sus elementos en la gráfica 30.



Gráfica 30. Comparativa de Resultados de los Carteles-Hexagramas de los Equipos

Como puede apreciarse, 4 de los 6 equipos lograron alcanzar altas puntuaciones en la elaboración de este producto, no obstante, existe una amplia diferencia entre estos cuatro equipos y los dos (3 y 6) restantes, por lo cual se prestó mayor atención al siguiente producto enfocado al desarrollo de estas habilidades, impregnando de un sentido más práctico la realización de los esquemas para que los estudiantes encontraran más significativa la experiencia de su elaboración. A continuación, se describen los resultados de la elaboración del segundo esquema.

Mapa Conceptual para la Solución de Problemas utilizando la Técnica de los Sombreros para pensar de Edward De Bono

Un mapa conceptual de proceso se construye con la intención de plasmar de forma gráfica la sucesión de pasos que se han de seguir para llegar un resultado, haciendo énfasis en la secuencia lógica de esta serie de pasos.

La elaboración de un esquema de este tipo para la Resolución de un problema fue adecuada pues se elaboró teniendo como base la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward De Bono, técnica que permite el análisis de problemáticas complejas a través del procesamiento de cada uno de sus elementos con ayuda de figuras metafóricas de sombreros que representan cada una de las perspectivas desde las que se pueden observar los hechos, opiniones y sentimientos concernientes a la respectiva situación problemática a analizar.

De esta forma, los elementos del esquema representarían precisamente a cada una de las acciones o decisiones que los nuevos equipos conformados para esta actividad (nombrados A, B, C, D y E, como ya se ha mencionado anteriormente) tomaran para llegar a la solución de la problemática.

La evaluación de la técnica, por tanto, se ve reflejada en este objeto-lenguaje, además de que se complementa con un instrumento en el que los estudiantes registraron las veces que utilizaron cada sombrero y si le daban la utilidad

correspondiente, hasta llegar a sintetizar lo más posible ese conjunto de pasos y plasmarlos en el mapa conceptual de proceso.

Por su parte el mapa conceptual de proceso también tiene sus propias características a las cuales los estudiantes debieron atender. A continuación, se enlistan los elementos que lo conforman y los criterios a evaluar de cada uno.

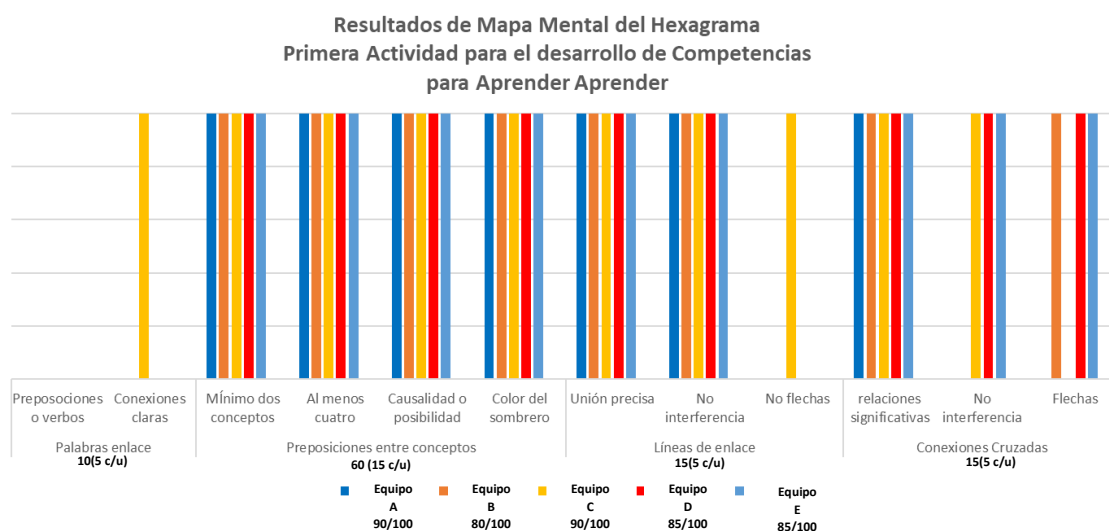
- **Preposiciones entre conceptos.** Se les llama así a las relaciones establecidas entre cada uno de los conceptos que componen el proceso plasmado. Cabe resaltar que se fue flexible en cuanto a la cantidad de palabras utilizadas debido a que los estudiantes debían plasmar los pasos para la solución del problema, lo cual conllevaría más de dos o tres palabras por concepto. Los criterios que se tomaron en cuenta para evaluar este elemento fueron:
 - *Que las preposiciones conectaran mínimamente dos conceptos.*
 - *Que se trabajara cuando menos con 4 pasos o elementos, es decir, que el mapa reflejará cuando menos el uso de 4 de los sombreros, pudiendo estos repetirse.*
 - *Que las relaciones denotaran relación de causalidad o posibilidad entre ellas.*
 - *Como parte del seguimiento de los simbolismos de la técnica de los sombreros, señalar de alguna forma el *color de sombrero utilizado* para llegar a concretar el paso o la decisión tomada.*

- **Palabras enlace.** Al ser uno de los elementos que más comúnmente se olvidan de incluir los estudiantes al realizar un mapa conceptual, es necesario considerarlas como un elemento imprescindible para su comprensión, ya que la finalidad de este tipo de esquemas es en realidad la de mostrar de manera gráfica las relaciones entre los conceptos incluidos y, aunque la relación en el mapa mental de proceso es principalmente de secuencialidad, se evaluó

también la presencia de los verbos o preposiciones separados en dos criterios:

- *Conexiones claras.* Es decir, que las relaciones sean fáciles de interpretar gracias al verbo o preposición gramatical colocada entre los conceptos o pasos.
 - *Preposiciones, conjunciones, verbos y adverbios.* Que las palabras para unir los conceptos sean de este tipo única y exclusivamente.
- **Líneas de enlace.** Aunque pudiera obviarse los criterios a evaluar, los dos primero que se enlistan a continuación, juegan un papel importante para mantener la estética del esquema y uno su estructura básica:
 - *Unión precisa.* Es decir, que las líneas no señalen un espacio en blanco en el mapa o un concepto erróneo con el cual el elemento de origen no se relacione.
 - *No interferencia.* Evitar el cruce de dos o más líneas para que no existan confusiones entre las relaciones de los conceptos.
 - *No flechas.* Las líneas de unión de un mapa conceptual no tienen porque ser confundidas con las flechas porque esta figura tiene un significado particular dentro de los mapas conceptuales, tal como se verá en el siguiente elemento que se describirá.
 - **Conexiones cruzadas.** Sirven para unir dos elementos que se relacionan de alguna forma en dos diferentes partes del mapa, por formar parte de una clasificación distinta y ubicarse en diferentes ramificaciones o por representar un antecedente importante de uno de los pasos o decisiones plasmados. Los criterios que se tomaron en cuanto para evaluar este elemento también obedecen a detalles estéticos y estructurales:
 - *Relaciones significativas.* Solo usarlas en caso de que las relaciones que se desean señalar sean estrictamente necesarias de indicar para el entendimiento del proceso fuera de su secuencialidad.

- *No interferencia.* Al igual que con las líneas de unión es importante que las flechas no se crucen entre ellas evitando su entendimiento y que tampoco interfieran con los conceptos o pasos impidiendo su lectura o comprensión.
- *Flechas.* Que las conexiones cruzadas sean indicadas con flechas y no con líneas de enlace.



Gráfica 31. Resultados por Equipo y Componentes del Mapa Conceptual para Solución de Problemas utilizando la Técnica de los Sombreros para Pensar de Edward Bono de

Las equivalencias entre las puntuaciones cuantitativas que se muestran en la gráfica 30, equivalen a 5 puntos por cada criterio de las categorías: *Palabras enlace* (que engloba los criterios *preposiciones o verbos* y *conexiones claras*), 15 puntos por cada criterio del rubro *Preposiciones entre conceptos* (*Mínimo dos conceptos relacionados, al menos 4 conceptos, causalidad o posibilidad y color del sombrero*), 5 por los criterios en el rubro *líneas de enlace* (*unión precisa, no interferencia y no flechas*), por último, 5 puntos por la categoría *Conexiones cruzadas* (*relaciones significativas, no interferencia y flechas*).

Equipo A

El esquema de este equipo no incluyó conectores entre sus elementos por lo que no alcanzaron alguna puntuación en ambos criterios referentes a *palabras enlace*.

En cuanto las *preposiciones entre conceptos*, los pasos que recuperaron fueron 6, así que se cumplió el requerimiento de incluir *al menos 4*, y aunque no los relacionaron secuencialmente, la posición en el esquema de forma jerárquica (de arriba hacia abajo, como la forma tradicional de un mapa conceptual), ayudó a que posicionamiento de cada uno de ellos (horizontalmente de izquierda a derecha) mostrará el orden de los pasos que siguieron para resolver la problemática. El equipo alcanzó los 60 puntos disponibles en este rubro de elementos, por incluir pasos derivados de la causalidad o posibilidad del uso de cada uno de los sombreros de la técnica, por ejemplo: en el paso dado con el sombrero blanco, el cual se enfoca en los hechos de la situación problemática, colocaron que el alumno protagonista paso de ser el que sufría bullying a convertirse en el agresor del salón, lo cual es correcto pues forma parte de la historia contada y supieron identificar dicha situación como efecto subyacente del verdadero problema, la violencia presente por parte del padre hacia la madre del niño.

Aunque realizaron un buen análisis de la situación y la aplicación de la técnica, no todos los elementos estructurales del mapa fueron adecuados, pues en vez de utilizar líneas para referenciar a los enlaces entre los pasos, utilizaron flechas, las cuales solo están permitidas de usar para enmarcar las relaciones cruzadas, las cuales, si bien estaban presentes, se confundieron con las líneas de conexión.

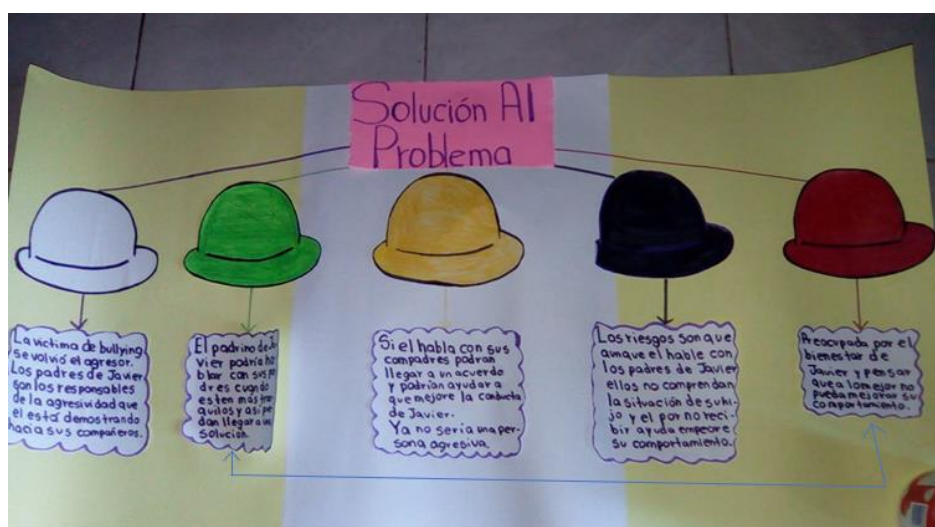


Figura 59. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo A

Equipo B

El equipo B estuvo conformado por 4 estudiantes, tampoco utilizó *palabras enlace* por lo que también perdieron estos puntos, pero las *preposiciones* conformadas por las relaciones entre los pasos seguidos fueron de una calidad alta, al incluir 6 pasos que denotaban causalidad y posibilidad de acuerdo con color del sombrero utilizado.

De nuevo, el equipo 2 colocó flechas en vez de líneas para enlazar los pasos, pero estas no tenían interferencias y marcaban uniones precisas.

Las *relaciones cruzadas*, aunque presentes se confundieron con las líneas de conexión, pero aun así el esquema mostraba una buena estructura y limpieza en su redacción y figura.

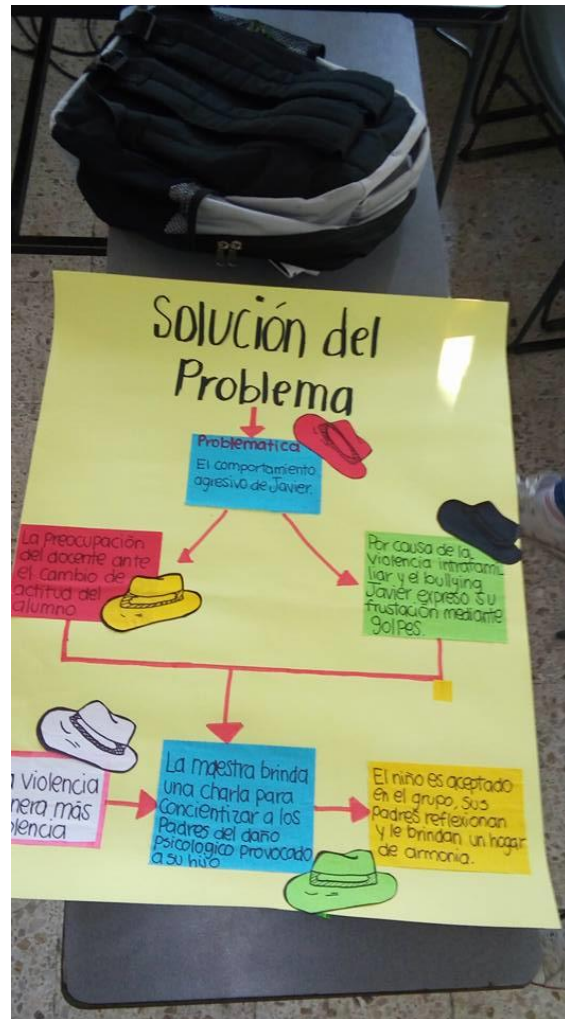


Figura 60. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo B

Equipo C

Estaba conformado por 4 integrantes, que aunque si colocaron *palabras enlace*, no fueron preposiciones, verbos o adverbios, sino las preguntas que servían como guía las *preposiciones entre los conceptos o pasos*.

Colocaron 6 conceptos, *superando el mínimo de 4* recomendados, así mismo, cada preposición coincidía en causalidad y posibilidad, por ejemplo, al usar el sombrero rojo, los estudiantes escribieron que sentían impotencia al no poder actuar de

inmediato ante la problemática, sentimiento el cual debió de ser disipado para lograr resolver la situación.

En cuanto a las *líneas de enlace*, este equipo no utilizó flechas para unir los conceptos, así que lograron cubrir con todos los puntos de este rubro (unión precisa, no interferencia o flechas); y las relaciones cruzadas también se encontraron ubicadas adecuadamente, solo que tampoco usaron flechas para señalarlas.

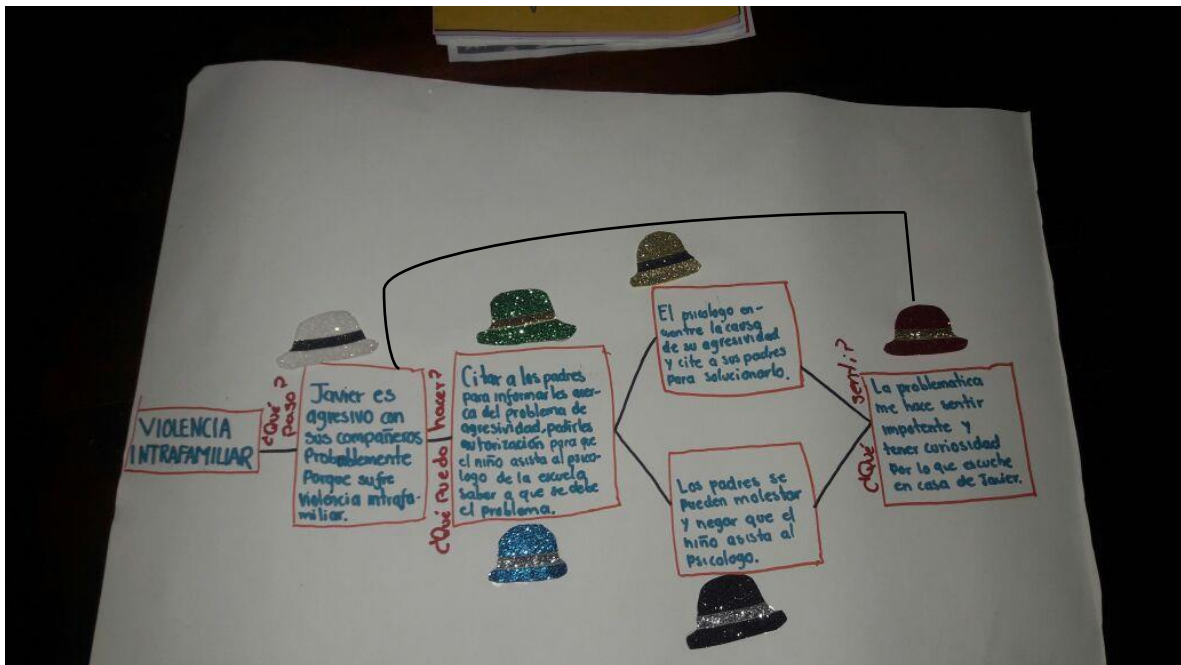


Figura 61. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo C

Equipo D

El equipo estuvo conformado por 5 integrantes. No utilizaron *palabras enlace*, por lo que perdieron la puntuación en ese rubro. En cuando a la formación de *preposiciones entre los conceptos*, utilizaron 6 *conceptos* unidos de tres en tres, estableciendo una secuencia separada entre la planeación de los hechos y la puesta en marcha de los mismos y los pasos fueron congruentes con la utilización del sombrero indicado.

Las líneas de enlace fueron flechas, como en la mayoría de los esquemas de los demás equipos y aunque no existió interferencia entre estas, las relaciones cruzadas, aunque presentes se confundieron con las líneas de conexión.

Equipo E

El equipo estuvo conformado por 4 integrantes. El esquema no presentó las *palabras de enlace* y por lo tanto tampoco *conexiones claras*.

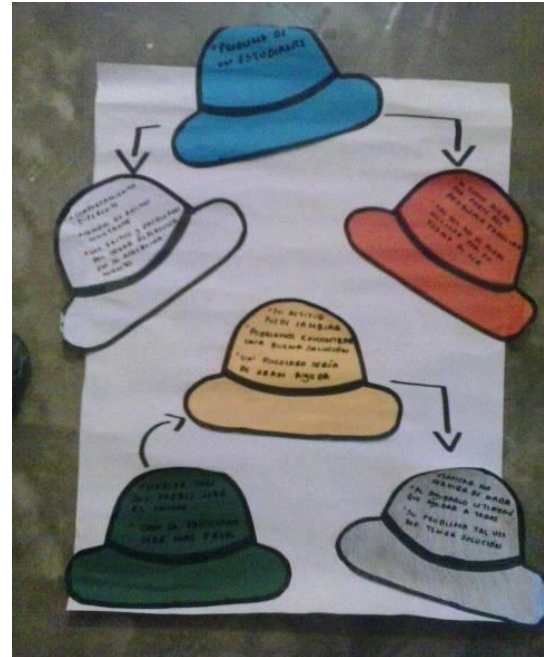


Figura 62. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo D

Las *Preposiciones entre conceptos* fueron adecuadas pues manejaron 6 conceptos de los 4 solicitados mínimamente, así mismo, los pasos estaban fundamentados en la *causalidad* del uso de casa sombrero indicado y las *líneas de enlace*, correctamente en forma de flechas, presentaron *unión precisa* y de *no interferencia*, las *relaciones cruzadas* fueron significativas y utilizaron *flechas* que no *interfirieron entre sí*.

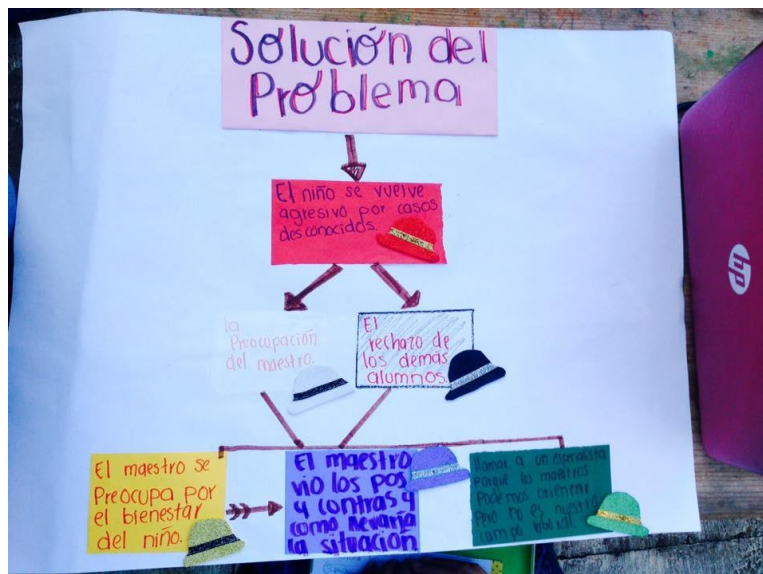


Figura 63. Mapa Conceptual de Solución de Problema Socioeducativo a través de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, Equipo E

5.4 Impacto de la Estrategia en el Aprendizaje en Relación con la Problemática Detectada

Es apropiado señalar primeramente el progreso de la estrategia del trabajo cooperativo a trabajo colaborativo, pues hasta la elaboración del *Cartel-Hexagrama*, el trabajo de los estudiantes se dirigió a través de los roles de trabajo cooperativo, pero durante su trabajo virtual a través de *Google Docs*, la participación de los Equipos, principalmente el 1 y el 4, mostraron claramente como ya no eran más un equipo dividido por los roles, sino que sus integrantes trabajaron en igualdad de funciones y responsabilidades.

Así mismo, hay que puntualizar que el trabajo virtual para desarrollar la escritura colaborativa es una tarea difícil de realizar, más en estudiantes que no tienen acceso o experiencia en el uso de estas plataformas virtuales y que, si bien se brindó una capacitación para lograrlo, el factor tiempo jugó en contra del desarrollo apropiado de esta competencia en la totalidad de los equipos; por tanto, se recomienda que los proyectos pensados hacia esta misma dirección se trabajen en un periodo extenso escolar, de ser posible un ciclo o año entero, para lograr sacar el mayor provecho a este tipo de herramientas, que desde la experiencia vivida, puede afirmarse que representan una gran oportunidad al alcance de todos para practicar la construcción tanto de objetos-lenguaje en equipo como de aprendizaje colectivo.

En cuanto a los resultados obtenidos, si bien es cierto que los resultados cuantitativos no llegaron a ser favorables para todos los equipos con los que se trabajó, lo cierto es que el avance cualitativo es notorio, pues todos los equipos comenzaron con serias dificultades para la redacción y la defensa de sus opiniones y posturas, y más de la mitad de los estudiantes lograron mejorar al menos en uno de estos aspectos gracias a la técnica de pre-escritura *Hexagrama*.

Es importante señalar además que las acciones y actividades realizadas dieron testimonio de responder a necesidades detectadas tanto en el primer acercamiento

como en el diagnóstico (como el bajo desempeño por parte de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en su participación en el Foro TRANSVERSA que se realiza en coordinación con todas las regiones de la Universidad Veracruzana), por lo tanto, se puede concluir que el proyecto contribuyó a aminorar la problemática detectada y que los estudiantes lograron desarrollar de forma autónoma las últimas actividades solicitadas, evidenciando que la estrategia de trabajo colaborativo tuvo resultados positivos en su desempeño.

CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El capítulo que se desarrolla a continuación se compone del análisis de las dificultades que se presentaron durante la implementación y aquellas soluciones que se encontraron. También se realizará un análisis de la aceptación y el dominio de la estrategia implementada y una metaevaluación del proyecto a través del análisis del desempeño de la gestora por parte tanto de los estudiantes participantes como de la docente titular.

6.1 Disfunciones y Alternativas

Después de la implementación de cada una de las actividades narradas, las conclusiones pueden resumirse en el señalamiento de los factores que beneficiaron y perjudicaron la intervención.

En primer lugar, el periodo escolar de la Universidad Veracruzana se ve afectado por la suspensión de clases debido a actividades culturales y días festivos, por lo tanto, la implementación tuvo que adaptarse a estos acontecimientos; al mismo tiempo, se consideró importante que las adecuaciones no solo se realizaran en función de tiempo sino también para contribuir a la realización de las actividades que la docente debía realizar por indicaciones de la Academia de Área Básica.

Independientemente de las suspensiones antes mencionadas, otro factor que obstaculizó el desarrollo de la implementación fue la ausencia de una cuarta parte del grupo con el que se trabajó durante varias sesiones de implementación; sin embargo, afortunadamente, esta condición ya se había detectado previamente durante el periodo de observación que se realizó durante las primeras semanas del curso, por lo que desde antes de comenzar a trabajar con los estudiantes se acordó con ellos una forma de aplicar la estrategia incluso cuando sus compañeros de equipo se ausentaran (designar como primordiales 3 de los roles del trabajo colaborativo y realizar las actividades turnando dichos papeles).

Un aspecto que pareció jugar a favor en un principio fue el apoyo que brindó la docente titular del curso para desarrollar el proyecto, pero su postura cambió al final de la intervención y no valoró, tal como se había negociado y acordado, la participación de los estudiantes en el proyecto como parte importante del curso, por lo cual, aunque permitió el desarrollo de las actividades planeadas, no representó una fuerza positiva en cuanto a los resultados finales de los estudiantes en la experiencia educativa en la que se desarrolló el proyecto.

Sin embargo, algo que demuestra el nivel de alcance que tuvo el proyecto fue el seguimiento de los estudiantes que participaron en el proyecto, pues a través del desarrollo autónomo de la técnica de construcción de *Hexagramas*, como método para planear trabajos académicos como ensayos, exposiciones o investigaciones, se comprobó que los estudiantes son capaces de producir una mejora en el ordenamiento de ideas y la estructura de los escritos, así como volver más eficiente el proceso de redacción de los estudiantes, por lo cual se recomienda altamente la utilización de esos *objetos-lenguaje*, como parte de la didáctica de la enseñanza universitaria.

6.2 Informe Global de Evaluación

Es apropiado señalar primeramente el progreso de la estrategia del trabajo cooperativo a trabajo colaborativo, pues hasta la elaboración del *Cartel-Hexagrama*, el trabajo de los estudiantes se dirigió a través de los roles de trabajo cooperativo, pero durante su trabajo virtual a través de *Google Docs*, la participación de los Equipos, principalmente el 1 y el 4, mostraron claramente como ya no eran más un equipo dividido por los roles, sino que sus integrantes trabajaron en igualdad de funciones y responsabilidades.

Así mismo, es oportuno señalar que el trabajo virtual para desarrollar la escritura colaborativa es una tarea difícil de realizar, más en estudiantes que no tienen acceso o experiencia en el uso de estas plataformas virtuales y que, si bien se brindó una capacitación para lograrlo, el factor tiempo jugó en contra del desarrollo

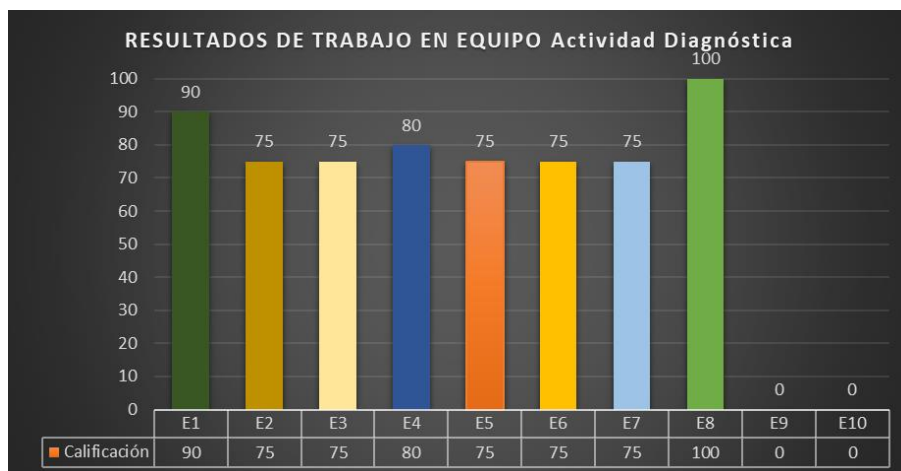
apropiado de esta competencia en la totalidad de los equipos; por tanto, se recomienda que los proyectos pensados hacia esta misma dirección se trabajen en un periodo extenso escolar, de ser posible un ciclo o año entero, para lograr sacar el mayor provecho a este tipo de herramientas, que desde la experiencia vivida, puede afirmarse que representan una gran oportunidad al alcance de todos para practicar la construcción tanto de objetos-lenguaje en equipo como de aprendizaje colectivo.

En cuanto a los resultados obtenidos, si bien es cierto que los resultados cuantitativos no llegaron a ser favorables para todos los equipos con los que se trabajó, lo cierto es que el avance cualitativo es notorio, pues todos los equipos comenzaron con serias dificultades para la redacción y la defensa de sus opiniones y posturas, y más de la mitad de los estudiantes lograron mejorar al menos en uno de estos aspectos gracias a la técnica de pre-escritura *Hexagrama*.

Otro aspecto es que el seguimiento de los estudiantes que participaron en el proyecto, demuestra que la utilización de *Hexagramas* como método para planear trabajos académicos como ensayos, exposiciones o investigaciones, puede llegar a producir una mejora en el ordenamiento de ideas y la estructura de los escritos, así como volver más eficiente el proceso de redacción de los estudiantes, por lo cual se recomienda altamente la utilización de esos *objetos-lenguaje*, como parte de la didáctica de la enseñanza universitaria.

6.2.1 En cuanto a la Estrategia de Aprendizaje Utilizada

Las puntuaciones finales para el trabajo en equipo de los estudiantes se registraron por cada equipo informal y concluyeron de acuerdo con lo que se muestra en la siguiente gráfica.



Gráfica 32. Resultados de la Actividad Diagnóstica *Mapa Conceptual Hemisferios Cerebrales*

Los criterios que sirvieron para obtener estas puntuaciones fueron:

- Compartir información con la gestora. De acuerdo al medio que utilizaron aumentaba o disminuía la satisfacción del criterio, pues se solicitó etiquetar a la gestora en un documento compartido en *Google Docs*. Como ya se mencionó solo 3 equipos realizaron esta fase (1, 4 y 8) y solo uno lo realizó a través del medio especificado (8).
- Terminar en el tiempo de clase el esquema solicitado. Este aspecto lo cubrieron 8 de los 10 equipos (9 y 10).
- Actitudes positivas. Fue cubierto de la misma forma por los 8 equipos mencionados en el punto anterior.

Para finalizar, se tomó en cuenta también la comunicación de los equipos que tenían conceptos complementarios, pues de nuevo en 8 de los 10 equipos (exceptuando el 9 y el 10) esta actividad les permitió construir esquemas coherentes entre sí. Se hace hincapié en que esta situación no se tenía contemplada, pero fue beneficios para el desarrollo del proyecto, tal como se explicará en el siguiente párrafo.

Los resultados de esta actividad son retomados para contar con un punto de partida que permita observar el nivel de aceptación y funcionamiento de la estrategia antes de realizar la intervención y, en el entendido que la utilización de determinada estrategia pedagógica es, aunada a las técnicas didácticas implementadas, el medio para desarrollar las competencias o aprendizajes que se detectaron como deficientes, el trabajo cooperativo-colaborativo mostró ser una oportunidad viable de fungir como puente entre un desempeño deficiente y uno eficiente entre las habilidades comunicativas y de autoaprendizaje.

Comenzando el análisis de la implementación de la estrategia, es necesario realizar la separación entre la primera fase en la que se trabajó con algo más cercano al trabajo cooperativo por la utilización de roles, tal como ya se explicó.

Esta primera fase corresponde primordialmente a la sensibilización realizada a través de la dinámica *La Gran Fiesta* y las actividades posteriores hasta antes de la elaboración del *Ensayo Argumentativo*, es decir, el *Cuestionario* y el *Cartel-Hexagrama*.

Aunque durante la fase de sensibilización de los equipos sobre los roles de la estrategia no habían sido aún tratados a profundidad, los estudiantes lograron identificarse de acuerdo a ellos en el interior del equipo, lo cual se evidenció principalmente gracias a la petición de que contestaran las siguientes preguntas:

- ¿Realizaste la función del rol que te correspondía? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que necesitas mejorar para desempeñar mejor el rol?
- ¿Cómo te sentiste? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría volver a desempeñar el mismo rol? ¿Por qué?

Se solicitó que las contestaran en *Facebook* en la publicación realizada por la gestora sobre la actividad y los resultados de la utilización de esta herramienta fueron positivos, logrando la participación en el grupo de casi la mitad del grupo (13 de 27 personas que participaron en la actividad).

Las respuestas recibidas en el grupo en *Facebook* permitieron observar el nivel de aceptación de la estrategia en este primer momento y pudo concluirse que 3 equipos (esta vez formales de 6 integrantes, pues son los que continuaron hasta el término del ensayo colaborativo) mostraron nivel de agrado alto (Equipos, 1, 2 y 6).

Por otro lado, los equipos 4 y 5 mostraron una actitud neutral ante la estrategia y un solo equipo mostró desagrado al trabajo realizado bajo esta estrategia (Equipo 2).

Este criterio, se evaluó a través de las dos últimas preguntas enumeradas anteriormente y para averiguar el nivel de dominio de la estrategia se utilizaron las dos primeras preguntas.



Figura 64. Participaciones en Facebook Fase de Sensibilización Inicio de la Implementación

Los equipos 4 y 5 consideraron que tuvieron un dominio medio y el 6 fue el único equipo que se autorreconoció con un dominio alto, lo cual coincide con las observaciones realizadas pues fue el equipo que terminó primero realizando un cartel convincente y estéticamente atractivo; sin embargo, también se pudo detectar a un estudiante que no realizó su rol y que el equipo no logró integrar a la actividad.

A continuación, se anexan dos tablas que muestran las equivalencias en puntos de estos resultados, para efectos de la comparativa final entre el inicio, el desarrollo y el final de la implementación.

Abreviatura	Nivel de Dominio	Puntuación
DP	Dominio Pobre	4
DB	Dominio Bajo	6
DM	Dominio Medio	8
DA	Dominio Alto	10

Tabla 18. Equivalencia Niveles de Dominio de la Estrategia

Abreviatura	Nivel de Agrado	Puntuación
D	Desagrado	5
M	Neutral	7
A	Agrado	10

Tabla 19. Equivalencia Niveles de Agrado de la Estrategia

Para la primera actividad de la Implementación, *Cuestionario Lenguaje y Pensamiento*, se evaluó a través de las mismas preguntas, pero esta vez de forma personal al finalizar la actividad en el salón.

El criterio referente al Nivel de Dominio de la Estrategia, en esta segunda actividad guiada por la estrategia, fue considerado por los estudiantes de 3 equipos (1, 4 y 5) como Alto, y para 2 equipos (2 y 6) evidencian en su autoevaluación y coevaluación que consideran que hasta ese momento tuvieron un Dominio Medio de la Estrategia.

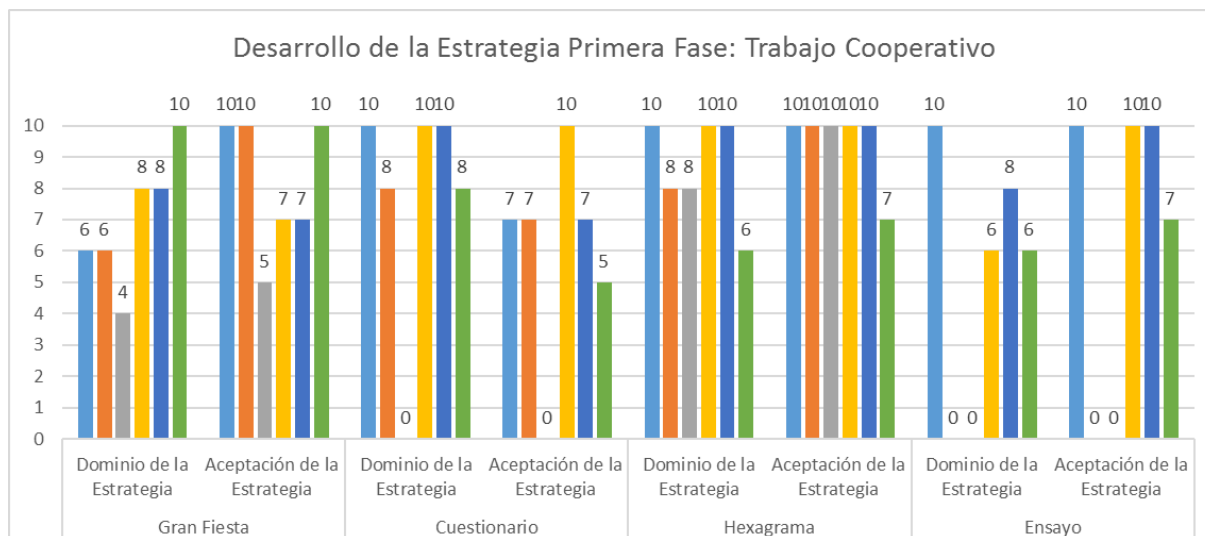
Solo un equipo no elaboró la autoevaluación de desempeño en esta actividad, el equipo 3. En cuanto al nivel de aceptación de la estrategia esta actividad contó con una aceptación más baja general que la anterior, pues solo los integrantes del equipo 4 respondieron en sus ejercicios metacognitivos que se sintieron “a gusto” trabajando con su equipo, aunque 3 integrantes manifestaron querer variar en el rol que representan, lo cual se consideró como un buen avance en el desarrollo de la estrategia, pues se aprecia el tránsito hacia un trabajo colaborativo en el que los márgenes de los roles se van desdibujando poco a poco.

Para la segunda actividad de implementación, el *Cartel-Hexagrama*, todos los equipos participaron en su elaboración; y nuevamente son los equipos 1, 4 y 5 aquellos que vuelven a expresar a un dominio alto en la estrategia, lo cual coincide con los resultados obtenidos en el producto que realizaron; 2 equipos más (el 2 y 3), se ubicaron nuevamente en un nivel de dominio medio y un equipo, el 6, como un dominio bajo.

En cuanto a la aceptación de la estrategia, con la elaboración del Hexagrama se alcanzó el punto más alto de la estrategia, pues 5 equipos expresaron sentirse a gusto al trabajar de forma cooperativa-colaborativa. A excepción de uno (el 6), cuya queja recaía en la ausencia de la mayor parte del equipo.

La última actividad, el *Ensayo Argumentativo*, contó con la participación de solo 4 equipos. De acuerdo a los resultados obtenidos en el ensayo y el número de participantes que colaboraron para su elaboración, el equipo 1 tuvo un alto nivel de aceptación por la estrategia y logró un alto dominio de la misma, ya que fue el equipo con la puntuación más alta porque las aportaciones de los miembros en el *Google Docs* evidenciaron que existió colaboración y trabajo en equipo.

Por otro lado, aunque tanto el equipo 4 y 5 mostraron una alta aceptación por el trabajo colaborativo virtual, solo el desempeño del equipo 5 fue el esperado, pues el equipo 4 no logró cubrir los criterios solicitados en la rúbrica y el historial en *Google Docs* no demuestra que los integrantes del equipo aportaran argumentos o información valiosa para su construcción.



Gráfica 33. Gráfica de Resultados de la Actividad Diagnóstica Mapa Conceptual Hemisferios Cerebrales

Por último, el equipo 6 se mostró indiferente ante la estrategia pues solo una de sus participantes trabajo el ensayo base del estudiante que entregó el ensayo con mayor puntuación, obteniendo resultados bajos que se traducen en conjunto como un bajo dominio de la estrategia en el ambiente virtual. A continuación, se incluye una gráfica que muestra el avance de la estrategia tomando en cuenta los dos criterios especificados al principio: aceptación y dominio.

Aunque en términos cuantitativos no se puede considerar que la estrategia obtuvo resultados consistentes, el progreso del Equipo 1 y el Equipo 5 son considerandos un avance cualitativo considerable, pues los productos y desempeños observados por parte de los estudiantes de estos equipos, cumplieron casi con la totalidad de los criterios solicitados en cada actividad.

Hasta la elaboración del *Cartel-Hexagrama*, el trabajo de los estudiantes se dirigió a través de los roles de trabajo cooperativo, pero durante su trabajo virtual a través de *Google Docs*, la participación de los Equipo 1 y 5, los roles se eliminaron para trabajar de forma colaborativa, implicándose como integrantes en igualdad de funciones y responsabilidades.

6.2.2 En cuando a la Evaluación de la Gestora

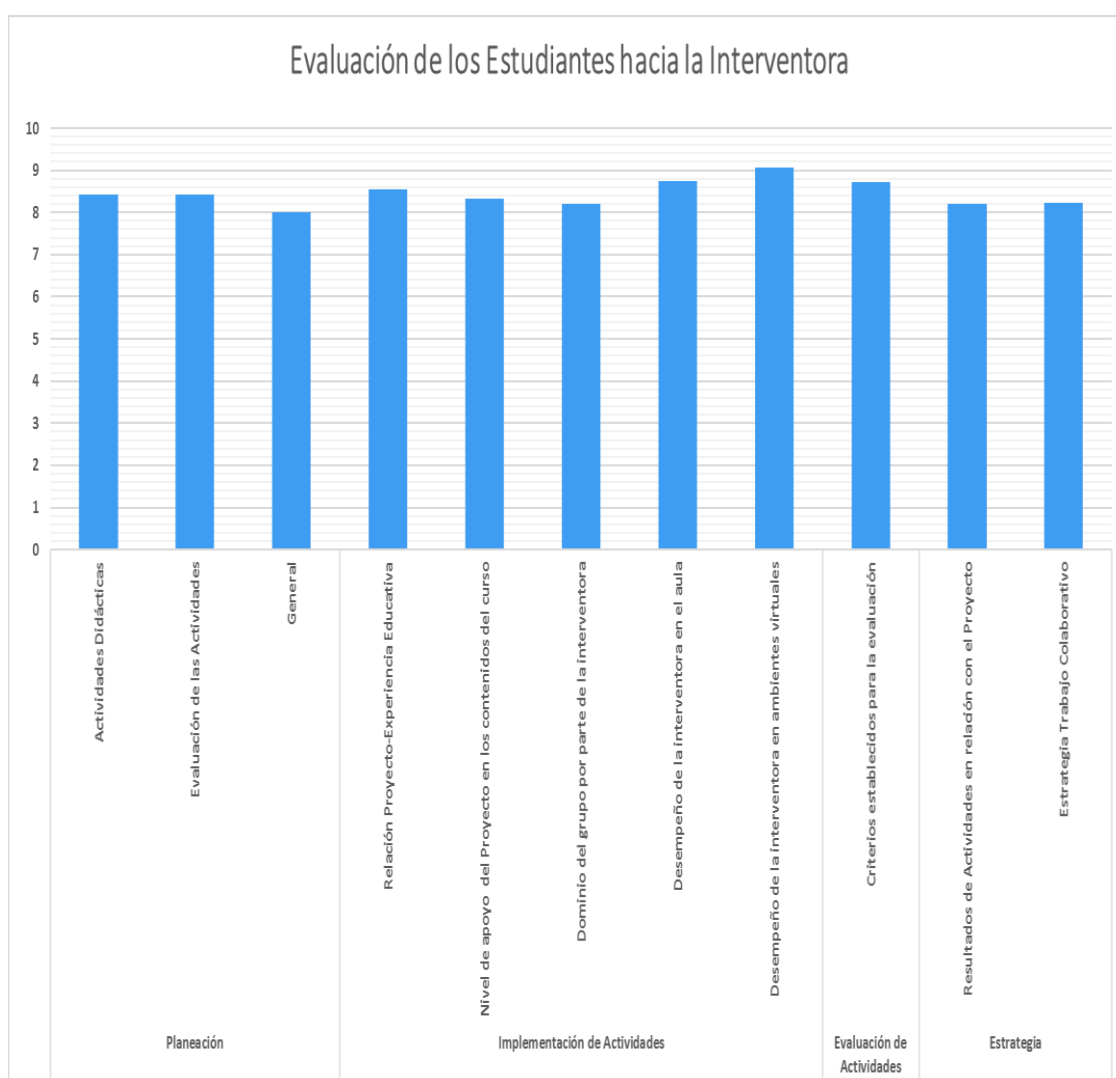
Para realizar una evaluación objetiva del desempeño de la gestora durante la implementación del proyecto, se realizaron tres acciones diferentes: una heteroevaluación por parte de los estudiantes hacia la gestora, una realizada por la docente titular del curso y una autoevaluación. En este último apartado del capítulo se describirá brevemente la información recabada por parte de la docente y los alumnos durante diferentes momentos de la intervención y una autorreflexión sobre las acciones realizadas.

6.2.2.1 Por parte de los Estudiantes hacia la Gestora

La evaluación de la gestora se llevó a cabo a través de dos diferentes modalidades: cualitativa y cuantitativamente.

Primer se aplicó una escala estimativa para evaluar su desempeño en cuatro diferentes aspectos del proyecto: La Planeación de las actividades, la implementación de las mismas, su evaluación y el desarrollo de la estrategia.

Como puede observarse en la siguiente gráfica, estos aspectos se subdividieron en criterios, los cuáles fueron promediados tomando en cuenta la puntuación que asignó cada estudiante en cada uno, la cual podía ser desde 2 puntos hasta 10.



Gráfica 34. Gráfica de Resultados de la Evaluación de la Gestora por parte de los estudiantes.

El primer aspecto, la Planeación de las Actividades, se subdividió en tres criterios diferentes: de las Actividades Didácticas, de la Evaluación de las Actividades y General, que hacía referencia a la percepción de cómo fue la planeación de acciones, de la estrategia y de las técnicas y los instrumentos utilizados.

En este primer criterio se obtuvo un puntaje de 8.28, promediando los 3 criterios antes mencionados; lo cual se debió principalmente por la ausencia de la gestora en algunos momentos de la implementación, de acuerdo a lo que se apreció en los comentarios al final del instrumento aplicado.

El segundo aspecto, la Implementación de las actividades, se evaluó considerando 5 criterios: Relación entre los Contenidos del Curso y el Proyecto, Nivel de apoyo del Proyecto en la Apropiación de los contenidos del curso, el Dominio del Grupo por parte de la gestora y el Desempeño de la gestora tanto en el aula como en los ambientes virtuales en los que desarrollaron algunas de las actividades.

La puntuación más alta alcanzada en este aspecto fue en el criterio Desempeño de la gestora en ambientes virtuales, lo cual se justifica en los comentarios abiertos de los estudiantes nuevamente, debido a que la mayor parte de la interacción que se tuvo con el grupo fue a través de estos medios.

La puntuación más baja, Dominio del grupo, recibió un comentario solamente para explicar su motivo, el cual se debía a que la edad de la gestora fue muy cercana a la de los estudiantes con la que se trabajó, sin embargo, en el apartado de evaluación, se expondrán algunas otras razones que se consideran además de la percepción del estudiante que realizó esta observación. En total, el promedio obtenido en esta actividad fue 8.57.

El penúltimo criterio a evaluar se trató de una metaevaluación por parte de los estudiantes, pues se les cuestionó sobre la calidad de los criterios de evaluación considerados en el proyecto para evaluarlos. El puntaje obtenido fue de 8.73.

El último aspecto a evaluar fue el desarrollo de la estrategia y para ello se tomaron en cuenta dos criterios a evaluar: si los Resultados del Proyecto se vieron impactados positivamente por el desarrollo de la Estrategia Trabajo Cooperativo-Colaborativo y si la gestora había logrado explicar y ayudar a desarrollar la Estrategia durante el Proyecto. El puntaje promediado fue de 8.21

La forma de evaluación cualitativa consistió en una entrevista breve a 3 estudiantes que equivalieron a la séptima parte de los participantes. Cada uno provino de diferentes equipos y se les cuestionó sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Cuáles fueron los beneficios que encontraste para tu formación académica al participar en el Proyecto?
2. ¿Qué aspectos consideras que podrían haberse mejorado durante la implementación del proyecto?
3. ¿Cómo encontraste el desempeño de la docente durante la implementación del proyecto?
4. ¿En qué medida creen que desarrollaron habilidades de autoaprendizaje y comunicativas-argumentativas en el Proyecto?
5. De manera general ¿Cómo calificarías el Proyecto?

En la Primera pregunta se obtuvieron resultados positivos, pues cada estudiante se enfocó en un elemento diferente del Proyecto, enfatizando en que lograron transportar las estrategias aprendidas en él a otras Experiencias Educativas, pues fueron sencillas de interiorizar al desarrollarlas de forma dinámica.

Así mismo, un estudiante mencionó que trabajar colaborativamente permitió que todo el grupo se relacionara entre sí, favoreciendo la comunicación y el desarrollo de la argumentación.

En cuanto a la segunda pregunta, las sugerencias recibidas para mejorar el Proyecto fueron principalmente en cuanto a permitir elegir los compañeros de

equipo con los que se trabajó, pues al interior de los equipos se presentó la problemática de una falta de compromiso entre los estudiantes, pues fuera del curso en el que se desarrollaron las actividades no congeniaban o no coincidían por los horarios de clases,

La tercera pregunta, que cuestionaba sobre el desempeño de la gestora, fue contestada de forma positiva, pues los tres estudiantes manifestaron que encontraron las actividades dinámicas y las explicaciones de la gestora fáciles de entender.

Para la cuarta pregunta, las opiniones de los participantes se dividieron: dos estudiantes consideraron que el trabajo en equipo y la forma en que se condujeron las actividades si permitieron desarrollar habilidades tanto de autoaprendizaje como de competencias comunicativas; y un estudiante, argumentó que debido a que como su equipo fue uno en los que los integrantes se retiraron del Proyecto, consideró que el ejercicio individual de desarrollar el ensayo para el Foro del Habilidades del Pensamiento le permitió trabajar más en dichas habilidades.

La última pregunta, dirigida a evaluar el Proyecto en General, recibió comentarios positivos también, pero al mismo tiempo un estudiante explicó que en ocasiones, aunque las actividades le agravan y consideraba que le eran de apoyo para desarrollar competencias y aprendizajes relevantes para su formación, el cansancio que experimentaba durante la clase era un impedimento para desempeñarse apropiadamente.

Lo anterior se confirmó al cuestionar a los otros estudiantes al respecto, pues los días en los que desarrollaron las sesiones, habían tomado clases durante todo el día.

6.2.2.2 Por parte de la Docente Titular hacia la Gestora

Para averiguar cómo percibió la docente del curso el trabajo realizado por la gestora se aplicó un cuestionario abierto de complementación de frases, en el cual se incluyeron las siguientes oraciones:

1. El desempeño de la gestora le pareció...
2. La presencia de la gestora en su grupo le hizo sentir...
3. Las actividades propuestas por la gestora, desde su perspectiva fueron...
4. La evaluación diseñada por la gestora para las actividades que implementó fue...
5. Los aspectos en que puede mejorar el desempeño la gestora son...

Las respuestas recibidas fueron positivas, siendo el comentario de mejora de la pregunta 5 dirigido hacia exigir más disciplina a los estudiantes.

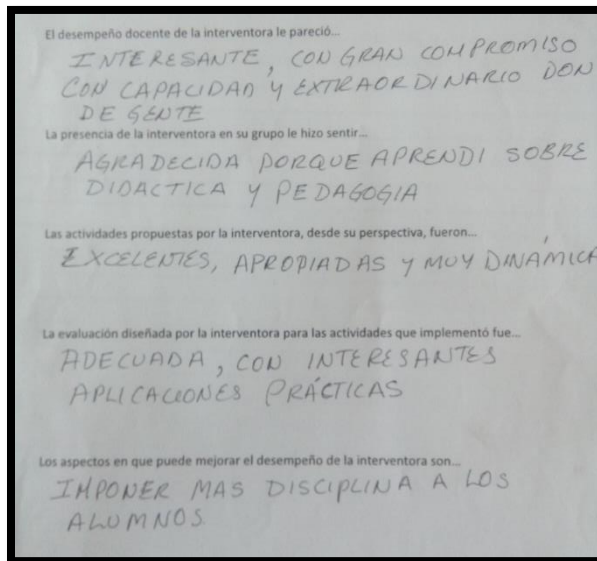


Figura 65. Cuestionario abierto de Complementación de Frases para la Evaluación de la gestora por parte de la Docente Titular del Curso.

6.2.2.3 Autoevaluación

La autoevaluación se realizó a través de una bitácora COL, escrita después de cada intervención significativa, es decir, al término de una actividad clave (como la construcción del Hexagrama) o cuando se realizó exposición oral para explicar las actividades y productos a entregar.

Así mismo, se reflexionó sobre la forma en que se manejó el grupo en *Facebook*, y el nivel de apoyo proporcionado a los estudiantes tanto en dudas sobre el proyecto como de las actividades que desarrollaron en la Experiencia Educativa.

Al comenzar con la implementación, se experimentaron dificultades técnicas y, en consecuencia, el grupo se distrajo al retrasarse la proyección de las diapositivas, por lo que se comenzó con un dominio de grupo deficiente; no obstante, una vez que se comenzó con la actividad, se recuperó la atención de los estudiantes y fue posible brindar apoyo y aclarar dudas sobre el desarrollo de la dinámica, dando como resultado que los equipos concluyeran adecuadamente la actividad y que las preguntas de reflexión sobre su desempeño evidenciaran un avance en el proyecto.

Por lo anterior, se consideró que el trabajo realizado fue positivo para la formación de los estudiantes, pero que podría mejorarse evitando perder tiempo por cuestiones técnicas, así como controlado más el tiempo en el que los estudiantes trabajan las actividades, pues se tomó tiempo de más para concluir con la dinámica de sensibilización.

Para la segunda actividad, el cuestionario, las dificultades se lograron resolver eficientemente, pues el prever que quizá la herramienta no sería utilizada por todo el grupo, aceleró el trabajo de esa sesión. Así mismo, el manejo del material audiovisual y de proyección, esta vez fue eficiente y permitió conducir la sesión de forma más dinámica en comparación con la actividad de sensibilización.

Al concluir con la primera actividad nuevamente se experimentaron problemáticas, pero esta vez respecto a la planeación del curso, pues al verse forzado el adelanto de algunas actividades, la gestora experimentó inseguridad por el desarrollo de las actividades planeadas, pues el que se adelantara la realización del ensayo para el Foro, provocó que tanto los estudiantes como la docente se declararan estresados al respecto.

La gestora tuvo que adaptar las actividades y organizar una reunión fuera del horario de clases regulares para asesorar al grupo y entregar material de apoyo para trabajar el ensayo individual.

La reacción rápida y oportuna de las acciones de la gestora en función de las necesidades del grupo, hace considerar su desempeño como adecuado y eficiente, no obstante, se reconoce que el factor tiempo fue un impedimento para preparar a los estudiantes en su totalidad para la construcción del ensayo individual.

Por otro lado, la asesoría extra clase para apoyar a la estudiante que presentaría el examen en el Foro se toma como una muestra de compromiso no solo con el proyecto, sino con desarrollo integral de los estudiantes con los que se trabajó; transportando la estrategia a esta actividad, al propiciar que dos estudiantes prepararan juntas la presentación que se utilizaría como apoyo en la socialización del ensayo.

Durante la construcción en equipos de hexagrama, se intentó trabajar controlando el tiempo en el que los estudiantes realizaron cada elemento del hexagrama, sin embargo, no se logró imponer más disciplina pues se observó cómo los estudiantes se encontraban dialogando y elaborando su material de forma conjunta, pidiendo opiniones para llegar a un consenso y tomar la mejor decisión para elaborar el producto.

Esta flexibilidad en el desarrollo de las actividades fue considerada por la docente como una falta de control de grupo no solo en esta actividad, sino en varias ocasiones y aunque se admite que si llegó a percibirse como el tiempo empleado fue superior al planeado para trabajar con el grupo, se consideró que interrumpir el proceso colaborativo afectaría más el resultado final del proyecto que invadir un cuarto o media hora del tiempo de la clase de la docente, más considerando que la clase en realidad concluía en hora y media, es decir, el tiempo que se tomaba de más en realidad no invadía parte del tiempo formal del curso, sino tiempo libre de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, los estudiantes rara vez manifestaron querer retirarse sin realizar un avance considerable de los productos, ni al realizar el hexagrama ni tampoco con las actividades del debate o la organización para la actividad final que se desarrolló fuera de clases. Es decir, los estudiantes mostraron una aceptación del proyecto y un compromiso fuerte por concluir adecuadamente sus productos.

Lo anterior hace considerar que la gestora logró motivar a los participantes lo suficiente para interesarse en el desarrollo de las competencias de autoaprendizaje y argumentativas, y la mayor evidencia de esto fue la organización de los equipos por realizar y entregar la última actividad en la cual solo se aclararon dudas y se dio orientación a través del grupo en Facebook.

Ya que se mencionó este último aspecto, el material que se compartió a través de ese ambiente virtual fue de apoyo no solo en el desarrollo del proyecto sino también en la realización del ensayo individual para la socialización en el Foro, los estudiantes expresaron en repetidas ocasiones su agradecimiento por la orientación brindada tanto por medio de Facebook como en el aula y esto creo una sensación de satisfacción con el trabajo realizado en ambos ambientes: el presencial y el virtual.

CAPÍTULO VII. CULTURIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este apartado se presentan los mecanismos para la devolución de resultados a la institución y los participantes, es decir, la socialización de resultados y la externalización de los mismos, acciones que permitieron fortalecer y difundir el proyecto de intervención en distintos focos académicos.

7.1 Socialización de Resultados

Como **primera actividad** de socialización del proyecto en el interior de la Institución, se llevó a cabo una reunión con autoridades expertas en la Experiencia Educativa de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, para compartir los resultados del proyecto implementado.

Las autoridades participantes fueron las Coordinadoras del Área Básica General de la Región Norte, y de la Academia de la E.E. HPCyC, así como tres docentes que imparten la E.E, siendo una de ellas la directora de tesis de la gestora.

La reunión se llevó a cabo el 29 de marzo de 2017 en la oficina de Coordinación de Área Básica en Vicerrectoría de la Región Norte en la ciudad de Poza Rica, los temas a tratar se centraron en el desarrollo del proyecto, comenzando por explicar dónde se había desarrollado y los elementos que lo integraron:

- Los objetos de aprendizaje que se pretendieron alcanzar, las competencias argumentativas orales y escritas.
- La estrategia implementada, el trabajo cooperativo-colaborativo.
- Las herramientas utilizadas, *Facebook* como medio de socialización y *Google Docs* para la escritura colaborativa.
- Los ambientes de aprendizaje, Presencial en el aula y la Facultad de Pedagogía y Virtual a través de *Facebook* y *Google Docs*.

Lo anterior se expuso con apoyo de un mapa mental, y posteriormente, desglosado en un mapa conceptual, se explicó la manera en que se desarrollaron cada una de las fases del proyecto, desde la negociación hasta la externalización, enfatizando en la forma que se detectaron las debilidades de los estudiantes que se atenderían con la intervención.

Finalmente, se tomó la mayor parte del tiempo de la presentación para hablar sobre los resultados obtenidos después de la puesta en marcha de las diferentes técnicas didácticas del proyecto, conducidas por una modalidad de trabajo bajo la estrategia del trabajo cooperativo, en las primeras fases del proyecto, y colaborativo al final.

La retroalimentación recibida por parte de las autoridades fue positiva, invitando a la gestora a continuar con el seguimiento de los estudiantes, para reportar los resultados finales de la implementación de las técnicas didácticas, sobre todo los organizadores gráficos como los mapas mentales y el hexagrama. Es importante mencionar que acerca de esta última estrategia, se desarrolló también una capacitación con los docentes, lo cual se describe a continuación como la segunda acción realizada para la socialización del proyecto.

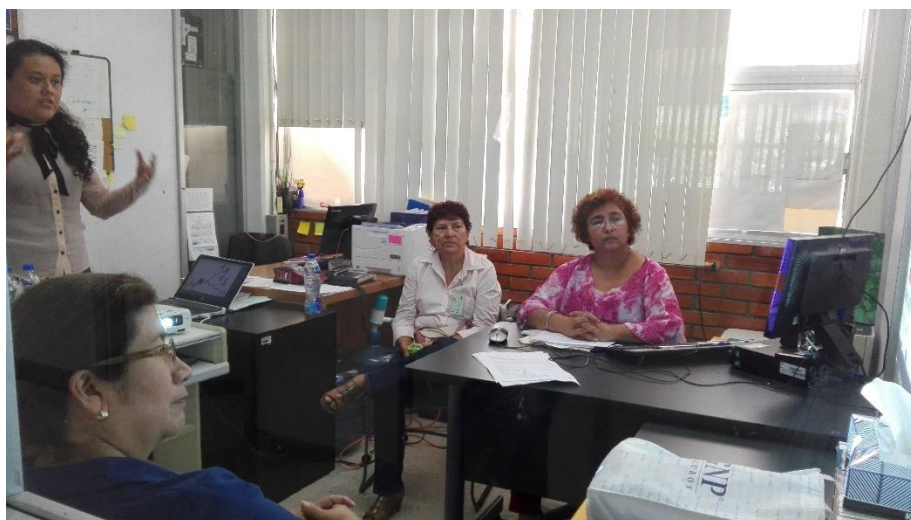


Figura 66. Socialización de Resultados del Proyecto con Autoridades de la Academia de Taller de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo

La **segunda acción** desarrollada, tuvo lugar una vez que se concluyó la reunión en la oficina de la Coordinación de Área Básica, se invitó a las autoridades invitadas a participar en una clase muestra que fue parte del proceso de certificación de la gestora para obtener el reconocimiento como formadora de instructores, correspondiente a la competencia para el trabajo E estándar 023.

Dicha competencia está certificada por la Universidad Veracruzana, quien cuenta con la acreditación del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) en el estándar antes mencionado, y se consideró un complemento y extensión de la formación de la gestora como gestora del aprendizaje, al centrarse en el desarrollo de estrategias de enseñanza dirigidas a los adultos.

La finalidad de la inclusión de las autoridades y docentes mencionadas fue que la temática del curso fue la construcción de hexagramas como estrategia de enseñanza-aprendizaje y debido a su importante papel en el proyecto, se consideró que capacitar a los docentes en su elaboración haría que el alcance del proyecto fuera mayor a solo quedarse hasta exponer los resultados que obtuvieron.

Cabe destacar que para esta actividad la Coordinadora de Área Básica se tuvo que retirar debido a un compromiso laboral y una docente, que igualmente no había podido participar en la plática sobre los resultados debido a su horario de clases, llegó para participar en la clase muestra.

Esta actividad se desarrolló el mismo día que la plática reseñada en el apartado de socialización, 29 de mayo del 2017, solo que se desarrolló en un espacio diferente, la sala audiovisual 2 de la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI).

Debido a que el estándar de competencias solicita cumplir con ciertos momentos durante la clase muestra, se comenzó con una dinámica de presentación, precedida

por dar a conocer los objetivos a alcanzar y los contenidos que se abordarían, así como los criterios de evaluación de la clase.

Posteriormente, se solicitó a las participantes expresar sus expectativas sobre la clase, para después hacer una comparación entre estas y los beneficios que obtendrían. Se comentaron brevemente las reglas de operación del curso y se concluyó con la fase de inducción al aplicar una evaluación objetiva con la finalidad de diagnosticar a los participantes sobre sus conocimientos sobre la estrategia del hexagrama.

Se comenzó por exponer qué es un hexagrama y sus componentes, de los cuales se ahondó en las preguntas insertadas y en el mapa mental, presentando ejemplos para apoyar la explicación. En este momento se pidió a las participantes que eligieran una temática para practicar la formulación de *pre-preguntas*, *preguntas insertadas* y *pos-preguntas*.

Posteriormente se solicitó a los participantes que compartieran sus preguntas y con base en ello se comienza con la retroalimentación entre ellas sobre si su formulación era adecuada o había algún aspecto a mejorar. Cuando todas las docentes concluyeron satisfactoriamente, se prosiguió con la siguiente temática: los mapas mentales.

Esta temática se cerró con la reproducción de un video con recomendaciones para la construcción de mapas mentales. Para aproximarse al cierre de la clase, se realiza un breve repaso de los temas abordados, se le solicita a las docentes que retroalimenten el curso, afirmando o negando si se cumplieron las expectativas del mismo.

Las respuestas de las docentes fueron positivas y se puede confirmar que los objetivos del curso se han cumplido, así mismo, las docentes comentaron durante el cierre de la clase muestra que encuentran utilidad a la herramienta y que la

consideran como un recurso factible de integrar a sus clases tanto como estrategia de enseñanza como de aprendizaje.



Figura 67. Capacitación a Autoridades de la Academia de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo en el uso de la estrategia Hexagrama en Clase Muestra

La **tercera acción** de socialización se desarrolló con los docentes que conforman la Academia de *Didáctica* en la Facultad de Pedagogía del Campus Poza Rica, el día 22 de junio del 2017. En la reunión se expuso a los docentes las fases que se transitaron durante el proyecto, así como los componentes del mismo; haciendo especial hincapié en las acciones de sensibilización que permitieron motivar a los estudiantes para participar en las actividades de aprendizaje.

Así mismo, se presentaron los resultados obtenidos en las actividades dirigidas al desarrollo de la competencia argumentativa escrita y oral, punto en el cual se recibiría posteriormente retroalimentación en una posterior presentación en la academia de Investigación, en la **cuarta acción** de socialización realizada.

Dicha academia se desarrolló el 4 de julio del 2017, y la presentación se centró en el desarrollo de la fase de la culturización, en la cual se trabajó con estudiantes en la construcción de un hexagrama como planeación de una investigación de campo mixta, lo cual recibió comentarios positivos por parte de los docentes.

Las recomendaciones recibidas fueron de apoyo para el análisis de las competencias comunicativas orales, y la presentación gráfica de dichos resultados; además, al término de ambas sesiones se solicitó a los docentes contestar un cuestionario abierto sobre el nivel de interés y aceptación que podrían presentar a utilizar la estrategia así como información impresa referente a la técnica del hexagrama, como parte de sus clases, lo cual se considera un acercamiento a la culturización del proyecto.



Figura 68. Socialización de Resultados del Proyecto en Academia de Didáctica

La última y **quinta acción de socialización** se realizó como una colaboración en el proyecto *Intervención Educativa de Enfermería sobre Hábitos de Estudios en*

Estudiantes Universitarios, que se llevó a cabo por una docente estudiante del posgrado Maestría en Enfermería en dicha Facultad de la Universidad Veracruzana.

Debido a que la docente abordó en su proyecto temas correspondientes a las estrategias de aprendizaje, contactó a la gestora para ampliar información al respecto. Al desarrollar el tema de organizadores gráficos se solicitó a la docente de enfermería tomar parte de la exposición para hablar sobre la estrategia Hexagrama, a lo cual la docente accedió.

La sesión tuvo lugar el 30 de octubre del 2017 en la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana. Participaron 6 estudiantes, quienes se mostraron interesados en este organizador gráfico y uno comentó que la docente con la que había cursado Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo había incorporado esa estrategia durante sus clases; al cuestionar al estudiante si se trataba de la docente con la que se trabajó en el proyecto en la Facultad de Pedagogía, este contestó afirmativamente.

Por lo anterior, se considera que parte de la culturización de esta estrategia se dio satisfactoriamente, pues la docente con la que se colaboró, integró a su práctica el uso de Hexagramas como método de enseñanza-aprendizaje.



Figura 68. Socialización de Resultados del Proyecto en Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana, como colaboración en Proyecto de estudiante de la Maestría en Enfermería

7.2 Incorporación en la Cultura

Durante el periodo Febrero-Julio 2017, se llevó a cabo la fase de culturización del proyecto con estudiantes voluntarios que decidieron proseguir en asesoría con la gestora una vez la aplicación del proyecto culminó.

Debido a que una parte considerable de los estudiantes que participaron en la intervención reprobaron la Experiencia Educativa (diez de ellos, principalmente por su ausencia prolongada en el aula), 5 de ellos se inscribieron por segunda ocasión para cursar Taller de Habilidades del Pensamiento.

Cabe aclarar que se brindó asesoría a dichos estudiantes para realizar su horario del semestre, sin embargo no fue posible que todos se inscribieran en el curso cuando tuvieron que registrar las Experiencias Educativas en línea.

Aún con la situación anterior, un par de estudiantes que no lograron inscribir la Experiencia Educativa, se unieron a las asesorías que la gestora brindó, siempre que estas no coincidían con el horario de alguna clase a la que debían asistir.

Los temas abordados en la asesoría con estos 5 estudiantes, primero fueron dirigidos como un breve repaso a los temas de la primera unidad del Taller de Habilidades del Pensamiento, intercalando estos contenidos con recomendaciones para elaborar organizadores gráficos, esto con la intención de apoyarlos en la adquisición de habilidades para el autoaprendizaje, prosiguiendo con las acciones encaminadas a culturizar el proyecto incluso con los estudiantes que no participaron constantemente en las sesiones de del mismo.

Después de mes y medio de brindar una asesoría cada semana, los estudiantes solicitaron apoyo para realización de un mapa mental sobre las habilidades básicas del pensamiento, pues en eso consistiría la actividad de cierre de unidad con la docente con la que estaban cursando la Experiencia Educativa por segunda ocasión.



Figura 70. Estudiantes trabajando en Mapa Mental sobre Habilidades Básicas del Pensamiento

En la imagen anterior se puede observar a los estudiantes elaborando el mapa mental y en la siguiente este objeto-lenguaje ya concluido y exhibido en la entrada de la Facultad de Pedagogía.

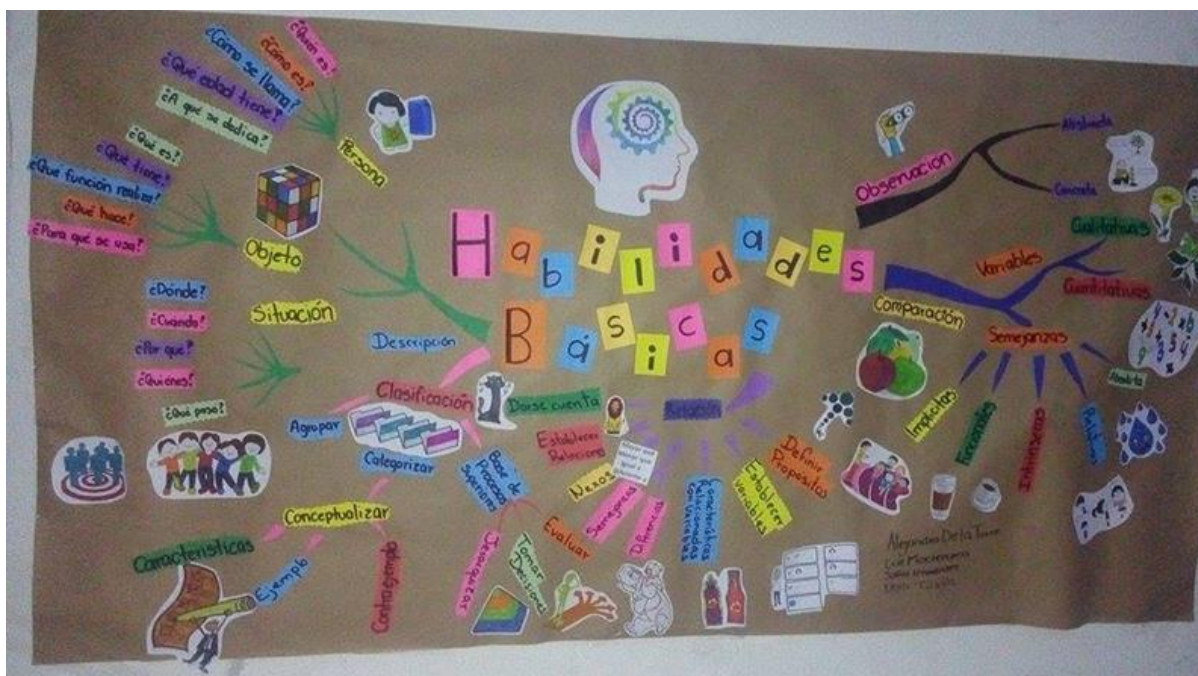


Figura 71. Mapa Mental sobre Habilidades Básicas del Pensamiento elaborado por estudiantes a los que se les dio seguimiento posterior al proyecto

El producto fue evaluado como excelente por la docente aunque les dio la recomendación de incluir más imágenes, aunque la metodología para elaborar un mapa mental no puntualiza que sea obligatorio utilizar imágenes por cada concepto, sino por el contrario, que lo principal sean las palabras que los estudiantes extraigan del tema y logren organizarlas en el esquema de forma ramificada e irradiante.

Una vez concluido la actividad anterior con los estudiantes, durante el siguiente mes los esfuerzos de la culturización se centraron en 3 estudiantes más, quienes si habían aprobado Taller de Habilidades de Pensamiento.

Estos estudiantes se encontraban cursando la Experiencia Educativa *Sociología de la Educación*, y el docente a cargo les había solicitado contestar una interrogante a través de una exposición: ***¿Es posible combinar el paradigma fenomenológico y positivista en una misma investigación educativa?***

Como los estudiantes ya llevaban medio semestre abordando diferentes temas relacionados con la interrogante, decidieron comprobar que si era posible a través de la realización de una investigación de campo.

Al momento de solicitar el apoyo, los estudiantes se encontraban en el proceso de diseñar el cuestionario y la entrevista que aplicarían a los estudiantes del centro educativo donde habían decidido realizar su investigación, así que el apoyo en este punto consistió en la revisión de que los cuestionamientos de ambos instrumentos pudieran triangularse posteriormente.

Es importante mencionar que se acompañó también a los estudiantes durante el registro académico para apoyarlos en las dudas que pudieran presentarse, sin embargo, ellos realizaron un trabajo muy eficiente y trabajando de forma conjunta, lo cual evidenció que la estrategia del trabajo colaborativo utilizada durante el

proyecto fue realmente apropiada por su parte y estaban ahora aplicandola para realizar una tarea mas compleja que la solicitada durante el proyecto.



Figura 72. Estudiantes procesando datos de encuesta para investigación de campo de la Experiencia Educativa Sociología de la Educación

Así mismo, los estudiantes propusieron la idea de presentar los resultados de la investigación a través de un Hexagrama, que presentarían como material de apoyo para explicar el proceso que siguieron para realizar la investigación, desde el planteamiento del problema hasta el análisis de los datos y pasando por fundamentación teórica y la aplicación práctica de ambos paradigmas en la metodología.

Se sugirió a los estudiantes que como su intención era presentar el proceso de planeación y realización de una investigación, lo cual es más complejo que solo exponer un tema como lo hicieron dentro del proyecto, sería más conveniente diseñar primero un borrador del Hexagrama en Power Point y de esta forma tener un modelo a seguir para consturirlo en físico.

Ellos siguieron el consejo y construyeron el siguiente mapa mental con los pasos de la investigación (Figura 70).

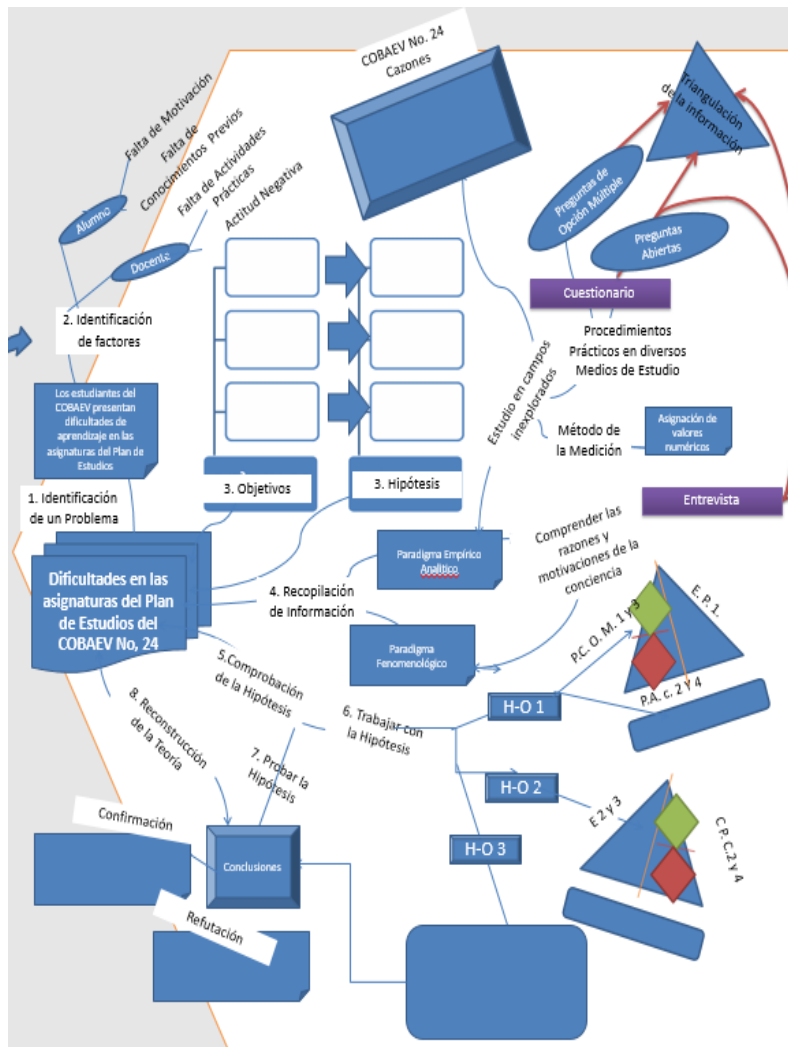


Figura 73. Borrador de Hexagrama elaborado en Power Point

De esta forma, planearon los pasos a seguir y una vez terminado el procesamiento de los datos y redactadas las conclusiones de la investigación, procedieron a elaborar físicamente el Hexagrama, en la siguiente foto puede apreciarse a los estudiantes realizándolo.



Figura 74. Estudiantes trabajando en Hexagrama para presentar los pasos de investigación de campo realizada para la Experiencia Educativa Sociología de la Educación

Después de dos semanas de trabajo, y tres días en los que solo se brindó asesoría a distancia debido a un compromiso por parte de la gestora de presentar una ponencia en el Congreso organizado por SOMEK en la Ciudad de México, los estudiantes lograron concluir el material y expusieron exitosamente su trabajo, recibiendo el reconocimiento y la felicitación de su profesor de la Experiencia Educativa no solo por haber seguido el método científico de forma adecuada y contestar la pregunta que planteó, sino también por el material que utilizaron como apoyo pues expresó que ya estaba cansado de ver como los estudiantes solo utilizaban diapositivas para sus exposiciones, pasando a leer prácticamente todo lo que se encontraba en ellas sin explicar el contenido.

En la siguiente fotografía (figura 72), puede observarse el Hexagrama elaborado, en el cual además del esquema, transcribieron partes del reporte de investigación que también entregaron para su evaluación del curso.

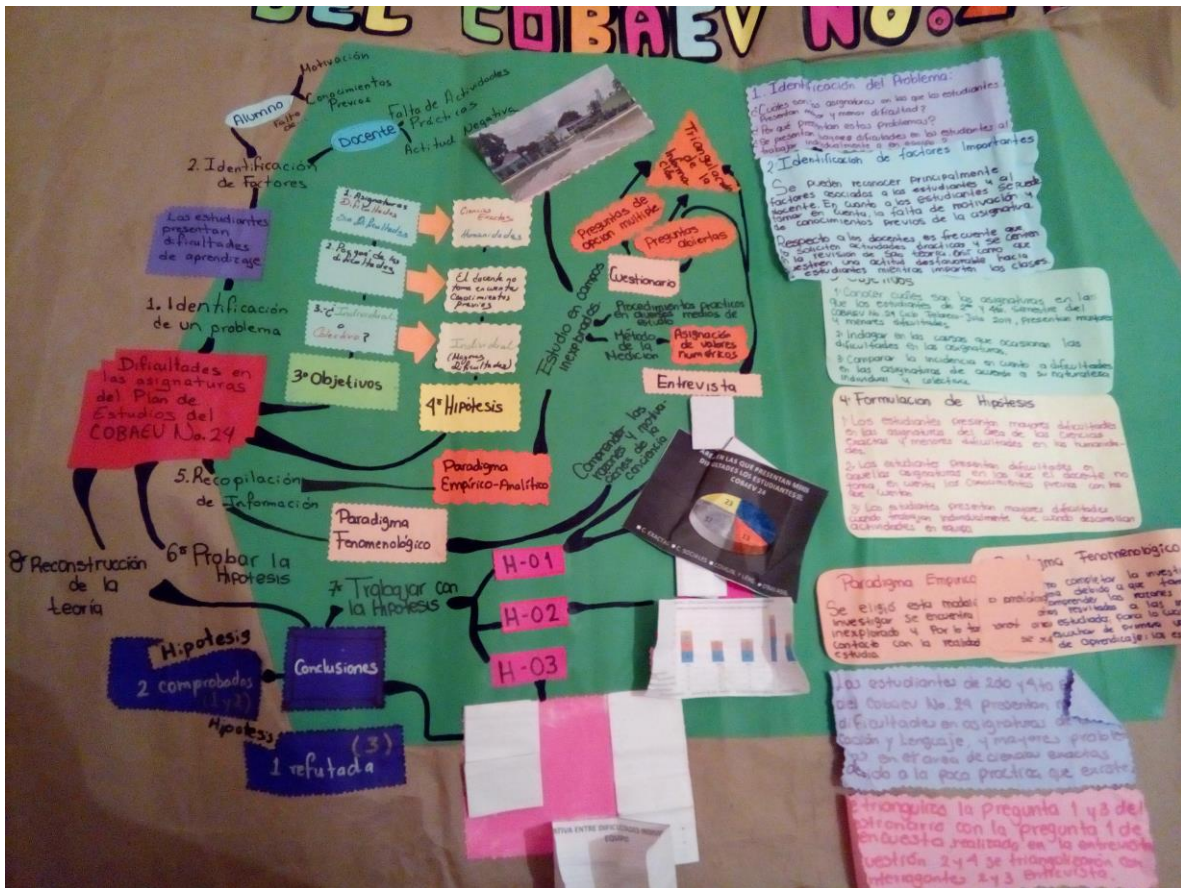


Figura 75. Hexagrama sobre investigación de campo realizada en institución educativa de nivel medio superior para la Experiencia Educativa Sociología de la Educación

Con los resultados obtenidos con las dos actividades que los estudiantes realizaron aplicando las estrategias que se les brindó durante el proyecto, puede concluirse que las acciones que se realizaron durante la intervención ayudaron a que los participantes desarrollaran habilidades tanto de autoaprendizaje como comunicativas, pues fueron capaces de utilizar esquemas para organizar, planear y presentar un conocimiento y como apoyo para explicar un tema.

Así mismo, ambos grupos de estudiantes, lograron trabajar en equipo eficientemente y concluir las tareas que debían realizar aunque fueran complejas y duraran un tiempo considerable, lo cual demostró que su actitud también mostró un cambio positivo en comparación a la que mostraron en un principio en el proyecto.

7.3 Externalización

La fase de externalización de resultados se desarrolló en dos momentos: durante la preparación de las actividades que se implementarían y posteriormente a la implementación del proyecto.

El primer Congreso al que se asistió fue el *II Encuentro de Pedagogía: Investigación, Discursos y Prácticas de Intervención* en la UNAM Fes Aragón, en la Facultad de Pedagogía, que se celebró del 3 al 6 de octubre del 2016.

El Título de la Ponencia presentada fue *Regularización en Competencias Comunicativas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, la cual entró dentro de la Línea temática de Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la Pedagogía.

Después de la presentación el público realizó una pregunta sobre la ponencia, referente a cómo podría institucionalizarse el proyecto en el contexto que se desarrollaría, a lo que se contestó con la existencia de una fase de culturización dentro de la metodología que se seguía; este cuestionamiento aportó al proyecto la planeación de dicho proceso desde la fase de planeación del mismo.

La segunda vez que se compartió el proyecto en un espacio académico externo, fue durante el Tercer Encuentro de Educación Internacional y Comparada “Innovación en educación: Organismos, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, los días 11 y 12 de mayo del presente año, 2017, tuvo lugar el; en el presente informe se describe la asistencia a este magno evento como ponente dentro de la temática *Innovación en Educación*, con énfasis en la subtemática *innovación didáctica*.

El tema general del Congreso fue la Innovación en la Educación en organismos, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada, debido a la

complejidad que ha alcanzado actualmente el desarrollo educativo en sus áreas de la didáctica, la aplicación de las nuevas tecnologías y el diseño del currículo.

El organismo encargado de la planeación y puesta en marcha del evento, la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC). La ponencia *Desarrollo de Competencias Argumentativas Escritas en Estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*, se presentó a las 5:00 p.m. en la Sala de la Biblioteca. Se recibieron comentarios de interés sobre la metodología didáctica utilizada, debido a la herramienta virtual *Google Docs*, y la técnica esquemática *Hexagrama*, intercambiando correos con el público y los integrantes de la mesa.

Finalmente, el día 14 de junio del 2017 se publicó la memoria del Congreso organizado por SOMEC y se encuentra en proceso de análisis si la ponencia presentada formará parte de un libro electrónico.



Figura 76. Exposición de ponencia en mesa de trabajo, Tercer Encuentro de Educación Internacional y Comparada “Innovación en educación: Organismos, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México

Conclusiones

A lo largo del reporte del proyecto de intervención se ha descrito como se relacionan entre sí cada una de las fases de la metodología desarrollada. Las consideraciones finales del trabajo están dirigidas a la valoración del nivel de cumplimiento tanto de los objetivos como de las metas planteadas al principio de la intervención, por lo tanto, a continuación, se incluye un análisis de los resultados obtenidos en un nivel cualitativo y nivel cuantitativo.

Respecto al Objetivo *“Implementar un diseño instruccional basado en la construcción de esquemas gráficos como medio para la planificación de trabajos académicos y solución de problemas de forma creativa y colaborativa”*, se considera que pudo cubrirse en su totalidad tanto de manera cuantitativa como cualitativa, pues las actividades que se desarrollaron incluyeron diversas modalidades de esquemas que permitieron a los estudiantes organizar su pensamiento para la realización de trabajos académicos con diferente grado de complejidad.

Además de lo anterior, la meta conectada a este objetivo proyectaba que el 75% de los participantes en el proyecto pudieran cubrir con los objetos-lenguaje elaborados con una calificación entre 8 y 10. Debido a que los estudiantes con los que se comenzó a trabajar en un principio eran 30, pero disminuyeron en el transcurso del desarrollo del proyecto, el análisis de los resultados cuantitativos se hace de acuerdo con el número de estudiantes que participaron en cada una de las fases del proyecto.

Durante la actividad diagnóstica (Mapa Conceptual sobre los Hemisferios Cerebrales realizado en equipos), participaron los 30 estudiantes organizados en equipos de 3, de los cuales 7 equipos (21 estudiantes) es decir, más de las dos terceras partes del grupo, se ubican en el nivel suficiente (con calificación de 6) y los restantes, 7 estudiantes, se encontraban en nivel deficiente (puntuación de 5). Para la segunda actividad (Mapa Mental del Cartel-Hexagrama en equipos cooperativos, sobre Problemática Actual sobre los Temas del Proyecto

TRANSVERSA), el número de estudiantes se redujo de 30 a 26, de los cuales 4 equipos, (19 estudiantes), obtuvieron un nivel regular y bueno (calificaciones entre 8 y 9) y los 7 restantes (distribuidos en 2 equipos), obtuvieron deficiente (5 puntos), es decir, el 61% de los estudiantes, por lo que en esta fase del proyecto aún no se alcanzaba la meta propuesta.

Para la última actividad (esquematización de Proceso de la Resolución de Problema socio educativo con ayuda de la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono), la cual era la actividad final y la última oportunidad de alcanzar el 75% planteado, el número de estudiantes participantes fue de 21, los cuales fueron organizados esta vez en 5 equipos por afinidad (de entre 4 y 5 personas cada uno).

Los 6 equipos obtuvieron puntuaciones entre 8 y 9: dos obtuvieron 9, dos más 8.5 y solo uno 8, lo cual cumple con la meta planteada pues de los 21 estudiantes con los que se concluyó el proyecto, el 100% alcanzó un desempeño de calidad adecuada.

Es importante señalar que más allá del cumplimiento de la meta cuantitativa, el avance de los estudiantes fue notoriamente progresivo, pues, desde la primera actividad que involucraba la elaboración de este tipo de estrategias para la organización del pensamiento (durante la fase diagnóstica), hasta el cierre del proyecto en el que debieron plasmar en un mapa conceptual de proceso para dar solución al problema socio educativo a través de la Técnica de Los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono, se pudo observar como sus habilidades de organización, clasificación y sentido estético se potenciaron de manera significativa. Así mismo, el desarrollo de un mapa mental como elemento primordial del hexagrama, les permitió organizar los temas y subtemas, argumentos y contrargumentos de su ensayo y eso ayudó a obtener evidencia de la orientación que se dio a los estudiantes en materia de utilización de las estrategias mencionadas; pero, sobre todo, de la aceptación de los estudiantes por utilizar este tipo de recursos para cumplir con diversos objetivos, tan variados como la

planeación de escrito y la planeación de la puesta en escena de la resolución de un problema. Sin duda, el desarrollo del Hexagrama en su totalidad fue la elección de la técnica adecuada para preparar a los estudiantes en la elaboración de un producto final de calidad, complejo y que permitió que convergieran todas las competencias que adquirieron a lo largo del proyecto.

Pasando ahora al objetivo *“Crear ambientes de aprendizaje, presenciales y virtuales, en el que los estudiantes sean capaces de socializar información y opiniones”*, es necesario aclarar que aunque las herramientas virtuales que fungieron como un medio para trabajar diferentes actividades dirigidas hacia la socialización, la escritura colaborativa y el seguimiento de la estrategia, no fueron utilizadas en toda su potencialidad, si fue posible concebirlas como elementos que impactaron positivamente en el proyecto; sobre todo, en el aspecto motivacional.

Los estudiantes en un principio mostraron renuencia a trabajar en estos ambientes pero conforme el proyecto avanzó y se realizaron diversas acciones como el compartir videos de su interés a partir de los cuales se desarrollaron diversas actividades didácticas dirigidas a desarrollar tanto estrategias para aprender a aprender, como a competencias comunicativas hipertextuales, así como a analizar metacognitivamente su desempeño en los equipos de trabajo con los que se encontraban trabajando dentro del proyecto.

Esta meta se evaluó cuantitativamente a través de los mecanismos de seguimiento de la estrategia, los cuales se aplicaron también en tres diferentes momentos: Una vez durante la sensibilización, dos veces durante la implementación (al finalizar la actividad puente entre la sensibilización y la implementación, al terminar la primer actividad del proyecto, la socialización del Hexagrama y al concluir la realización del ensayo colaborativo) y finalmente dos veces durante la fase final del proyecto (al concluir el mapa conceptual y por último, al terminar con la dramatización).

Al inicio del proyecto en la sensibilización (cuando se llevó a cabo la dinámica La Gran Fiesta), se pudo captar la atención y generar el agrado en un alto grado de al menos la mitad del grupo (es decir, 3 de los equipos conformados por 5 personas) y una actitud neutral de aceptación de la forma de trabajo de dos equipos, siendo solo uno el que mostró desinterés al respecto, aunque no rechazo a la mecánica de utilizar el grupo en Facebook para socializar las actividades realizadas en el aula durante el proyecto.

El dominio de esta herramienta virtual en este primer momento no fue alta debido a que era una mecánica nueva para el grupo trabajar académicamente a través de la red social, sin embargo, 3 equipos lograron participar adecuadamente, respetando las reglas acordadas previamente y compartiendo sus impresiones sobre la actividad, mientras que los 3 equipos restantes tuvieron dificultades al no lograr expresar naturalmente su opinión sobre la actividad o cómo se habían sentido durante ella.

El segundo momento en que se hizo una pausa para evaluar el avance de la estrategia y el cumplimiento del objetivo y la meta que se está analizando, fue al finalizar la primer actividad puente entre la fase de sensibilización y la implementación (cuestionario semi-abierto Pensamiento-Lenguaje en equipos), para este momento ya 5 de los 6 equipos mostraron un interés alto en participar en el uso de la herramienta virtual Facebook.

Sin embargo, no se evidenció una mejora considerable en cuanto a la expresión en la misma, por el contrario, se encontró que la mitad de los estudiantes que habían obtenido un dominio alto en el momento anterior, disminuyeron su dominio de la herramienta, probablemente principalmente porque las acciones a realizar fueron más complejas y requirieron de un mayor número de pasos, redacción más extensa e interacción con los participantes de otros equipos, no solo con el que estaban trabajando.

Además de que en este punto se comenzó a utilizar seriamente otro ambiente virtual aparte de Facebook, es decir, Google Docs. Este último ambiente no cuenta con la flexibilidad de la red social y, al estar dedicado al trabajo colaborativo, los estudiantes al utilizarlo por primera vez mostraron dificultades y resistencias a ingresar a la plataforma. Solo un equipo mostró un dominio alto de este recurso y una buena aceptación, los demás equipos se mantuvieron neutrales y uno mostró resistencias a utilizarlo.

Durante el desarrollo de la implementación se decidió entonces disminuir la complejidad del dominio de la herramienta y se comenzó a compartir imágenes en el grupo que apoyaran no solo en la elaboración de los productos o la realización de las actividades, sino también algunas con frases humorísticas o fotos de los estudiantes realizando las actividades para motivarlos y mantener el grupo activo y con una participación constante, aunque no se les solicitara realizar una actividad a través de Facebook.

Sin embargo, fue necesario trabajar también con Google Docs para la elaboración colaborativa del ensayo, lo cual nuevamente trajo consigo algunas resistencias por parte de los estudiantes, provocando que dos equipos no presentaran este producto final, lo cual, como se verá más adelante, también afectaría en el desarrollo de sus competencias argumentativas escritas; por el lado positivo, al término de esta actividad más de la mitad del grupo presento aceptación por el uso de la plataforma de trabajo colaborativo y, aunque el dominio de la misma osciló entre un nivel bajo y medio, los estudiantes lograron editar el ensayo dentro de Google Docs.

Durante la fase final de proyecto, en el que se desarrolló la segunda actividad consistente en resolver un problema social, primero planeando las acciones a seguir en un mapa mental y posteriormente dramatizando la solución, se evaluó también dos veces el uso tanto de Facebook como de Google Docs.

El primero se evaluó a manera de cierre del proyecto, abriendo un espacio en el cual pudieran compartir fotos de la última sesión en la que se habló sobre la técnica de los sombreros, para este punto se logró que todo el grupo se involucrara en esta publicación y, aunque un equipo no pudo participar al mismo nivel de dominio de la estrategia que los demás debido a que se perdieron de la última clase al encontrarse en un viaje de estudios, lo cierto es que mostraron interés en participar aunque sea brevemente en la socialización de impresiones sobre el proyecto; así que con una participación de los 21 estudiantes que concluyeron el proyecto, la meta de creación de ambientes virtuales de aprendizaje se cubrió en cuanto a la red social Facebook.

Así mismo, por este medio se compartieron las fotos de los esquemas y, un equipo, compartió el video de la dramatización. Lo último conllevó que este equipo no mostrara un dominio completo del uso de la plataforma de Google Drive, como un espacio en el que se pueden compartir material multimedia, pero los 4 equipos restantes si lo lograron, por lo que la plataforma al final tuvo la aceptación del más del 75% de los participantes, específicamente de 17 estudiantes de los 21 que concluyeron el proyecto, lo que representa un 80% que supera el 75% planteado en un principio en la meta.

En cuanto al objetivo "*Favorecer el desarrollo de las competencias argumentativas orales y escritas a través de actividades colaborativas presenciales y virtuales*", es necesario admitir que los resultados cuantitativos no fueron los esperados en realidad. Por un lado, las competencias argumentativas escritas mostraron una deficiencia importante desde la primera actividad dedicada a su desarrollo (el cuestionario Pensamiento y Lenguaje), en el que los 5 equipos obtuvieron evaluaciones por debajo del 7 y solo uno alcanzó esta puntuación. Para el segundo momento en el que se evaluó de nuevo la competencia (con el texto del Hexagrama), solo 3 equipos de los 6 lograron alcanzar una puntuación por encima del 8, mientras que, de los 3 equipos restantes, uno incluso no completó el Hexagrama al no escribir el texto.

Sin embargo, puede afirmarse que el avance de los estudiantes en el dominio de los criterios considerados relevantes para el dominio de dichas competencias mostró un avance significativo para la mayoría de los equipos, pues incluso aunque no todos alcanzaron una puntuación arriba de un 80% en sus ensayos finales, sí se pudo apreciar un aumento en el dominio de las habilidades argumentativas y las propiedades textuales.

Así mismo, es importante destacar que la participación en el Foro TRANSVERSA, por parte de la estudiante con una mayor puntuación en su ensayo individual, superó las expectativas del proyecto, pues su escrito contaba no solo con todos los elementos necesarios para considerarlo un ensayo argumentativo de calidad, sino que su presentación oral atrajo la atención del público tanto por su contenido como por la forma en que lo presentó al público.

Esto último, conlleva al análisis de las competencias argumentativas orales, las cuales sí lograron alcanzar la meta planteada. Desde la primera actividad (socialización del Hexagrama), 3 de los 6 equipos ya mostraban un desempeño por encima del 8; la segunda actividad (Debate) terminó con la mitad del grupo argumentando convincentemente durante la dinámica y finalmente, 4 equipos (17 estudiantes de 21 que concluyeron el proyecto) lograron presentar una videograbación de una dramatización de calidad y en la que durante su actuación argumentaban y exponían puntos de vistas y posturas que permitieron la solución del problema planteado.

De esta forma, al final se puede considerar que los estudiantes cubrieron exitosamente con 3 de las 4 competencias que debían desarrollar, presentando un gran avance cualitativo en la única competencia en la que no se cubrió la meta, las competencias argumentativas escritas.

Lo anterior aunado los desempeños de los estudiantes observados durante la culturización, comprueba que el proyecto tuvo la trascendencia esperada en las competencias básicas de los estudiantes. Se espera poder regresar posteriormente a consultar a los docentes con los que se llevó a cabo la socialización y el proyecto para corroborar si se encuentran aplicando las estrategias compartidas con ellos, aunque se puede anticipar que al menos la docente con la que se colaboró como gestora adjunta si continúa aplicándolas.

Recomendaciones

Haciendo un recuento de las dificultades que se presentaron a lo largo de la intervención, a continuación se enumeran algunas recomendaciones que serían de apoyo para próximos gestores que se encuentren interesados en realizar una intervención educativa en condiciones similares a las que se exponen en el presente reporte.

- En primer lugar, es conveniente conocer los calendarios actualizados de los periodos y semestres escolares, para estar enterado de las fechas de inscripción, inicio y término de clases y exámenes; además, de considerar las fechas y duración de eventos académicos organizados, para que de esta manera el proyecto no se vea interrumpido en ninguna de sus fases.
- Realizar un análisis extenso de las áreas de oportunidad que puedan encontrarse en los estudiantes para priorizar aquellos que sean de mayor incidencia e importancia para el desarrollo a largo plazo de los estudiantes, pues las competencias adquiridas podrán ser utilizadas recursivamente a lo largo de toda su estancia en la universidad.
- Preparar una planeación capaz de adaptarse a la variación en el número de estudiantes con los que se trabajará, pues existen una multitud de factores que puede dificultar la asistencia de los mismos a todas las sesiones, desde los propiamente académicos (compromiso con docentes o actividades extra

escolares) hasta personales (muerte de un familiar, enfermedades, ausencia a causa de trabajo); pero sin excluir a nadie a pesar de su ausencia en algunas sesiones, pues el objetivo último de cualquier proyecto es impactar positivamente en la mayor cantidad de participantes.

- Registrar cada aportación significativa de los estudiantes para que sea posible retomar lo más relevante, pero también las dudas o dificultades más recurrentes para ampliar la información al respecto y centrar los esfuerzos en el desarrollo de esa habilidad.
- Efectuar una valoración no solo cuantitativa sino también cualitativa de los logros de los participantes, pues es necesario recordar que en el aprendizaje no solo es importante el producto final obtenido sino también el proceso a través del cual se obtuvo.
- Jugar un rol no solo de docente adjunto o intervencionista para mejorar capacidades intelectuales, sino también ser capaz de orientar a los estudiantes en el desarrollo de valores y actitudes positivas.
- Presentar una actitud positiva y entusiasta, así como de apertura y disposición a escuchar y ayudar en cada una de las acciones realizadas tanto con el grupo como la docente titular del curso, de jugar el rol de docente adjunta durante la aplicación del proyecto.
- Asegurarse de que la negociación con el docente titular, de estar en el papel de docente adjunto, sea clara y se respeten los puntos acordados; pues si bien es posible que debido a los eventos académicos o contingencias que puedan presentarse exista la necesidad de modificar horarios y con ello la misma planeación, es necesario asegurar que no se afecte a los estudiantes al no cumplirse acuerdos que involucren su evaluación del curso.

Referencias

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior Latinoamericana y el Proceso de Bolonia: De la comercialización a la Adopción del Proyecto Tuning de Competencias. *Educación Superior y Sociedad*. 5(9): 25-44. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/19203/18203>
- Adaros, J. (2011). Nivelación de Competencia en la Formación Inicial del Profesorado de Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(20): 127-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243122668007.pdf>
- Aguilar, M. F. (2015). Mapa Conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento. México: Bonilla Artigas.
- Alcántara. A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México 1982-2006. *Revista Iberoamericana de educación*. 48(1):147-165. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855017>
- Alonso, Ma. Del C. (2010). *Variables del Aprendizaje Significativo para el desarrollo de Competencias Básicas*. Programa de Centros de Atención Preferente CC. AA. Canarias.
- Ander-Egg E. y Aguilar, M. J. (2001). *Diagnóstico Social. Conceptos y metodología*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Argudín, Y. (2010). *Educación Basada en Competencias Nociones y Antecedentes*. México: Trillas.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: Morata.
- Barroso, C. y Fontecha, M. (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula del ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf
- Beech J. (2005). Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación. *Universidad de San Andrés, Buenos Aires*. Recuperado de: http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8601/8601.pdf
- Bernal Ma. Del C. (2005) El pedagogo del siglo XXI: ¿es necesario? *Revista Panamericana de Pedagogía. Paedagogium*. 5(25): 11-13.

- Cervantes, V. L. (2011). *El ABC de los Mapas Mentales*. México. Quark.
- Chuayffet, E. (2013-2018) Programa Sectorial de Educación. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una Nueva Ecología de la Educación*. España: UBe.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia Colectiva o Medios Fast Food*. México: FLACSO.
- Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*. 9 (2): 61-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Corzo, R. (2008). *Las Expectativas de la Universidad Veracruzana sobre las Competencias del Egresado de La Educación Media Superior*. Recuperado de http://www.congresoeducacion.unach.mx/memoria_congreso.pdf
- De Bono, E. (2014) *Seis Sombreros para Pensar*. México: Booket.
- De la Torre, F. (2015). *12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.
- Del Moral Pérez, M.E. y Villalustre Martínez, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 73-83.[<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]
- Díaz, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Diez, E. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasía. Revista de Filosofía*. 4,(23): 351-365. Recuperado de: <http://revistadefilosofia.com/23-05.pdf>
- Domingo, J., Gallego, J. y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*. 35(142):54-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832005.pdf>
- Domínguez, A. (2010). *La construcción de Objetos-Lenguaje. Estrategias de Creatividad para la Clase de Español*. México: Alfaomega.

El cartel. El uso de los medios en educación. *El cartel*. Recuperado de:
[http://daimonwyvern.webnode.es/proyecto/a6-medios-impresos-y-mensajes-educati vos/a6-1-el-cartel](http://daimonwyvern.webnode.es/proyecto/a6-medios-impresos-y-mensajes-educati-vos/a6-1-el-cartel)

El ensayo académico. *Centro de Capacitación en Educación a Distancia*.
Recuperado de:
http://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/Estrategia_e nsayo_funde.pdf

Equipo de Lenguaje, Ministerio de Educación. *Cómo preparar un debate*.
Recuperado de: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-25785_recurso_pdf.pdf

Espinoza, M. (2017) *Informe de Actividades 2016-2017 Facultad de Pedagogía Región Poza Rica-Tuxpan*. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2016/10/Informe-Pedagogia-Region-PR-TUX-2017.pdf>

Fernández M. R. y Valverde J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*. 21 (42): 97-105. Recuperado de: www.revistacomunicar.com

Fernández, B. (2010). La Competencia Comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 10(2): 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910017>

Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser Mejor Maestro. El Método ELI*. México: Trillas.

Frola y Velásquez (2011). *Competencias Docentes para la Evaluación Cualitativa del Aprendizaje*. Recuperado de http://es.slideshare.net/andri_arg/evaluacion-cualitativa-del-aprendizaje-24943805

Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Competencias Docentes para la Evaluación Cualitativa del Aprendizaje*. Recuperado de http://es.slideshare.net/andri_arg/evaluacion-cualitativa-del-aprendizaje-24943805

Fumero, A. (2008). *Manual de uso del Software Social en la Educación Superior*. España: Win Consultores.

Gallego, J. y Rodríguez, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimiento*. 20(2):425-444. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115330607002>

- Garduño, V. (2015) México tiene un reto monumental por manejo deficiente del lenguaje de sus estudiantes: Gómez Morin. *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/mexico-tiene-un-reto-monumental-por-manejo-deficiente-del-lenguaje-de-sus-estudiantes-gomez-morin/>
- Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*. 21 (42): 55-63. Recuperado de: www.revistacomunicar.com
- Gordillo, A. y Flores, Ma. Del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista actualidades pedagógicas*. 1 (53): 95-107. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953>
- Gutiérrez, P. (2009) Lenguaje y Pensamiento. Rescatado el 20 de octubre del 2016 de: www.eumed.net/rev/cccss/04/apgg.htm
- Hernández, V. (2014). Mapas Conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica. México: Alfaomega.
- Hernández, Y. (2011). Nivel de adquisición de la competencia comunicativa en el nivel universitario, a través de la estrategia de trabajo colaborativo. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*. 2(1):89-98. Recuperado de: [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2\(1\)_089_098.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2(1)_089_098.pdf)
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2012). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. España: Morata.
- Llorens, F. y Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 8(2): 31-45. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>
- Lomas, C. (2013). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I*. España: Paidós.
- Lomas, C. (2014). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II*. España: Paidós.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanzas del lenguaje*. México: Octaedro.
- Mas, O. (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15 (3): 195-211. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

- Moreno, M. T. (2003). Estrategias de Aprendizaje: Bases para la Intervención Psicopedagógica. *Rev. Psicopedagógica*. 20(62):136-142. Recuperado de www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/457/v20n62a06.pdf
- Moreno, T. (2010). Competencias en Educación una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(44): 289-297. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a17.pdf>
- Navarro, L. P., Morales, P. y Torre, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona, España: Octaedro.
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*. 1(36):143-152. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413831010>
- Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana 2025 (2008) Recuperado de: <http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. España: Grao.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro*. 1(50): 93-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005012.pdf>
- Sánchez, L. y Aguilar, G. (2009). *Guía del Estudiante de la Experiencia Educativa Taller de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. Universidad Veracruzana.
- Trujillo, R. (2007). El proceso de convergencia europea en educación superior: una oportunidad para la comunidad iberoamericana. *Cinvestav*. Recuperado de: http://www.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Sec_Difusion/RevistaCinvestav/enero-marzo2007/proceso.pdf
- Universidad Veracruzana (2000). Plan de Estudios de Pedagogía de la Universidad. Recuperado de: <https://www.uv.mx/docencia/programa/Contenido.aspx?Programa=PEDG-00-E-CR>

Anexos

Anexo A. Descripción de Áreas

Área	Descripción
A) Básica general	Está compuesta por 5 experiencias educativas que son de tronco común en todas las licenciaturas, son de carácter obligatorio y tienen un valor total de 30 créditos.
B) Iniciación a la disciplina	7 Experiencias Educativas necesarias para que el estudiante se inicie en el estudio de la disciplina con un valor de 57 créditos.
C) Área de Formación Disciplinaria	Está integrada por Experiencias Educativas de formación profesional necesarias para para caracterizar el perfil de las distintas áreas de conocimiento de la Licenciatura de Pedagogía. Son 26 experiencias educativas obligatorias con un valor de 187 créditos, incluyendo 8 experiencias educativas optativas de las cuales el estudiante puede elegir de acuerdo a sus intereses de especialización pedagógica, hasta reunir 25 créditos.
D) Área de Formación Terminal	Las experiencias educativas son de carácter disciplinar y está conformada por cuatro áreas para la orientación final de su perfil profesional, de las cuales el estudiante solo deberá elegir una. Tiene un valor de 30 créditos y se eligen experiencias educativas de un área terminal distinta a la elegida, estas serán registradas como parte de los créditos pertenecientes al Área de Elección Libre. Dentro de esta área, además, se incluyen las Experiencias Educativas de carácter obligatorio: Servicio Social y Experiencia Recepcional
E) Área de Formación de Elección Libre	Las experiencias educativas de elección libre están dirigidas a la formación complementaria del desarrollo integral del estudiante e incluyen, tal como se describe en el Área de Formación Terminal, aquellas Experiencias Educativas de otra área terminal o las de cualquier disciplina profesional ofertadas por la Universidad Veracruzana. El total de créditos a cubrir en dicha Área son 28.

Cuadro 1 de Anexos. Información Extraída del Plan de Estudios Pedagogía UV (2000)
 Recuperado de: <https://www.uv.mx/pedagogia/licenciatura-3>

Anexo B. Mapa Curricular Plan de Estudios Pedagogía 2000

ÁREAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	MODALIDAD	HRS. TEÓRICAS	HRS. PRÁCTICAS	CRÉDITOS
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA				
BÁSICA GENERAL				
Inglés I	Taller	0	6	6
Inglés II	Taller	0	6	6
Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	Taller	2	2	6
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	Taller	2	2	6
Computación básica	Taller	0	6	6
	Subtotal:	4	22	30
INICIACIÓN A LA DISCIPLINA				
Fundamentos psicológicos de la educación	Curso	4	0	8
Introducción a la Pedagogía	Curso	3	1	7
Sociología de la educación	Curso	4	0	8
Filosofía de la educación	Curso	4	0	8
Psicología evolutiva	Curso	5	0	10
Educación en valores	Curso	4	0	8
Comunicación y educación	Curso	4	0	8
	Subtotal	28	1	57
Total del área: 87				

ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINARIA				
OBLIGATORIAS	MODALIDAD	HRS. TEÓRICAS	HRS. PRÁCTICAS	CRÉDITOS
Desarrollo del pensamiento pedagógico	Curso	4	0	8
Corrientes pedagógicas contemporáneas	Curso	4	0	8
Genealogía del sistema educativo mexicano	Curso	4	0	8
Laboratorio de docencia	Laboratorio	0	8	8
Análisis de la práctica docente	Curso-taller	2	2	6
Psicología del aprendizaje	Curso	3	1	7
Didáctica	Curso	4	0	8
Planeación didáctica	Taller	1	3	5
Diseño curricular	Curso	3	2	8
Evaluación curricular	Curso-taller	2	2	6
Evaluación de los aprendizajes	Curso-taller	2	2	6
Procesos de las organizaciones educativas	Curso-taller	2	2	6
Administración educativa	Curso	4	0	8
Política y legislación educativa	Curso	4	0	8
Planeación educativa	Curso	3	2	8
Fundamentos de la orientación educativa	Curso	3	2	8
Metodología de la orientación educativa	Taller	2	4	8
Estadística descriptiva	Taller	0	4	4
Estadística inferencial	Taller	0	4	4
Metodología de la investigación cuantitativa	Curso	3	2	8
Proyecto de investigación educativa	Taller	1	5	7
Desarrollo comunitario	Curso-taller	2	2	6
Educación multicultural	Curso	4	0	8
Nuevas tecnologías en educación	Curso-taller	2	2	6
	Subtotal	68	51	187

ÁREAS DE FORMACIÓN TERMINAL

Los estudiantes deben cubrir 30 créditos, optando por una de las siguientes áreas:

ÁREAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	MODALIDAD	HRS. TEÓRICAS	HRS. PRÁCTICAS	CRÉDITOS
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA				
Estrategias de gestión directiva	Curso-taller	2	2	6
Desarrollo de personal	Curso	3	2	8
Proceso de evaluación institucional	Curso-taller	2	2	6
Proyecto de servicios educativos	Práctica profesional	2	6	10
Subtotal		9	12	30
ORIENTACIÓN EDUCATIVA				
Desarrollo humano	Taller	0	6	6
Proyectos de orientación educativa vinculados a la comunidad	Práctica profesional	2	6	10
Temas selectos en la orientación	Curso-taller	2	2	6
Atención a trayectorias académicas	Curso-taller	2	2	6
Subtotal		6	18	30

NUEVATECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN				
Diseño instruccional	Curso-taller	2	2	6
Diseño y producción de guiones educativos	Taller	0	6	6
Comunicación audiovisual educativa	Curso-taller	2	2	6
Informática aplicada a la educación	Curso-taller	2	2	6
Software educativo	Práctica profesional	0	6	6
Subtotal		6	18	30
EDUCACIÓN COMUNITARIA				
Proceso grupal	Curso-taller	2	2	6
Proyecto de educación comunitaria	Práctica profesional	2	8	12
Intervención a la comunidad	Práctica profesional	2	8	12
Subtotal		6	18	30
*SERVICIO SOCIAL	Práctica profesional			12
*EXPERIENCIA RECEPTIVAL	Curso-taller	4	4	12
Subtotal:				24
Total de créditos de área Terminal:				54
* Revisar operatividad para estas experiencias educativas.				
ÁREA DE ELECCIÓN LIBRE				28
Total de créditos para acreditar la Carrera de Pedagogía:				381

Información Extraída del Plan de Estudios Pedagogía UV (2000) Recuperado de: <https://www.uv.mx/pedagogia/mapa-curricular/>

Anexo C. Cuestionario para identificar el tipo de Inteligencia de Percepción Dominante

Elige una opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas:

1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?
 - a) Escuchar música
 - b) Ver películas
 - c) Bailar con buena música

2. ¿Qué programa de televisión prefieres?
 - a) Reportajes de descubrimientos y lugares
 - b) Cómic y de entretenimiento
 - c) Noticias del mundo

3. Cuando conversas con otra persona, tú:
 - a) La escuchas atentamente
 - b) La observas
 - c) Tiendes a tocarla

4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?
 - a) Un jacuzzi
 - b) Un estéreo
 - c) Un televisor

5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?
 - a) Quedarte en casa
 - b) Ir a un concierto
 - c) Ir al cine

6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?

- a) Examen oral
- b) Examen escrito
- c) Examen de opción múltiple

7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?

- a) Mediante el uso de un mapa
- b) Pidiendo indicaciones
- c) A través de la intuición

8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?

- a) Pensar
- b) Caminar por los alrededores
- c) Descansar

9. ¿Qué te halaga más?

- a) Que te digan que tienes buen aspecto
- b) Que te digan que tienes un trato muy agradable
- c) Que te digan que tienes una conversación interesante

10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?

- a) Uno en el que se sienta un clima agradable
- b) Uno en el que se escuchen las olas del mar
- c) Uno con una hermosa vista al océano

11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?

- a) Repitiendo en voz alta
- b) Escribiéndolo varias veces
- c) Relacionándolo con algo divertido

12. ¿A qué evento preferirías asistir?

- a) A una reunión social
- b) A una exposición de arte
- c) A una conferencia

13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?

- a) Por la sinceridad en su voz
- b) Por la forma de estrecharte la mano
- c) Por su aspecto

14. ¿Cómo te consideras?

- a) Atlético
- b) Intelectual
- c) Sociable

15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?

- a) Clásicas
- b) De acción
- c) De amor

16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?

- a) por correo electrónico
- b) Tomando un café juntos
- c) Por teléfono

17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?

- a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo
- b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche
- c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro

18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu pareja?

- a) Conversando
- b) Acariciándose
- c) Mirando algo juntos

19. Si no encuentras las llaves en una bolsa

- a) La buscas mirando
- b) Sacudes la bolsa para oír el ruido
- c) Buscas al tacto

20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?

- a) A través de imágenes
- b) A través de emociones
- c) A través de sonidos

21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?

- a) Comprar una casa
- b) Viajar y conocer el mundo
- c) Adquirir un estudio de grabación

22. ¿Con qué frase te identificas más?

- a) Reconozco a las personas por su voz
- b) No recuerdo el aspecto de la gente
- c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre

23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?

- a) Algunos buenos libros
- b) Un radio portátil de alta frecuencia
- c) Golosinas y comida enlatada

24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?

- a) Tocar un instrumento musical
- b) Sacar fotografías
- c) Actividades manuales

25. ¿Cómo es tu forma de vestir?

- a) Impecable
- b) Informal
- c) Muy informal

26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?

- a) El calor del fuego y los bombones asados
- b) El sonido del fuego quemando la leña
- c) Mirar el fuego y las estrellas

27. ¿Cómo se te facilita entender algo?

- a) Cuando te lo explican verbalmente
- b) Cuando utilizan medios visuales
- c) Cuando se realiza a través de alguna actividad

28. ¿Por qué te distingues?

- a) Por tener una gran intuición
- b) Por ser un buen conversador
- c) Por ser un buen observador

29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?

- a) La emoción de vivir un nuevo día
- b) Las tonalidades del cielo
- c) El canto de las aves

30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?

- a) Un gran médico
- b) Un gran músico
- c) Un gran pintor

31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?

- a) Que sea adecuada
- b) Que luzca bien
- c) Que sea cómoda

32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?

- a) Que sea silenciosa
- b) Que sea confortable
- c) Que esté limpia y ordenada

33. ¿Qué es más sexy para ti?

- a) Una iluminación tenue
- b) El perfume
- c) Cierta tipo de música

34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?

- a) A un concierto de música
- b) A un espectáculo de magia
- c) A una muestra gastronómica

35. ¿Qué te atrae más de una persona?

- a) Su trato y forma de ser
- b) Su aspecto físico
- c) Su conversación

36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?

- a) En una librería
- b) En una perfumería
- c) En una tienda de discos

37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?

- a) A la luz de las velas
- b) Con música romántica
- c) Bailando tranquilamente

38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?

- a) Conocer personas y hacer nuevos amigos
- b) Conocer lugares nuevos
- c) Aprender sobre otras costumbres

39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más echas de menos del campo?

- a) El aire limpio y refrescante
- b) Los paisajes
- c) La tranquilidad

40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?

- a) Director de una estación de radio
- b) Director de un club deportivo
- c) Director de una revista

Anexo D. Autoevaluación de condiciones de estudio

NOMBRE: _____

INSTITUCIÓN: _____ SEMESTRE: _____

GRUPO: _____ EDAD: _____ FECHA: _____

CARRERA POR INVITACIÓN: _____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada pregunta y marca con una X en la respuesta que estimes identifica mejor tus hábitos de estudio.

Recuerda que tus respuestas deben ser honestas, ya que a través de ellas se obtendrá información útil y de beneficio para tu desarrollo como estudiante.

1.- ¿Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir el tiempo de estudio?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

2.- ¿Culpo a otras cosas o a las circunstancias de mis fracasos académicos?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

3.- ¿Hay personas conversando o ruidos que me molesten o distraigan mientras estudio?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

4.- ¿Escribo notas de todas mis clases?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

5.- ¿Adopto una actitud crítica respecto de lo que leo y obtengo mis propias conclusiones?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

6.- ¿Durante un examen distribuyo mi tiempo de acuerdo con el número de preguntas formuladas?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

7.- ¿Falto a mis clases?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

8.- ¿Planifico mis actividades?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

9.- ¿Siento satisfacción al intervenir en las actividades relacionadas con el estudio?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

10.- ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

11.- ¿Utilizo abreviaturas para escribir más rápido?

Siempre _____ A menudo _____ raras veces _____ nunca _____

12.- ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

13.- ¿Señalo de manera visible las respuestas de un examen?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

14.- ¿Frecuento a compañeros que presentan un bajo rendimiento académico?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

15.- ¿Destino tiempo fuera de clases para mis materias?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

16.- ¿Estoy seguro de que el estudio es lo que verdaderamente me gusta hacer?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

17.- ¿Mientras estudio me distraigo con asuntos ajenos al tema?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

18.- ¿Anoto textualmente las fórmulas, las leyes, los principios, las reglas, etc., que expone el maestro en la clase?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

19.- ¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura sistemática?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

20.- ¿Durante un examen leo dos veces la misma pregunta antes de contestarla?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

21.- ¿Aclaro mis dudas con el profesor?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

22.- ¿Elaboro mi horario de estudios antes de empezar mi periodo de clases?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

23.- ¿Me siento decepcionado por ser estudiante?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

24.- ¿Cuándo estudio tengo cerca distractores visuales tales como la televisión, el retrato de mi novio (a), de artistas o carteles?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

25.- ¿Me resulta fácil concentrarte en la exposición del maestro?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

26.- ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el material que considero más relevante, a fin de asimilarlo?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

27.- ¿Tengo confianza en mis conocimientos o capacidades antes de presentar un examen?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

28.- ¿Adopto actitudes positivas ante mis compañeros y maestros?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

29.- ¿Inicio y concluyo puntualmente cada una de mis actividades?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

30.- ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

31.- ¿Cuándo estudio, tengo demasiados objetos sobre la mesa?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

32.- ¿Cuento con hojas y pluma o lápiz durante cada una de mis clases?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

33.- ¿Leo cuando me siento fatigado?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

34.- ¿Estoy nervioso antes de presentar un examen?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

35.- ¿Cumplo con mis tareas o actividades extra clase?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

36.- ¿Cuándo estudio me concentro durante periodos cortos y dedico más tiempo a fantasear?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

37.- ¿Dudo cuando tengo que tomar una decisión respecto a mis estudios?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

38.- ¿Busco apuntes o libros en los momentos que debería estar estudiando?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

39.- ¿Copio los ejemplos que proporciona el maestro?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

40.- ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

41.- ¿Duermo normalmente la noche anterior al examen?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

42.- ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

43.- ¿reviso diariamente el horario que elabore por escrito para saber cual es la actividad planeada para determinada hora?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

44.- ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?

Siempre _____ a menudo _____ raras veces _____ nunca _____

45.- ¿Cuento con un área bien ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

46.- ¿Pido prestados apuntes de mis compañeros?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

47.- ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

48.- ¿Reviso mis repuestas en los exámenes antes de entregarlos?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

49.- ¿Me quedo con dudas sobre lo expuesto por el profesor?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

50.- ¿Utilizo el mayor tiempo en actividades productivas y significativas?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

51.- ¿Estoy dispuesto y tengo deseos de estudiar en cualquier momento?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

52.- ¿Acudo a bibliotecas o centros de información?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

53.- ¿Mis apuntes de clases están limpios y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

54.- ¿Consulto el diccionario cuando desconozco el significado de una o más palabras?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

55.- ¿Escribo legiblemente mis respuestas en los exámenes?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

56.- ¿Estudio diariamente en mis apuntes de clase?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

57.- ¿Tengo un registro del tiempo que destino al estudio cada día?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

58.- ¿Me fijo una calificación mínima por obtener en cada una de mis materias de un periodo escolar?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

59.- ¿Escucho música mientras estudio?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

60.- ¿Vuelvo a leer los apuntes de clases anteriores?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

61.- ¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

62.- ¿Respondo de manera precisa las preguntas que se me formulan en los exámenes?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

63.- ¿Durante la clase intercambio con mis compañeros comentarios ajenos a la misma?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

64.- ¿Cuento con un programa de actividades diarias?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

65.- ¿Cuándo tengo que estudiar me encuentro cansado, somnoliento?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

66.- ¿Antes de empezar a estudiar consigo papel, goma de borrar, pluma o lápiz y demás recursos necesarios?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

67.- ¿Utilizo mis propias palabras para redactar los apuntes en clase?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

68.- ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en un libro?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

69.- ¿Preparo con anticipación los exámenes?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

70.- ¿Asisto puntualmente a cada una de mis clases?

Siempre _____ A menudo _____ Raras veces _____ Nunca _____

APÉNDICES

Apéndice 1. FODA Institucional

	POSITIVO	NEGATIVO
INTERNO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<p>MODELO EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de Competencias. • Flexibilidad y movilidad. <p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con posgrados y en capacitación constante. • Trabajan en programas de calidad • Realizan publicaciones e investigaciones educativas. • Trabajo Colaborativo para la mejora de programas de estudio y metodologías didácticas. <p>ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizan prácticas académicas con docentes-investigadores o en el área administrativa. 	<p>MODELO EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poca adaptación de los horarios a las necesidades de los estudiantes <p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia en el aula de clases debido a diversas comisiones. • Escases de proyectos transversales. • Predominan metodologías rígidas de enseñanza. <p>ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carencia de competencias comunicativas y para el autoaprendizaje aun después de cursar las E.E. del Área de Formación Básica General. • Desinformación y/o falta de interés por aprovechar oportunidades para realizar movilidad académica.
EXTERNO	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar proyectos transversales entre E.E. • Diseñar proyectos regularizadores para fortalecer las deficiencias en competencias comunicativas y de autoaprendizaje de los estudiantes • Organizar pláticas para informar a los estudiantes sobre sus oportunidades de movilidad y los apoyos de los pueden ser beneficiarios a través de diversos organismos de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de la matrícula escolar en la Licenciatura de Pedagogía debido a la oferta educativa de instituciones educativas de nivel superior privadas.

Apéndice 2: Cuestionario Piloto aplicado a grupo intersemestral



Universidad Veracruzana

Facultad de Pedagogía

Campus Poza Rica – Tuxpan

Programa Educativo: Maestría en Gestión del Aprendizaje

Cuestionario para estudiantes: Detección de Competencias Comunicativas

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión y experiencia referente a algunas temáticas de interés para la construcción del proyecto de intervención titulado *Generación de Competencias Comunicativas dentro de las Experiencia Educativa Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, Campus Poza Rica.*

Se garantiza total confidencialidad con sus datos personales y opiniones, por lo que se pide de la manera más atenta que la información proporcionada sea verídica. Por último, tómate el tiempo que consideres necesario para contestar los cuestionamientos

Semestre recién cursado: _____ Localidad de Origen: _____

Edad: _____ Fecha de aplicación: _____

1. ¿En qué periodo cursaste la Experiencia Educativa (E. E.) Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo (HPCC)?

2. Dentro de la E.E. HPCC ¿Qué tan frecuentemente fue necesario hacer uso de la expresión oral (participar durante clase, realizar exposiciones, trabajar en equipo)?

a) Ninguna clase b) En pocas clases c) Casi todas las clases d) Todas las clases

3. Dentro de las E.E. que cursaste el semestre anterior ¿Cómo te preparabas para realizar la exposición de un tema frente a tus compañeros y docente?

4. ¿Qué tan efectivo fue tu método para preparar y presentar tus exposiciones?
- a) Poco efectivo (no pude transmitir bien el tema del que debía hablar, no logre contestar a los cuestionamientos del docente o mis compañeros y obtuve una baja calificación).
 - b) Medianamente efectivo (obtuve una calificación no tan mala pero no quede satisfecho con cómo expuse el tema ni logre concretar las preguntas que se me realizaron).
 - c) Muy efectivo (obtuve una buena calificación y logré transmitir el tema estableciendo un diálogo con los compañeros y el docente de la clase).
5. ¿Consideras que podrías hacerlo de una manera más efectiva? Si tu respuesta es sí ¿Cómo?
6. Cuando un compañero, o grupo de compañeros, exponen o participan en clase... (puedes elegir más de una de las respuestas a, b y c)
- a) Comentas su aportación
 - b) Cuestionas sobre algún aspecto que te quedo poco claro
 - c) Expones tu punto de vista sobre el tema del que están hablando
 - d) Todas las anteriores
 - e) Ninguna de las anteriores
- ¿Por qué?
7. ¿Has preparado una exposición en colaboración de otros compañeros?
8. ¿Cómo prefieres el preparar una exposición al trabajar en equipo o individualmente? ¿Por qué?

9. ¿Consideras que el intercambiar puntos de vista sobre una temática o sobre cómo debe realizarse una actividad ayuda a que esta se desarrolle de manera más efectiva? ¿Por qué?
10. ¿Qué tan frecuentemente lees sobre temáticas relacionadas con las E. E. que cursas para participar en clase?
- a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre
11. Si tu respuesta a la pregunta anterior es diferente a “Nunca” ¿A través de qué medios buscas la información que lees (Libros de la Biblioteca escolar, en Internet a través del buscador de Google o Google Académico, etc.)?
12. ¿Tiendes a tener una participación activa dentro de la red social Facebook?
- a) Nunca b) Casi nunca c) A veces d) Casi siempre e) Siempre
13. ¿Con quién interactúas dentro de ella?
14. ¿Qué tipo de publicaciones y comentarios realizas y qué contenido compartes? (Puedes elegir más de una opción)
- a) Sobre tu vida cotidiana y cuál es tu estado de animo
- b) Fotos sobre eventos sociales (reuniones familiares, con amigos, etc.)
- c) Entretenimiento (series, comedia, música, video, etc.)
- d) Obtener información sobre tareas en grupos conformados por compañeros de clase
- e) Noticias, páginas de divulgación científica
- f) Páginas referentes a contenido académico en tu disciplina profesional
- Otros:
15. ¿Cuál es tu reacción al encontrar comentarios o publicaciones ofensivas? ¿Por qué?

16. ¿Has realizado en alguna ocasión un comentario ofensivo? Si tu respuesta es sí ¿Por qué?

17. ¿Pertenece a algún grupo familiar o escolar dentro de Facebook?

18. ¿Has tomado algún curso educativo a través de internet? ¿Qué tipo de curso?

19. ¿Has utilizado la plataforma virtual de la Universidad Veracruzana *Eminus* como complemento de trabajo en alguna de las E. E. que has cursado? Si tu respuesta es sí ¿Qué te ha parecido trabajar en ella?

20. ¿Considerarías utilizar las Redes Sociales como un medio en el que puedas compartir con tus compañeros de clase aportaciones a las temáticas abordadas dentro de tus E. E.? ¿Por qué?

¡Gracias por su participación!

Apéndice 3: Entrevista a docente



Universidad Veracruzana

Facultad de Pedagogía

Campus Poza Rica – Tuxpan

Programa Educativo: Maestría en Gestión del Aprendizaje

Guion de entrevista

Se proporciona el siguiente instrumento de investigación y se le solicita amablemente que conteste los siguientes cuestionamientos, con el motivo de conocer su opinión y experiencia referente a algunas temáticas de interés para la construcción del proyecto de intervención titulado *Generación de Competencias Comunicativas en los Estudiantes de Pedagogía*.

Se garantiza total confidencialidad con sus datos personales y opiniones, por lo que se pide de la manera más atenta que la información proporcionada sea verídica. De antemano, se agradece su participación.

I.- Datos Generales

1. Nombre del Docente:
2. Perfil Profesional:
3. Años que ha impartido clases en el nivel superior:
4. Tiempo (en años) que ha impartido clases dentro de la Universidad Veracruzana:
5. Tiempo (en años) que han impartido la experiencia educativa Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo:

II.- Postura y Práctica Docente sobre la Experiencia Educativa:

Desde su experiencia como catedrática impartiendo la experiencia educativa Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo:

6. ¿Qué competencias mínimas deberían desarrollar los estudiantes al término del curso-taller?
7. ¿Cómo se vinculan las competencias que busca desarrollar el curso HPCC con el resto de las E. E. de la carrera de Pedagogía?
8. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar aprendizajes en los estudiantes dentro de la Experiencia?
9. ¿Desarrolla estrategias de trabajo colaborativo? ¿Qué elementos considera para que estas actividades representen un verdadero trabajo colaborativo?

10. ¿Ha utilizado las Redes Sociales como Facebook o correos electrónicos, como Hotmail, Gmail o el Correo Institucional UV, para facilitar la comunicación con sus estudiantes? ¿Por qué?
11. ¿Qué otras utilidades ha encontrado a estos medios de comunicación virtuales?
12. ¿Qué ventajas y desventajas ha percibido al utilizarlos?
13. ¿Ha trabajado a través de la Plataforma Eminus en esta Experiencia? ¿Por qué? ¿Cómo?
14. ¿Qué ventajas identifica? ¿Qué desventajas?
15. ¿Qué estrategias de Evaluación utiliza generalmente dentro de la Experiencia?
16. ¿Qué ponderación otorga regularmente a la socialización de conocimientos u opiniones dentro de la clase? ¿Qué criterios sigue para otorgar dicha ponderación?
17. A lo largo de sus años de servicio dentro de la Universidad Veracruzana ¿En qué experiencias educativas ha observado que los estudiantes ponen practican más sus habilidades comunicativas?

III. Opinión sobre las competencias de los estudiantes

Tomando en cuenta su experiencia impartiendo clases a las últimas generaciones con las que ha trabajado:

18. ¿Cuáles son las principales dificultades académicas que puede detectar en los estudiantes?
19. ¿Cómo es la participación oral de los estudiantes durante la clase?
20. ¿Qué actitudes muestran cuando se les invita a expresar su opinión o conocimientos acerca del tema que se está abordando?
21. ¿Qué habilidades comunicativas presentan?
22. ¿Le es posible establecer un diálogo significativo con los estudiantes? ¿Y entre pares? ¿Por qué?
23. ¿Considera que los estudiantes tienen una actitud de apertura para realizar actividades que impliquen el trabajo en equipo? ¿Cómo lo observa?
24. ¿Qué nivel de manejo de las redes sociales, correos electrónicos o plataformas educativas o presentan los estudiantes con los que ha trabajado?
25. ¿Y de la Plataforma Institucional Eminus?
26. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes al trabajar en Eminus, redes sociales u otras plataformas?

Apéndice 4: Instrumentos de Evaluación de Actividad Diagnóstica

Apéndice 4.1 Lista de Cotejo para el Concepto sobre Características de los Hemisferios Cerebrales

Equipo	Coherencia 12		Ortografía (5)					Puntuación (3)			Puntuación
	Párrafo 1 (6)	Párrafo 2 (6)	1	2	3	4	5	1	2	3	
			5F	4F	3F	2F	1F	3F	2F	1F	
1 Pensamiento Divergente	6	3				4			2		15 de 20
2 Pensamiento Convergente	3	0					5	1			9 de 20
3 Pensamiento Descriptivo	3	0					5		2		7 de 20
4 Pensamiento Explicativo	3	0					5			3	11 de 20
5 Pensamiento Holístico											
6 Pensamiento Analítico	0	0			3			1			4 de 20
7 Pensamiento Secuencial	5	0			3			3			
8 Pensamiento Aleatorio	4	0					5			3	12 de 20
9 Pensamiento Concreto	3	2					5		2		12 de 20
10 Pensamiento Abstracto	6	6					5			3	20 de 20

Apéndice 4.2 Lista de Cotejo para registrar Desempeño en el Aula durante la Actividad Diagnóstica

Rúbrica Mapa Conceptual						
		Concepto Central	C. Subconceptos	¿Es un Mapa Conceptual?	Calif. Concepto	TOTAL
C1 Contenido y Estructura 20	E1	5	5	0	3.75	13.75
	E3	5	5	0	1.75	11.75
	E5	3	5	5	0	13
	E7	5	5	0	2.75	12.75
	E9	5	5	5	3	18
		Enviaron po correo (1) +participantes (2)/ como archivo adjunto (3) + participantes (4) Compartieron en google drive (4.5) + participantes (5)	Terminaron a tiempo el trabajo en el aula mapa conceptual	Actitudes positivas durante la elaboración del Mapa	Colaboración como equipo formal en el aula	TOTAL
C2 Trabajo Colaborativo 20	E1	3	5	5	5	18
	E3	0	5	5	5	15
	E5	0	5	5	5	15
	E7	0	5	5	5	15
	E9	0	0	0	0	0
		Volumen de Voz	Coherencia en el discurso	Mención de ejemplos pertinentes	Respuesta acertiva a la Retroalimentación	TOTAL
C3 Exposición 20	E1	5	3	2	2	12
	E3	3	3	3	3	12
	E5	4	2	2	2	10
	E7	2	2	2	2	8
	E9	3	1	1	1	6

		Concepto Central	C. Subconceptos	¿Es un Mapa Conceptual?	Calif. Concepto	TOTAL
C1 Contenido y Estructura 20	E2	5	5	0	2.25	12.25
	E4	5	5	0	2.75	12.75
	E6	5	5	5	1	16
	E8	5	5	0	3	13
	E10	5	5	5	5	20
		Enviaron po correo (1) +participantes (2)/ como archivo adjunto (3) + participantes (4) Compartieron en google drive (4.5) + participantes (5)	Trabajo en el aula mapa conceptual	Actitudes positivas durante la elaboración del Mapa	Colaboración como equipo formal	TOTAL
C2 Trabajo Colaborativo 20	E2	0	5	5	5	15
	E4	1	5	5	5	16
	E6	0	5	5	5	15
	E8	5	5	5	5	20
	E10	0	0	0	0	0
		Volumen de Voz	Coherencia en el discurso	Mención de ejemplos pertinentes	Respuesta acertiva a la Retroalimentación	TOTAL
C3 Exposición 20	E2	1	1	0	0	2
	E4	4	4	4	4	16
	E6	5	5	5	5	20
	E8	0	4	2	2	8
	E10	0	0	0	0	0

Apéndice 5. Secuencias Didácticas

Apéndice 5.1 Secuencia Didáctica 1. Sensibilización: La Gran Fiesta

INSTITUCIÓN	PROYECTO	FASE	UNIDAD DE COMPETENCIA	PARTICIPANTES				FECHA	
Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica	Desarrollo de Competencias Comunicativas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.	Sensibilización	Los estudiantes argumentan el punto de vista de su equipo, durante una dinámica centrada en la comunicación, para contribuir a resolver un problema con base en la metodología del trabajo cooperativo y los tipos de juicios según el sujeto.	ESTUDIANTES UNIVERSIDAD VERACRUZANA DE PRIMER A QUINTO SEMESTRE				17/10/2016	
				Pedagogía		26	Otras Licenciaturas		DURACIÓN
				Ped.	Invitación		Derecho	2 F	Presencial
				24	Enfermería	1	Ing. Química	1	
					Medicina	1	Medicina	1	1 hora
No. Total de Participantes:					30	Virtual			
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD		TEMAS RELACIONADOS CON HP		VALORES		ACTITUDES			
Sensibilizar sobre la importancia de la expresión oral y escrita como medio para exponer argumentos que defiendan posturas personales y/o de un colectivo determinado; relacionando la actividad con la teoría entorno a los tipos de juicios según el sujeto.		Tipos de Juicios: -Objetivos -Subjetivos -Intersubjetivos		Respeto Tolerancia Responsabilidad		Atención Apertura Participación Cooperación			
DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDAD									
TIEMPO	MOMENTO	ACTIVIDADES	Roles		MODALIDAD DE TRABAJO	EVALUACIÓN	PRODUCTO ESPERADO	PROPÓSITO	
			Docente	Alumno					
5 min	INDUCCIÓN	Entrega de gafetes dobles e indicar que se lo coloquen con el lado de la fruta al frente y explicar las instrucciones.	Emisor/ Receptor	Receptor /Emisor	Grupal	NA	NA	Facilitar material de apoyo para la realización de las actividades.	
15 min		Aplicar técnica de activación-presentación Canasta de Frutas	Coordi- nador	Partici- pantes	Grupal	NA	NA	Crear una situación motivacional y de presentación inicial que facilite el trabajo cooperativo posterior.	
		Retroalimentación sobre la dinámica, guiada por las preguntas: ¿Cómo se	Emisor/ Receptor	Receptor /Emisor	Grupal	Escala estimativa (Registro de participacio-	NA	Generar conciencia de la finalidad de la actividad, promoviendo procesos metacognitivos sobre su propio aprendizaje.	

		sintieron? ¿Para qué creen que se realizó esta actividad?				nes y su calidad)			
2 min	INTRODUCCIÓN	Presentación de la actividad (Dinámica <i>La Gran Fiesta</i>) que se realizará y formación de los equipos cooperativos.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Presentar la actividad, aclarar dudas y conformar los equipos de trabajo.	
13 min	EXPOSICIÓN	Presentación sobre los roles en el trabajo cooperativo	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Explicar los roles del trabajo cooperativo.	
40 min	ACTIVIDAD EVALUACIÓN	Los estudiantes plasmarán en un "pergamino" la propuesta para realizar la fiesta.	Moderador	Apoyo	Equipos Cooperativo	Guía de observación abierta (que se convertirá a cerrada a modo de Escala Estimativa)	Pergamino con la propuesta para la fiesta	Sensibilizar sobre la importancia de la expresión oral y escrita, promover la coevaluación y repasar el contenido <i>Tipos de Juicios</i> de la Experiencia Educativa.	
		El equipo designado como <i>La Familia Real</i> decidirá el equipo ganador.	S. Orden						
		Sintetizador							
		Incentiv. del diálogo							
15 min	ACTIVIDAD DE CIERRE	Breve retroalimentación sobre la actividad (¿Qué sintieron al pertenecer a un grupo e intentar defender sus ideas? ¿Cómo se forman los juicios intersubjetivos? ¿Fue más fácil recordar y explicar los pasos que acordaron para organizar la fiesta apoyándose en el esquema que realizaron?) Toma de fotos de los productos.	Receptor/Emisor	Emisor/Receptor	Coordinador	Grupal	NA		
NA	GRUPO DE FACEBOOK	Publicación de las fotos y contestas las preguntas en las publicaciones ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué se sintió que te evaluaran tus compañeros?	Receptor/Emisor	Emisor/Receptor	Coordinador	Grupal	Análisis de las preguntas	Fotos y comentarios en Facebook	Promover la utilización de Facebook como ambiente virtual de aprendizaje y comunicación.

EQUIPO	MOVILIARIO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS		ÚTILES ESCOLARES
			Físicos	Material Audiovisual	
Cañón Lap Top	Mesas, sillas, Rotafolio	Presencial	Impresos y Otros	Tableros didácticos	Presentación de Diapositivas
			Fotocopias Papelógrafo	Pintarrón Sábana de Proyección	
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS ELECTRÓNICAS					
Beltrán, J. A. y Pérez, L. F. <i>El proceso de sensibilización. Experiencias pedagógicas con el modelo CAIT</i> . Extraído de: http://www.fund-encuentro.org/foro/publicaciones/C1.pdf ¿Te suena Familiar? Dinámicas y Juegos. Extraído de: http://www.unicef.cl/centrodoc/tesuenafamiliar/02%20Dinamicas.pdf					

Apéndice 5.2 Secuencia Didáctica 2: Primera Actividad de la Implementación: Cuestionario. Plan para una Sesión

INSTITUCIÓN	PROYECTO	FASE	UNIDAD DE COMPETENCIA	PARTICIPANTES				FECHA		
Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica	Desarrollo de Competencias Comunicativas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.	Intervención	Los estudiantes colaboran para contestar un cuestionario sobre la lectura <i>Leguaje y Pensamiento</i> a través de Google Docs, proporcionando	ESTUDIANTES UNIVERSIDAD VERACRUZANA DE PRIMER A QUINTO SEMESTRE				26/08/2016		
				Pedagogía	26	Otras Licenciaturas		DURACIÓN		
		No. de Actividad		24	Pe d.	Invitación	Derecho	2 F	Presencial	
					Enfermería	1	Ing. Química	1	1 hora 0	
				Medicina	1	Medicina	1			
		No. Total de Participantes:					30	Virtual		
								30 min		
		EQUIPOS COLABORATIVOS								
		Prim			1	No. de Equipo		Integrantes		
		cues				1	1		5	
Cola			2	2		5				
			3	3		5				
			4	4		5				
			5	5		5				
			6	6		5				
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		TEMAS RELACIONADOS CON HP		VALORES		ACTITUDES				
Sensibilizar sobre el uso de Google Docs como herramienta potencia para desarrollar trabajo colaborativo virtual. Introducir a los estudiantes en el proyecto y su relación con la Experiencia Educativa que cursan.		Facultades del Pensamiento: -Sensación -Percepción -Atención -Memoria -Lenguaje -Pensamiento		Respeto Tolerancia Responsabilidad		Atención Apertura Participación Cooperación				

DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDAD

TIEMPO	MOMENTO	ACTIVIDADES	Roles		MODALIDAD DE TRABAJO	EVALUACIÓN	PRODUCTO ESPERADO	PROPÓSITO
			Docente	Alumno				
NA	INDUCCIÓN	Publicación en el Grupo de Facebook el corto “Metáfora de Lucy la científica del color” de la Película <i>Ex Machina</i> y solicitar la formulación de 2 preguntas al respecto.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Individual	NA	Preguntas acerca del corto	Que los estudiantes identifiquen la diferencia entre percepción y sensación a través de la formulación de preguntas respecto al corto “Metáfora de Lucy la científica del color” de la Película <i>Ex Machina</i> .
NA		Publicación en el Grupo de Facebook de presentación Power Point <i>Facultades del Pensamiento</i> como repaso a este tema relacionado con la actividad anterior.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Individual	NA	Preguntas acerca del corto	Retomar saberes previos para construir un puente entre estos y nuevos conocimientos.
NA	INTRODUCCIÓN	Subir lectura <i>Pensamiento y Lenguaje</i> al grupo junto a las instrucciones para contestar un cuestionario al respecto e información sobre los roles que deberán de desempeñar (los mismos de la actividad de sensibilización) para trabajar de forma colaborativa y así resolverlo.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Equipo Colaborativo Virtual	Cuestionario de 5 preguntas sobre la Lectura <i>Pensamiento y Lenguaje</i> de Gutiérrez (2008)		Sensibilizar a los estudiantes en el uso de Google Docs y clarificar la relación entre el Pensamiento y el Lenguaje a manera de demostración de la pertinencia y congruencia del proyecto inserto dentro del curso.
NA		ACTIVIDAD VIRTUAL	Los estudiantes descargarán y leerán la Lectura <i>Pensamiento y Lenguaje</i> de Gutiérrez (2009) del grupo en Facebook y contestarán a través de Google	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor			

	ACTIVIDAD PRESENCIAL	Docs un cuestionario al respecto.					
60 min		Los estudiantes contestan el cuestionario acerca de la Lectura <i>Pensamiento y Lenguaje</i> de Gutiérrez (2009)	Coordinador	Participantes	Equipo Colaborativo		
40 min	ACTIVIDAD DE CIERRE Y EVALUACIÓN	Lectura grupal de las respuestas del cuestionario y puesta en común de las respuestas más apropiadas a los 6 cuestionamientos planteados. Discusión de aspectos que se les dificultaron para acceder a Google Docs y aclaración de dudas al respecto.	Coordinador	Participantes	Grupal		
		Emisor/Receptor	Receptor/Emisor				

EQUIPO	MOVILIARIO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS			ÚTILES ESCOLARES
			Físicos		Material Audiovisual y Medio audiovisual	
Cañón Lap Top Celulares Tablet	Mesas, sillas, Rotafolio	Virtual Presencial	Impresos y Otros	Tableros didácticos	Presentación de Diapositivas Google Drive Google Docs	Fotocopias de la Lectura <i>Lenguaje y Pensamiento</i> , hojas blancas o cuadernos y lapiceros o lápices
			Fotocopias Papelógrafo	Pintarrón Sábana de Proyección		

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Gutiérrez, P. (2009) *Lenguaje y Pensamiento*. Rescatado el 20 de octubre del 2016 de: www.eumed.net/rev/cccss/04/apgg.htm

Apéndice 5.3. Secuencia Didáctica 3: Hexagrama Sobre Problemática Actual: Apoyo a Proyecto Transversa. Plan Semanal: 2 Semanas 4 Sesiones

INSTITUCIÓN	PROYECTO	FASE	UNIDAD DE COMPETENCIA	PARTICIPANTES				FECHA		
Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica	Desarrollo de Competencias Comunicativas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.	Intervención	Los estudiantes colaboran para construir un hexagrama con base al ensayo individual de mayor puntuación del equipo, siguiendo la metodología del autor De la Torre Zermeño (2015), adaptada para fines de la creación un cartel que será socializado en la Facultad de Pedagogía	ESTUDIANTES UNIVERSIDAD VERACRUZANA DE PRIMER A QUINTO SEMESTRE				7-9/11/2016		
		No. de Actividad		Pedagogía		26	Otras Licenciaturas		DURACIÓN	
		Segunda Actividad: Construcción y socialización de hexagrama de forma colaborativa		Ped.	Invitación	Derecho	2 F	3 horas		
				24	Enfermería	1	Ing. Química		1	
				Medicina	1	Medicina	1			
						No. Total de Participantes:		30	Virtual	
						EQUIPOS COLABORATIVOS				
						NÚMERO DE EQUIPO		INTEGRANTES		
						1		5		
						2		5		
				3		5				
				4		5				
				5		5				
				6		5				
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD		TEMAS RELACIONADOS CON HP		VALORES		ACTITUDES				
Promover procesos metacognitivos para la planeación de textos argumentativos a través de acciones que facilitan la comprensión de cada uno de los estilos de aprendizaje (visual-mapa mental, auditivo-explicación de cartel, kinestésico-socializar el cartel fuera del aula de clases), en un ambiente colaborativo de aprendizaje y como preparación para la escritura de un trabajo individual.		-Argumentos -Citación y Referenciación APA Temas de Transversa: -Género -Sustentabilidad -Derechos Humanos		Respeto Tolerancia Responsabilidad		Atención Apertura Participación Colaboración				

DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES

TIEMPO	MOMENTO	ACTIVIDADES	Roles		MODALIDAD DE TRABAJO	EVALUACIÓN	PRODUCTO ESPERADO	PROPÓSITO
			Docente	Alumno				
PRIMERA SESIÓN: DÍA 17 DE NOVIEMBRE								
5 min	INDUCCIÓN	Retomar la actividad realizada para el proyecto TRANSVERSA y con base a los ensayos entregados a la docente que obtuvieron la mayor puntuación de cada equipo desarrollar la actividad.	Coordinador	Participantes	Grupal	NA	NA	Organizar a los estudiantes para trabajar en la planeación de un trabajo académico.
5 min		INTRODUCCIÓN	Entrega de material para realizar la actividad.	Coordinador	Participantes	Equipos Colaborativos	NA	NA
2 min	Indicar la actividad que se realizará							
13 min	EXPOSICIÓN	Exposición sobre cómo se realiza un hexagrama y las adaptaciones necesarias para presentarlo como un cartel formativo, haciendo especial énfasis en la formulación de la prepregunta, la pregunta insertada y la omisión de la Pospregunta.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Equipos Colaborativos	NA	NA	Orientar a los estudiantes en la elaboración del hexagrama como una estrategia para planear un ensayo argumentativo y su socialización como cartel formativo.
40 min	ACTIVIDAD	Los estudiantes trabajan en equipos para construir el hexagrama.	Coordinador	Participantes	Equipos Colaborativos	Hexagrama evaluado por la gestora y por los estudiantes con ayuda de una escala estimativa		Promover en los estudiantes la metacognición sobre sus procesos de aprendizaje y el sentido crítico para con su desempeño.
	EVALUACIÓN	Una vez concluido el producto se solicita a los estudiantes autoevaluar su trabajo.	Coordinador	Participantes	Equipos Colaborativos			

SEGUNDA Y TERCERA SESIÓN: DÍA 9 Y 14 DE NOVIEMBRE

ACTIVIDAD DE CIERRE	Socialización del Cartel alrededor de la Facultad	NA	Emisor- Receptor	Equipos Formales de Trabajo	Coevaluación por parte de compañeras de la gestora por medio de una escala estimativa	Video de la Socialización del Cartel	Socializar la información de la investigación realizada en ambientes presencial promoviendo las competencias comunicativas escritas y orales.
----------------------------	---	----	---------------------	-----------------------------	---	--------------------------------------	---

TERCERA SESIÓN: ACTIVIDAD VIRTUAL

GRUPO DE FACEBOOK	Compartir los videos de la socialización del cartel y expresar el que sintieron al explicar su trabajo a personas externar al grupo.	Receptor/ Emisor	Emisor- Receptor	Equipos Formales de Trabajo	NA	Fotos y Video de la Socialización del Cartel	Socializar la información de la investigación realizada en ambientes virtuales promoviendo las competencias comunicativas escritas y orales.
--------------------------	--	---------------------	---------------------	-----------------------------	----	--	--

EQUIPO	MOVILIARIO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS		MATERIAL AUDIOVISUAL	ÚTILES ESCOLARES
			Físicos			
Cañón Lap Top	Mesas, sillas, Rotafolio	Presencial Virtual	Impresos y Otros	Tableros didácticos	Presentación de Diapositivas	Papel bond, plumones, cuadernos y lapiceros o lápices
			Fotocopias Papelógrafo	Pintarrón Sábana de Proyección		

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

De la Torre, F. (2015). *12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.

El cartel. El uso de los medios en educación. *El cartel*. Recuperado de: <http://daimonwyvern.webnode.es/proyecto/a6-medios-impresos-y-mensajes-educativos/a6-1-el-cartel>

Apéndice 5.4 Secuencia Didáctica 4. Debate sobre la Familia Homoparental. Plan para una Sesión

INSTITUCIÓN		PROYECTO	FASE	UNIDAD DE COMPETENCIA	PARTICIPANTES				FECHA	
Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica		Desarrollo de Competencias Comunicativas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.	Sensibilización	Los estudiantes argumentan a través de la formulación de juicios atinentes la defensa de su postura personal sobre la temática abordada, evidenciando actitudes de respeto y tolerancia para con los compañeros que no comparten su opinión.	ESTUDIANTES UNIVERSIDAD VERACRUZANA DE PRIMER A QUINTO SEMESTRE				17/10/2016	
					Pedagogía		26	Otras Licenciaturas		DURACIÓN
					Ped.	Invitación	Derecho	2 F	Presencial	
					24	Enfermería	1	Ing. Química	1	1 hora
						Medicina	1	Medicina	1	Virtual
				No. Total de Participantes:		30				
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD		TEMAS RELACIONADOS CON HP		VALORES		ACTITUDES				
Desarrollar Habilidades Argumentativas orales y actitudes que promuevan el diálogo y la discusión razonada y el llegar a un consenso.		Tipos de Juicios: -Subjetivos -Intersubjetivos TEMAS TRANSVERSA: Igualdad de Género		Respeto Tolerancia Responsabilidad		Atención Apertura Participación Cooperación				
DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDAD										
TIEMPO	MOMENTO	ACTIVIDADES	Roles		MODALIDAD DE TRABAJO	EVALUACIÓN	PRODUCTO ESPERADO	PROPÓSITO		
			Docente	Alumno						
10 min	INDUCCIÓN	Breve actividad con imagen funcional sobre identidad, expresión de género, orientación sexual y sexo biológico.	Coordinador	Participantes	Grupal	NA	NA	Actividad motivacional para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y repaso de conceptos clave para comprender la situación que se discutirá en el debate.		
15 min	INTRODUCCIÓN	Presentación del tema y dar a conocer la forma en que se organizará el debate y las normas a seguir para participar en la discusión.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Aclarar las normas de la actividad para evitar problemas durante su desarrollo.		

	Actividad	Desarrollo del debate guiado por una presentación de diapositivas con imágenes y preguntas que apoyan el desarrollo de la discusión.	Coordinador	Participantes	Grupal	Escala estimativa (Registro de participaciones y su calidad)	NA	Generar conciencia sobre la situación abordada y promover las competencias argumentativas de los estudiantes.
EQUIPO INFORMÁTICO	MOVILIARIO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS				ÚTILES ESCOLARES	
			Físicos		Material Audiovisual			
Cañón Lap Top	Mesas, sillas	Presencial	Impresos y Otros	Tableros didácticos	Presentación de Diapositivas			
				Pintarrón Sábana de Proyección				
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS ELECTRÓNICAS								
Equipo de Lenguaje, Ministerio de Educación. <i>Cómo preparar un debate</i> . Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-25785_recurso_pdf.pdf								

Apéndice 5.5 Secuencia Didáctica 5: Ensayo Argumentativo Colaborativo a través de Google Docs. Una sesión Presencial y Actividad Virtual

INSTITUCIÓN		PROYECTO	UNIDAD IV	UNIDAD DE COMPETENCIA	PARTICIPANTES	FECHA		
Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica		Generación de Competencias Comunicativas	Desarrollo de Competencias Comunicativas integrales	El estudiante construye textos escritos en colaboración con sus compañeros, analizando una problemática del mundo contemporáneo y adoptando una postura que le permita argumentar las implicaciones socioeducativas que esta conlleva.	Alumnos del primer semestre de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Veracruzana.	06/09/2016		
						DURACIÓN		
						35 minutos		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS					ACTITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante trabaja en equipo para investigar en fuentes bibliográficas y electrónicas confiables información referente a problemáticas en boga actualmente, con la finalidad de analizarlas y, a través del diálogo, llegar a tomar una postura que le permita construir un ensayo argumentativo con responsabilidad. El estudiante construye un texto compartido a través de Google Docs, comprendiendo la utilización de la herramienta, y respetando la participación de sus compañeros; al mismo tiempo que atiende la retroalimentación de la docente y aplica las correcciones necesarias para presentar un trabajo de calidad con todos los elementos correspondientes a un ensayo argumentativo. 					Atención Apertura Participación Colaboración			
SUBTEMAS					VALORES			
1. Ensayo sobre una Problemática Actual elaborado colaborativamente 1.1 Tipos de Ensayo 1.1.1 Ensayo Didáctico 1.1.1.1 Apartados que componen un ensayo didáctico 1.1.2 Ensayo Argumentativo 1.1.2.1 Apartados que componen un ensayo argumentativo					Respeto Tolerancia Responsabilidad			
					VINCULACIÓN CON OTROS CURSOS			
					*Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo *Taller de Lectura y Redacción a través del Mundo Contemporáneo *Computación Básica			
DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDAD								
TIEMPO	MOMENTO	ACTIVIDADES	Roles		MODALIDAD DE TRABAJO	EVALUACIÓN	PRODUCTO ESPERADO	FUNDAMENTACIÓN Y/O PROPÓSITOS
			Docente	Alumno				
		Publicación de videos sobre fuentes electrónicas confiables y	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Informar a los estudiantes de espacios electrónicos en los que podrán encontrar información relevante y confiable sobre la temática que desean abordar, para

NA	Antes de la clase	citación APA en Facebook						ahorrar tiempo se subirá un video a Facebook en el cual se muestre un tutorial de como acceder a varias bases de datos, así como la fórmula básica para citar artículos de revista de acuerdo a la normativa APA, para que al realizar las referencias de dichos documentos no tengan dificultades.
2 min	INDUCCIÓN INTRODUCCIÓN	Comentarios en torno al video subido a Facebook	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Aclarar la información observada que no quedo clara.
1 min		Comunicar la actividad a realizar: Ensayo Argumentativo a través de Google Docs	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Dar a conocer el tema que se abordará de forma breve y concreta.
25 min		EXPOSICIÓN	Exposición sobre componentes de dos diferentes tipos de ensayo	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA
2 min	INSTRUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Dar a conocer a los estudiantes una rúbrica en la cual se mostrarán descritas por criterios, las partes que compondrán el ensayo argumentativo y los elementos a calificar en cada una de ellas.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Equipo formales de 4 a 6 integrantes	Rúbrica evaluativa	Ensayo Argumentativo	Que los estudiantes conozcan las características del trabajo que se les solicita permitiéndoles organizar sus tiempos para elaborarlo y coordinar aspectos logísticos y de contenido.
5 min		CIERRE DE SESIÓN	Contestar dudas sobre aspectos logísticos	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Equipo formales de 4 a 6 integrantes	NA	NA

EQUIPO	MOVILIARIO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS		ÚTILES ESCOLARES	
			Físicos	Ambiente Virtual		
Cañón Lap Top Bocinas	Mesas, sillas, Rotafolio Objetos varios para ambientar la escena	Presencial y Virtual	Impresos y Otros	Tableros didácticos	Google Docs	Papel bond, plumones, cuadernos y lapiceros o lápices.
			Fotocopias Papelógrafo Imágenes	Pintarrón		

Referencias

El ensayo académico. *Centro de Capacitación en Educación a Distancia*. Recuperado de:
http://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/Estrategia_ensayo_funde.pdf

Apéndice 5.6 Secuencia Didáctica 6 Representación Creativa de Solución de Problema Socio-educativo a través de la Técnica de los Sombreros. Una sesión Presencial y Actividad video grabada

INSTITUCIÓN	PROYECTO	UNIDAD III	UNIDAD DE COMPETENCIA	PARTICIPANTES	FECHA	
Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía Campus Poza Rica	Generación de Competencias Comunicativas	Desarrollo del diálogo para la solución de problemas utilizando la Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono	El estudiante aplica la Técnica de los Seis Sombreros de Edward de Bono para resolver problemas que se suscitan actualmente en el contexto socio educativo y lo representa de forma creativa a través de diversos estilos de dramatización.	Alumnos del primer semestre de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Veracruzana.	30/08/2016	
					DURACIÓN	
					Presen.	Virtual
					1 hora	3 días
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS				ACTITUDES		
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante dialoga de forma argumentada y utilizando la Técnica de los Sombreros de Edward de Bono, para resolver en equipo problemas de índole educativo actual. El estudiante construye representaciones visuales sobre procesos de solución de problemas que permiten orientar la socialización de los pasos seguidos y la metodología utilizada. 				Atención Apertura Participación Colaboración		
SUBTEMAS				VALORES		
1. Técnica de los 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono 1.1 Pensamientos en nuestro cerebro 1.2 Pensamiento en Grupo 1.3 Varios sombreros para pensar 1.4 Ventajas de la Técnica de los sombreros 1.5 Funciones de cada uno de los sombreros 1.6 Uso en serie ¿cómo comenzar?				Respeto Tolerancia Responsabilidad		
				VINCULACIÓN CON OTROS CURSOS		
				*Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo *Taller de Lectura y Redacción a través del Mundo Contemporáneo *Computación Básica		

DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDAD								
TIEMPO	MOMENTO	ACTIVIDADES	Roles		MODALIDAD DE TRABAJO	EVALUACIÓN	PRODUCTO ESPERADO	FUNDAMENTACIÓN Y/O PROPÓSITOS
			Docente	Alumno				
A TRAVÉS DE FACE BOOK	INDUCCIÓN	Presentación de un video	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Busca atraer la atención de los estudiantes, activar conocimientos previos o crear una situación motivacional inicial, al presentar situaciones sorprendentes, incongruentes, discrepantes con los conocimientos previos. Sustentado en la Teoría del Ausbel sobre la importancia de los conocimientos previos para el desarrollo del Aprendizaje Significativo.
		Presentación del tema: autor, propósito, utilidades prácticas.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Dar a conocer el tema que se abordará de forma breve y concreta.
		Técnica expositiva y participaciones de los alumnos.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Grupal	NA	NA	Explicación del tema, aclarar dudas sobre él.
10 min	ACTIVIDAD 1	Los alumnos trabajan cooperativamente para competir con el equipo contrario y colocar antes que ellos los sombreros (de acuerdo a su color) en la parte del cuerpo del dibujo del sombrero que representaría la función de cada sombrero.	Emisor/Receptor	Receptor/Emisor	Equipo formales de 4 a 6 integrantes	Lista de cotejo para registrar participaciones significativas.	Colocación de los sombreros de acuerdo a su función en las imágenes	Fomentar a través de la competencia sana, el aprendizaje cooperativo desarrollando actitudes y habilidades propias del trabajo en equipo como son: el diálogo y la conducta proactiva.
10 min	ACTIVIDAD 2	Aplicación de un ejercicio para evaluar la memoria	Observador del Proceso, apoyo	Agentes activos	Individual	Revisión de la actividad:	Organizador previo contestado	Organizar la información aprendida o que se está aprendiendo destacando los conceptos más incluyentes de forma visual, orientar las respuestas de los participantes; comprobar

			para aclarar dudas NA			Organizador previo comparativo <i>Ilustración funcional</i>		el entendimiento del tema y puedan aplicarlo a una actividad práctica colaborativa.
1 min		Entrega de material de reforzamiento de memoria		NA	NA	NA	NA	Recordar las funciones de los sombreros durante la actividad
24 min	ACTIVIDAD 3	Los participantes resolverán el problema y lo explicarán a través de un Mapa Conceptual de Proceso o Ciclo		Agentes Activos y Propósitos	Equipo formales de 4 a 6 integrantes			Apliquen los conocimientos teóricos adquiridos a través de las actividades previas, a través del aprendizaje situado y colaborativo.
5 min	EVALUACIÓN	Retroalimentación: Comparación entre las respuestas de ambas triadas y retroalimentación sobre los métodos utilizados para la resolución del problema.	Moderador	Agentes Activos y Propósitos	Grupal	Revisión del Mapa Conceptual a través de una Lista de Cotejo	Mapa Conceptual	Compartir la forma en que solucionaron el problema, identificando si existieron diferencias, y analizando a que se debieron dichas discrepancias (en caso de haberlas) exponiendo la forma en el que los docentes resolvieron la problemática.
10 min	ACT. CIERRE	Preguntar: ¿Cómo se sintieron al trabajar con la Técnica de los Sombreros? ¿Es más o menos difícil trabajar en equipo aplicándola?	Emisor/ Receptor Receptor/ Emisor	Receptor/ Emisor Emisor/ Receptor	Grupal	NA	NA	¿Cómo se sintieron al trabajar con la Técnica de los Sombreros? ¿Es más o menos difícil trabajar en equipo aplicándola? ¿Es también útil en el área educativa? ¿Por qué?
NA	TAREA	Dramatización de la solución de la problemática	Emisor/ Receptor Receptor/ Emisor	Receptor/ Emisor Emisor/ Receptor	Equipo formales de 4 a 6 integrantes	Guía de Observación Coevaluación compañeras de la gestora	Video de la Dramatización	Promover las habilidades del pensamiento creativas a través de un proceso de planeación que incluye el uso de organizadores gráficos.
EQUIPO		MOVILIARIO	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	RECURSOS DIDÁCTICOS				ÚTILES ESCOLARES
Cañón Lap Top Bocinas		Mesas, sillas, Rotafolio	Presencial	Físicos		Material Audiovisual		Papel bond, plumones, cuadernos y lapiceros o lápices, crayolas, pintura, papel craft, cartulina, etc.
				Impresos y Otros	Tableros didácticos	Presentación de Diapositivas Inicio de la Película Alicia en el país de las		
				Fotocopias Papelógrafo	Pintarrón			

	Objetos varios para ambientar la escena		Imágenes Sombreros de Papel Sombreritos de Fomy		maravillas (Versión de Tim Burton)	
--	---	--	---	--	------------------------------------	--

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Barroso, C. y Fontecha, M. (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula del ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf

Apéndice 6. Instrumentos de Evaluación

Apéndice 6.1 Cuestionario Lenguaje Y Pensamiento

Integrante	Rol	Función
Alexis Amaury	Sintentizador	Sintetiza y recapitula los contenidos, está a cargo de que el escrito o esquema se construya, pero no quiere decir que sea el único encargado del trabajo, todos deben contribuir. Preguntas y frases para guiar su labor: ¿Anoto eso como respuesta? ¿Seguros que ya no quieren cambiar nada? ¿Creen que ya hemos terminado? Revisen las preguntas/esquema/texto para que me digan si vamos bien/ya terminamos... ¿Alguien quiere agregar algo más?
Luz	Observador	Registra la frecuencia con la que los miembros del grupo adoptan comportamientos o actitudes adecuados al rol que ejercen con base en ello, conforme avancen las actividades, será el encargado de controlar la rotación de roles asegurándose de que cada quien adopte el rol más adecuado según sus habilidades, así que deberá conocer y comprender las funciones de cada uno de los roles y ser capaz de identificarlas durante el desarrollo de las actividades.
Esperanza	Incentivador de la discusión y el diálogo	Procura que todos los miembros del equipo den respuestas y tomen decisiones de forma consensuada. Algunas preguntas y acciones que apoyan su labor son: ¿Todos están de acuerdo? Dirigirse a la persona que menos ha participado para pedir su opinión o una aportación de manera amable pero firme, pues todos los integrantes del equipo deben participar en el desarrollo de las actividades.
Elizabeth	Moderador	Dirige las actividades (Frase de apoyo: Vamos a comenzar a contestar la primer pregunta...), controla el tiempo (Frase de apoyo: Debemos terminar la actividad en una hora, Quedan 5 minutos para terminar...), hace respetar el turno de palabra, promoviendo el respeto y la tolerancia. Será necesario que al mismo tiempo que realiza estas acciones aporte ideas para el desarrollo de las actividades.

Iriana	Supervisor del orden	Controla el tono de voz de los participantes apoyando al moderador a mantener un ambiente propicio para desarrollar la actividad. Evita la dispersión, evitando que el equipo toque temas ajenos al trabajo y manteniendo la atención en elaborar el producto que se les solicita (cuestionario, texto, esquema. etc.).
---------------	-----------------------------	---

Instrucciones. Después de leer el artículo Lenguaje y Pensamiento compartido en el grupo en Facebook, contesten el siguiente cuestionario:

a. **¿Cómo se encuentran relacionados el Pensamiento y el Lenguaje?**

b. **¿Cómo influye la Sociedad en el desarrollo del Lenguaje? ¿Se piensa diferente debido al lenguaje que se habla? ¿Por qué? Rescaten dos ejemplos mencionados en el ensayo.**

c. **Describan desde su experiencia, un ejemplo específico de la vida cotidiana en el que detecten la relación entre el Pensamiento y el Lenguaje. Detecten en dicha experiencia:**

c.1 ¿Qué sucede primero? ¿Formulan primero el pensamiento antes de expresarlo o “hablan sin pensar”?

c.2 ¿Cómo influye el contexto en la forma de responder a esta situación?

c.3 ¿Creen que un estadounidense o un japonés reaccionarían de la misma forma ante la situación que plantearon? ¿Por qué?

Apéndice 6.2 Rúbrica Para Ensayo Individual Y Colaborativo

Rúbrica para Evaluar Ensayo Argumentativo sobre Problemática Actual

Institución Educativa: **Universidad Veracruzana** Región: **Poza Rica-Tuxpan** Facultad: **Pedagogía**

Experiencia Educativa: **Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo**

Número de Equipo: _____ Calificación: _____

Criterio	Descripción	Niveles de desempeño		
		Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Introducción 20%	Definición de la problemática o situación abordada	Concretiza el problema en un contexto inmediato 20%	Concretiza el problema en un contexto no inmediato 15%	Maneja el problema como un supuesto o a nivel teórico 10%
Desarrollo 30%	Características 10%	Son descritas enmarcando la relación entre las causas y efectos de las mismas 10%	Son descritas como elementos aislados 7%	Menciona solo una y no describe claramente la problemática o situación 5%
	Componentes 10%	Menciona 4 o más elementos inmersos en la problemática o situación 10%	Menciona de 2 a 3 elementos inmersos en la problemática o situación 7%	Menciona solo un actor o elemento que compone la problemática o situación 5%
	Posturas 10%	Menciona 2 posturas o más, incluyendo la que defiende y una que funge como contraejemplo 10%	Menciona al menos 2 posturas la que defiende y una que funge como contraejemplo 7%	Describe solo la postura que defiende 5%
Conclusión 20%	Defensa de la postura elegida	Sus argumentos aclaran y defienden la postura que eligió retomando elementos descritos en el desarrollo 20%	Deja clara la postura elegida pero sus argumentos no son suficientes para defenderla 15%	Sus argumentos repiten lo descrito en el desarrollo y no queda clara la postura que defiende 10%
Normativa APA 10%	Fuentes Consultadas 4%	3 o más 4%	2 3%	1 2%
	Citación 3%	6 citas o más 3%	Al menos 4 citas 2%	Al menos 2 citas 1%
	Referencias 3%	3 correctas o más 3%	Al menos 2 correctas 2%	Al menos una correcta 1%
Redacción 20%	Oraciones 5%	Utiliza en la misma medida oraciones simples y compuestas sin perder la coherencia 5%	Utiliza en su mayoría oraciones simples pero incluye oraciones compuestas de ser necesario 3%	Solo usa oraciones simples y no contienen todos sus elementos básicos 1%
	Ortografía 5%	1 a 5 faltas de ortografía 5%	6 a 10 faltas de ortografía 3%	Más de 10 faltas de ortografía 0%
	Nexos y Clausulas subordinadas 5%	Uso correcto y elegante de nexos. Inclusión adecuada de al menos 3 clausulas subordinadas o más 5%	Uso correcto de los nexos e inclusión de al menos 2 clausulas subordinadas 3%	Uso incorrecto o insuficiente de clausulas subordinadas y nexos 1%
	Signos de puntuación 5%	Utiliza los signos básicos y algunos poco usados como: punto y coma, dos puntos, comillas, etc. de forma adecuada 5%	Utiliza los signos básicos de puntuación, en su mayoría correctamente y sin abusar de ellos 3%	Carencia o falta total de signos básicos de puntuación 1%

Apéndice 6.3. Escala Estimativa para Cartel Hexagrama

Escala Estimativa para la Evaluación de Cartel Formativo

Institución: Universidad Veracruzana Área: Humanidades
 Facultad: Pedagogía Región: Poza Rica-Tuxpan Campus: Poza Rica
 Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

Experiencia Educativa: Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo

Nombre del Alumno: _____

Docente Evaluador: _____ Calif: _____

Instrucciones: Indique en qué grado el cartel formativo, elaborado con base a la metodología de Francisco de la Torre Zermeño para el diseño de Hexagramas, cumple con las siguientes características.

		Excelente	Muy Buena	Buena	Suficiente	Necesita mejorar
		10	8	6	4	2
CRITERIOS DEL CARTEL	CRITERIOS DEL HEXAGRAMA:					
PREGUNTAS						
Plantea preguntas que invitan al lector a interesarse a cerca de la problemática	Pre-pregunta					
	Pregunta insertada al texto					
TEXTO						
Realiza afirmaciones que invitan al lector a interesarse a cerca de la problemática.	Incluye datos informativos que ayudan a responder los cuestionamientos planteados y generar conciencia.					
	Las frases utilizadas son cortas, directas y claras.					
MAPA MENTAL						
CONTENIDO						
La información está organizada de forma coherente	Las ramas principales, incluyen los apartados del ensayo avanzando en dirección de las manecillas del reloj.					

Las imágenes ayudan a la comprensión del mensaje.	Imagen central y apoyos visuales representativos del tema y conceptos.					
DISEÑO						
TEXTO						
El tamaño de letra permite apreciar el mensaje						
El color del texto permite distinguir sin dificultad el mensaje.						
El color de la fuente es atrayente y combina con el resto de los elementos (fondo e imágenes)						
IMAGEN						
Se distinguen claramente (tanto por color, nitidez, forma y tamaño).						
Son de distinta procedencia, se utilizaron diversos materiales o recursos para obtenerlas (se imprimieron, dibujaron, pintaron, recortaron de revistas, etc.).						
FONDO						
Si presenta letras claras, es de color oscuro; si presenta letras oscuras es de color claro.						
Los elementos que lo conforman se integran como un todo.						

Procedimiento: **Para calificar la actividad, sumar los puntos obtenidos y dividir entre 13.**

Apéndice 6.4 Escala Estimativa para Socialización del Cartel Hexagrama
Escala Estimativa para la Socialización del Cartel Formativo

Institución: Universidad Veracruzana Área: Humanidades
 Facultad: Pedagogía Región: Poza Rica-Tuxpan Campus: Poza Rica
 Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

Experiencia Educativa: Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo

Nombre del Alumno: Equipo

Docente Evaluador: _____ Calif: _____

Instrucciones: Indique cuál es el grado de desempeño de los estudiantes correspondiente a cada criterio especificado.

	Excelente	Muy Bien	Bien	Suficiente	Necesitan mejorar
	10	8	6	4	2
EQUIPO					
Los estudiantes se presentan indicando la Experiencia Educativa a la pertenecen y el objetivo de la actividad que están realizando.					
Los estudiantes turnan la palabra para explicar los componentes de su cartel-hexagrama.					
Los estudiantes se apoyan entre sí, de manera respetuosa, cuando alguno presenta dificultades al explicar el cartel.					
INDIVIDUAL					
El estudiante encargado de describir los conceptos clave del hexagrama lo realiza:					
El estudiante encargado de enumerar las características de la problemática que exponen lo realiza:					
El estudiante encargado de mencionar los agentes o componentes inmersos en la problemática, lo hace:					
El estudiante encargado de explicar las posturas existentes en torno a la problemática, lo hace:					
El estudiante encargado de defender la postura que ha tomado el equipo lo hace:					
CALIFICACIÓN GRUPAL					
Consideras que el desempeño en general de los estudiantes fue:					
PUNTUACIÓN OBTENIDA					

Apéndice 6.5 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Moderador)

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

EQUIPO: _____ NOMBRE DEL INTEGRANTE EVALUADOR: _____

Instrucciones: Coloca una palomita en la columna correspondiente de acuerdo a lo observado.

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama mis compañeros:

ROL Y NOMBRE	FUNCIÓN	LO HIZO	NO LO HIZO
Observador _____	Eligió el rol propicio para cada integrante del equipo y expresó el porqué.		
	Se mostró atento a las participaciones, aportaciones y actitudes del equipo.		
Recapitulador _____	Procuró avanzar en la construcción del producto de forma constante y creativa.		
	Involucró de forma asertiva a los demás integrantes del equipo en la toma de decisiones para construir el producto.		
Incentivador del diálogo _____	Motivó a todos los miembros del equipo a aportar ideas para desarrollar el trabajo.		
	Prestó especial énfasis en que aporte sus ideas las personas que participan menos.		
Supervisor del orden _____	Evitó que el equipo se distrajera tratando temas o tareas diferentes a la que se desarrollaba en ese momento.		
	Apoyó al moderador a mantener un ambiente propicio para el desarrollo de la actividad.		

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama yo interpreté el rol del **moderador** así que...

FUNCIÓN	LO HICE	NO LO HICE
Dirigí las actividades involucrando a todo el equipo en la toma de decisiones		
Me cercioré de que la distribución del tiempo permitiera terminar el producto.		
Promoví la escucha y retroalimentación respetuosa de las aportaciones de cada integrante.		

Apéndice 6.6 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Observador)

EQUIPO: _____ NOMBRE DEL INTEGRANTE EVALUADOR: _____

Instrucciones: Coloca una palomita en la columna correspondiente de acuerdo a lo observado.

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama mis compañeros:

ROL Y NOMBRE	FUNCIÓN	LO HIZO	NO LO HIZO
Moderador _____	Dirigió las actividades llegando a un consenso con el equipo		
	Se cercioró de que la distribución del tiempo permitiera terminar el producto		
	Hizo respetar el turno de cada integrante para aportar ideas o sugerencias sobre cómo desarrollar la actividad de		
Recapitulador _____	Procuró avanzar en la construcción del producto de forma constante y creativa.		
	Involucró de forma asertiva a los demás integrantes del equipo en la toma de decisiones para construir el producto.		
Incentivador del diálogo _____	Motivó a todos los miembros del equipo a aportar ideas para desarrollar el trabajo.		
	Prestó especial énfasis en que aporte sus ideas las personas que participan menos.		
Supervisor del orden _____	Evitó que el equipo se distrajera tratando temas o tareas diferentes a la que se desarrollaba en ese momento.		
	Apoyó al moderador a mantener un ambiente propicio para el desarrollo de la actividad.		

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama yo interpreté el rol del **observador** así que...

FUNCIÓN	LO HICE	NO LO HICE
Elegí el rol propicio para cada integrante del equipo y argumenté el porqué de mi decisión		
Presté atención a las participaciones, aportaciones y actitudes de los integrantes del equipo.		

Apéndice 6.7 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Recapitulador)

EQUIPO: _____ NOMBRE DEL INTEGRANTE EVALUADOR: _____

Instrucciones: Coloca una palomita en la columna correspondiente de acuerdo a lo observado.

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama mis compañeros:

ROL Y NOMBRE	FUNCIÓN	LO HIZO	NO LO HIZO
Moderador _____	Dirigió las actividades llegando a un consenso con el equipo		
	Se cercioró de que la distribución del tiempo permitiera terminar el producto		
	Hizo respetar el turno de cada integrante para aportar ideas o sugerencias sobre cómo desarrollar la actividad de		
Observador _____	Eligió el rol propicio para cada integrante del equipo y expresó el porqué.		
	Se mostró atento a las participaciones, aportaciones y actitudes del equipo.		
Incentivador del diálogo _____	Motivó a todos los miembros del equipo a aportar ideas para desarrollar el trabajo.		
	Prestó especial énfasis en que aporte sus ideas las personas que participan menos.		
Supervisor del orden _____	Evitó que el equipo se distrajera tratando temas o tareas diferentes a la que se desarrollaba en ese momento.		
	Apoyó al moderador a mantener un ambiente propicio para el desarrollo de la actividad.		

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama yo interpreté el rol del **recapitulador** así que...

FUNCIÓN	LO HICE	NO LO HICE
Procuré dirigir la construcción del producto de forma constante y creativa.		
Involucré de forma asertiva a los demás integrantes del equipo en la toma de decisiones para construir el producto.		

Apéndice 6.8. Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Incentivador)

EQUIPO: _____ NOMBRE DEL INTEGRANTE EVALUADOR: _____

Instrucciones: Coloca una palomita en la columna correspondiente de acuerdo a lo observado.

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama mis compañeros:

ROL Y NOMBRE	FUNCIÓN	LO HIZO	NO LO HIZO
Moderador _____	Dirigió las actividades llegando a un consenso con el equipo		
	Se cercioró de que la distribución del tiempo permitiera terminar el producto		
	Hizo respetar el turno de cada integrante para aportar ideas o sugerencias sobre cómo desarrollar la actividad de		
Observador _____	Eligió el rol propicio para cada integrante del equipo y expresó el porqué.		
	Se mostró atento a las participaciones, aportaciones y actitudes del equipo.		
Recapitulador _____	Procuró avanzar en la construcción del producto de forma constante y creativa.		
	Involucró de forma asertiva a los demás integrantes del equipo en la toma de decisiones para construir el producto.		
Supervisor del orden _____	Evitó que el equipo se distrajera tratando temas o tareas diferentes a la que se desarrollaba en ese momento.		
	Apoyó al moderador a mantener un ambiente propicio para el desarrollo de la actividad.		

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama yo interpreté el rol del **incentivador** del diálogo así que...

FUNCIÓN	LO HICE	NO LO HICE
Motivé a todos los miembros del equipo a aportar ideas para desarrollar el trabajo.		
Intenté que los estudiantes que participan con menos frecuencia en la toma de decisiones aportaran sus ideas.		

Apéndice 6.9 Escala Estimativa para la Evaluación de la Estrategia (Supervisor del Orden)

EQUIPO: _____ NOMBRE DEL INTEGRANTE EVALUADOR: _____

Instrucciones: Coloca una palomita en la columna correspondiente de acuerdo a lo observado.

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama mis compañeros:

ROL Y NOMBRE	FUNCIÓN	LO HIZO	NO LO HIZO
Moderador _____	Dirigió las actividades llegando a un consenso con el equipo		
	Se cercioró de que la distribución del tiempo permitiera terminar el producto		
	Hizo respetar el turno de cada integrante para aportar ideas o sugerencias sobre cómo desarrollar la actividad de		
Observador _____	Eligió el rol propicio para cada integrante del equipo y expresó el porqué.		
	Se mostró atento a las participaciones, aportaciones y actitudes del equipo.		
Recapitulador _____	Procuró avanzar en la construcción del producto de forma constante y creativa.		
	Involucró de forma asertiva a los demás integrantes del equipo en la toma de decisiones para construir el producto.		
Incentivador del diálogo _____	Motivó a todos los miembros del equipo a aportar ideas para desarrollar el trabajo.		
	Prestó especial énfasis en que aporte sus ideas las personas que participan menos.		

Durante la elaboración del Cartel-Hexagrama yo interpreté el rol del **supervisor del orden** así que...

FUNCIÓN	LO HICE	NO LO HICE
Evité que el equipo se distrajera tratando temas o tareas diferentes a la que se desarrollaba en ese momento.		
Apoyé al moderador a mantener un ambiente propicio para el desarrollo de la actividad.		