



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



**“El desarrollo de las Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP) en
estudiantes de nivel superior”**

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Presenta:

Lic. Karla Berenice Scagno Castillo

Directora:

Mtra. Marcela Mastachi Pérez

LGAC:

Gestión de la Evaluación Educativa

Poza Rica de Hidalgo, Ver., Enero de 2017

Datos Generales

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

ÍNDICE

RESÚMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I : DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Justificación	16
1.3 Objetivos	18
1.4 Metas	18
1.5 Estado del Arte	19
CAPÍTULO II: CREACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA INTERVENCIÓN	
2.1 Conocimiento del contexto de actuación	26
2.1.1 Contexto interno	26
2.1.2 Contexto externo	37
2.1.3 Rol y soportes del contexto de actuación	40
2.2 Detección de necesidades	42
2.2.1 Primer acercamiento	42
2.2.2 Categorización y priorización de necesidades	48
2.3 Diagnóstico	49
CAPÍTULO III: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
3.1 ¿Qué se entiende por competencias?	57
3.1.1 ¿Qué es enseñar en términos de competencia?	62
3.1.2 Rol del maestro y del alumno	63
3.1.3 Estrategias de Aprendizaje	66
3.1.4 La evaluación de las competencias	68
3.2 Habilidades Analíticas del Pensamiento	72
3.2.1 La Bitácora OP (orden de pensamiento)	78
3.3 Aprendizaje colaborativo	81
3.3.1 Fundamento pedagógico del aprendizaje colaborativo	82
3.3.2 Características del aprendizaje colaborativo	84
CAPÍTULO IV: PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
4.1 Proceso de definición de la estrategia	86
4.1.1 Metodología del trabajo	87
4.1.2 Diseño instruccional	88
4.2 Planeación del proceso de evaluación	99

CAPÍTULO V: IMPLEMENTACIÓN	
5.1 Desarrollo del plan de acción	105
5.1.1 Descripción de la Estrategia de Intervención	106
5.2 Desarrollo de los mecanismos de seguimiento	127
5.3 Resultados y Análisis	131
CAPÍTULO VI: EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
6.1 Disfunciones y alternativas	155
6.2 Informe global de la evaluación	157
6.2.1 Aprendizajes significativos de los estudiantes	157
6.2.2 Informe de los HAP	159
6.2.3 Evaluación de la estrategia	161
6.2.4 La evaluación del gestor de los aprendizajes	162
6.2.5 Autoevaluación	164
CAPÍTULO VII: CULTURIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
7.1 Socialización de los resultados	166
7.2 Consideraciones para la culturización	167
7.3 Externalización	167
CONCLUSIONES	169
SUGERENCIAS	171
REFERENCIAS	173
ANEXOS	177
APÉNDICES	180

RESÚMEN

Esta tesis aborda el tema del Desarrollo de la Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP) con estudiantes de 4° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación llevada a cabo en la Universidad del Valle de Poza Rica, derivada de la propuesta de intervención en el marco de la Maestría en Gestión del Aprendizaje (PNPC-Conacyt).

La importancia de enfocar esta propuesta de intervención al desarrollo de las Habilidades Analíticas de Pensamiento reside en potenciar en los estudiantes la manera de ordenar sus ideas con mayor coherencia y precisión. Por lo tanto, como parte de este proyecto está la bitácora OP (orden del pensamiento) que se utiliza como herramienta para organizar el pensamiento y que cada estudiante llegue a un análisis fino; por otro lado, el aprendizaje colaborativo favorece la participación e integración de los estudiantes en la resolución de las actividades utilizando las habilidades que poseen.

El Proyecto de intervención se desarrolló durante los meses de Septiembre a Diciembre de 2015 implicado dentro de las actividades de la asignatura de Teoría Curricular. Los resultados que se muestran son favorables en el desarrollo de las Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP) de los estudiantes por el avance que alcanzaron en la manera de ordenar sus ideas y llegar un análisis coherente.

PALABRAS CLAVE: HABILIDADES ANALÍTICAS, TRABAJO COLABORATIVO, BITÁCORA OP

ABSTRACT

This thesis addresses the topic of the Development of Analytical Abilities of Thought (HAP) with students of the fourth term of the Bachelor's Degree in Educational Sciences carried out at the University of Valle de Poza Rica, derived from the proposal of intervention in the framework of the Master in Management of Learning (PNPC-Conacyt).

The importance of focusing this intervention proposal on the development of Analytical Abilities of Thought lies in empowering students to organize their ideas with greater coherence and precision. Therefore, as part of this project is the OP log (order of thought) that is used as a tool to organize thinking and that each student reaches a fine analysis; On the other hand, collaborative learning favors the participation and integration of students in solving activities using the skills they possess.

The Project of intervention was developed during the months of September to December of 2015 involved in the activities of the subject of Curricular Theory. The results shown are favorable in the development of the Analytical Thinking Skills (HAP) of the students for the progress they achieved in ordering their ideas and arriving at a coherent analysis.

KEYWORDS: ANALYTICAL SKILLS, COLLABORATIVE, BLOG OP

Para el desarrollo de esta tesis se contó con una beca CONACYT (CVU/Becario:
636465 y matrícula: S14015551)

DEDICATORIA

Len, Yesi y Reni:

Con todo mi amor porque son mi mejor

Fuente de inspiración para ser mejor cada día.

AGRADECIMIENTOS

- ◆ A Dios por ser mi luz de cada día, porque sin él nada soy.
- ◆ A mi Lulita porque siempre tienes una palabra de motivación cuando notas flaqueza en mí y por tu gran amor incondicional. Gracias mamita.
- ◆ A mi gran familia: Scagno Castillo, Vásquez Lendechy y los Castillo por el apoyo que me dan día con día, por su amor y porque me alentaron cuando más lo necesitaba.
- ◆ La amistad duplica las alegrías y divide las angustias, por eso Carlos, Luis y Katy agradezco infinitamente su cariño, paciencia y apoyo. Son la bendición que Dios me otorgó al iniciar este proyecto.
- ◆ A mi maestra Marcela Mastachi por ser mi guía en esta gran etapa de mi vida.
- ◆ A todas mis maestras que fueron ejemplo a seguir en la formación profesionalizante del posgrado. Gracias infinitas.
- ◆ Al grupo de la tercera generación de la MGA por la complicidad en todo este tiempo y del cual me llevo grandes amistades.
- ◆ A Roberto por tu amistad de años, porque me animaste a iniciar este proyecto y por ser mi salvador en cuestiones de informática.
- ◆ A la Universidad del Valle de Poza Rica por formar parte de este proyecto; a mis compañeros docentes especialmente a: Alex, Jorge, Eva, Rosita, Mercedes y Efra por su amistad, por sus palabras de aliento y motivación.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual no se necesita una educación enfocada a la adquisición de conocimientos, sino al logro de un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos aspectos: físico, motor, cognitivo, afectivo, social y emocional, procurando aprendizajes que contribuyan en lo posible a dicho desarrollo.

Ahora bien, en el presente trabajo planteo la necesidad de gestionar en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento, dándole énfasis a las Analíticas, porque actualmente y de acuerdo al modelo educativo basado en competencias exigen formar a personas capaces de enfrentar situaciones complejas y que sean conscientes de cómo resolverlas. Es por ello, que las Habilidades Analíticas de Pensamiento y con base a las necesidades de los estudiantes de nivel superior, son el tema principal de este proyecto de intervención.

Esta tesis deriva del proyecto de intervención en el marco de la Maestría en Gestión del Aprendizaje (PNPC-Conacyt), la cual se denomina: El Desarrollo de las Habilidades Analíticas de Pensamiento en los estudiantes de nivel superior; mediante la metodología de investigación-acción aplicada a los estudiantes del 4º cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de Poza Rica, basada en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento referente a la Gestión de la Evaluación Educativa. La metodología en la que se sustenta la tesis es la metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) que tiene la finalidad de la creación de un plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables.

Esta metodología APRA consiste en cinco etapas de trabajo, dado inicio con un diagnóstico, referente a las necesidades de los estudiantes y priorizarlas de acuerdo a la situación problemática; posteriormente planear una estrategia para la intervención y atender la necesidad detectada, luego implementar la estrategia diseñada para posteriormente evaluarla y valorarla en cuanto a la mejora con base a la necesidad atendida y por último la socialización y culturización de la misma; es decir, las diferentes actividades que llevé a cabo para proyectar el trabajo realizado a otros contextos.

Por lo tanto, ahora puntualizo la estructura de la tesis, la cual consta de siete capítulos que a continuación describo:

- Capítulo I: referido a la definición del problema, en el cual detallo el planteamiento del problema, y posteriormente pasar a la justificación, en ella se establece la importancia de retomar y rescatar la problemática, atendiéndola mediante la formulación de los objetivos, metas planteadas y el estado del arte, siendo este último una revisión de diferentes fuentes de información para ampliar el tema y cómo lo abordan en otros contextos.
- Capítulo II: este apartado está referido a la creación de las condiciones para la intervención, es decir describir tanto el contexto interno como externo de donde se llevó a cabo el proyecto de intervención; así como también describir las necesidades detectadas, priorizarlas y diagnosticar. Todo esto con la finalidad de tener un panorama sobre el diseño de la estrategia.
- Capítulo III: en este apartado se enfatiza la fundamentación teórica, obtenida de una revisión de diferentes fuentes de información y que a su vez le dan el sustento teórico y fundamenta el diseño e implementación y evaluación del proyecto de intervención.
- Capítulo IV: aquí hago referencia a la Planeación de la Intervención, que consta de describir el proceso de definición de la estrategia, la metodología del trabajo, el diseño instruccional y la planeación del proceso de evaluación.

- Capítulo V: esta sección está referida a la implementación de la intervención, por lo que enfatiza al desarrollo del plan de acción, la descripción de la estrategia de intervención, el desarrollo de los mecanismos de seguimiento, los resultados y análisis.
- Capítulo VI: dentro de este capítulo se describe la evaluación de la intervención, la cual implica hacer referencia a las disfunciones y alternativas y describir un informe global de la evaluación. con la finalidad de valorar la efectividad de la intervención desde el aspectos de los aprendizaje obtenidos, de la estrategia y la función del gestor.
- Capítulo VII: aborda la culturización y difusión de la intervención, que implica la socialización de los resultados, la culturización del proyecto y la externalización; así mismo, puntualizo en las referencias y los nexos.

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En este capítulo presento la problemática en la que se basó la propuesta de intervención educativa, que a partir de ella gestioné aprendizajes en los estudiantes y contribuí a una práctica innovadora en la institución. Así mismo, otro de los elementos en el que hago énfasis dentro de este apartado es la justificación, con la intención de explicar mi interés en la propuesta de intervención; en seguida, muestro los objetivos con sus respectivas metas y por último la revisión del estado del arte, el cual me permitió tener un mayor conocimiento con respecto al desarrollo de las Habilidades Analíticas de Pensamiento y el trabajo colaborativo.

1.1 Planteamiento del Problema

El aprendizaje según Garza y Leventhal (2006) es el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción. A partir de lo que dicen estos autores, puedo identificar que dicho proceso es elemental para que el individuo se llene de innumerables experiencias útiles desde que interactúa con su entorno y que dichas experiencias vayan siendo la pauta para un desarrollo integral en el transcurso de su vida.

Lo ideal es que el estudiante adquiriera un cúmulo de aprendizajes significativos, que sea autodidacta y que desarrolle las Habilidades Analíticas de Pensamiento. Dicho lo anterior y en función a las actividades planeadas para la asignatura trabajada del periodo Septiembre – Diciembre de 2014 con los estudiantes de 1° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (L.C.E) de la Universidad del Valle de Poza Rica, y de acuerdo a lo escrito en mi diario de clase como maestra de este nivel, puedo decir que mis estudiantes presentan muchas deficiencias en la elaboración de sus productos de aprendizaje,

ya que no siguen la estructura correcta para cada uno de ellos; por ejemplo, al realizar un análisis de lectura transcriben todas las ideas literalmente, dejando carente al producto de una reflexión en donde se denote la voz de él mismo; un mapa mental carece de imágenes perdiendo su función de un esquema visual cognitivo, por mencionar ejemplos. Por otro lado, observo en mis estudiantes dificultad para ejecutar ciertas habilidades que a su nivel se esperaría hicieran con facilidad, tales habilidades por mencionar algunas son: leer, redactar, emitir una crítica, describir, argumentar, etc.

De ahí mi interés por trabajar en el proyecto de maestría sobre la temática de Habilidades Analíticas de Pensamiento, que a partir de este momento utilizaré las siglas de HAP; para esto, siguiendo la metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) que consiste en una propuesta de investigación-acción, en donde la etapa de diagnóstico me permitió hacer un reconocimiento del contexto de intervención y priorizar las necesidades de los estudiantes de nivel superior.

En función al diagnóstico como parte de la primera etapa de la metodología APRA que llevé a cabo con mis estudiantes las problemáticas identificadas fueron:

1. Productos de aprendizaje con muchas deficiencias (mala ortografía, líneas recargadas de información, falta de utilización de ideas claves, copian y pegan de internet, etc.)
2. Falta de fluidez verbal: les cuesta trabajo a los estudiantes hacer un análisis de lo que leen o expresan, esto también es debido a la falta de lectura.
3. No consultan libros al llevar a cabo sus investigaciones: no realizan una investigación consultando fuentes confiables, esto lo describo en el primer acercamiento; pero además los múltiples trabajos de investigación que solicité con ellos en la asignatura que trabajé en el cuatrimestre anterior eran extraídos de internet, porque no editaban el trabajo y lo entregaban tal y como lo bajaban

del buscador. Por lo que es necesario que en este nivel los estudiantes tengan la habilidad de hacer una buena consulta bibliográfica.

Por lo tanto, consideré brindar mayor atención a la dificultad que los estudiantes tienen para elaborar sus evidencias de aprendizaje a partir de desarrollar en ellos sus HAP, porque a través de estas habilidades se verán favorecidos en su aprovechamiento escolar.

En función a lo que dice Frida Díaz (2010) los productos de aprendizaje son los trabajos, tareas, ejercicios, problemas, trabajos de investigación documental o en internet, visitas a lugares determinados, entre otras; generados por una serie de actividades. Por lo tanto, entiendo que por producto de aprendizaje son todas aquellas producciones que elaboran los estudiantes dentro y fuera del aula como lo menciona también la autora a partir de las diferentes estrategias utilizadas para abordar el contenido temático de la asignatura. Así mismo las habilidades analíticas del pensamiento son las que constituyen el segundo nivel de las habilidades del pensamiento.

Se esperaría que los estudiantes en este nivel escolar tuvieran un dominio de sus habilidades básicas del pensamiento y que sus productos de aprendizaje cubrieran al menos con la estructuración correcta en su elaboración, y su proceso de aprendizaje se viera favorecido con sus habilidades y con la aplicación de sus propias estrategias.

Con esta problemática denoto la importancia de haber trabajado con ellos una serie de actividades que les permita desarrollar sus HAP y que a la par vayan elaborando sus productos de aprendizaje de manera tal que logren emplear dichas habilidades. Por ello, considero indispensable gestionar en los alumnos mejores formas para generar sus aprendizajes; en este marco, el aprendizaje colaborativo se presenta como una alternativa pedagógica para la gestión de dichos aprendizajes, ya que es considerado como el aprendizaje que se produce cuando

los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber y que el proceso las enriquece y las hace crecer. (Matthews, 1996 citado en Barkley, Cross & Howell, 2012, pág. 19). En otras palabras, el aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes al trabajar de manera conjunta propicien preguntas con respuestas más estructuradas, así como la reflexión sobre los temas a desarrollar y con ello enriquecer cada aportación que externalicen al interior de los grupos de trabajo.

A partir de lo descrito, describo el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo desarrollar Habilidades Analíticas del Pensamiento en los estudiantes de 4ºcuatrimestre grupo A de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de Poza Rica a partir de la estrategia del aprendizaje colaborativo?

1.2 Justificación

López (2013) plantea que el hecho educativo pretende de manera intencional que el ser humano desarrolle todas y cada una de sus potencialidades para buscar la construcción de un mundo mejor. Es decir, la búsqueda constante que implica la vocación educativa, no es otra cosa que formar un ambiente que facilite el crecimiento integral del ser humano.

A partir de esta idea, puedo decir que el proceso de enseñanza aprendizaje es un medio auténticamente educativo, donde el estudiante va siendo capaz de apropiarse de aprendizajes significativos y sobre todo favorecer su forma de pensar. Tal como lo menciona López (2013) el alumno es dueño del proceso por el que conoce, tomando mejores decisiones, produciendo respuestas novedosas y originales para contestar a sus preguntas y resolver sus problemas, en otras palabras: que aprenda a pensar crítica y creativamente.

La importancia de aplicar la intervención denominada: El Desarrollo de las Habilidades Analíticas del Pensamiento a partir de la estrategia basada en el aprendizaje colaborativo fue con la intención de gestionar en los alumnos el mejoramiento de sus procesos de pensamiento y a su vez trabajar las HAP. Además, con el trabajo colaborativo que es considerado como una estrategia acorde al nivel superior para que el estudiante genere dudas sobre sus aprendizajes y a su vez reflexione y emita juicios, pretendo que ellos aprovechen la disponibilidad para trabajar de manera colaborativa, siendo éste una manera innovadora para generar aprendizajes significativos desde que al interior de los grupos se pueda enriquecer cada experiencia de aprendizaje.

La importancia de llevar a cabo esta propuesta de gestión de los aprendizajes es por los efectos que pueda tener el trabajar con los estudiantes de manera colaborativa y al mismo tiempo propiciar en ellos el desarrollo de las HAP junto con las actividades contempladas en dicha estrategia planeada. Esto es en virtud de que los estudiantes muestran disposición para el trabajo colaborativo, pero considero ellos no están favoreciendo sus HAP, ya que sin esas habilidades los estudiantes presentaran ciertas limitantes como la falta de claridad y profundidad de las ideas, falta de reflexión y elegancia en sus expresiones.

La viabilidad de este proyecto estriba primeramente en la apertura de las autoridades de la institución para que se llevara a cabo con los estudiantes de cuarto cuatrimestre; luego el uso de la planeación didáctica que fue el eje rector de la aplicación de la gestión de los aprendizajes mediante actividades específicas y los adecuaciones pertinentes y atinentes; también la disposición de los estudiantes para trabajar de manera colaborativa, ya que mostraron interés para conformar equipos, así como también integrarse a cada actividad considerada dentro de la planeación de este proyecto; por último, la colaboración de los docentes de otras asignaturas, porque a través de la transversalización de contenido y actividades se consiguió facilitar los aprendizajes de los estudiantes; siendo esto último la prioridad a lograr a través del desarrollo de las HAP.

1.3 Objetivos

En función a la importancia de la intervención, dentro de este apartado se presenta el objetivo general y los objetivos específicos.

a). Objetivo General:

- Diseñar y aplicar una estrategia de intervención basada en el aprendizaje colaborativo para desarrollar las habilidades analíticas de pensamiento en los estudiantes de 4° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de Poza Rica.

b). Objetivos Específicos:

- Promover el uso de la bitácora de Orden de Pensamiento (OP) con los estudiantes para desarrollar las habilidades analíticas de pensamiento.
- Fomentar en los estudiantes el aprendizaje colaborativo como medio para facilitar el desarrollo de las habilidades analíticas de pensamiento.

1.4 Metas

Con respecto a los objetivos planteados en el apartado anterior, formulé las siguientes metas, con la finalidad de hacer un contraste con los resultados obtenidos; dichas metas son:

- ✓ M1: Que el 65% de los estudiantes desarrollen sus habilidades analíticas de pensamiento.
- ✓ M2: Que el 65% de los estudiantes realicen sus bitácoras OP.
- ✓ M3: Fomentar en el 70% de los estudiantes el aprendizaje colaborativo y facilitar el desarrollo de las habilidades analíticas de pensamiento.

1.5 Estado del Arte

El objetivo principal del estado del arte es para hacer una revisión teórica sobre la temática de la intervención, esta revisión es a partir de una estimación de un periodo de diez años sobre lo que han escrito del aprendizaje colaborativo y las HAP y así poder encontrar un sustento a la temática abordada.

Para tener mayor claridad sobre el aprendizaje colaborativo, haré referencia a la concepción de Barkley, Cross y Howell (2012) que mencionan que colaborar es trabajar con otra u otras personas. El aprendizaje colaborativo significa que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr objetivos de aprendizajes comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo. Este aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y profesores trabajan juntos para crear el saber; es decir, crean significados juntos y que el proceso los enriquece y los hace crecer.

Por otro lado, Delgado (2011) considera que el aprendizaje colaborativo se desarrolla a partir de procesos graduales en el que todos y cada uno de los miembros del grupo se sienten comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva.

Ambas definiciones de estos autores coinciden en cuanto a que el aprendizaje colaborativo permite el trabajo colectivo y en donde las interacciones producen una influencia recíproca entre los que conforman el grupo. Para trabajar en colaboración dice Delgado (2011) es necesario compartir las experiencias y la información, teniendo una clara meta donde la retroalimentación será esencial para el éxito del trabajo.

Tanto Barkley, Cross y Howell (2012) y Delgado (2011) dejan claro el papel del docente en el aprendizaje colaborativo; siendo éste la figura principal dentro del proceso de aprendizaje, pero también es quien tiene que diseñar cuidadosamente la propuesta, decir los objetivos, los materiales de trabajo, proporcionar información, actuar de mediador; sin ser el experto tradicional en el aula, siendo el compañero de los alumnos.

Para complementar aún más lo que se refiere al aprendizaje colaborativo, en su libro Bilbao (2014) considera que no se puede separar la cooperación de la colaboración en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ya que los educandos pueden transitar de la cooperación a la colaboración en el mismo proceso, sin reducirlo al simple trabajo en equipo. Así mismo, nos menciona que los beneficios del aprendizaje cooperativo-colaborativo es la celebración de la diversidad, el conocimiento de diferencias individuales, el desarrollo interpersonal, la participación activa del aprendizaje y la retroalimentación personal. Tanto Bilbao (2014) como Delgado (2011) coinciden al decir que con el aprendizaje colaborativo los integrantes de los grupos de trabajo tienen la oportunidad de llegar a una retroalimentación personal a partir del intercambio de ideas y respuestas.

Otro punto es el de Driscoll y Vergara (1997) citado en Zañartu (2013) señalan que son cinco los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo:

- 1) Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
- 2) Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
- 3) Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.

- 4) Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- 5) Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

La idea central de esta autora es que en el aprendizaje colaborativo se promuevan estos cinco elementos con la finalidad de que cada grupo de trabajo responda a un contexto sociocultural y que a partir de las interacciones sociales y el aporte de cada individuo se llegue al logro de metas en común y tener como resultado un producto más enriquecido.

En relación a lo que aporta Calzadilla (2002) en el aprendizaje colaborativo cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios; se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad.

Por lo que se refiere a las habilidades de pensamiento Amestoy (2002) menciona en un artículo que en la época de los 80's como consecuencia de los trabajos realizados; suscribe, integró y conceptualizó un modelo o paradigma, dirigido a estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y a propiciar la aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en variedad de situaciones y ambientes.

La aplicación de este modelo introdujo cambios en la enseñanza, de la memorización al procesamiento de la información; propició la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva y estimuló el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico-crítico y creativo, del razonamiento y de la transferencia de estas habilidades al aprendizaje y a la vida.

Para Onrubia y Báez (2016) las habilidades son rutinas cognitivas existentes y empleadas para facilitar la adquisición y producción del conocimiento; son las destrezas y procesos necesarios para realizar una tarea, además son las facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente.

Asimismo, las habilidades se diferencian de otras destrezas, por ejemplo: fluidez, rapidez, automaticidad, simultaneidad y conocimiento. En este contexto, es fundamental entender el pensamiento como un conjunto de habilidades, ya que esto subraya dos elementos que son clave desde una perspectiva educativa: que el pensamiento se puede aprender (y enseñar), por lo tanto, es mejorable a partir de la práctica en situaciones adecuadas; y que el pensamiento no es una entidad única, sino que incluye habilidades diversas.

Como lo expresan estos autores, no se debe ver al pensamiento separado de las habilidades, ya que el pensamiento lleva al educando a desarrollar inferencias, juicios, describir, procesar interpretar, etc. Por lo tanto, para desarrollar habilidades es de gran necesidad considerar las dimensiones del pensamiento.

La evolución de las habilidades de pensamiento actualmente gira en torno a trabajarse en los diversos contextos educativos, tal como lo propone la autora Justo (2009) la escuela antes de los seis años es un torrente de cultura transformado en conocimientos, y un motor que impulsa el desarrollo de habilidades y procedimientos para pensar, conocerse así mismo, interpretar el mundo, expresarse y convivir. Debemos de ayudar a los pequeños para que encuentren significados apropiados para todo lo que descubren, sucede a su alrededor y elaboren respuestas adecuadas que integren la razón, la emoción y la conducta. El docente necesita proporcionar situaciones de mediación adecuadas para favorecer que el niño desarrolle procesos de pensamiento cada vez más complejos y flexibles, que reconozca las habilidades del pensamiento que utiliza, las aplique de manera contextualizada y haga transferencia de ellas de manera consciente para comprender cualquier concepto, situación o experiencia de su vida cotidiana.

Ahora bien, es aquí donde hago referencia a lo que menciona Campirán (1999) aprender a pensar de manera analítica, crítica, creativa y además ser consciente de ello, es una habilidad que se aprende y que es posible perfeccionar con el apoyo de estrategias y de la práctica constante.

Haciendo énfasis a lo que mencionan el autor aprender a pensar es una habilidad que el educando debe ir construyendo día a día dentro de su proceso de aprendizaje, porque sólo de esta manera podrá ser inquisitivo, podrá tomar decisiones, resolver problemas y cuestionarse todo lo que experimente en el transcurrir de su vida. Este aprender a pensar y con el enfoque constructivista que se le da a la educación, se espera que los estudiantes lleguen a un nivel de pensamiento más complejo.

Ahora bien, para complementar la idea de aprender a pensar Campirán (1999) citado en Ramos (2000) ubica el concepto de competencia como una red de conocimientos (*K*), habilidad (*H*) y actitud (*A*). Es decir, propicia mejorar la

formación crítica de una persona así como la función del docente para dicha formación; a fin de conseguir el objetivo de un proceso de enseñanza – aprendizaje. Este modelo de competencias lleva a una perspectiva de un conjunto de eventos externos planificados y facilitados que influyen para producir los procesos de aprendizaje.

Las habilidades de pensamiento en la perspectiva de las competencias son procesos desde un punto de vista teórico – práctico según Campirán (2000) y pueden clasificarse en tres niveles: primer nivel corresponde a las habilidades básicas de pensamiento, el segundo y tercer nivel corresponde a las habilidades analíticas y críticas. Donde el pensamiento creativo se encuentra en esos tres niveles.

Con base a esta clasificación, puedo enfatizar que las habilidades de pensamiento implican todo un proceso constante, donde dicho proceso va modificando conductas en el individuo, ya que con estas conductas se observa el grado de desarrollo de las dichas habilidades.

Las Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP) de acuerdo a lo que menciona Guevara y Campirán (2000) corresponden a las habilidades del segundo nivel del modelo COL.¹ Este nivel presupone el desarrollo previo de las Habilidades básicas, que son la base para que el estudiante pueda ordenar sus ideas y emitir un análisis de lo que experimenta dentro de su entorno, este análisis a su vez le permite lograr una reflexión y es donde se considera que se ha logrado este tipo de habilidad analítica.

¹ Modelo creado por A. Campirán (1999) diseñado y propuesto para pensar, que significa Comprensión Ordenada del Lenguaje y se compone de tres submodelos: el primero se refiere a la estimulación pluri sensorial de la inteligencia, el segundo a la bitácora de orden del pensamiento y el tercero tiene que ver con los niveles de comprensión que van desde cuando se actúa sin pensar, hasta cuando se hace de una manera analítica y crítica.

Las HAP proporcionan la experiencia de comprender una situación, porque con ella se busca que el estudiante ordene sus ideas; además busca la coherencia, precisión, claridad y sobre todo la reflexión fina entre otras cosas de lo que está analizando. De acuerdo a lo que menciona Campirán (2001) las HAP permiten un procesamiento más atento, agudo, en donde la precisión lingüística es clave, la claridad y la brevedad en el lenguaje surgen; son útiles para realizar tareas en donde es importante la reflexión y el manejo del todo a través del manejo de sus partes que lo componen.

Tiempo después Campirán (2008) caracteriza a las habilidades como una aptitud potencial que suele ser perfeccionada en una destreza, la cual explica la realización de una tarea o actividad; por lo tanto puede hablarse de habilidad social y habilidad motriz, ambas vinculadas con un tercer tipo de habilidad denominada habilidad de pensamiento.

Sin embargo Lara (2003) en su escrito "Atreverse a pensar: un verdadero reto actitudinal para muchos jóvenes" habla sobre la actitud que revelan los estudiantes de no atreverse a pensar por sí mismos y enfatiza aspectos problemáticos tanto de la práctica docente como del contexto en el que se desenvuelven los adolescentes mexicanos. Asimismo, a partir de lo que menciona esta autora sobre esta crisis actitudinal hago el contraste con los estudiantes que me llegan a las aulas de la universidad con una actitud negativa y sin ganas de pensar por sí mismos; pero sin dejar a un lado la necesidad imperante que como docente de nivel superior poner mayor atención a lo que se está haciendo en el aula con los estudiantes para gestionar en ellos nuevas maneras de aprender.

CAPÍTULO II

CREACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA INTERVENCIÓN

Dentro de este apartado tengo como finalidad hacer una recapitulación sobre las condiciones de la intervención que abarca el contexto interno y externo, así como del rol y soportes del contexto de actuación.

2.1 Conocimiento del contexto de actuación

2.1.1 Contexto Interno

A. Antecedentes Institucionales

En la década de los 70s, en 1976 para ser exactos, como un proyecto educativo de un joven profesionalista visionario, el profesor Roberto Álvarez Hernández, nace en nuestra ciudad en las instalaciones del edificio John Gregg, la escuela secundaria “José Vasconcelos” en su turno vespertino, todo ello como respuesta a la falta de espacios educativos y el deseo de brindar a los jóvenes de Poza Rica y la región un servicio educativo de calidad.

Un lustro después de haber iniciado su funcionamiento, la escuela se muda a su domicilio actual en la calle 5 de mayo #302 de la colonia Tajín, brindándoles a sus alumnos una infraestructura tanto material, educativa y humana más acorde a sus necesidades educativas.

En 1982 la escuela “José Vasconcelos” amplía su cobertura educativa ofertando estudios de Bachillerato incorporados a la DGEMSyS, modalidad educativa que estuvo brindando sus servicios y egresando jóvenes bachilleres durante un lapso de 11 años; para posteriormente dar paso a las exigencias que demandaba la sociedad en materia educativa e incorporar el Bachillerato a la DGETI, tomando desde entonces, en el año de 1993, el nombre con el que es conocido en la actualidad, Bachillerato Tecnológico “José Vasconcelos”.

La visión del profesor Álvarez por dotar a la sociedad norveracruzana de jóvenes profesionistas de calidad se inicia en 1999, deseo cristalizado primero, con la aceptación por parte de las autoridades educativas del estado y la autorización para impartir educación de nivel superior con el grado de licenciatura con el nombre de **Universidad del Valle de Poza Rica**, y posterior a ello otorgar el RVOE de las Licenciaturas en Derecho, Administración de Empresas, Contaduría Pública, Ciencias de la Comunicación e Ingeniería en Sistemas Computacionales; así como en el 2004 de los RVOE de Mercadotecnia y Calidad, y la de Ciencias de la Educación; solicitando y obteniendo así mismo los acuerdos para impartir estudios de Posgrado en las Maestrías de Ciencias de la Educación y Derecho Fiscal.

Después de más de 3 décadas, el sueño del Maestro Roberto Álvarez Hernández, es toda una realidad, puesto que la fusión del Bachillerato y las Licenciaturas, dieron como resultado el Centro Educativo Mixto Particular “José Vasconcelos”, prestador de los servicios del Bachillerato Tecnológico del mismo nombre y la Universidad del Valle de Poza Rica.

B. Filosofía Institucional

La filosofía institucional del Centro Educativo Mixto Particular “José Vasconcelos” está conformada por los siguientes elementos:

1. **MISIÓN:** Proporcionar un servicio de calidad, encaminado al éxito bajo un esquema de trabajo colaborativo, de profesionalización y actualización constante, para poder moldear, reforzar e impulsar el conocimiento y la identidad psicosocial de sus alumnos, sus actitudes, sus valores y habilidades y entregarlos pensantes, críticos, constructivos autorregulados, autodidactas y con un alto nivel de calidad humana, para que puedan transformar y mejorar a la sociedad, en los distintos ámbitos que la conforma, fortaleciéndola ante la globalización y los esquemas de competencia en que vivimos.
2. **VISIÓN:** Ser una institución educativa vanguardista, humana, de alto nivel de calidad, eficiente y competitiva, consciente de su entorno y medio ambiente, que forme alumnos promotores de la convivencia social y el bienestar común, con una cultura de innovación que los haga capaces de tomar decisiones asertivas y hacer análisis críticos de los procesos productivos e intervenir en ellos con una mentalidad creativa y generadora de cambio.

3. FILOSOFIA: La filosofía de nuestra institución educativa es ecléctica, está enmarcada en un pluralismo ideológico que no se circunscribe a una corriente pedagógica determinada. Desde el quehacer educativo, se busca promover y vivenciar principios éticos, valores de la vida y dignidad humana, espíritu investigativo, científico, auto-superación, creatividad, disciplina y colaboración que les permitan a los estudiantes continuar autónomamente su desarrollo personal y social.

Nuestros alumnos son nuestra mejor posesión y nuestro más valioso recurso y los contemplamos como seres pluridimensionales, capaces de responder a los procesos formativos, crear cultura y desarrollarse como ciudadanos útiles a la comunidad, por lo que estamos comprometidos a responder a sus necesidades.

Creemos y confiamos en que la actualización continua de nuestros maestros y su superación profesional logrará la excelencia, nuestro lema; la calidad educativa, nuestra meta y la formación de nuestros educandos, nuestro objetivo.

4. IDEARIO: Altruismo, integración familiar, pedagogía holística, innovación educativa, identidad, compromiso, versatilidad, dimensión ética valorativa, equidad y tolerancia, justicia, creatividad, liderazgo.
5. VALORES: Disciplina, perseverancia, imparcialidad, actitud de servicio, solidaridad, respeto, responsabilidad, honestidad, trabajo colaborativo, compromiso. *(Fuente: Datos obtenidos del archivo de la Institución)*

Según la filosofía institucional, se pretende proporcionar un servicio educativo de calidad orientando al alumno al éxito mediante el desarrollo de una formación integral que comprenda desde las habilidades y conocimientos como las actitudes que todo profesionista egresado de las diferentes áreas de formación se esperaba que tuvieran.

Por lo tanto, para lograr que la filosofía de la Universidad del Valle de Poza Rica alcance el éxito y logre una formación de los educandos apegados a una calidad educativa, es de gran importancia tener excelentes canales de comunicación, así como también establecer el trabajo colaborativo de todos los que conforman la institución, una actualización constante del personal docente y el reforzamiento de los valores humanos en cada uno de los alumnos. Así pues hacer realce al lema institucional: “Excelencia, Calidad en el saber”.

C. Datos Generales

En este apartado describo los datos generales de la institución que me permitieron hacer mi función como gestor en el aprendizaje:

Tabla 1. Datos Generales de la Institución

NOMBRE	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA
NIVEL	Superior
MODALIDAD	Escolarizado
UBICACIÓN	Calle 5 de Mayo N° 312 Col. Tajín C.P. 93330 Poza Rica, Ver. Tel.: 01(782)8226348 y 01(782)8235989

Fuente: obtenida del archivo de la institución

➤ Oferta educativa:

Tabla 2. Oferta educativa de la Universidad del Valle de Poza Rica

LICENCIATURA	RVOE	POSGRADO	RVOE
En mercadotecnia	ES021/2005	Maestría en Ciencias de la Educación	ES231/2004
En Ingeniería en Sistemas computacionales	ES041/2003	Maestría en Derecho Fiscal	ES230/2004
En Derecho	ES192/2003		
En Administración de Empresas	ES039/2003		
En Ciencias de la Comunicación	ES191/2003		
En Ciencias de la Educación	ES007/2004		
En Contaduría Pública	ES040/2003		

Fuente: obtenida del archivo de la institución

La oferta educativa de la Universidad está respaldada por los Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), este documento muestra el año en que cada licenciatura fue registrada ante las instancias pertinentes. Por lo tanto, siendo una validez oficial de estancias como la SEP o la SES los alumnos pueden tener la plena seguridad que la formación que recibe es confiable.

D. Infraestructura Y Equipamiento

La Universidad del Valle de Poza Rica cuenta con edificio propio de 5 plantas, en donde cada espacio esta acondicionado para brindar un buen servicio a los estudiantes. A continuación en la siguiente tabla detallo con precisión la infraestructura de la institución:

Tabla 3. Infraestructura de la Institución

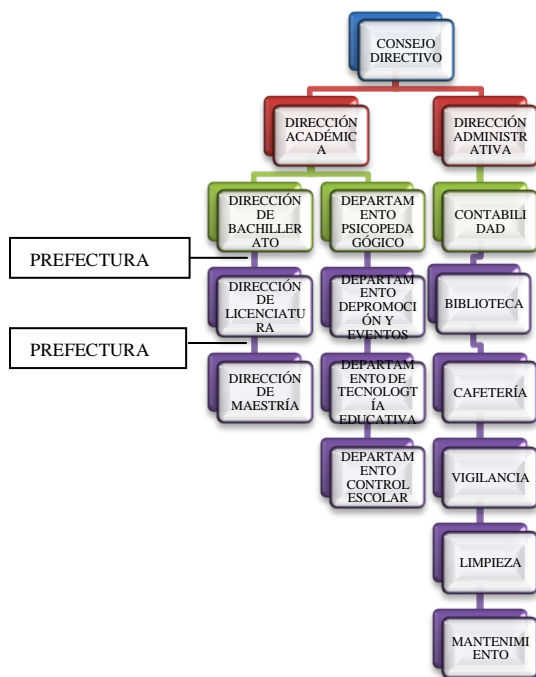
INFRAESTRUCTURA	
Áreas administrativas	Dirección General Rectoría Dirección de Licenciatura Dirección de Bachillerato Control escolar Responsable de Laboratorio de Informática Psicopedagogía Finanzas Biblioteca Sala Audiovisual Prefectura
Salones	13 salones con dimensiones amplias, climatizados y acondicionados a las necesidades de los alumnos
Cooperativa	
Salón de Baile	
2 baños para hombres y 2 baños para mujeres	

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida de la Dirección de la Institución.

E. Estructuras y Sistemas Relacional

Dentro de la estructura relacional de la Universidad del Valle de Poza Rica, puedo decir que está conformada de la siguiente manera:

Tabla 4. Organigrama institucional



Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida de la Dirección de la Institución.

En función al Sistema de Organización de la institución cuenta con una formación administrativa, porque es la base para su funcionamiento óptimo. Dentro de esta organización el área donde hay más personal es el departamento de control escolar y el departamento de Finanzas, porque cada uno de estas áreas cuenta con 2 y 3 personas respectivamente.

En la Institución se ha conformado un Consejo Técnico Escolar (CTE), el cual está integrado por las autoridades principales de la institución como la directora general, apoderados legales y el rector. Se ha establecido a través de este CTE una ruta de mejora para identificar las problemáticas existentes en la institución, con el objetivo de establecer estrategias pertinentes y generar un cambio en donde todos los que conformamos la institución colaboramos para que se lleven a la práctica cada una de las metas establecidas en dicha ruta de mejora; las reuniones de los consejos técnicos se llevan a cabo el último viernes de cada mes como en el nivel básico de educación.

F. Normas Que Rigen La Vida Escolar

La Universidad del Valle de Poza Rica cuenta con un reglamento interno que tiene como idea central describir las conductas esperadas para docentes, alumnos y personal administrativo.

En función a mi experiencia, algunas de las políticas institucionales para contratar al personal docente es: presentar título del último grado de estudios, tener el perfil profesional para el área que lo estén contratando, cumplir con el uniforme, entregar las evaluaciones de cada periodo dos días de después de la fecha de aplicación, entregar en tiempo y forma todo lo relacionado con el aspecto didáctico pedagógico, entre otras.

El personal administrativo debe de cubrir su horario establecido, cumplir con su uniforme, realizar sus funciones de manera óptima, brindar un buen servicio a quien se lo solicite, etc.

Las políticas institucionales para docentes y administrativos están especificadas en el contrato establecido por el Centro Educativo “José Vasconcelos”; en el caso de los docentes es renovado en periodos de cada cuatro meses.

Para los alumnos existe un reglamento escolar está especificado en tres rubros: el primero hace referencia a las reglas generales, las cuales están enfocadas a el horario que debe cumplir el alumno, con respecto al uniforme, las actividades dentro y fuera de la institución, la disciplina, entre otras. El segundo rubro enlista reglas con respecto a las asistencias y justificantes de los alumnos y por último el tercer rubro es para las evaluaciones del proceso de aprendizaje del alumno.

Dentro de este último rubro que refiere a la evaluación puedo decir que no hay políticas establecidas de cómo debemos llevar a cabo la evaluación del proceso de aprendizaje, ya que cada docente tiene la libertad de cátedra para establecer sus propios criterios a evaluar; lo único establecido es que hay tres periodos en que la institución considera los cortes para que el docente se detenga y evalúe a los alumnos considerando todos los criterios establecidos al inicio de cada cuatrimestre.

G. *Plantilla Docente*

Tabla 5. Plantilla docente de la institución

N°	GÉNERO	PERFIL PROFESIONAL	ANTIGÜEDAD EN LA UNIVERSIDAD
1	H	Maestría en Ciencias de la educación	10 años
2	H	Ing. En Sistemas Computacionales	8 años
3	H	Lic. En Psicología con Especialidad en Higiene y Seguridad Industrial	5 años
4	H	Lic. En Matemáticas	10 años
5	H	Lic. En Derecho con especialidad en educación y Derechos Humanos	11 años
6	H	Lic. En pedagogía	3 años
7	H	Ingeniería en Sistemas	8 años
8	H	Ing. En electrónica y Comunicación	14 años
9	H	Ing. En Sistemas Computacionales	9 meses
10	H	Lic. En Contaduría	1 año
11	H	Lic. En Pedagogía	Nuevo ingreso
12	M	Lic. En pedagogía	7 años
13	M	Lic. En Pedagogía con especialidad en Desarrollo de Competencias Docentes	4 años
14	M	Lic. En Medicina con especialidad en Peritaje Médico	Nuevo Ingreso
15	M	Lic. En Pedagogía	5 años
16	M	Contador Público con Maestría en Administración Fiscal	13 años
17	M	Lic. En ciencias de la Educación	3 años
18	M	Lic. En Pedagogía	8 años
19	M	Lic. En Administración de Empresas con especialidad en Competencias Docentes	9 meses
20	M	Lic. En Informática con especialidad en competencias Docentes	4 años
21	M	Lic. En Pedagogía	1 año
22	M	Maestría en Educación	4 años
23	M	Doctorado en educación	4 años

Fuente: obtenida del archivo de la institución

En la tabla 5 se aprecia que la plantilla docente está integrada por 23 académicos de las diferentes carreras que tiene ofertadas la institución para la ciudadanía. Además incluyo el grado académico de cada uno de ellos, así como también la antigüedad que tienen laborando en la escuela.

La tabla me lleva a inferir que sólo una parte de la plantilla docente cuenta con formación en Pedagogía y Educación, así mismo se puede apreciar que no todos cuentan con una formación en Habilidades de Pensamiento y que esto en última instancia es lo que podría estar permeando los procesos de análisis en los alumnos.

H. Matrícula

Actualmente la institución solo cuenta con alumnos de nivel licenciatura en las carreras de Ciencias de la Educación, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Administración de Empresas y Derecho; por otro lado en el posgrado de Maestría en Ciencias de la Educación.

Cabe mencionar que los alumnos matriculados son de diferentes lugares de la zona norte del estado tales como: Papantla, Coatzintla, Álamo, Puebla y de la misma ciudad de Poza Rica.

Tabla 6. Matrícula del periodo enero – diciembre 2014

NIVEL	MATRICULA
Licenciatura en Ciencias de la educación	250 alumnos matriculados
Ingeniería en sistemas Computacionales	100
Total	350

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida de la Dirección de la Institución.

I. Cultura Y Clima Institucional

La Universidad del Valle de Poza Rica trata de basar su cultura en una participación activa de toda la comunidad educativa, propicia la actualización docente constantemente. Pero de acuerdo a lo que he observado en todo este tiempo que he sido parte de la institución, puedo comentar que el clima institucional no siempre es tan grato debido a las diferencias de ideas entre las autoridades, el personal administrativo y el personal docente. Sin embargo, estas diferencias no obstaculizan el logro de los objetivos en cada una de las áreas.

Las relaciones interpersonales entre los docentes se dan bajo el respeto y la cordialidad, debido a que no hay una coincidencia en los horarios lo que contribuye a que sólo nos relacionemos más cercanamente en las juntas académicas o en los diferentes cursos que programe la institución, apreciándose el compañerismo entre todos los que conformamos la plantilla. Sin embargo, puedo mencionar que algunos docentes si establecen ciertos lazos de amistad.

J. Formas De Organización Del Trabajo Escolar

La organización es una de las etapas importantes de cualquier institución educativa, porque con ella se facilita el trabajo para cada uno que la conforma; a partir de esta idea central describo que la organización de la Universidad del Valle empieza por las funciones principales de dirección general y rectoría, las cuales son las guías para el resto del personal tanto administrativo, docente y alumnado, porque son esas dos áreas las que resuelven las problemáticas de índole institucional.

Por lo que se refiere al área académica está la Dirección de licenciatura, la cual es encargada de todo lo relacionado con las cuestiones docentes y situaciones del alumnado de ese nivel; así como también, con todo lo relacionado con calendarizar las actividades de índole académico de cada cuatrimestre. La

persona responsable de esta dirección es con la que hice algunas de las negociaciones; por tanto es el área que me brindó el apoyo necesario para la realización de esta intervención.

También está el departamento de Psicopedagogía, donde tienen como funciones principales abordar todas las problemáticas que el alumnado pueda presentar, por otro lado se encarga de diseñar cursos de actualización docente de manera periódica. Esta área fue importante en la realización de este proyecto, porque la colaboración de los que conforman dicho departamento fue de utilidad en las etapas de mi intervención.

Puedo destacar que el trabajo en equipo del personal docente si se da la mayor de las veces, porque como ya lo mencioné en apartados anteriores, existe un clima de respeto y cordialidad. Considero que esto es para mí un indicador positivo por si en algún momento del desarrollo de mi intervención llegara a requerir de la participación de mis compañeros.

En cuanto al proceso reflexivo de análisis y resolución de problemas los docentes que conforman la plantilla académica, en su mayoría colaboran en las diferentes situaciones problemáticas que se suscitan en el proceso de aprendizaje de los alumnos; por otro lado también participan en su gran mayoría en las rutas de mejora que se establecen en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) que se llevan a cabo cada fin de mes con el objetivo de que se identifiquen problemáticas y buscar estrategias de solución.

2.1.2 Contexto Externo

A partir de la problemática a atender en este proyecto de intervención es necesario analizar ciertas políticas nacionales e internacionales de la Educación Superior. En este nivel Superior y en todos los demás niveles se está enfocando a una Educación de Calidad según el Plan Nacional de educación 2013 – 2018, de acuerdo a este Plan se aspira a lograr la Calidad, considerando que sólo será a través de una formación de excelencia. Como primera instancia se hace referencia a las siguientes citas:

“La educación superior el país encuentra una de sus principales riquezas para el desarrollo social, político y económico. Hoy se cuenta con un sistema de educación superior diversificado y con amplia presencia nacional. Habrá que continuar con la ampliación y el impulso al mejoramiento de la calidad de la educación superior. La libertad de pensamiento que siempre debe caracterizar a la educación superior debe ser compatible con el aseguramiento de la calidad de los programas y la fortaleza de las instituciones.” (SEP, 2013)

“La calidad de los aprendizajes debe ser una constante para el cumplimiento de los fines de la educación media superior, la educación superior y la formación para el trabajo. Es en la educación superior que cada estudiante debe lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores correspondientes a las distintas profesiones La preparación de los jóvenes para una inserción y desempeño laboral exitosos es una exigencia adicional. La pertinencia de los estudios implica preparar a hombres y mujeres para desempeñarse en empleos más productivos y mejor remunerados, o bien como emprendedores, en contextos social, laboral y tecnológicamente cambiantes.” (SEP, 2013)

Como se puede apreciar en las citas anteriores del Programa Sectorial de Educación (PSE) se determina la necesidad de alcanzar la Calidad educativa a través del desarrollo integral que logre el ser humano a lo largo de la adquisición de los aprendizajes y que estos aprendizajes le permitan a su vez posicionarse en el campo laboral mejorando su nivel socioeconómico. El ideal es la calidad lo que implica analizar aspectos como la evaluación de los propios aprendizajes e ir verificando si esta meta de la Calidad educativa se va alcanzando.

De acuerdo a lo anterior, es de gran relevancia enfatizar algunos de los objetivos que el Plan Veracruzano de Desarrollo se plantea en materia educativa, los cuales son:

- ❖ Mejorar el desempeño escolar en todos los niveles educativos
- ❖ Impulsar y fortalecer el desarrollo humano, en todos sus aspectos para mejorar la calidad de vida. (SEV, 2015)

Con estos referentes del PSE y el Plan Veracruzano de Educación puedo enfatizar la importancia de trabajar en este nivel superior de manera óptima con la única finalidad de gestionar en los alumnos aprendizajes que le permitan el desarrollo de las bases necesarias para una mejor calidad de vida. Estos referentes me llevan a saber primeramente lo que se quiere con la educación y posteriormente a saber de qué manera debe ser mi práctica como docente, siendo esta última la que más me interesa para este proyecto. Porque a partir de este último referente de mi práctica como gestora, la intención es lograr en los alumnos la habilidad de hacer una autoevaluación y metacognición de su propio proceso de aprendizaje.

Otra política a analizar dentro de este apartado es la implicación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), esta asociación en el campo de la educacional acota dos razones:

- A. “La Educación no es ajena a los proceso de cambio, por el contrario, debe asumirlo como algo propio y en consecuencia formar en y para el cambio.
- B. El cambio que se da en la educación ocurre principalmente en las funciones. Actitudes, conductas, valores, relaciones y contenidos, en el proceso para la adquisición del conocimiento así como en las estrategias para la impartición del mismo... en educación los resultados sólo son observables en el mediano y largo plazo.” (ANUIES, 2004, pág. 10)

“...Hoy más que nunca, se requiere una educación permanente y a lo largo de la vida.... Se requiere de nuevos profesionistas, nuevos alumnos y, por ende, nuevos docentes.” (ANUIES, 2004, pág. 20)

Si se analiza esta cita de la ANUIES puedo identificar que tanto la función del docente como la del alumno deben cambiar, debido a las nuevas exigencias en la educación, la cual requiere alumnos más autodidactas y docente más comprometidos con la labor; y esto implica a su vez al desarrollo de habilidades básicas del pensamiento propiciando nuevos aprendizajes en contexto educativos más innovadores. Es por ellos que retomo esta otra cita “el papel del docente se transforma y pasa de ser mero transmisor a profesional innovador y creativo que mejora su práctica mediante la innovación y la investigación.” (ANUIES, 2004, pág. 21)

A esta última idea, considero lo que menciona la UNESCO (2008) de que las evaluaciones de rendimiento de los estudiantes, con el fin de determinar el grado de eficacia de los sistemas educativos y mejorar la calidad de la educación, obedece también a la importancia otorgada en la sociedad actual al uso de la evaluación para demostrar en qué medida han sido logrados los objetivos educativos; siendo fundamental que los estudiantes aprendan lo que está establecido en los diferentes niveles.

Con base en lo que menciona la UNESCO, en la actualidad la evaluación está tomando una función más allá de asignar un simple número a los alumnos, lo que se espera actualmente de la evaluación es que verdaderamente te lleve a identificar lo que los estudiantes han alcanzando según los objetivos planteados, para así verificar si tiene las habilidades, conocimientos y actitudes para los siguientes niveles y sobre todo para lo que vivencia dentro de la sociedad.

2.1.3 Rol y Soportes del contexto de actuación

Cuadro 1: Matriz FODA del contexto interno

<p style="text-align: center;">Factores internos</p> <p style="text-align: center;">Factores Externos</p>	<p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación de los estudiantes ➤ Departamento Psicopedagógico ➤ Infraestructura adecuada ➤ Aulas equipadas ➤ Biblioteca pequeña ➤ Internet en cada aula ➤ Que se lleven a cabo los Consejos Técnicos Escolares (CTE) 	<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pocas horas para trabajar con el grupo ➤ No contar con bibliografía suficiente para el proyecto de intervención ni para la asignatura. ➤ No todos los estudiantes cuentan con computadora portátil ➤ Pocos docentes con formación pedagógica ➤ Poca participación de los docentes en el CTE ➤ Suspensión de clases por actividades extracurriculares (Conferencia, Convivencia deportiva, etc.)
<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Directrices de las exigencias en la educación superior por la Secretaría de Educación ➤ Las políticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con respecto a las funciones de la educación basadas en actitudes, conductas, valores y contenidos. ➤ Contar con una beca CONACYT 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseñar una estrategia que promueva en los estudiantes las habilidades analíticas de pensamiento. ✓ Impulsar actividades que promuevan el aprendizaje colaborativa en los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planear la estrategia de intervención con tiempos flexibles por algún imprevisto de suspensión de clases ✓ Adquirir bibliografía para trabajar con los estudiantes con el apoyo de la beca CONACYT ✓ Promover canales de difusión formal e informal con respecto al proyecto de intervención con los docentes de la institución.
<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Suspensión de clases para todos los niveles educativos por parte de la Secretaría del Estado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Optimizar los tiempos de clase con los estudiantes, para desarrollar las actividades planeadas en el proyecto de intervención 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plantear posibilidades de ajustes en el calendario de implementación

Fuente: Elaboración propia con base en información del contexto interno y externo.

La matriz FODA me permitió valorar asuntos como el diseño de una estrategia para gestionar en los estudiantes aprendizajes basándolo en el desarrollo de las habilidades analíticas de pensamiento, además de promover el trabajo colaborativo. Todo esto en función a una planeación flexible para ajustes pertinente y atinentemente de imprevistos que pudieran suscitarse, así mismo alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes. Para llevar a cabo dicha planeación fue necesario invertir en bibliografía actualizada para trabajar los temas más actuales o recientes considerados en el proyecto de intervención y así contribuir en un proceso de gestión en el aprendizaje.

Por otra parte, aquí señalo que la planeación aun de ser flexible, es de gran importancia la optimización del tiempo de cada sesión, para desarrollar las actividades establecidas en ella y promover en los estudiantes el desarrollo de las habilidades analíticas de pensamiento. Sin embargo, para promover el proyecto de intervención dentro de la institución, fue necesario establecer canales de comunicación con los docentes de la universidad para contribuir en la estrategia de intervención y gestionar aprendizajes en los estudiantes.

2.2 Detección de necesidades

2.2.1 Primer Acercamiento

El primer acercamiento lo especificaré en cuatro incisos, los cuales serán la base para la descripción los tres puntos a desarrollar en esta detección de necesidades.

A. Tiempos

✓ Primera Etapa: Primer Acercamiento

En este inciso me permito aclarar que soy docente desde Agosto del 2006 en la Universidad del Valle de Poza Rica, lo que me ha permitido ir identificando las necesidades de aprendizaje de varias generaciones en la licenciatura en Ciencias de la Educación.

En septiembre del 2014 me asignaron al grupo A de 1° cuatrimestre de la carrera mencionada en líneas anteriores y teniendo como referente la tercera línea de generación y aplicación del conocimiento de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, tuve el interés de iniciar con un registro de datos detonantes para la detección de necesidades.

La asignatura que me tocó trabajar con el 1° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación fue la de “Fundamentos Psicológicos de la Educación”, en el periodo cuatrimestral de Septiembre – Diciembre 2014. Durante este periodo pude llevar a cabo un diario de notas de las actividades planeadas con ese grupo y con dicha materia; la cual me proporciona datos necesarios para comprender las necesidades de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Los datos registrados en el diario de notas están encaminados hacia todos los productos de aprendizaje que el alumno elaboró durante ese tiempo, las deficiencias más recurrentes en dichos productos, así como también las asistencias a las clases, el grado de participación en el cuatrimestre, las deficiencias en la técnica expositiva, etc.

Durante el registro fui identificando que las deficiencias se iban inclinando hacia la manera en como los alumnos elaboraron dichos productos de aprendizaje, las deficiencias más recurrentes son: el alumno sólo recurre a investigar en internet, copia y pega lo que encuentra sin detenerse a leer y verificar si es la información que se le está solicitando, aunado a faltas de ortografía, la mala redacción, etc.

✓ Segunda Etapa: Detección Diagnóstica

El siguiente cuadro especifica los tiempos que se ocuparon para el diseño y aplicación del instrumento de diagnóstico, que permitió reafirmar las necesidades detectadas en el primer acercamiento

Tabla 7: Cronograma para el diseño y aplicación del instrumento de Diagnóstico

FECHA	ACCIÓN
25 de enero de 2015	Diseño del instrumento
26 de enero de 2015	Primera revisión por mi tutora
28 de enero de 2015	Hice cambios de acuerdo a las observaciones de mi tutora
30 de enero de 2015	Segunda revisión de mi tutora Ese mismo día generé los cambios Hubo una tercera revisión por mi tutora, dándome el visto bueno para aplicarlo
3 de febrero de 2015	Le hice llegar el instrumento por mail a la Mtra. Jessica Badillo Guzmán
4 de febrero de 2015	Solicite autorización con la Directora de la Universidad para aplicarlo
6 de febrero de 2015	El instrumento fue aplicado a los alumnos de 2° cuatrimestre de la L.C. E

Fuente: Elaboración propia con base en información del contexto interno y externo.

B. Negociación

✓ Para la etapa del primer acercamiento

Las primeras negociaciones que establecí con la Rectoría y la dirección de licenciatura de la Universidad del Valle de Poza Rica fue el ajuste de mi horario a partir del cuatrimestre Agosto – Diciembre 2014, con el objetivo de que mis salidas fueran a partir de las trece horas y que ya no me asignaran grupos en el turno vespertino por cuestiones de que no interfiriera con mi horario de clase de maestría; otra de las negociaciones que establecí con las autoridades de la institución fue que para el periodo de Enero – Abril 2015 me asignaran nuevamente al grupo que en este tiempo ya es 2° cuatrimestre generación 2014-2017; otra negociación fue la realización del censo sobre el grado académico de los docentes; posteriormente negocié la fecha de aplicación del instrumento para el diagnóstico. Hasta ahorita las respuestas de las autoridades han sido favorables a mis peticiones, lo que me da un poco de seguridad para más adelante seguir negociando en función de los avances del proyecto.

La negociación más próxima era asegurar de manera formal la asignación del grupo de la generación 2014-2017 para lo que resta del este año 2015; grupo con quien he realizado el diagnóstico que se describirá en apartados posteriores y la intención seguir con dicha generación es para darle una orientación óptima a mi formación profesionalizante en la Maestría en Gestión del Aprendizaje.

✓ Segunda etapa de negociación

Una de las negociaciones fue con la directora de licenciatura de la Universidad del Valle de Poza Rica para la autorización de la aplicación del instrumento diagnóstico, dándome una respuesta favorable después de revisarlo.

El día 6 de febrero del año en curso se hizo la última negociación con respecto al instrumento de diagnóstico con el grupo de 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la educación que está conformado por 26 estudiantes para aplicarlo ese día; el grupo se portó muy accesible y todos participaron en la resolución de dicho instrumento.

C. Instrumentos Del Primer Acercamiento

Los instrumentos utilizados en este primer acercamiento fueron: el anecdotario y una encuesta a estudiantes sobre los pasos que siguen para elaborar ciertos productos de aprendizaje.

➤ Anecdotario

- Este es un instrumento que diseñé en función a las necesidades de las actividades planeadas para la asignatura trabajada con los alumnos de 1° cuatrimestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación durante el periodo comprendido de Septiembre – Diciembre de 2014, cabe señalar que durante estos 4 meses se llevaron a cabo las anotaciones que eran descritas por cada clase. En este diario (ver apéndice 1) los indicadores relevantes dentro de este periodo fueron: Criterios de evaluación, Participación de los estudiantes, Entrega de los productos de aprendizaje, Presentación y profundidad de los productos solicitados, Observaciones indicadas a los productos solicitados. Dichos indicadores son parte elemental de este instrumento ya que a partir de ellos se especifica con detalle el logro alcanzado por cada alumno.

➤ Encuesta a estudiantes:

Este instrumento lo diseñé con la finalidad de obtener información del alumno sobre el procedimiento que siguen para la elaboración de ciertos productos de aprendizaje. Dicha encuesta se aplicó como parte de la evaluación diagnóstica de la asignatura; consta de solo tres preguntas abiertas, en donde la pregunta dos contempla 4 rubros que se analizan por separado en el siguiente apartado. (Ver apéndice 2)

D. Resultados Del Primer Acercamiento

➤ Anecdótico:

Los resultados obtenidos en el anecdótico son los que a continuación se describen:

Tabla 8. Extracto del diario de notas del periodo Septiembre – Diciembre 2014

INDICADOR	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
Alumnos que no elaboran los mapas mentales con su estructura correcta	16 alumnos de 26	61%
Alumnos que no elaboran adecuadamente diversos esquemas cognitivos	18 alumnos de 26	69.2%
Alumnos que entregan investigaciones documentales bajadas de internet sin hacerles ninguna modificación	19 alumnos de 26	73%
Los alumnos que fragmenta la información para exponer, lo que no les permite hacer un buen análisis del tema abordado	19 alumnos de 26	73%
Los alumnos que participan activamente en clase	17 alumnos de 26	65.38%
Los alumnos que asistieron a todas las clases durante el periodo Septiembre-Diciembre 2014	22 alumnos de 26	84.61%
Los alumnos que presentan mala ortografía	12 alumnos de 26	46.1%
Los alumnos que entregan las actividades en tiempo y forma	23 alumnos de 26	88.46%

Fuente obtenida del diario de notas del titular de la asignatura

Lo relevante de estos datos reside en las áreas de oportunidad que manifiestan los estudiantes para su proceso de aprendizaje; asimismo es evidente la necesidad de gestionar con ellos estrategias para favorecer mejores aprendizajes.

➤ Encuesta

En este apartado presentaré los resultados globales de la encuesta aplicada a los alumnos de 1° cuatrimestre durante el periodo Septiembre – Diciembre de 2014. Cabe señalar que las 6 preguntas son abiertas, por lo que a continuación presento los resultados categorizados en función a las respuestas con mayor frecuencia.

Tabla 9. Las categorías más frecuentes en las preguntas abiertas

CATEGORÍAS					
ELABORAR UN ENSAYO	ELABORAR UN RESUMEN	ELABORAR UN ESQUEMA	PASOS PARA UNA INV. DOCUMENTAL	PREPARAR UNA EXPOSICIÓN	ELEMENTOS PARA UN TRABAJO ESCRITO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar 2. leer 3. elección del tema 4. redactarlo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. subrayar 2. leer 3. transcribir 4. elaborar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber el tema 2. Leer 3. Tener palabras claves 4. Transcribir 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener el tema 2. Buscar en internet 3. Buscar en varias fuentes 4. Entregarlo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar información en internet 2. Leer 3. Preparar con el equipo 4. Explicar/Exponer todo lo estudiado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 2. Investigar en varias bibliografías 3. Cuidar ortografía 4. Entrega en tiempo y forma

Fuente: Obtenida del instrumento aplicado a los alumnos

En el cuadro anterior presento sólo las cuatro categorías que con mayor frecuencia utilizan los alumnos para realizar alguno de los productos de aprendizaje. Estos resultados muestran algunas deficiencias que los alumnos tienen al momento de elaborar sus productos, así como también que la gran mayoría de los alumnos su medio para realizar investigación es el internet dejando a un lado la consulta en diferentes fuentes bibliográficas.

2.2.2 Categorización y priorización de necesidades

A partir de los instrumentos utilizados en este primer acercamiento, las problemáticas detectadas en los estudiantes son: falta de estructura y profundidad de las evidencias de aprendizaje, fragmentación de la información al exponer, las investigaciones documentales solo hacen un “copiar-pegar” de internet y presentan mala ortografía.

De lo descrito anteriormente la problemática por la que me interesó trabajar fue “ la falta de estructura y profundidad en las evidencias de aprendizaje”, ya que la incidencia que tienen dentro de este contexto los estudiantes, es necesario que ellos desarrollen habilidades para que el diseño de dichos evidencias esté dentro de estándares de calidad óptimo.

Es pertinente porque los estudiantes están iniciando su carrera profesional y es el momento idóneo para que ellos empiecen a practicar mejores formas de adquirir aprendizajes más significativos. Además dentro de esta formación profesional ellos deben de desarrollar habilidades analíticas del pensamiento para posterior lograr un nivel más complejo del pensamiento.

La intervención es de urgencia porque están en el inicio de su formación profesional, es el momento donde en ellos se esperaría que comenzaran a aplicar habilidades que impliquen una forma de pensar distinta y que los lleve a alcanzar resultados positivos.

El llevar a cabo dicha problemática implica que los alumnos desarrollen a partir de una serie de actividades sus HAP y con ello logren un nivel de pensamiento superior; siendo este nivel superior el ideal para su formación profesional dentro del área de Educación.

2.3 Diagnóstico

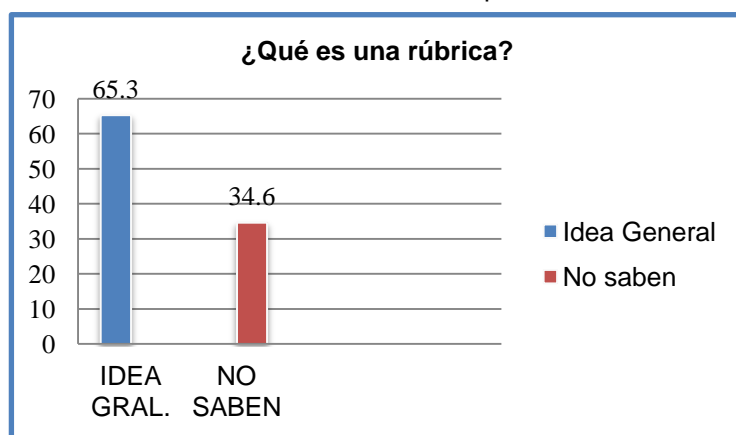
A. Instrumentos

El instrumento diagnóstico está conformado por 5 preguntas, de las cuales la uno y las dos son abiertas, ya que cuestiono sobre el conocimiento y utilidad de las rúbricas. Las tres últimas preguntas son cerradas completamente, donde el estudiante tiene que ir marcando las respuestas que considere pertinente.

Las 5 preguntas en su conjunto tienen la finalidad de obtener información sobre el grado de conocimiento que los alumnos tienen sobre las rúbricas y si alguna vez las han utilizado y en qué evidencias de aprendizaje. Además se hace una delimitación en los productos de aprendizaje para que el alumno escoja solamente aquellos que haya elaborado con apoyo de la matriz. (Ver apéndice 3)

Fue aplicado al grupo de 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que está conformado por 26 alumnos. El día de la aplicación fue el 6 de febrero de 2015 y no se presentó ninguna complicación al momento de aplicarlo, ese día asistieron todos los alumnos que conforman el grupo y se llevaron no más de 10 minutos en responderlo.

Figura 1: Datos sobre si los alumnos saben qué es una rubrica



Fuente obtenida de la encuesta aplicada a los alumnos de 2° cuatrimestre de la L.C.E

De acuerdo a la Figura 1 el 65.3% de los alumnos tienen una idea muy vaga de lo que es una rúbrica, mientras que el 34.6% de los alumnos no tiene idea de lo que es. Estos datos porcentuales se constatan con la categorización de la pregunta en relación a las definiciones emitidas por los estudiantes. Esto me da una pauta para poder iniciar con ellos proporcionándoles lo que implica el término.

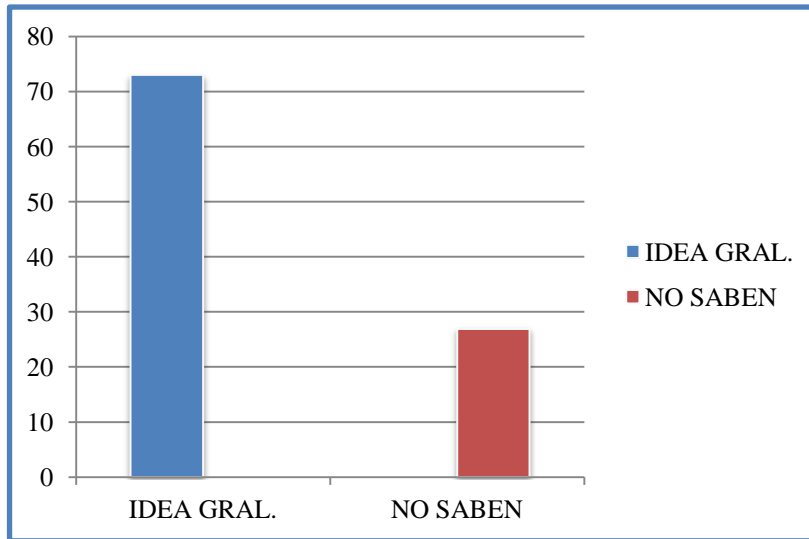
Tabla 10: Concepción de rúbrica desde los estudiantes

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	NÚMERO DE FRECUENCIAS
1	Herramienta para evaluar a los alumnos.	9 = 34.6%
2	Criterios para calificar actividades y exposiciones	6 = 23.07%
3	Material de apoyo que nos permite una información precisa	2 = 7.69%
4	Tipo de exposición	2 = 7.69%
5	Reporte de muchas actividades	2 = 7.69%
6	Conjunto de criterios	1 = 3.84%
7	No sé que es	2 = 7.69%
8	Objetivos de aprendizaje	1 = 3.84%
9	Algo que aprendemos	1 = 3.84%

Fuente: obtenida de la encuesta aplicada a los alumnos de 2° cuatrimestre de la L.C.E

En esta tabla 10 represento la categorización de la concepción que tienen los estudiantes del término rúbrica, la cual muestra nueve categorías sobresalientes de las 26 respuestas emitidas por los estudiantes encuestados. De estas categorías, lo que puedo resaltar de esta tabla es la frecuencia, donde el 34.6% de los estudiantes tienen una idea muy general de lo que es una rúbrica. Esto me lleva a identificar que los estudiantes muestran una confusión sobre el término, así como también la poca utilidad que le dan a dicho instrumento de evaluación.

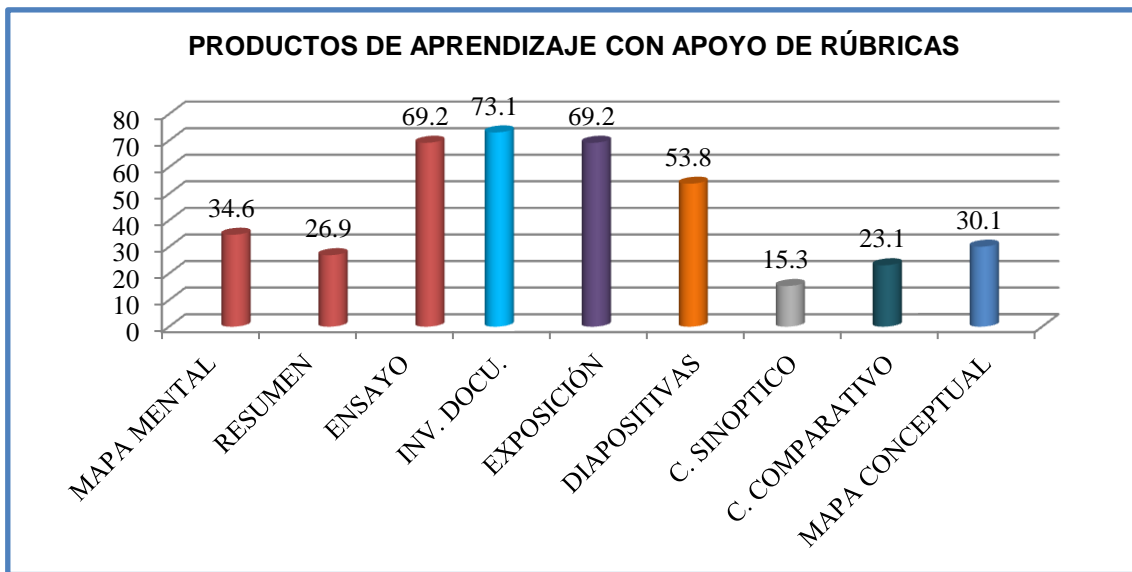
Figura 2: Datos sobre si los alumnos saben la utilidad de las rúbricas



Fuente obtenida de la encuesta aplicada a los alumnos de 2° cuatrimestre de la L.C.E

Esta segunda grafica está enfocada a que si los alumnos saben la utilidad de las rúbricas, que de acuerdo a los datos obtenidos el 26.9 % de ellos no sabe de la utilidad de una rúbrica, mientras que el 73 % tiene una idea general sobre dicha utilidad.

Figura 3: Datos sobre los productos de aprendizaje que haya elaborado con apoyo de rúbricas

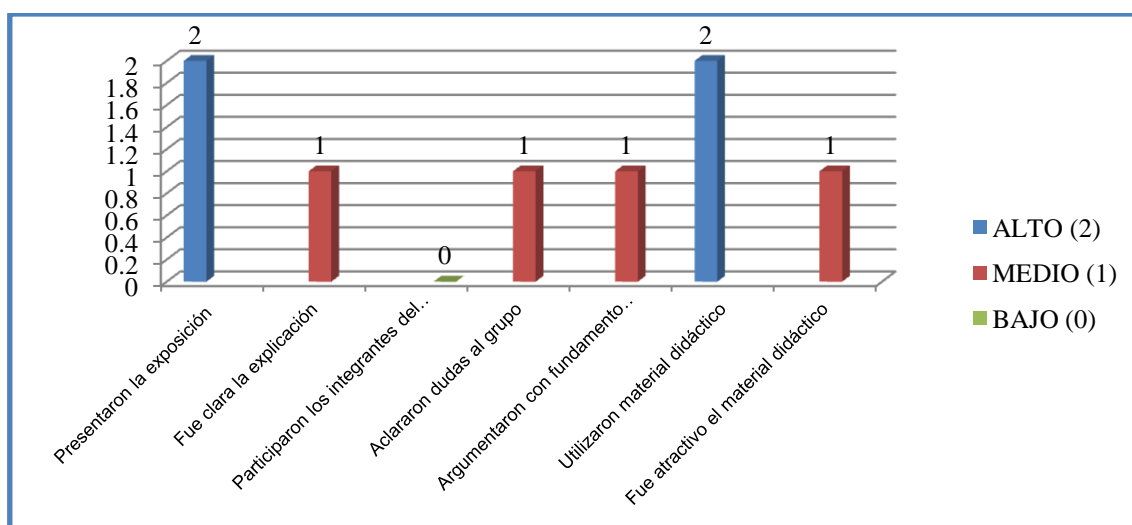


Fuente obtenida de la encuesta aplicada a los alumnos de 2° cuatrimestre de la L.C.E

De acuerdo a esta tercera grafica se puede apreciar que las investigaciones documentales es uno de los productos que han realizado con apoyo de rúbricas, seguido de los ensayos y exposiciones; mientras que el resto en una minoría se las solicitan con rúbricas como instrumento. Otro dato que rescato de esta gráfica es que los alumnos si han utilizado las rúbricas, pero lo que no identifican es que se llaman de esa manera y quizás no le han encontrado el uso pertinente para la elaboración de sus evidencias de aprendizaje.

Este instrumento diagnóstico fue aplicado en Diciembre de 2014 dentro de la Etapa 1 de la metodología APRA y en base a los cambios sugeridos por los diversos expertos, el proyecto de intervención dio un giro hacia el desarrollo de Habilidades Analíticas de Pensamiento, lo cual implicó que hiciera una segunda valoración bajo los indicadores de la rúbrica utilizada en una exposición y dos actividades realizadas por los estudiantes. Las figuras que a continuación muestro serán sólo de los equipos que obtuvieron bajo puntaje con respecto a los indicadores de explicación del tema y argumentación fundamentada; siendo los que manifiestan el poco progreso que tienen los estudiantes con respecto a sus habilidades analíticas de pensamiento.

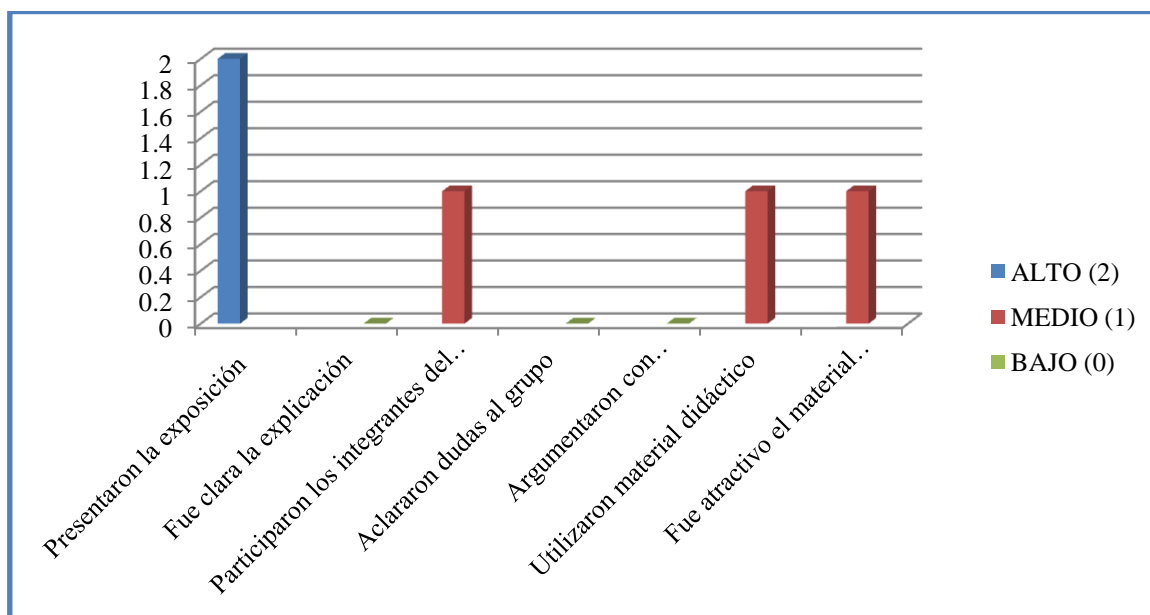
Figura 4: Datos sobre los resultados obtenidos del equipo 1 con respecto a una exposición



Fuente: obtenida de la participación del equipo 1 conformado por 4 estudiantes

A partir de la figura 4, rescato que las explicaciones de los integrantes del equipo 1 le faltó claridad, faltó un integrante del equipo, así mismo a pesar de que aclararon dudas no fueron tan coherentes al emitir sus explicaciones y sus argumentos les faltó fundamento. Con respecto al material didáctico utilizado le faltó mayor orden en la distribución del contenido.

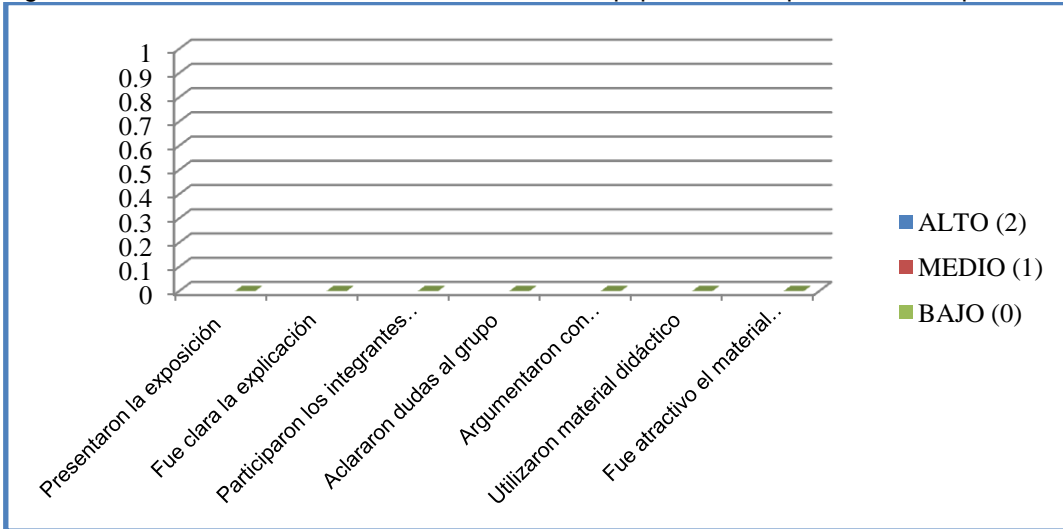
Figura 5: Datos sobre los resultados obtenidos del equipo 3 con respecto a una exposición



Fuente: obtenida de la participación del equipo 3 conformado por 4 estudiantes

La figura 5 muestra las deficiencias más notables de este equipo, las cuales son: no participaron todos los integrantes, no aclararon dudas ni argumentaron sus puntos de vista, le dieron poco uso al material didáctico y la distribución de la información del contenido en el no era con orden y coherencia.

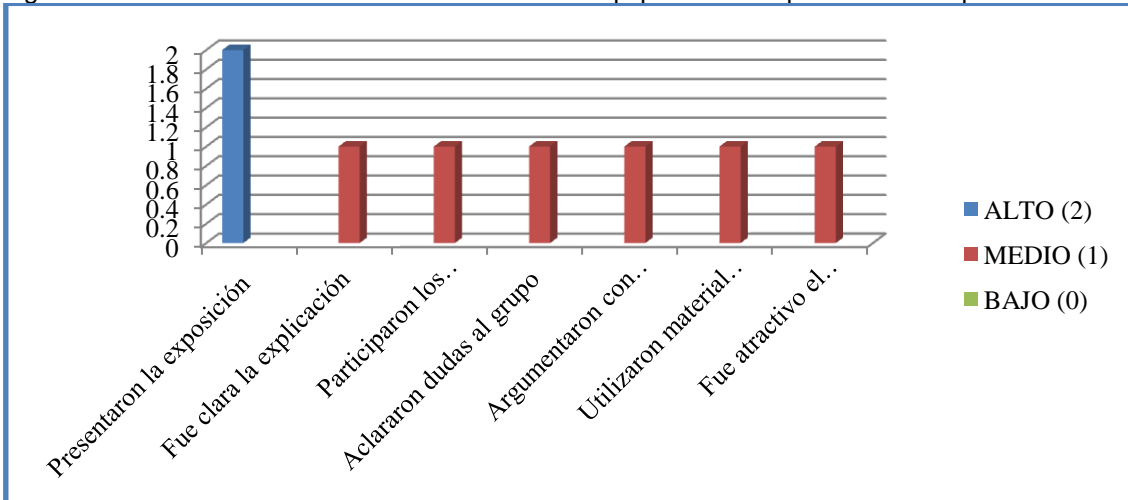
Figura 6: Dato sobre los resultados obtenidos del equipo 4 con respecto a una exposición



Fuente: obtenida de la participación del equipo 4 conformado por 4 estudiantes

Esta figura 6 muestra la nula participación del equipo en esta actividad solicitada. Mostrando una falta de organización de los integrantes.

Figura 7: Dato sobre los resultados obtenidos del equipo 2 con respecto a una exposición



Fuente: obtenida de la participación del equipo 2 conformado por 5 estudiantes

En esta figura 7, muestro que este equipo le faltó claridad, así como a la argumentación le faltó sustento y lo que no les permitió aclarar dudas a sus compañeros de clase. Con respecto al material didáctico le dieron poco uso y presentaba 2 faltas de ortografía.

Estos datos comparados con la siguiente tabla, puedo rescatar que si es de gran necesidad gestionar en ellos sus habilidades analíticas, ya que de acuerdo al nivel en el que se encuentran se esperaría que los estudiantes no se les dificultara la explicación de un tema y dar argumentos fundamentados con orden, coherencia y sobre todo reflexivos.

Tabla 11: Integración de resultados de dos últimos productos de aprendizaje de los estudiantes

ACTIVIDAD	PRODUCTO SOLICITADO	CALIFICACIÓN	OBSERVACIONES
Elaborar un mapa mental sobre la teoría de Piaget	Mapa mental	El 45% de los estudiantes obtuvo 7 de calificación	Faltas de ortografía Falta de orden en las ideas No siguieron la estructura de lo que es un mapa mental En la explicación les faltó describir con claridad y orden sus ideas
		El 20% de los estudiantes obtuvo 0 de calificación	No entregaron el producto solicitado
		El 35% de los estudiantes obtuvo 9 de calificación	Menos de 3 faltas de ortografía. Siguen la estructura del mapa, pero les faltó precisión en la explicación
Realizar una Investigación documental sobre la teoría de Ausubel	Investigación documental	El 75% de los estudiantes obtuvo 7 de calificación	Información bajada de internet No escriben la referencia bibliográfica Más de 15 faltas de ortografía No respetaron la estructura de la investigación solicitada No hicieron conclusión de la investigación
		El 3% de los estudiantes obtuvo 0 de calificación	No entregaron el producto solicitado
		El 22% de los estudiantes obtuvo 9 de calificación	Respetan la estructura Menos de 10 faltas de ortografía Les faltó coherencia y análisis a su reflexión.

Fuente: Obtenida del anecdotario de clase

La tabla 11 muestra la integración de los resultados generales obtenidos de los dos últimos productos que solicité a los estudiantes como parte de su evaluación final de cuatrimestre. En dicha tabla resalto el 45% de los estudiantes que obtuvieron 7 de calificación en contraste con el 35% de ellos que obtuvo 9 de calificación en el mapa metal solicitado; esta comparación es con la intención de enfatizar las problemáticas que presentan los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Estos datos junto con las observaciones ahí descritas en la tabla y considerando los datos obtenidos en la etapa del diagnóstico, llevó a la imperante necesidad de abordar en la gestión de los aprendizajes de ellos con la temática de HAP, para que con dichas habilidades favorezca nuevas e innovadoras estrategias para gestionar aprendizajes significativos.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Es imprescindible el desarrollo de las habilidades para construir competencias, lo que significa ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con conocimientos que ya se poseen para crear algo de manera eficaz y eficiente”
Yolanda Argudín

Para este apartado describo la teoría que fundamenta el proyecto de investigación, dicha fundamentación emerge de la postura de diversos autores con la finalidad de profundizar en los temas más relevantes que a continuación describo: en primer lugar ubico todo lo concerniente al enfoque por competencias, con la intención de ubicar el rol del maestro y el estudiante, así como las estrategias de aprendizaje y el papel de la evaluación; en segundo lugar enfatizo sobre el tema de Habilidades Analíticas de Pensamiento y la Bitácora de Orden de Pensamiento y por último el aprendizaje colaborativo como estrategia de dicho proyecto de investigación acción.

3.1 ¿Qué se entiende por competencia?

El desarrollo científico y tecnológico, así como los cambios en el aspecto social, económico y cultural han desencadenado el repensar en la educación. Es por ello que surgen las competencias en la educación como un enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida. De esta manera, resulta de vital importancia los principios que propone la UNESCO citado en Argudín (2005) para el sustento de la educación del presente siglo: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

El termino competencia se deriva del griego *agon*, y *agonistes*, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia. (Argudín, 2005). En la modernidad el ser humano necesita mejorar su proyecto de vida enfrentándose a cambios en su entorno y lograr comprenderlos para desarrollarse de manera integral.

Durante la Conferencia Mundial sobre Educación, celebrada en la sede de la UNESCO (1998) referido en Argudín (2005) se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la Información.

Al respecto la UNESCO (1999) citado en Argudín (2005) define competencias 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”. (p.12)

Mientras que la ANUIES citado en Argudín (2005) define la educación basada en competencias de la siguiente manera:

“Se fundamenta en un currículum 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” (p.13)

Resaltando la idea anterior y con base en la aportación de la UNESCO puedo rescatar que hablar de la educación en competencias es propiciar seres humanos conscientes de su hacer diario, que desarrollen habilidades que les permita pensar y darse cuenta de sus actitudes y emociones, que cuestionen con

un por qué y para qué de cada una de sus acciones, capaces de reflexionar para resolver situaciones de cambio y conscientes de su entorno para interactuar en él; generando su socialización, bienestar, justicia y equidad social alcanzando una formación integral.

Según Westera (2001) citado en Sanz (2012), las competencias representa tanto un conocimiento teórico –una estructura cognitiva que genera conductas específicas- como un conocimiento en acción, aplicado, disponible para ser utilizado con un cierto nivel de destreza cuando se precise. Esta idea puede entenderse como una combinación de habilidades, conocimientos, actitudes y conductas dirigidas a la ejecución correcta de una tarea en un contexto definido; o también como el potencial de la persona para resolver problemas.

Por lo tanto, Sanz (2012) señala tres componentes esenciales de las competencias:

1. Un conjunto de capacidades (habilidades) que se apoyan entre sí para ejecutar con éxito una determinada tarea académica, profesional o social en un escenario concreto.
2. Un conjunto de conocimientos generales procedentes de disciplinas científicas afines y de conocimientos específicos propios de una profesión.
3. Una actitud apropiada para el desempeño de una función, es decir, una disposición al empleo de una conducta antes que otra, una tendencia al entendimiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y cooperación con los demás sabiendo autorregular la conducta propia, tomar decisiones, asumir responsabilidades y manejar la frustración.

La idea central del autor a partir de los tres componentes estriba en que las competencias implican en el individuo un aprender a conocer, que quiere decir que va a adquirir los conocimientos necesarios para la vida y que tendrá que estar actualizando; también involucra a un aprender a ser, que significa el grado de autonomía y responsabilidad personal del sujeto; asimismo un aprender hacer, en donde pondrá en práctica los procedimientos para las dificultades que se le presenten y por último un aprender a convivir, considerando en esta última a las

relaciones interpersonales como parte esencial para trabajar con el “otro” y vivir en armonía. Entonces estos tres componentes esenciales de las competencias tendrían que llevar al estudiante a lograr las metas y a su vez contribuye a garantizar una educación de calidad que dé respuesta a las necesidades que actualmente se vive.

A partir de lo que se menciona anteriormente, Sanz (2012) señala dos tipos de competencias: una centrada en el sujeto: competencias básicas, personales y profesionales; y la otra, en las áreas temáticas: competencias genéricas y específicas. Para un mejor entendimiento de esta clasificación hago la representación de las mismas en la siguiente tabla que permite una mejor visión y comprensión.

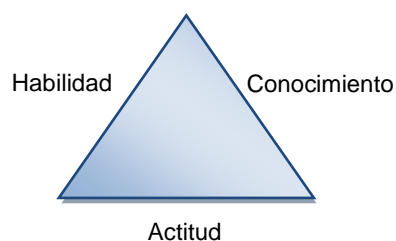
Tabla 12: Clasificación de las competencias

CENTRADAS EN EL SUJETO	Competencias Básicas	Esenciales para el aprendizaje, desempeño laboral y desarrollo vital de los individuos: comunicación lingüísticas, matemáticas, conocimientos e interacción social, ciencias sociales y ciudadanía, etc.
	Competencias Personales	Permite realizar con éxito múltiples funciones, tales como: conocerse a uno mismo, adaptarse a diferentes entornos, convivir con los demás, superar dificultades y actuar de manera responsable.
	Competencias Profesionales	Son las que garantizan la realización correcta de las tareas que demanda el ejercicio de una profesión.
CENTRADAS EN ÁREAS TEMÁTICAS	Competencias Genéricas	Capacidades que deben ejercitarse en todos los planes de estudio, pues son relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión. Y se dividen en: <ul style="list-style-type: none"> a. Cognitivas b. Socio-afectivas c. Tecnológicas d. Metacognitivas
	Competencias Específicas	Se refiere a las capacidades y a los conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sanz (2012, p. 18-21)

Para Campirán (2000) desarrollar una competencia es una tarea que puede ser muy general o sumamente específica, porque la planeación de una competencia implica considerar una tríada armónica de conocimiento, habilidad y actitud. En donde el primero son los contenidos proposicionales aceptados como verdaderos mediante algún tipo de justificación teórica; el segundo hace referencia a la manifestación objetiva de una capacidad individual cuyo nivel de destreza produce eficiencia en una tarea; y el último son la conducta postural o situacional que manifiesta la ponderación de un valor. Esquemáticamente quedaría de la siguiente manera:

Tabla 14: Tríada armónica para la planeación de una competencia



Fuente: Obtenida de la propuesta de Campirán (2000)

En el interior de este triángulo el autor coloca el nombre de la competencia que desea desarrollar, en este caso, sería el taller de la Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo (HPCyC), el cual será el medio didáctico para despertar, cultivar y perfeccionar las habilidades. En efecto esta propuesta que hace el autor sobre la planeación de las competencias, lleva un proceso gradual porque a partir de dicho taller de HPCyC las habilidades pueden verse como competencias que van presuponiendo al conjunto de las habilidades; lo que implica que no es un proceso que se pueda dar rápidamente en el estudiante, sino que a partir de las básicas se puede ir favoreciendo en el estudiante las HAP.

3.1.1 ¿Qué es enseñar en términos de competencias?

Cuando se habla de formar competencias, se hace guiado por ese sentir de la vida cotidiana en la cual sentimos, pensamos y actuamos de forma consciente logrando un aprendizaje, esto entendido como un proceso de construcción de conocimiento de la realidad que se desarrolla en la mente de cada persona; dicho proceso de construcción puede ser favorecido con intervenciones didácticas, las cuales deben ir precedidas de posiciones pedagógicas bien definidas.

Por lo tanto Ruiz (2012) hace alusión a competencia pedagógica-didáctica con plena conciencia de las limitaciones que encierra el asumir el proceso de enseñanza priorizando lo didáctico y soslayando lo pedagógico, siendo este último el más importante para la propuesta de cambio. Dicha propuesta de la autora está encaminada a dar respuestas a preguntas como:

- ¿qué debe saber el estudiante para establecer los conocimientos?
- ¿qué debe saber hacer el estudiante para obtener los conocimientos prácticos?
- ¿cómo tiene que saber, estar y actuar el estudiante para precisar las actitudes y comportamientos?

La idea central de la autora es asumir el aprendizaje basado en competencias como un proceso centrado en la propia capacidad del estudiante, la estimulación de su responsabilidad y el desarrollo de su autonomía con vista al logro de la actuación competente; que implica esto último la interrelación de el saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Por lo tanto, la programación en el enfoque basado en competencias gira en torno a la acción, entonces la actividad esencial de los estudiantes en el aula estará centrada en cómo movilizar los recursos de la competencia (conocimiento, habilidad, actitud, etc.) que le permitan enfrentar con éxito la acción en cuestión.

Asimismo el aprendizaje por la acción según Ruiz (2012) es mucho más que una actividad o la concreción de una tarea, es decir, la acción impregna toda la concepción de aprender. Dicho de otra manera, el aprendizaje por la acción se basa en la planificación y la realización, así como el control y la evaluación; comprende procesos completos con aprendizajes que se integran entre sí; en donde la clase de alrededor de 50 minutos no se reduce a una apertura, desarrollo y cierre, sino al cambio de rol tanto del maestro como del alumno.

3.1.2 Rol del maestro y del alumno

a). Rol del maestro:

Denyer (2007) citado en Ruiz (2012) señala que una pedagogía de las competencias en el discurso magisterial es sustituido por la acción magisterial, la cual consiste en una actuación docente que atienda a lo siguiente: orientar, rectificar y modelar el proceso de resolución de la tarea y aportar, hacer encontrar o hacer construir.

Lo señalado con respecto a la acción magisterial no quiere decir que se elimine la lección magisterial o el método expositivo, cuando el caso lo requiera, sino más bien que, cuando se emplee esos métodos, se debe atender a una acción magisterial que provoque aprender y no simplemente recibir información pasivamente. Hay que destacar que le corresponde al maestro discernir, según la meta y los objetivos de aprendizaje trazados, cuando se requiere que aporte recurso o cuándo sea preferible orientar para que los estudiantes indaguen o construyan esos recursos.

Según Ruiz (2012) el maestro debe intervenir para hacer que el alumno modele el proceso de resolución de la tarea, tanto sí ésta responde a un problema social o contextualizado. En otras palabras, la función principal del maestro recae en hacer que el estudiante al resolver los problemas, lo realice mediante una

proyección disciplinar, es decir, que cuestione, problematice la situación y recorra caminos que lo lleve a modelar el proceso enfrentando la tarea en consonancia con los resultados de aprendizaje esperado.

Cabe señalar que en la actividad didáctica se entretajan primeramente la reflexión sobre la acción con el fin de garantizar la visión previa de lo que se va a hacer y crear las expectativas requeridas en todo aprendizaje; luego en el desarrollo del aprendizaje, se favorece la reflexión en la acción, de manera tal que en la actuación y el desempeño el estudiante pueda fundamentar teóricamente su propia práctica, adentrándose en la movilización de recursos cognitivos a situaciones diversas; por último, se debe promover la reflexión para la acción, a través de la cual se particulariza al organizar todo lo aprendido y poner en acción los conocimientos en situaciones de la transferencia para la autonomía más allá del aula.

Dicho lo anterior nace la función principal del maestro como facilitador, lo que implica según Ruiz (2012) cinco objetivos esenciales, los cuales se presentan en el siguiente cuadro.

Tabla 15: Objetivos esenciales del maestro facilitador

OBJETIVOS DEL MAESTRO FACILITADOR	ROL DEL MAESTRO	ROL DEL ALUMNO
Favorecer el acceso y comprensión de la información	+	-
Favorecer el enriquecimiento asociativo	-	+
Favorecer la integración y globalización de la información	+	-
Favorecer la aplicación elaborativa transformativa de manera guiada	+	+
Favorecer la aplicación más constructiva y autónoma		+

Fuente: obtenida de la aportación de Ruiz (2012)

Estos objetivos revelan cuándo el maestro asume la mayor responsabilidad y cuándo va entregando esa responsabilidad al estudiante en función de su autonomía. La acción magisterial en este sentido determina que el nuevo rol del docente está orientado al diseño de ambientes y experiencias de aprendizaje, las cuales están dadas por un conjunto de actividades con integridad temática que generan un proceso armónico y fluido en el cual se dan diversos aprendizajes dentro del mismo objetivo.

b). Rol del alumno

Hasta el momento el estudiante había desempeñado un rol en el cual su papel fundamental estaba en ser memorizador de procedimientos aprendidos en situaciones predecibles, Según Ruiz (2012) su rol se centra en ser solucionador de situaciones, las cuales han de ir siendo cada vez más complejas, lo que requiere que ese alumno se vaya formando gradualmente en el saber hacer y adquiera conocimientos transferibles a otras situaciones o problemas.

Dado que el objetivo último de todo el proceso de aprendizaje es estar capacitado para actuar de manera autónoma ante situaciones diversas, el alumno como solucionador de situaciones, transitará por las etapas propuestas por Perrenoud (1997), citado en Ruiz (2012):

- Por la identificación de lo que constituye el problema en la tarea para prever la acción que habrá de enfrentar
- Identificación de los recursos necesarios, su investigación o movilización
- La orquestación de los recursos o proceso.

En relación con estas etapas y haciendo énfasis en la primera, se entiende que el alumno debe permitir distinguir lo que es relevante de lo que no, recoger los datos y materiales apropiados para la solución, distinguir el entorno en el que se da el problema, definir si lo puede resolver individualmente o requiere de otras personas; por otro lado en la identificación de los recursos necesarios, tanto internos como externos permiten al estudiante revisar su repertorio de acciones o esquemas operativos para proponer alternativas de solución; y por último, la orquestación de los recursos conduce al alumno a particularizar, es decir, los medios dados en saberes, capacidades o habilidades y recursos emocionales.

3.1.3 Estrategias de aprendizaje

En el espacio de la situación de aprendizaje cobra sentido el remitir a las estrategias de aprendizaje, con la intención de precisar que es el docente quien percibir las particularidades en la que se debe enseñar y aprender. A partir de esta idea, se tiende un puente para materializar el enfoque de competencias a nivel de aula, porque las estrategias son un referente fundamental para el docente que planea en función de la adquisición y desarrollo de competencias por parte de los alumnos.

Ahora bien, Ruiz (2012) señala tres tipos de estrategia de aprendizaje basado en competencias:

- Estrategias cognitivas
- Estrategias de interacción social y de personalización del aprendizaje
- Estrategias metacognitivas

Con base a estos tipos de estrategias que propone la autora las estrategias cognitivas deben de estar centradas en el desarrollo de capacidades del estudiante; mientras que las estrategias de interacción social deben estimular la responsabilidad y por último las estrategias metacognitivas deben desarrollar la autonomía del estudiante para favorecer en él la reflexión de sus propios aprendizajes.

Se alude fundamentalmente a estrategias de aprendizaje porque están relacionadas al cómo se debe enseñar y además el declarar que se asume un enfoque de competencias de base constructiva o simplemente que se asumen las competencias desde un enfoque integrado, justifica que se retome el tema de estrategias de aprendizaje, pues éstas son incompatibles con el paradigma constructivista del aprendizaje y son necesarias para “aprender a aprender” (Coll, 1990 citado en Ruiz, 2012) como demanda priorizada de las competencias genéricas o competencias para la vida.

La selección de estrategias de aprendizaje para formar competencias debe hacerse atendiendo a las características esenciales de toda estrategia de aprendizaje y a criterios de selección a los que debe responder la estrategia.

Las características de una actuación estratégica, se constatan cuando el sujeto que emplea una estrategia es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace), a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el docente, y a las circunstancias en que se produce, para ello Ruiz (2012) considera lo siguiente:

- Realizar una acción consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea
- Planificar qué se va a hacer y cómo se llevará a cabo
- Realizar una tarea o actividad encomendada
- Evaluar la situación

- Acumular conocimientos para saber en qué situaciones se puede volver a utilizar esa estrategia

Por lo tanto, las características de las estrategias atañen a que al seleccionar una estrategia se debe considerar un tipo de procedimiento, ya que no es seleccionar un conjunto de actividades, sino a una actividad pero con un procedimiento en particular, que permita hacer adaptaciones a las acciones con base a las condiciones que se presenten; así mismo es necesario enfatizar que el seleccionar una estrategia implica ir tomando decisiones que posibilite a la planeación el logro de los objetivos así como el modo de alcanzarlos en función de los factores de la propia tarea y cumplir la función mediadora entre los procesos cognitivos.

3.1.4 La evaluación de las competencias

Con el enfoque de competencias es ineludible referirse a la evaluación, por ser un asunto que se dirige a todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Hablar de evaluación bajo este enfoque es referirse a conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido en una tarea compleja, ya que implica disponer de los medios de evaluación específicos para hacer una valoración pertinente de los logros alcanzados.

Para Zabala y Arnau (2014) mencionan que entender la evaluación como un proceso en el que no sólo se analiza el aprendizaje del alumnado, sino también las actividades de enseñanza, comporta incrementar notablemente la complejidad de los medios y las estrategias para conocer una unidad de intervención pedagógica y las consecuencias de todas las acciones que en ella suceden.

Luego de conocer la concepción de estos autores con respecto a la evaluación, puedo inferir que este proceso no sólo se enfoca al resultado que se consigue con la serie de actividades trabajadas con los estudiantes, sino que se evalúa tanto las actividades que promueva el profesor, las experiencias que realice el estudiante y todos los contenidos de aprendizaje; con la intención de hacer de este proceso evaluador un asunto de valoración integral que lleve a todos los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje a retroalimentar su acción formativa.

La educación siempre se define con la intención de formar para un mañana más o menos lejano, especialmente cuando se propone de forma explícita formar para la vida. Cuando se proyecta a una enseñanza basada en objetivos educativos que pretenden la formación en competencias, se hace un ejercicio de prospección: pensar en los problemas que la vida va a deparar a los alumnos y formarlos con la intención de que sean capaces de responder de la forma más eficaz posible ante situaciones difíciles previsibles y de naturaleza muy diversa. (Zabala & Arnau, 2014)

Llegar a la conclusión de que las competencias no son evaluables en las escuelas sería como negar cualquier evaluación sobre cualquier tipo de contenido. Es decir, la evaluación no debe ser un proceso que sólo mida la capacidad del estudiante, ni utilizar sólo pruebas estandarizadas para hacer la valoración de las capacidades de ellos; en otras palabras, la evaluación bajo este enfoque de competencias implica generar situaciones complejas de aprendizaje para el estudiante y éste ponga en práctica sus capacidades superando las simples pruebas estandarizadas con un valor número que indica la aprobación o reprobación de lo aprendido. Evaluar entonces es valorar el proceso de aprendizaje para atribuirle un sentido a las tareas que el estudiante realice, pero que este aprendizaje no sea ajeno al contenido abordado.

El objetivo de la evaluación debe ser evaluar para ayudar al alumno a que mejore el dominio de una competencia determinada, por lo que Zabala & Arnau (2014) proponen que es necesario lo siguiente:

- Conocer cuáles son las dificultades del alumnado con el fin de establecer las estrategias de aprendizaje más apropiadas para superarlas
- Disponer del conocimiento sobre los distintos esquemas de actuación existentes con relación al problema
- Saber seleccionar el esquema o los esquemas de actuación más apropiados para resolverlo

La idea central de estos tres aspectos que proponen los autores es que la evaluación permite ayudar al estudiante para que mejore el dominio de sus competencias a partir de conocer y valorar sus capacidades y la forma en la que resuelve situaciones complejas de aprendizaje; y esto permitirá al docente establecer el uso de las estrategias pertinentes y atinentes con el fin de que pueda el estudiante llegar a superarlas.

La característica diferencial de las actividades de evaluación de las competencias consiste en que todas ellas forman parte de un conjunto bien definido de acciones para la intervención o resolución de las cuestiones que plantea una situación-problema más o menos cercana a la realidad del alumnado. Para Zabala & Arnau (2014) la clave para elaborar las actividades de evaluación de las competencias se centra en establecer la situación-problema² y para poder intervenir en ella, el alumnado deberá movilizar un conjunto de recursos de diferente orden.

²Situación-problema: Acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos, conflictos, etc., que mostrando toda la complejidad de la realidad obliguen al alumnado a intervenir para llegar al conocimiento o a la resolución del problema o cuestión. (Zabala & Arnau, 2014, pág. 200-201)

A partir de esta idea hago énfasis a las actividades de evaluación, que son las que van a consistir en diferentes tareas que lleven a identificar en el estudiante el grado de dominio de diversos componentes y a su vez de las competencias mismas. Dichas actividades que realizará el estudiante deberán estar precedidas por indicadores de logro de la competencia específica; de manera que los indicadores lleven al docente a un análisis de la competencia en función y a observar conductas en el alumno para valorar el grado de dominio.

De las características del proceso evaluador d las competencias Zabala & Arnau (2014) concluyen en:

- El problema no se reduce a si las competencias se saben o no se saben, sino cuál es el grado de identificación con el que éstas se aplica.
- Las actividades dirigidas a conocer el proceso y los resultados del aprendizaje deben corresponderse con los medios para dar respuesta a una situación-problema que pueda entenderse como real.
- La simple exposición del conocimiento que tiene el alumnado sobre un tema y la capacidad de resolver problemas estereotipados no son estrategias evaluadoras apropiadas para la evaluación de competencias.
- Las pruebas escritas aportan una información muy limitada para la mayoría de las competencias.
- La información para la evaluación de competencias no debe limitarse al conocimiento adquirido en los exámenes, sino que debe ser el resultado de la observación de las actividades del aula.
- Los contenidos de los informes han de referirse explícitamente a las competencias generales.

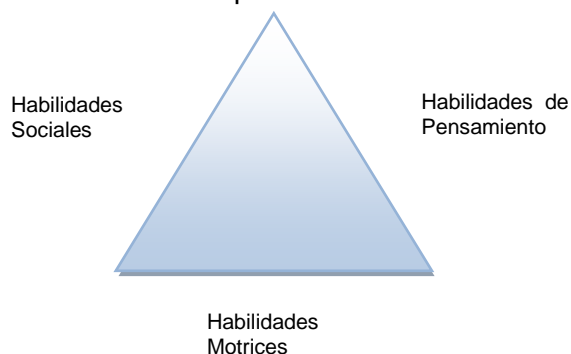
Estos puntos, puedo inferir que para tener un buen conocimiento del proceso que siguen los alumnos, es imprescindible que los métodos de enseñanza ofrezcan información constantemente de cómo están siendo competentes; es decir, llevar a cabo una forma de enseñanza en la que los estudiantes puedan producir y comunicar mensajes de forma constante, que permitan ser procesados por el docente, y a partir de estos conocimientos pueda brindar la ayuda necesaria a cada uno de ellos para que mejoren su nivel de competencias.

3.2 Habilidades Analíticas de Pensamiento

Para hablar de habilidades analíticas de pensamiento, primero retomo el punto de lo que implica una habilidad, que de acuerdo a Campirán (2008) puede ser entendida como: aptitud potencial que suele ser perfeccionada en una destreza, la cual explica la realización eficiente de una tarea o actividad. Para fines prácticos es la manifestación objetiva de una capacidad individual cuyo nivel de destreza produce eficiencia en una tarea.

Para este autor hay tres tipos de habilidades las cuales representa de la siguiente manera:

Tabla 13: Tipos de habilidades



Fuente: Esquema propuesto por Campirán (1999)

A partir de este triángulo equilátero el autor nos muestra la importancia de desarrollar de manera equilibrada las habilidades, ya que si una se desarrolla más que las otras o dos de ellas sin la tercera, esto le genera conflicto al individuo porque no existiría un desarrollo completo de las competencias y por lo tanto, no existiría armonía entre ellas. Este triángulo el autor también lo asocia con su triángulo de las habilidades, conocimiento y actitudes, por el hecho de que son los elementos rectores del desarrollo de las competencias.

Para Campirán (2000) las habilidades de pensamiento son procesos, desde un punto de vista teórico-práctico y pueden clasificarse en tres niveles, de acuerdo al nivel de comprensión que produce en la persona. El primer nivel corresponde a las habilidades básicas de pensamiento. El segundo y tercer nivel corresponden a las habilidades analíticas y críticas.

Para Amestoy (2014) las habilidades de pensamiento deben contribuir a satisfacer las necesidades intelectuales de los estudiantes y propiciar un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas relacionados con las situaciones a que el individuo se enfrenta en su interacción con el medio.

Es por ello, que hoy en día es de gran necesidad desarrollar las habilidades en los individuos para propiciar en ellos la reflexión para que comprendan la información que está en torno a ellos y que a su vez puedan hacer un discernimiento de sus ideas mediante sus procesos metacognitivos.

La evolución de las habilidades de pensamiento actualmente gira en torno a trabajarse en los diversos contextos educativos, tal como lo propone la autora Justo (2009) que la escuela antes de los seis años es un torrente de cultura transformado en conocimientos, y un motor que impulsa el desarrollo de habilidades y procedimientos para pensar, conocerse a sí mismo, interpretar el mundo, expresarse y convivir. Debemos de ayudar a los pequeños para que

encuentren significados apropiados para todo lo que descubren, sucede a su alrededor y elaboren respuestas adecuadas que integren la razón, la emoción y la conducta.

Con base a todas estas conceptualizaciones de las habilidades de pensamiento, considero que es un tema aplicable a todos los niveles educativos por la necesidad de enseñar a pensar a los estudiantes, tal como lo considera Lara (2003) atreverse a pensar es un verdadero reto actitudinal para muchos jóvenes, por lo tanto, es de gran necesidad ver la crisis actitudinal escolar como un proceso natural para la formación armónica de los estudiantes y esto tiene que llevar al docente a mirar a través de un modelo integrador, donde considere los problemas que atañe a que el estudiante no piense por sí mismo.

Ahora bien, desarrollar las habilidades de pensamiento en el individuo es por la necesidad de desarrollar en él las competencias necesarias para enfrentarse a las exigencias académicas y profesionales. Con esta idea, doy paso a disertar lo referente a las Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP), de acuerdo a lo que propone Campirán (2000) constituyen el segundo nivel de habilidades de pensamiento de COL (*Comprensión Ordenada del Lenguaje*) y consiste en comprender a través de ir a los componentes, a las partes, a las relaciones. El análisis fino, propio de la reflexión cuidadosa y atenta que suelen dar los métodos analíticos disciplinarios encuentra su mejor justificación cuando el individuo logra una comprensión clara, precisa, concisa y lógica.

En otras palabras las habilidades analíticas permiten un procesamiento más atento, agudo, en donde la precisión lingüística es clave, la claridad y la brevedad en el lenguaje surgen, el rigor lógico y metodológico son ejes determinantes; son útiles para realizar estudios y tareas en donde es importante la reflexión y el manejo del todo a través del manejo de las partes que lo componen: autoobservación, juicio personal, análisis, inferencia (causal, deductiva, abductiva,

inductiva, probabilística, retractable, analógica, estadística, práctica, semántica, etc.) (Campirán, 2001, p. 25)

De acuerdo a esta idea del autor, dentro de estas habilidades analíticas hace una clasificación y las describe de la siguiente manera:

a) Autoobservación: esta habilidad implica dos momentos del proceso de autoobservar, las cuales son: la experiencia de observar analíticamente en las ciencias, o en el arte; y la observación de la experiencia de observar analíticamente. En el primero punto se refiere a orientar la atención activa del estudiante a algunas formas de observar científicamente u observar artística. La observación guía a un concepto específico, lo que implica seguir ciertos criterios de rigor racional e interés epistemológico o estético.

En el segundo punto además de orientar la atención activa, es oportuno que los estudiantes se familiaricen, mediante ejercicios, con la existencia de estos conceptos de observación analítica.

Los objetivos al desarrollar la habilidad de autoobservar son dos: el primero es familiarizar al estudiante con la experiencia de observar analíticamente, a fin de lograr aplicar criterios observación propios de las disciplinas científicas, o de las bellas artes; el segundo es propiciar la metaobservación analítica, a fin de lograr la conciencia de lo que implica “el darse cuenta”. (Campirán, 2000)

b) Juicio personal: La habilidad de juzgar, de formular juicios es un proceso que requiere de atención y pulimiento. En general, suele confundirse el emitir sentencias, el expresar ideas, el dar opiniones (conjeturar), el repetir opiniones, con la experiencia más elaborada de ser consciente de estar juzgando. Cuando se juzga se expresa una parte de un proceso más amplio, un proceso que se inició cuando se hizo una observación analítica

de los datos. Cuando se juzga se reflexiona ayudado de estrategias de pensamiento (procesos de análisis lógico y conceptual).

Al juzgar, se reflexiona sobre las consecuencias y el precio de ellas; un juicio es una parte del proceso reflexivo. Quizá es la parte final, pero una reflexión no siempre es un proceso terminado, acabado, último. (Guevara & Campirán, 2000, p. 85-86)

c) Inferencia: Se refiere a un proceso en el que a partir de ciertas afirmaciones podemos obtener algunas otras. Dicho proceso puede expresarse:

1. Con el lenguaje: puede ocurrir que se obtenga una serie de afirmaciones al discutir, o al hacer planteamientos, lo cual indica que se está argumentando o discutiendo con cierta base. Aquí es importante resaltar que no es suficiente inferir sino que es necesario inferir de manera correcta, esto es, que se obtenga lo que inferimos; es decir, que el proceso de inferir sea exitoso, porque de lo contrario el proceso de inferencia es incorrecto. Tener éxito es poseer la habilidad de inferir de tal manera que se concibe como una destreza mental.
2. El proceso de inferir expresado con acciones: prácticamente muchos de nuestros actos son resultado de procesos inferenciales, es decir, se tiene el conocimiento expresado en afirmaciones e inferimos alguna otra afirmación, y a partir de ahí se actúa de cierta manera.

Para el desarrollo óptimo de esta habilidad es importante reconocer cómo se obtienen estas inferencias y estar conscientes de las consecuencias de obtener los diferentes tipos de inferencia, que son básicas y analíticas. (Guevara & Campirán, 2000, p. 95-96)

d) Análisis: La habilidad de análisis es sin lugar a dudas la habilidad más requerida en el ambiente académico, y por ende, su comprensión exige al estudiante ser capaz de enfrentarse a ellas con procesos analíticos, pero de manera preponderante por la actividad del análisis mismo. Para propiciar el desarrollo de esta habilidad de pensamiento es indispensable separar dos tipos de procesos analíticos: el análisis formal del análisis conceptual. El primero está basado en la parte estructural de un lenguaje, la sintaxis; mientras que el segundo está basado en la parte semántica o del significado de las palabras u oraciones. Cuando se tienen la habilidad de inferir formalmente (sea deductiva o no deductiva la inferencia) la mente obtiene afirmaciones de otras afirmaciones gracias a un análisis formal o estructural; mientras que si se tiene la habilidad de inferir semánticamente entonces es que la mente obtiene consecuencias gracias a un análisis conceptual o del significado de las palabras o de las oraciones. (Guevara & Campirán, 2000, p. 102-104)

Después de describir esta los cuatro tipos de habilidades analíticas de pensamiento propuestos por el autor, considero que estas habilidades son indispensables trabajarlas en el nivel superior, debido al grado de reflexión que los estudiantes tendrían que estar manejando en su proceso de aprendizaje, pero si bien es cierto, actualmente los estudiantes presentan un sinnúmero de deficiencias en el aprendizaje, lo que no permea esa elegancia, coherencia, congruencia y claridad en sus procesos de pensar y emitir sus reflexiones.

3.2.1 La Bitácora OP (Orden de Pensamiento)

Para describir lo relacionado con la bitácora OP, es imprescindible hacer énfasis al Modelo COL (*COMPRENSIÓN ORDENADA DEL LENGUAJE*), modelo que está constituido por tres submodelos, que de acuerdo a Campirán (2001) son los siguientes:

Tabla 15: Submodelos del Modelo COL

MODELO COL (COMPRENSIÓN ORDENADA DEL LENGUAJE)	
1. Estimulación plurisensorial de la inteligencia	Funcionamiento computacional de la mente
2. Orden del pensamiento	Procesamiento
3. Niveles de comprensión	Nivel de respuesta

Fuente: obtenida de la propuesta de Campirán (2001)

En función a la propuesta del autor, estos tres submodelos llevan a enseñar a pensar, lo que implica estimular las inteligencias del individuo, para después propiciar que el estudiante ordene de manera completa la información y lograr que llegue a una comprensión de la información; ésta última con base a la habilidad para procesar la información.

Campirán (2001) menciona que el modelo COL permite diagnosticar y evaluar los procesos de pensamiento además permite el desarrollo de:

- Competencias lógicas (habilidades de pensamiento lógico, conocimientos lógicos y actitudes propicias a la lógica)
- Competencias epistémicas (habilidades de pensamiento epistémicas, conocimientos epistémicos y actitudes propicias a la epistemología)
- Competencias discusivas, competencias de autoaprendizaje y autogestión, entre otras.

Esto se logra gracias a que el modelo COL permite identificar (Campirán, 2001):

1. Las habilidades de pensamiento en tres niveles (básico, analítico y crítico), con el correspondiente desarrollo del aspecto creativo.
2. Posibles bloqueos a la voluntad, la emoción, el intelecto, la memoria o la imaginación.
3. La búsqueda y nivel de desarrollo de la coherencia interhemisférica, a partir de la observación armónica del conocimiento, la habilidad y la actitud en cada situación de aprendizaje.

Este modelo COL promueve competencias en el estudiante, con la intención de desarrollar habilidades de pensamiento en el estudiante. Es por ello que dentro de este proyecto considero a la bitácora OP como una herramienta para ir valorando el desarrollo de las HAP de los estudiantes de nivel superior; por lo tanto, hago mayor énfasis en los siguientes párrafos a la bitácora ya mencionada.

La Tabla de Orden en el Pensamiento (TOP) también llamada “Bitácora OP”, creada por Ariel Campirán; es una herramienta adecuada para el análisis de argumentos individuales. (Ramos, 2011)

Esta bitácora o estrategia metodológica permite regular el aprendizaje ordenado, preciso, claro, breve, profundo y elegante. Está conformado por siete preguntas que se hacen corresponder con siete conceptos clave de la metodología de la investigación. Tiene tres niveles de respuesta; el estudiante se familiariza con el tema y con el nivel básico, emplea metodologías analíticas para el segundo nivel, y se vuelve propositivo y constructivo (original) en el tercer nivel. (Campirán, 2001, pág.30)

Esta bitácora lleva al estudiante a recorrer varias columnas que académicamente son relevantes para tener dominio de un tema, dichas columnas se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Elementos de la Bitácora OP

PREGUNTAS CLAVE	MÉTODO
1. ¿De qué se está hablando?	El tema
2. ¿Qué te preocupa sobre esto?	El problema
3. ¿Tú qué piensas al respecto?	La tesis o hipótesis
4. ¿Qué estas presuponiendo?	El trasfondo o marco conceptual
5. ¿En qué te basas para pensar así?	Los argumentos o explicaciones
6. ¿Puedes darme un ejemplo?	Ejemplos ilustrativos o de evidencia
7. ¿Qué piensas del siguiente ejemplo?	Los ejemplos difíciles u objeciones

Fuente: obtenida de Campirán (2008)

Esta bitácora, de acuerdo a lo que menciona el autor apoya a la mente a ir ordenando las ideas, hasta entrenarla para generar mejores pensamiento y los que mejor hacen las preguntas. Por lo tanto, si se practica constantemente esta herramienta favorecemos en los estudiantes las HAP.

Campirán (2008) menciona en su artículo “*Pensamiento crítico: tipos de habilidades, actitudes y conocimientos que lo desarrollan de manera competente*” que el llenado de la bitácora OP es en tres niveles: básico, analítico y crítico. Su llenado implica el empleo de las habilidades de pensamiento correspondiente, así como las actitudes y conocimientos que cada nivel requiere. Esto significa que las preguntas conducen a un nivel distinto de procesamiento de la información.

3.3 Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo según Delgado (2011) se desarrolla a partir de un proceso gradual en el que todos y cada uno de los miembros del grupo se sienten comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implica la rivalidad o contienda que está latente en el ambiente de un aula tradicional.

Para este autor trabajar en grupo es necesario compartir las experiencias y la información, teniendo una clara meta grupal, en la cual la retroalimentación será esencial para el éxito del trabajo. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas entre los miembros del grupo.

El papel del docente, de acuerdo a lo que manifiesta Delgado (2011) es que diseña cuidadosamente la propuesta, decidir los objetivos, los materiales de trabajo, proporcionar información, actuar de mediador en lo concerniente a proponer preguntas esenciales y secundarias que realmente orienten hacia la construcción del conocimiento y monitorear el trabajo individual y grupal.

Para Barkley, Cross y Howell (2012) el aprendizaje colaborativo se basa en un supuesto epistemológico diferente y tiene su origen en el constructivismo social. De acuerdo a lo que dice Matthews (1996) citado en Barkley, Cross y Howell (2012) este aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer.

Pero también retomo lo que menciona Bilbao (2014) quien define al aprendizaje colaborativo como aquel en el que los miembros del grupo se les pide que organicen sus esfuerzos colectivos y negocien entre ellos; mientras que el profesor abdica su autoridad y faculta a los grupos pequeños con tareas que con frecuencia son más abiertas y complejas.

De acuerdo a todos estos autores que hablan sobre el aprendizaje colaborativo, rescato que existe entre ellos mucha similitud, desde el punto de vista en que se les asigna mayor responsabilidad a los grupos y que ellos son quienes van diseñando sus propios procesos de aprendizaje a partir de la colaboración; así mismo, el docente será quien monitoree este trabajo en cada grupo para ir valorando el alcance de los objetivos y metas, así como el aprendizaje logrado. Cabe señalar que este tipo de aprendizaje es más usual en nivel superior, por el grado de responsabilidad en cada uno de los estudiantes.

3.3.1 Fundamento pedagógico del Aprendizaje Colaborativo

Los alumnos deben ser participantes activos en el aprendizaje, es por ello que Barkley, Cross & Howell (2012) postulan que las personas “construyen” de forma literal sus propios pensamientos durante la vida, construyendo activamente las estructuras mentales que conectan y organizan unos elementos aislados de información. Por lo tanto, como docentes debemos propiciar que los estudiantes deben hacer el trabajo de aprender estableciendo activamente conexiones y organizando el aprendizaje en conceptos significativos.

Las conexiones de las que nos hablan estos autores son las que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Conexiones para el Aprendizaje Colaborativo

CONEXIONES	
Neurológicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Funcionamiento del cerebro ✓ El cerebro crece durante la vida mediante experiencias y el aprendizaje ✓ Circuitos cerebrales: sinapsis ✓ La estimulación sensorial fortalece las conexiones ✓ Procesos mentales del aprendizaje
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructura de la mente: esquema ✓ Un esquema es una estructura cognitiva que consiste en datos, ideas y asociaciones organizadas en sistema significativo de relaciones.
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vigotsky: zona de desarrollo próximo ✓ Estudiantes: construir una base común para la comunicación ✓ Estudiantes aprenden de otros estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de Barkley, Cross & Howell (2012, pág. 22-24)

Por lo tanto estas conexiones favorecerán el aprendizaje colaborativo a partir de generar en el estudiante procesos mentales que favorezcan sus estructuras mentales y adquieran nuevos esquemas de aprendizajes en colaboración con otros estudiantes que hagan el papel de mentores.

En cuanto a Delgado (2011) considera que la base del aprendizaje colaborativo reside en los cuatro pilares difundidos por Delors (1996) en su informe titulado *La educación encierra un tesoro* presentado a la UNESCO, dichos pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Siendo estos dos últimos los que constituyen la base para este aprendizaje, ya que consiste en aprender en contextos de cooperación y colaboración, conjugando lo individual y lo social e involucrando a los estudiantes en actividades de aprendizaje que les permita procesar la información, lo que da como resultado que logren mayor retención del tema de estudio, así como también influye mejorando las actitudes hacia su propio aprendizaje.

3.3.2 Características del aprendizaje colaborativo

Los grupos de aprendizaje varían en tamaño y forma, esto depende de la finalidad con la que se crean ya que suelen ser por diversas causas. Es por eso que Johnson y colaboradores (1991) citado en Barkley, Cross & Howell (2012) distingue tipos de grupos según su duración y su finalidad. Donde los grupos formales duran desde una clase hasta varias semanas, según lo que precise la realización de una tarea específica; mientras que los grupos informales son asociaciones temporales que sólo se mantienen durante un diálogo o una clase; y por último los grupo base son agrupamientos a largo plazo con una configuración estable más parecidas a las comunidades de aprendizaje.

A partir de esta clasificación, puedo decir que como docente es imprescindible saber la intención para formar los grupos, porque la colaboración implica la interacción de cada uno de los individuos que conforman el grupo de trabajo y en ese interactuar brindarse apoyo a partir de un compromiso activo y estimulante para compartir experiencias y de esa manera enriquecer el aprendizaje. Si no como docente olvidamos que el aprendizaje colaborativo lleva a un apoyo en conjunto, el grupo de trabajo puede estar en la posibilidad de no alcanzar el aprendizaje esperado.

Por lo tanto Smith (1996) citado en Barkley, Cross & Howell (2012) señala cinco elementos esenciales para que un grupo colaborativo tenga éxito:

1. Interdependencia positiva: el éxito de la persona está vinculado al éxito del grupo.
2. Interacción promotora: se prevé que los alumnos se ayuden y apoyen activamente entre sí.
3. Responsabilidad individual y de grupo: cada miembro se compromete a realizar su parte del trabajo.

4. Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo: trabajo sobre la tarea y trabajo en equipo.
5. Valoración del grupo: los estudiantes deben aprender a evaluar la productividad de su grupo.

Como se puede apreciar la importancia del aprendizaje colaborativo reside en la interacción con el otro y responsabilidad individual; porque los estudiantes tiene que aprender a considerar al otro de manera responsable al igual que responsabilizarlo sobre su actuación al interior de los grupos. Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo es una actividad que implica activamente a los estudiantes y a su vez propicia un desarrollo cognitivo a partir del enriquecimiento por las múltiples aportaciones personales.

CAPÍTULO IV

PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo hago la descripción de elementos importantes de la planeación de la intervención, con la finalidad de especificar todo lo concerniente al proceso de definición de la estrategia que considera la metodología de trabajo y el diseño instruccional; así mismo la planeación del proceso de evaluación.

4.1 Proceso de definición de la estrategia

Conforme a la detección de las necesidades del diagnóstico realizado se prioriza deficiencias en los aprendizajes de los estudiantes, las cuales se describen en el capítulo I, por lo tanto, para la implementación de la intervención consideré la utilización de la propuesta del aprendizaje colaborativo, retomando que es una estrategia acorde al nivel superior y que según Matthews (1996) citado en Barkley, Cross y Howell (2012) este aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer.

La estrategia me permitió abordar el desarrollo de las HAP en los estudiantes desde elementos como: primeramente mi papel como docente, ya que sólo era el de mediador entre los estudiantes y las actividades a desarrollar; en segundo lugar propiciar que los estudiantes se comprometieran para trabajar en equipos, cabe señalar que ellos mostraron accesibilidad para trabajar con esta estrategia, ya que a partir de las experiencias compartidas que mostraron dentro del aula se favorecieron aún más esta forma de interactuar, propiciando experiencias innovadoras y la gestión de aprendizajes significativos. Y por último lugar el tamaño y la duración de los grupos, considerando que dentro de ellos se promovió la interdependencia positiva, la interacción, la responsabilidad tanto

individual como grupal, el compromiso de trabajar en grupo y la valoración del grupo.

La estrategia de aprendizaje colaborativo la consideré la idónea para la implementación de la intervención, porque de acuerdo a lo que dice Barkley, Cross & Howell es una de los aprendizajes que se utilizan en educación superior por el plano de la autoridad y el control que a los estudiantes les resulta confortable y que satisface sus metas. A partir de esta idea y considerando el nivel superior en la que se encuentran mis estudiantes, fue la estrategia más adecuada por el conjunto de actividades y por las características propias de los estudiantes, las cuales son: disposición para el trabajo en grupo, compromiso para interactuar con el otro y el enriquecimiento de los aprendizajes obtenidos.

4.1.1 Metodología del Trabajo

La planeación general didáctica la diseñé con base en los formatos otorgados por la Universidad del Valle de Poza Rica, que describe las sesiones trabajadas, así como las unidades temáticas y aprendizajes esperados en los estudiantes; participé como maestra titular de la asignatura Teoría Curricular con los estudiantes de 4° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, lo que me permitió vincular las actividades que conforman la estrategia del aprendizaje colaborativo para desarrollar las Habilidades Analíticas (HAP), junto con los contenidos temáticos de la asignatura ya mencionada. Dichos contenidos se estructuran en tres unidades que abarcaron las 30 sesiones con una duración de cincuenta minutos cada una.

Las sesiones tuvieron una dinámica que comprendía identificar los sentires de los estudiantes para propiciar la habilidad de autoobservación y propiciar en ellos la reflexión; seguido esto eran las instrucciones a los estudiantes para llevar a cabo las actividades con apoyo de la bitácora de orden de pensamiento (OP).

Estas bitácoras son una herramienta que favorece el análisis de argumentos y la lectura de comprensión analítica y sintética de textos argumentativos. (Ramos, 2011, p. 15)

Hay que destacar que la bitácora OP según Campirán (2008) tiene siete preguntas claves para ordenar la información relevante sobre un asunto y se emplea el llenado en tres niveles: básico, analítico y crítico. En otras palabras, la bitácora OP lleva al estudiante a emplear sus habilidades de pensamiento, pero además a favorecer actitudes y conocimientos en cada nivel que se utilice de dicha bitácora, con la intención de hacerlo pensar con un orden y precisión.

Ahora bien, la planeación es un elemento importante dentro de la gestión de los aprendizajes, puedo decir que la flexibilidad fue característica dentro de la implementación de la intervención, porque realice modificaciones durante la ejecución de lo planeado. Estas modificaciones fueron por cuestiones como: ajuste de los tiempos de las sesiones, la depuración del contenido temático de la asignatura y la retroalimentación de los temas.

4.1.2 Diseño instruccional

En cuanto a la planeación según García (2014) menciona que el contexto (aula o espacio físico) es la base para implementar un conjunto de saberes y actividades que lleven a solucionar un problema en específico, las cuales desarrollen a su vez competencias que tienen que ser evaluadas para construir una ruta formativa. Por lo tanto, de acuerdo a esta idea considero que la ruta formativa es un elemento constructor de competencias que lleve al docente a un proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo, creativo e innovador.

Las planeaciones que a continuación presento son:

- La planeación general (formato manejado por la Universidad del Valle), en ella describo una dosificación general de lo que se realizó durante la intervención;
- La planeación de la intervención, la cual especifica las habilidades a desarrollar en los estudiantes, cabe señalar que este formato es una elaboración propia con base al primer formato y para una mejor descripción de las habilidades
- La planeación de la asignatura de Teoría Curricular, en donde describo la vinculación de la planeación de la intervención con la asignatura trabajada con los estudiantes, el formato es proporcionado por la institución. Esta planeación está conformada por treinta sesiones durante el periodo de septiembre-diciembre de 2015, las cuales están distribuidas por tres sesiones cada semana; además enfatizo que durante su aplicación de lo planeado de esta asignatura se presentaron algunos ajustes que me llevaron a considerar algunas adecuaciones.



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
MAESTRIA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE
PLANEACIÓN GENERAL**



NOMBRE: LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO	TEORÍA CURRICULAR	GRADO: 4° CUATRIMESTRE
IMPLEMENTACIÓN GENERAL: 8 de septiembre al 4 de diciembre		
UNIDADES: I,II, III	CONTENIDOS	
ETAPAS	1.-INDUCCIÓN: inicia el 8 de septiembre 2.- IMPLEMENTACIÓN: 1 de octubre al 26 de noviembre de 2015 3.- EVALUACIÓN: Noviembre 4.- CULTURIZACIÓN : 30 de Octubre, 16 de noviembre	
5APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identificar la importancia del currículum y sus tipos como parte de un proyecto integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las habilidades analíticas ◆ Describir los fundamentos y elementos curriculares para comprender la teoría curricular mediante juicios e inferencias ◆ Argumentar las diferentes teorías curriculares mediante inferencias y análisis lógicos y conceptuales 	I. ANTECEDENTES DEL CURRÍCULUM II. FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM III. TEORÍAS DEL CURRÍCULUM	
Sesiones de implementación :	30	
ETAPAS	SESIÓN Y CONTENIDO ABORDADO	
INDUCCIÓN		
Septiembre:	Dinámica Metacognitiva Encuadre Evaluación Diagnóstica Acuerdos Pedagógicos Inicio de la Unidad I: Antecedentes del Currículum	
IMPLEMENTACIÓN		
Octubre:	Unidad II Fuentes curriculares Elementos curriculares Niveles de concreción	
Primera observación al desempeño del gestor		
Primer corte para la evaluación de la estrategia		

Noviembre	El currículum desde el enfoque socioformativo
	Inicio de la Unidad III Teorías Curriculares
	Modelo de R. Tyler
Segundo Corte para la evaluación de la estrategia	Modelo de Hilda Taba
	Modelo Glazman y de Ibarrola,
Evaluación para el desempeño del gestor con una guía de Observación	Modelo de Arredondo,
Diciembre	Modelo de Stenhouse, Schwab,
	Modelo de Cesar Coll, Frida Díaz Barriga
Tercer Corte para la evaluación de la estrategia	
EVALUACIÓN	
15 de octubre, 12 de noviembre y 10 de diciembre	1.- EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.
8 de octubre y 26 de noviembre de 2015	2.- EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL GESTOR.
ETAPA DE CULTURIZACIÓN	
28 y 30 de Octubre 2015	Consejo Técnico Escolar



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
MAESTRIA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE
PLANEACIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN



ASIGNATURA:	TEORÍA CURRICULAR	GESTOR:	LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO
TEMATICA DEL PROYECTO:	DESARROLLO DE HABILIDADES ANALITICAS DEL PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR	LGAC:	GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

1. PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO:
El Licenciado en Ciencias de la Educación tendrá la capacidad de atender las necesidades en los diversos sistemas educativos, diseño de proyectos de investigación, aplicación y evaluación en forma eficiente, programas educativos; será competente para aplicar habilidades y destrezas en la gestión administrativa y atenderá situaciones referidas a la orientación educativa.
2. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO:
Denominación del Programa: Ciencias de la Educación Duración del Programa: 10 cuatrimestres Periodos de formación: Cuatrimestres Asignatura: Teoría Curricular Grado: 4° cuatrimestre
3. PROBLEMA A RESOLVER:
Diseñar y aplicar una estrategia de intervención basada en el aprendizaje colaborativo para desarrollar las habilidades analíticas de pensamiento en los alumnos de 4° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de Poza Rica

Tema	Propósitos	Estrategias de		Tiempo	Recursos
		Enseñanza	Aprendizaje		
Inducción	Sensibilizar a los alumnos para la propuesta de trabajo durante la intervención	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una dinámica de presentación 2. Dar a conocer los criterios de evaluación 3. Aplicar ejercicios para identificar sus habilidades básicas del pensamiento 4. Realizar una evaluación diagnóstica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en la dinámica de presentación 2. Proponer acuerdo para la integración en el aula 3. Resolver los ejercicios 4. Realizar la evaluación diagnóstica 	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarrón ➤ Cuaderno de apuntes ➤ Ejercicios impresos ➤ Material bibliográfico
IMPLEMENTACIÓN Autobservación	Utilizar con los alumnos la habilidad analítica de pensamiento de autobservación, mediante la técnica de organizadores gráficos de información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar las actividades a realizar: redes de cadenas, cadenas secuenciales, mapeo cognitivo y bitácora COL 2. Coordinar el desarrollo de cada actividad 3. Colaborar activamente con los equipos de trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en cada sesión 2. Realizar las diferentes actividades 3. Trabajar de manera cooperativa y colaborativa 4. Entregar los productos solicitados 	8 horas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarrón ➤ Equipo de cómputo ➤ Cuaderno de apuntes ➤ Hojas ➤ Material bibliográfico
Juicio Personal	Ejecutar con los alumnos la habilidad analítica de pensamiento Juicio personal, a través de las técnicas para el diálogo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar las actividades a realizar: grupo de conversación, entrevista en tres pasos, escucha enfocada 2. Coordinar el desarrollo de cada actividad 3. Colaborar activamente con los equipos de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en cada sesión 2. Realizar las diferentes actividades 3. Trabajar de manera cooperativa y colaborativa 	6 horas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarrón ➤ Equipo de cómputo ➤ Cuaderno de apuntes ➤ Hojas ➤ Material bibliográfico

		trabajo.	4. Entregar los productos solicitados		
Inferencia	Practicar con los alumnos la habilidad analítica de pensamiento “Inferencia”, a través de la técnica C-H-A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar las actividades a realizar: intercambio de opiniones, mapas mentales, intercambio de tríos rotativos 2. Coordinar el desarrollo de cada actividad 3. Colaborar activamente con los equipos de trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en cada sesión 2. Realizar las diferentes actividades 3. Trabajar de manera cooperativa y colaborativa 4. Entregar los productos solicitados 	6 horas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarrón ➤ Proyector ➤ Equipo de cómputo ➤ Cuaderno de apuntes ➤ Hojas ➤ Material bibliográfico
Análisis lógico y conceptual	Practicar con los alumnos la habilidad analítica de pensamiento “Análisis lógico y conceptual”, mediante la técnica de resolución de problemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar las actividades a realizar: pase el problema, equipo de análisis, investigación en grupo 2. Coordinar el desarrollo de cada actividad 3. Colaborar activamente con los equipos de trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en cada sesión 2. Realizar las diferentes actividades 3. Trabajar de manera cooperativa y colaborativa 4. Entregar los productos solicitados 	8 horas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarrón ➤ Conexión a internet ➤ Equipo de cómputo ➤ Proyector ➤ Cuaderno de apuntes ➤ Hojas ➤ Material bibliográfico

PLAN DE CLASE

ESCUELA:	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA	CLAVE:	30MSU0264S		DOMICILIO:	5 DE MAYO NO. 312 COL. TAJIN	LOCALIDAD:	POZA RICA	
CATEDRÁTICO:	LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO	PERIODO ESCOLAR:		SEPTIEMBRE – DICIEMBRE 2015	ASIGNATURA:	TEORÍA CURRICULAR	UNIDAD:	I	
LICENCIATURA:	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	GRADO:	4°	GRUPO:	A	CUATRIMESTRE:	CUARTO	SISTEMA:	DISCONTINUO
OBJETIVO	COMPRENDER Y ANALIZAR LAS TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM		PROPOSITO		DETERMINAR LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM DENTRO DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL, MEDIANTE LA TÉCNICA EXPOSITIVA				

CONTENIDO TEMÁTICO	RESULTADO DE APRENDIZAJE (COMPETENCIA)	FECHA DE APLICACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE		TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	MATERIAL DIDÁCTICO	ACTIVIDAD(ES) DE EVALUACIÓN
			ACT. DOCENTE	ACT. ALUMNO			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inducción ➤ Encuadre <p style="text-align: center;">UNIDAD I INTRODUCCIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Antecedentes del término currículum 1.2 Conceptualizaciones del currículum 1.3 Currículum formal, real y oculto 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar la importancia del currículo mediante análisis de lecturas y esquemas 	<p>8 DE SEPTIEMBRE</p> <p>AL 6 DE OCTUBRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación de la materia ➤ Aplicar evaluación diagnóstica con cuadro CQA ➤ Aplicar dinámicas metacognitivas ➤ Promover la elaboración de las primeras dos preguntas de la bitácora OP ➤ Promover la elaboración la bitácora OP ➤ Coordinar equipos de trabajo ➤ Explicar la elaboración de las actividades ➤ Propiciar la participación activa del alumno ➤ Retroalimentación de los temas. ➤ Coordinar sesión plenaria 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación de conceptos generales de currículum ➤ Organizar trabajo en equipo ➤ Trabajar las primeras dos preguntas de la bitácora OP ➤ Trabajar en la bitácora OP ➤ Participación activa en clase ➤ Elaboración de mapas mentales, redes de palabras ➤ Comentar conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expositiva ➤ Interrogatorio ➤ Grupos de discusión ➤ Análisis de la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antología ➤ Computadora ➤ Pintaron ➤ Plumones ➤ Equipo de computo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación individual ➤ Participación por equipo ➤ Trabajo colaborativo: integración, cooperación, participación y organización ➤ La validación de sus exposiciones: creatividad, comprensión del tema ➤ La formalización de sus actividades: calidad, entrega en tiempo y forma y contenido

FIRMA DEL DOCENTE _____

PLAN DE CLASE

ESCUELA:	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA	CLAVE:	30MSU0264S	DOMICILIO:	5 DE MAYO NO. 312 COL. TAJIN	LOCALIDAD:	POZA RICA
CATEDRÁTICO:	LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO	PERIODO ESCOLAR:	SEPTIEMBRE / DICIEMBRE 2015	ASIGNATURA:	TEORÍA CURRICULAR	UNIDAD:	II
LICENCIATURA:	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	GRADO:	4°	GRUPO:	A	CUATRIMESTRE:	CUARTO
OBJETIVO	COMPRENDER Y ANALIZAR LAS TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM	PROPOSITO		IDENTIFICAR LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM CON LA TÉCNICA EXPOSITIVA			

CONTENIDO TEMÁTICO	RESULTADO DE APRENDIZAJE (COMPETENCIA)	FECHA DE APLICACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE		TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	MATERIAL DIDÁCTICO	ACTIVIDAD(ES) DE EVALUACIÓN
			ACT. DOCENTE	ACT. ALUMNO			
UNIDAD II FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM 2.1 Fuentes del currículum: psicopedagógica, epistemológica y social 2.2 Elementos del currículum: objetivos, contenidos, metodología y evaluación 2.3 Niveles de concreción	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Determinar las fuentes, elementos y niveles de concreción del currículum con el apoyo de mapas mentales 	6 DE OCTUBRE AL 5 DE NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicación del tema ➤ Dinámica metacognitiva ➤ Coordinar equipos de trabajo ➤ Aplicar la bitácora OP ➤ Explicar la elaboración de las actividades ➤ Propiciar la participación activa del alumno ➤ Retroalimentación de los temas. ➤ Coordinar sesión plenaria 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar trabajo colaborativo ➤ Participación activa en clase ➤ Elaboración de cadenas secuenciales, grupos de conversación, investigaciones, entrevista en tres pasos y síntesis ➤ Comentar conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expositiva (Maestro – alumno) ➤ Interrogatorio ➤ Grupos de discusión ➤ Lluvia de ideas ➤ Análisis de la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Material impreso ➤ Hojas, marcadores, ➤ Lo que cada equipo de trabajo utilice. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación individual ➤ Participación por equipo ➤ Trabajo colaborativo: integración, cooperación, coordinación y organización ➤ La validación de sus exposiciones: creatividad, comprensión del tema ➤ La formalización de sus actividades: calidad, entrega en tiempo y forma y contenido

FIRMA DEL DOCENTE _____

PLAN DE CLASE

ESCUELA:	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA	CLAVE:	30MSU0264S	DOMICILIO:	5 DE MAYO NO. 312 COL. TAJIN	LOCALIDAD:	POZA RICA		
CATEDRÁTICO:	LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO	PERIODO ESCOLAR:		SEPTIEMBRE / DICIEMBRE 2015	ASIGNATURA:	TEORÍA CURRICULAR	UNIDAD:	III	
LICENCIATURA:	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	GRADO:	4°	GRUPO:	A	CUATRIMESTRE:	CUARTO	SISTEMA:	DISCONTINUO
OBJETIVO	COMPRENDER Y ANALIZAR LAS TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM			PROPOSITO		ANALIZAR LAS DIFERENTES TEORÍAS CURRICULARES CON LA TÉCNICA EXPOSITIVA			

CONTENIDO TEMÁTICO	RESULTADO DE APRENDIZAJE (COMPETENCIA)	FECHA DE APLICACIÓN	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE		TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	MATERIAL DIDÁCTICO	ACTIVIDAD(ES) DE EVALUACIÓN
			ACT. DOCENTE	ACT. ALUMNO			
UNIDAD III TEORIAS DEL CURRÍCULUM 3.1 Hacia una teoría del currículum 3.2 Bases para la teoría curricular 3.3 Teoría de Ralph W. Tyler 3.4 Teoría de Hilda Taba 3.5 Otros modelos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Describir los aspectos más relevantes de las diferentes teorías curriculares a través de exposiciones grupales 	10 DE NOVIEMBRE AL 4 DE DICIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicación del tema ➤ Dinámica metacognitiva ➤ Coordinar equipos de trabajo ➤ Explicar la elaboración de las actividad ➤ Aplicar la bitácora OP ➤ Propiciar la participación activa del alumno ➤ Retroalimentación de los temas. ➤ Coordinar sesión plenaria 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar trabajo colaborativo ➤ Participación activa en clase ➤ Elaboración de bitácora OP ➤ Explicar el tema asignado a cada grupo ➤ Comentar conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expositiva (Maestro – alumno) ➤ Interrogatorio ➤ Grupos de discusión ➤ Lluvia de ideas ➤ Análisis de la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antología ➤ Lo que cada equipo de trabajo utilice. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación individual ➤ Participación por equipo ➤ Trabajo colaborativo: integración, cooperación, coordinación y organización ➤ La validación de sus exposiciones: creatividad, comprensión del tema ➤ La formalización de sus actividades: calidad, entrega en tiempo y forma y contenido

FIRMA DEL DOCENTE _____

PLAN DE CLASE

ESCUELA:	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA	CLAVE:	30MSU0264S	DOMICILIO:	5 DE MAYO NO. 312 COL. TAJIN	LOCALIDAD:	POZA RICA
CATEDRÁTICO:	LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO	PERIODO ESCOLAR:		SEPTIEMBRE / DICIEMBRE 2015	ASIGNATURA:	TEORÍA CURRICULAR	UNIDAD:
LICENCIATURA:	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	GRADO:	4°	GRUPO:	A	CUATRIMESTRE:	CUARTO
OBJETIVO	COMPRENDER Y ANALIZAR LAS TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM	PROPOSITO					

BIBLIOGRAFÍA

Casarini, R. M. (1999). Teoría y Diseño Curricular. 2da. Edición. México: Trillas

Arnaz, J.A. (1990). La planeación curricular. 1ra. Edición. México: Trillas

Tobón, S. (2015). El currículo por competencias desde la socioformación: ¿cómo podemos cambiar nuestras prácticas educativas para asegurar la formación integral? Colección Formación y práctica pedagógica. México: LIMUSA

FIRMA DEL DOCENTE _____

4.2 Planeación del proceso de evaluación

Una vez descrito lo referente a la definición de la estrategia y todo lo relacionado con ella, ahora es el paso del abordar el proceso de evaluación, que es considerado por muchos autores como un proceso complejo y necesario a la vez dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Tal es el caso de Díaz-Barriga (2010) que enfatiza que la evaluación debe ser entendida como una parte integral de una buena enseñanza proporcionando los resultados y la eficiencia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados. Para Landín (2010) la evaluación es una actividad compleja y exige trabajo colaborativo, reflexión y organización. Es un proceso de indagación y de construcción, de participación y de compromiso, cultural en su naturaleza y técnico en su proceso.

La evaluación en la intervención está diseñada para los aprendizajes de los estudiantes, la estrategia, la función de gestor y por último la autoevaluación; con la finalidad de valorar el alcance de los aprendizajes, la actitud de los estudiantes hacia cada una de las actividades, los instrumentos utilizados en la intervención y cómo estos favorecieron el proceso de seguimiento en la implementación de la estrategia.

Para esclarecer el proceso de evaluación, presento el siguiente esquema, donde muestro el seguimiento de esta etapa elemental de la intervención.

Tabla 16: Proceso de evaluación

ASPECTOS A EVALUAR	INSTRUMENTO	FECHAS
Los aprendizajes	Bitácoras OP Listas de cotejo	15 de octubre de 2015 12 de noviembre de 2015 10 de diciembre de 2015
Función del gestor	Guía de observación	8 de octubre de 2015 26 de noviembre de 2015
Estrategia de intervención	Diario de notas Autoevaluación	15 de octubre de 2015 12 de noviembre de 2015 10 de diciembre de 2015

Fuente: Elaboración propia con base a la planeación de la estrategia

La finalidad de evaluar la estrategia es valorar su efectividad y cómo esta puede implementarse en otros contextos o a su vez institucionalizar en la Universidad la estrategia de trabajo. El proceso de evaluación de los aprendizajes lo llevé a cabo mediante la bitácora OP, que favorece el desarrollo de las HAP, y así valorar en qué medida los estudiantes alcanzaron este desarrollo. Para ello muestro la siguiente dosificación de los criterios considerados para esta valoración.

Tabla17: Ruta formativa de evaluación

TEMA	CRITERIOS	EVIDENCIAS REQUERIDAS	INSTRUMENTO	PONDERACIÓN
Sensibilización	Conocer la propuesta de trabajo durante la intervención	Ejercicios diagnósticos		➔ 5%
Autobservación	Usar la habilidad analítica del pensamiento de Autobservación como medio para llegar al autoconocimiento de sus aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Redes de Palabras ➔ Cadenas secuenciales ➔ Mapeo Cognitivo ➔ Bitácora OP 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Lista de cotejo ➔ Bitácora OP 	➔ 20%
Juicio Personal	Aplicar la habilidad analítica del pensamiento Juicio Personal como medio para favorecer el dialogo en los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Grupos de conversación ➔ Entrevista en tres pasos ➔ Escucha enfocada 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Lista de cotejo ➔ Bitácora OP 	➔ 30%
Inferencias	Practicar la habilidad analítica del pensamiento como medio para favorecer el intercambio de opiniones en los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Intercambio de opiniones ➔ Mapas mentales ➔ Intercambio de tríos rotativos 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Listas de cotejo ➔ Bitácoras OP 	➔ 30%
Análisis lógico y conceptual	Practicar la habilidad analítica del pensamiento Análisis lógico y conceptual como medio para favorecer la resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Pase el problema ➔ Equipo de análisis ➔ Investigación en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Listas de cotejo ➔ Bitácoras OP 	➔ 15%

Fuente: Elaboración propia con base a la planeación de la estrategia

Una vez presentadas las tablas del proceso de evaluación, describiré cada uno de los instrumentos con base a su estructura, aspectos que consideraré en cada uno, su objetivo y forma de aplicación; todo ello, con la intención de clarificar dicho proceso evaluativo.

A. Bitácora OP (Orden de pensamiento)

La bitácora OP es una herramienta que permite regular el aprendizaje ordenado, preciso, claro, breve, profundo y elegante. Está conformado por siete preguntas claves que se hacen corresponder con siete conceptos clave de la metodología de la investigación. (Campirán, 2001, pág.30). Ver 3.2.1

El objetivo de utilizar la bitácora OP para evaluar el aprendizaje de los estudiantes es identificar el desarrollo de las HAP, porque de acuerdo a lo que dice Ramos (2011) es una herramienta adecuada para el análisis de argumentos individuales, además las siete columnas que establece llevan al estudiante regular y ordenar sus ideas.

Dicha bitácora la aplique a los estudiantes para que la trabajaran de manera individual en siete temas abordados durante el desarrollo de la asignatura de Teoría Curricular, con la intención de que ellos fueran favoreciendo sus HAP con la resolución de la herramienta, posteriormente aplique estas bitácoras OP en los últimos tres temas del programa pero en trabajo grupal, donde los estudiantes resolvieron la tabla de manera conjunta.

Las preguntas clave de la bitácora OP fueron las que propone Campirán (2008) que son: de qué se está hablando, qué te preocupa sobre esto, tú qué piensas al respecto, qué estás presuponiendo, en qué te basas para pensar así, ejemplo y contraejemplo. Ver Apéndice 4.

B. Lista de cotejo

Las listas de cotejo es una técnica de observación que permite a los maestros identificar comportamientos, con respecto a actitudes, habilidades y contenidos de asignaturas específicas. (López & Hinojosa, 2011, pág. 69)

Este instrumento de evaluación se estructura a partir de ciertos indicadores, que permiten observarse en el estudiante; estos indicadores deben apuntarse en una hoja de registro para evaluar lo observado en cada uno de ellos. Según Costa (1998) cita do en López & Hinojosa (2011) la lista debe reflejar las fortalezas y debilidades de los alumnos y promocionar una definición de metas de tal manera que los resultados de la observación permitan al docente preparar y desarrollar estrategias para ayudar al estudiante a desarrollar sus habilidades.

Con esta idea que aporta este autor, puede enfatizar que la lista de cotejo la utilice con la finalidad de observar en el estudiante el avance en cuanto a sus HAP; por lo tanto, la aplicación de dicho instrumento fue que mediante él se observaría la manera en que cada uno de los estudiantes trabaja la bitácora OP, para identificar su avance en cuanto al desarrollo de las habilidades ya mencionadas. Ver Apéndice 5

C. Guía de observación

Una guía de observación es un documento que permite encausar la acción de observar ciertos fenómenos. Esta guía, por lo general, se estructura a través de columnas que favorecen la organización de los datos recogidos. (Saavedra, 2001, pág. 92).

Este tipo de evaluación permite conocer el desempeño de quien se observa, así como las fortalezas y limitaciones, para tomar los correctivos necesarios y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La guía la diseñé con la finalidad de que otra persona experta en la docencia evaluara mi función como gestora del aprendizaje y de esta manera favorecer las áreas de oportunidad con base a dicho instrumento. La aplicación de esta guía de observación se llevó a cabo después de la primera observación aplicada a mi función como gestora. Los indicadores de esta guía se muestran en el apéndice 6.

D. Diario de clase

Los diarios de clase según Zabalza (2011) son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de la actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la conciencia, continúa por la obtención de una información analítica.

Para este proyecto de intervención, el diario de clase lo llevé a cabo con la finalidad de sistematizar lo que sucedía en cada unas de las sesiones trabajadas con los estudiantes. Los elementos considerados para el diario de clase son: fecha, hora de inicio de clase, hora de termino de la clase, propósito de la clase, tema de la clase, la descripción de la sesión, observaciones. (Ver apéndice 7)

E. Autoevaluación

En el proceso de evaluación es imprescindible que los estudiantes participen activamente en este proceso, es por ello que la autoevaluación la retomo como un instrumento más para valorar el desarrollo de las HAP de los estudiantes, la autoevaluación según López (2013) tiene las siguientes características:

- ✓ Se enfoca en el aprendizaje
- ✓ Requiere de un proceso metacognitivo por parte del estudiante, ya que es un proceso que encomienda que ellos reflexionen sobre su propio aprendizaje
- ✓ Da sensación de seguridad que el estudiante es la persona que tiene control sobre su propio aprendizaje
- ✓ Es esencial para que los estudiantes desarrollen competencias importantes tales como pensamiento crítico y la solución de problemas
- ✓ Usa la información de una manera formativa (siempre y cuando el estudiante la use). (pág. 78)

La autoevaluación es un aspecto importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite que la evaluación cumpla una función más formativa y se cambie el paradigma tradicional de la evaluación dónde sólo el docente era quien evaluaba. Es por ello, que la autoevaluación permite a los estudiantes participar activamente de un proceso reflexivo y analítico de sus aprendizajes y a su vez propiciar la autonomía en ellos.

Este tipo de evaluación la aplique a los estudiantes con la finalidad de promover en ellos su proceso reflexivo como lo mencioné en líneas anteriores y valorar el grado de dominio de sus propias HAP.

CAPÍTULO V

IMPLEMENTACIÓN

En este apartado describo elementos importantes de la implementación tales como: el desarrollo del plan de acción, el desarrollo de los mecanismos de seguimiento y los resultados y análisis. Todo esto elemento con la finalidad de ir valorizando los resultados alcanzados.

5.1 Desarrollo del Plan de Acción

El proyecto de intervención denominado “El Desarrollo de las Habilidades Analíticas de Pensamiento” se llevó a cabo en la Universidad del Valle de Poza Rica, con estudiantes del cuarto cuatrimestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación. La implementación dio inicio el 7 de septiembre al 4 de diciembre de 2015; esta etapa implicó una serie de actividades para favorecer el trabajo colaborativo y desarrollar en los estudiantes las Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP).

Conviene subrayar que el desarrollo de dichas habilidades permiten que los estudiantes logren argumentar correctamente; por lo tanto, la necesidad de trabajar con los estudiantes de este nivel educativo la intervención diseñada es para favorecer en ellos sus proceso cognitivos, afectivos y metacognitivos.

Para mayor comprensión de la intervención, es ineludible que mencione que la intervención está diseñada en tres fases, las cuales son:

- a. Inducción: que consistió en la presentación del encuadre de la asignatura, en una evaluación diagnóstica y ejercicios metacognitivos;
- b. Implementación: donde lleve a cabo actividades para favorecer el trabajo colaborativo y al mismo tiempo beneficiar el desarrollo de las habilidades

analíticas tales como: autoobservación, juicio personal, inferencias y análisis lógico y conceptual;

- c. Proceso de evaluación: donde especifico los diferentes instrumentos utilizados para llevar a cabo este proceso complejo y que al mismo tiempo me fue permitiendo ir decidiendo sobre las acciones de mejora continua. En los siguientes apartados presento una descripción detallada por sesión de todo el proceso de implementación de la estrategia.

5.1.1 Descripción de la estrategia de intervención

➡ Fase de Inducción

Esta primera fase de inducción la trabajé en las tres primeras semanas de la implementación (sesión 1 a la 9), con la intención de influir en los estudiantes y sensibilizarlos sobre la importancia del desarrollo de las HAP. A continuación describo las sesiones que conforman esta primera fase:

Fecha: 8/septiembre/2015	Día: Martes	Semana: 1	Sesión: 1
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Identificar los sentires de los estudiantes, mediante una dinámica metacognitiva	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Este día fue el inicio del cuatrimestre Septiembre- Diciembre 2015, inicio clase con el grupo de 4° cuatrimestre a las 10:00 de la mañana, llegue al aula diez minutos antes para hacer un acomodo más ordenado de los pupitres, con la intención de que ocuparan los estudiantes los lugares de enfrente. Una vez que terminé de hacer el acomodo, limpie el pizarrón para hacer las anotaciones de las preguntas que formarían parte de mi dinámica metacognitiva, las cuales son: ¿Cómo llego? y ¿Cómo me siento?</p> <p>Se incorporaron paulatinamente los estudiantes al aula y les indiqué que se sentaran en los lugares que había dispuesto para ellos, observe algunas expresiones de asombro por la indicación dada y dos estudiantes me cuestionaron del porqué los sentaba hasta adelante si a ellas le gustaba mucho estar hasta en la parte de atrás del salón; para lo cual mi respuesta fue que por ser la primera sesión era necesario y de importancia la colaboración de ellas en la dinámica que realizaríamos.</p> <p>Di inicio a la sesión con la explicación de la dinámica, les solicite que leyeran las preguntas presentadas en el pintarrón, que reflexionaran en sus respuestas y que las escribieran; pasado tres minutos aproximadamente fui pidiendo la participación de ellos para sus respuestas, las cuales fueron muy limitadas a “me siento bien”. Para indagar más con respecto a sus sentires y ayudarles a los estudiantes a descubrirlos, yo le decía: ¿bien qué? y ya ellos aún así manifestaron dificultad al describir sus sentires.</p>			

Al tener ya anotados en el pizarrón sus sentires les explique lo importante que son para iniciar cualquier actividad y lo necesario que es identificarlas en uno mismo.

Observaciones:

La clase dura 50 minutos, al momento de solicitar las participaciones de los estudiantes, se dificultó porque no lograron identificar sus sentires y por lo tanto propició que la dinámica se extendiera a lo que dura la clase.

Son 20 estudiantes, en esta primera sesión pudieron identificar su sentir a partir de un tercer cuestionamiento ¿bien qué?, con la intención de mi función como gestora de ir investigando ese sentir de ellos.

Logro percibir que al estudiante Irving se le dificultó aún más que a sus compañeros, debido a que él presenta problemas para escribir, leer y comprender instrucciones. Infiero que esas dificultades que presentan los estudiantes para darse cuenta de sus sentires, son debido a la falta de familiaridad con la estrategia, así como la poca disposición para reflexionar sobre sus sentires.

Fecha: 9/septiembre/2015	Día: Miércoles	Semana: 1	Sesión: 2
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Describir el encuadre de la asignatura de Teoría Curricular mediante el apoyo de diapositivas.	

Descripción de la sesión:

Esta sesión dio inicio a las 9:15 a 11:00 de la mañana con sólo 5 estudiantes, en el transcurso de los siguientes 5 minutos el resto del grupo fue incorporándose al aula.

Antes de hacer la presentación de la asignatura, les pregunte ¿cómo se sentían el día de hoy? Y sólo Jesi, Flor, Vanesa y Sagastume contestaron que muy contentos por estar ya en otro cuatrimestre; Dalma, Blanca e Ismael respondieron con sueño porque habían desayunado mucho; el resto del grupo comentaron que con incertidumbre porque no sabían de que se trataría la asignatura.

Entonces para calmar esa incertidumbre les comenté que haría la presentación de la asignatura, con la finalidad de que ellos conocieran el contenido temático que se abordaría, el propósito de la asignatura y los criterios de evaluación que se trabajarían durante el cuatrimestre. Di inicio el encuadre con la ayuda de las diapositivas que tenía preparadas, posterior les pregunte si hasta ahí había alguna duda, para continuar con los criterios de evaluación y los estudiantes comentaron que no había ninguna duda hasta ese momento. Procedí a dar las propuestas de los criterios de evaluación y los estudiantes optaron por los siguientes:

1° Parcial	2° Parcial	3° Parcial
Asistencia 10	Asistencia 10	Asistencia 10
Actividades de aprendizaje 50	Actividades de aprendizaje 50	Actividades de aprendizaje 40
Examen 20	Exposición 30	Investigación 30
Portafolio de evidencia 20	Portafolio de evidencia 10	Portafolio de evidencia 20

Una vez definido los criterios de evaluación, procedí a realizar la evaluación diagnóstica de la asignatura con el apoyo de un cuadro CQA y los conceptos de: definición de currículum, definición de Teoría curricular, autores sobre Teorías curriculares y alguna Teoría curricular.

La sesión concluyó satisfactoriamente, porque los 20 estudiantes entregaron su evaluación diagnóstica.

Observaciones:

Para el establecimiento de los criterios de evaluación considero la opinión de los estudiantes con el propósito de que ellos sean conscientes sobre los que se trabajará durante el cuatrimestre.

Los estudiantes participaron activamente para el establecimiento de los criterios

Pude observar que los estudiantes no pudieron definir el término currículum, así como también no saben definir teoría curricular.

La asistencia la tomé en base a los cuadros CQA entregados.

Fecha: 10/septiembre/2015	Día: Jueves	Semana: 1	Sesión: 3
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Retroalimentar la evaluación diagnóstica, con el apoyo de cuadro CQA	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>La sesión del día de hoy dio inicio a las 10:00 de la mañana, hice pase de lista y posterior continué con la retroalimentación del cuadro CQA, con la finalidad que los estudiantes identifiquen sus áreas de oportunidad en cuanto al contenido del programa de estudios. Primeramente revisamos el primer conceptos referido al término Currículum, donde todos los estudiantes mostraron confusión con lo que corresponde a currículum vitae; con respecto a los demás conceptos no tienen conocimiento sobre ellos y para concluir en la columna que hace énfasis en “lo que quiero saber”, los estudiantes describen que tienen interés por saber todo con respecto a la conceptualización del currículum y con referente a los autores y teorías curriculares.</p> <p>Conforme se analizó cada concepto mi función como gestora titular de la asignatura fue irles dando una explicación introductoria referida a cada concepto del cuadro, para que los estudiantes se dieran una idea general de lo que se vería durante el cuatrimestre.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>De acuerdo a la lista de asistencia, cinco estudiantes no asistieron a la sesión del día de hoy.</p>			

Fecha: 15 y 16/ septiembre	Día: Marte y Miércoles	Semana: 2	Sesión: 4 y 5
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo:	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>En estas dos sesiones no pude trabajar con los estudiantes debido a que la institución suspendió clases el día 15 de septiembre por indicaciones de Rectoría y el 16 la suspensión fue de acuerdo al calendario interno escolar.</p>			
<p>Observaciones:</p>			

Fecha: 17/septiembre/2016	Día: Jueves	Semana: 2	Sesión: 6
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Identificar las diferentes concepciones del término currículum, mediante un mapa mental	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión la inicio a las 10:00 am, inmediatamente hago el pase de lista y continúo con las preguntas metacognitiva: ¿cómo llego? y ¿cómo me siento?, las respuestas de los estudiante me dejan ver que aún se les dificulta identificar sus sentires con precisión, incluso el estudiante “Rogelio” me menciona que está acostumbrado a decir siempre “bien” cada que le cuestionan con esa interrogante. Así como éste estudiante, otros tres chicos y siete chicas responden con “sentirse bien”, entonces yo les cuestiono sobre ¿bien qué? para que ellos logren identificar con mayor precisión su sentir. Los otros nueve estudiantes al escuchar como sus compañeros van participando ellos fueron dando su sentir con mayor precisión. Los sentires que rescaté de esta sesión son ánimo, interés por saber las diferentes conceptualizaciones del término currículum y también contentos porque tienen expectativas positivas para su desempeño durante el curso.</p> <p>Posterior a esta dinámica metacognitiva, hice la introducción general del primer tema a abordar: “Antecedentes del término currículum”, para ello les proporcioné un texto impreso de Casarini Ratto y les solicité que hicieran una lectura y subrayaran los puntos más relevantes que ellos fueran considerando para elaborar su mapa mental.</p> <p>La actividad no se concluyó porque finalizó la hora de clase, por lo tanto le solicité a los estudiantes realizaran su mapa mental de tarea en una hoja blanca para la siguiente sesión.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>Los estudiantes aún se les dificulta identificar su sentir con precisión, pero si les ayudo a indagar para que ellos se autobserven y se les hace más fácil.</p> <p>En los 15 minutos finales de clase los estudiantes mostraron concentración en la lectura, porque observé que iban leyendo y subrayando su material. Sólo dos me externaron sus dudas con respecto a una palabra que no sabían su significado y me solicitaron permiso de sacar su celular y buscar el significado.</p>			

Fecha: 22/septiembre/2016	Día: Martes	Semana: 3	Sesión: 7
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Identificar las diferentes concepciones del término currículum, mediante un mapa mental.	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión la inicio a las 10:00 de la mañana, primeramente aplico la dinámica metacognitiva sobre: ¿cómo llego? y ¿cómo me siento?, aún los estudiantes se les dificulta identificar sus sentires, por lo que tengo que incitarlos a que traten de describir con precisión a partir de ¿bien qué? ... Con esta ayuda los estudiantes van externando su sentir de agrado hacia la dinámica y hacia la asignatura, así mismo expresan que están contentos por la asignatura, lo que me hace ver que es favorecedor para el desarrollo de la asignatura.</p> <p>Para continuar con la sesión les pedí a los estudiantes sus mapas mentales de la sesión anterior, y le dieran respuesta a las dos cuestiones que anoté en el pintarrón, las cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué se está hablando? (no más de cinco palabras) - ¿Qué te preocupa sobre esto? <p>Las respuestas a estas preguntas los estudiantes las escribieron en sus libretas, con la indicación de que pensarán detenidamente las respuestas que expresarán. Puedo decir, que la primera la contestaron con facilidad, la segunda se les dificultó porque no lograban identificar con claridad exactamente qué les preocupaba del tema; para ello, les comente que se apoyaran de su mapa mental donde ya tienen plasmado lo más importante del tema, que lo observaran y que pensarán sobre respuesta que darían a la segunda interrogante.</p> <p>La sesión concluyó a las 11:00 y sólo la mitad terminó las respuestas a las interrogantes</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>El usar estas dos primeras preguntas que forman las primeras dos de la Bitácora de Orden de Pensamiento (BOP), es con la intención de que los estudiantes en su libreta fueran anotando las respuestas que le darán a las mismas, para ir ejercitando las Habilidades Analíticas de Pensamiento (HAP).</p>			

Fecha: 23/septiembre/2016	Día: Miércoles	Semana: 3	Sesión: 8																										
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Analizar los antecedentes del currículum mediante dos interrogantes.																											
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión la inicié a las 9:15 de la mañana, los estudiantes van llegando de su receso y se van incorporando al aula, hago el pase de lista y les pido a los estudiantes que saquen nuevamente su mapa mental y la preguntas que se quedaron de tarea.</p> <p>Doy pauta para empezar la retroalimentación del tema con la primera interrogante: ¿de qué se está hablando?, seis estudiantes (Blanca, Paola, Edwin, Jessica, Ismael, Rogelio) alzaron la mano para participar y conforme pidieron su turno fueron dando su aportación, otros cinco participaron porque yo les solicite que participaran y el resto del grupo no hizo aportación en esta primera interrogante, y las participaciones quedan de la siguiente manera:</p> <table border="1" data-bbox="240 667 1334 842"> <tr> <td>Blanca, Paola, Rogelio</td> <td>Conceptos del currículum</td> </tr> <tr> <td>Edwin, Jessica</td> <td>Algunas definiciones del currículum</td> </tr> <tr> <td>Ismael, Flor,</td> <td>Definiciones del término currículum</td> </tr> <tr> <td>Dalma, Cecilia, Marbella, Beyumi,</td> <td>Diferentes definiciones del currículum</td> </tr> </table> <p>En esta primera interrogante, los estudiantes siguieron la indicación sobre la respuesta que dieron, que consistió en no más de cinco palabras; para la segunda interrogante que está referida a: ¿qué te preocupa sobre esto?, los estudiantes de acuerdo a la sesión anterior manifestaron dudas con respecto a la respuesta que darían, entonces le solicite que se apoyaran de su mapa mental que tenían para que ellos pudieran observar lo anotado en ese esquema y pensar en la respuesta y las participaciones quedan de la siguiente manera</p> <table border="1" data-bbox="240 1081 1334 1501"> <tr> <td>Ismael</td> <td><i>“¿Cuál es la definición que pudiera ocupar para comprender el termino currículum?”</i></td> </tr> <tr> <td>Rogelio</td> <td><i>“Que hay muchas definiciones y muchos autores”</i></td> </tr> <tr> <td>Edwin</td> <td><i>“Me da la idea que será compleja la información que abordaremos en la asignatura”</i></td> </tr> <tr> <td>Julio</td> <td><i>“¿Cómo podre identificar los tipos de currículum que existen?”</i></td> </tr> <tr> <td>Irving</td> <td><i>No respondió nada este estudiante</i></td> </tr> <tr> <td>Flor, Vanesa, Blanca</td> <td><i>¿Por qué es necesario saber sobre currículum?</i></td> </tr> <tr> <td>Paola, Beyumi, Marbella, Estefanía, Abigail</td> <td><i>Será complicado el contenido y difícil</i></td> </tr> <tr> <td>Yuliet, Cecilia</td> <td><i>Me parece interesante, pero creo que tendré que poner mucha atención para saber lo que cada autor aporta</i></td> </tr> <tr> <td>Dalma, Irma, Karen, Itzel, Jessica,</td> <td><i>Que son muchos autores y mucha información de las diferentes teorías</i></td> </tr> </table> <p>Apoyándome de estas respuestas que dieron los estudiantes y tomando en consideración la preocupación que manifestaron por la complejidad del tema, formé equipos de trabajo de cuatro integrantes de acuerdo al número de lista, para analizar sus mapas mentales con las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conformados los equipos, hicieron una comparación de sus mapas mentales 2. Identificaron la definición que para ellos fue la más comprensible, así como diferenciar los tipos de currículum 3. Los equipos explicaron la definición y los tipos de currículum <p>Por cuestiones de la duración de la sesión, la explicación ya no se pudo llevar a cabo, pero les solicite a los equipos conformados que entregaran sus mapas y las interrogantes. Y quedando la explicación pendiente para la siguiente sesión.</p>				Blanca, Paola, Rogelio	Conceptos del currículum	Edwin, Jessica	Algunas definiciones del currículum	Ismael, Flor,	Definiciones del término currículum	Dalma, Cecilia, Marbella, Beyumi,	Diferentes definiciones del currículum	Ismael	<i>“¿Cuál es la definición que pudiera ocupar para comprender el termino currículum?”</i>	Rogelio	<i>“Que hay muchas definiciones y muchos autores”</i>	Edwin	<i>“Me da la idea que será compleja la información que abordaremos en la asignatura”</i>	Julio	<i>“¿Cómo podre identificar los tipos de currículum que existen?”</i>	Irving	<i>No respondió nada este estudiante</i>	Flor, Vanesa, Blanca	<i>¿Por qué es necesario saber sobre currículum?</i>	Paola, Beyumi, Marbella, Estefanía, Abigail	<i>Será complicado el contenido y difícil</i>	Yuliet, Cecilia	<i>Me parece interesante, pero creo que tendré que poner mucha atención para saber lo que cada autor aporta</i>	Dalma, Irma, Karen, Itzel, Jessica,	<i>Que son muchos autores y mucha información de las diferentes teorías</i>
Blanca, Paola, Rogelio	Conceptos del currículum																												
Edwin, Jessica	Algunas definiciones del currículum																												
Ismael, Flor,	Definiciones del término currículum																												
Dalma, Cecilia, Marbella, Beyumi,	Diferentes definiciones del currículum																												
Ismael	<i>“¿Cuál es la definición que pudiera ocupar para comprender el termino currículum?”</i>																												
Rogelio	<i>“Que hay muchas definiciones y muchos autores”</i>																												
Edwin	<i>“Me da la idea que será compleja la información que abordaremos en la asignatura”</i>																												
Julio	<i>“¿Cómo podre identificar los tipos de currículum que existen?”</i>																												
Irving	<i>No respondió nada este estudiante</i>																												
Flor, Vanesa, Blanca	<i>¿Por qué es necesario saber sobre currículum?</i>																												
Paola, Beyumi, Marbella, Estefanía, Abigail	<i>Será complicado el contenido y difícil</i>																												
Yuliet, Cecilia	<i>Me parece interesante, pero creo que tendré que poner mucha atención para saber lo que cada autor aporta</i>																												
Dalma, Irma, Karen, Itzel, Jessica,	<i>Que son muchos autores y mucha información de las diferentes teorías</i>																												

Fecha: 24/septiembre/2016	Día: Jueves	Semana: 3	Sesión: 9
----------------------------------	--------------------	------------------	------------------

Unidad 1: Introducción acerca del Currículum	Objetivo: Explicar las diferentes definiciones de currículum, mediante la técnica expositiva.
---	--

Descripción de la sesión:

La sesión de hoy se inicia exactamente a las 10:00 am, hago el pase de lista y posteriormente solicito a los equipos que se conformen de acuerdo a la sesión anterior para iniciar con la explicación del tema. Cuando los equipos estuvieron conformados les pedí que cada equipo dijera como se sentía antes de dar su explicación del tema, y sus respuestas fueron:

Irma, Julio, Flor, Vanesa	Con ganas de trabajar
Blanca, Marbella, Beyumi, Estefanía	Se rieron diciendo "bien", pero complementaron con: "interesados en aprender"
Edwin, Abigail, Paola y Dalma	Con mucho ánimo
Cecilia, Yuliet, Ismael, Irving	Con interés sobre el tema y temor por pasar
Jessica, Alondra, Rogelio, Karen	Con "nervios" y un poco de temor por pasar

Cada equipo expreso las explicaciones del tema y al mismo tiempo yo fui retroalimentando sus aportaciones para una mejor comprensión del mismo.

Para finalizar la clase, le pedí que comentaran de manera individual: ¿cómo me voy?, ¿qué me llevo el día de hoy?

Cinco estudiantes (Flor, Dalma, Blanca y Jessica) externaron que estas preguntas les parecía interesantes porque les ayudaba a darse cuenta de lo que habían aprendido durante la clase y lo útil que les será el tema abordado.

El resto del grupo del grupo comentó que se iban contentos y que se llevaban más claridad sobre el tema.

Observaciones:

La sesión se desarrollo adecuadamente debido a lo que se tenía planeado

Sólo el estudiante Irving, le cuesta trabajo expresar sus puntos de vista, escribir lo que se le solicita.

En esta primera fase de trabajo, hago un alto sobre lo que ha pasado en estas 9 sesiones, pude darme cuenta que los estudiantes tuvieron dificultad para darse cuenta de los sentires con los que llegaban a las sesiones, lo cual es debido a la falta de interés por reflexionar sobre ellos o incluso por la falta de práctica; así mismo puedo identificar que un estudiante se le dificulta aún más debido a los problemas de aprendizaje que presenta.

➡ Fase de Implementación:

Fecha: 29/septiembre/2016	Día: Martes	Semana: 4	Sesión: 10
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Analizar los tipos de currículum a través de redes de palabras.	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión la inicio a las 10:00 de la mañana, haciendo el pase de lista y como en la sesiones anteriores apliqué la dinámica metacognitiva a los estudiantes con las preguntas: ¿cómo llego?, ¿cómo me siento? y a diferencia de otras sesiones aquí seis estudiantes mujeres y dos varones mencionaron con precisión su sentir; el resto del grupo si logra identificarse pero todavía con dificultad; los sentires identificados a partir de lo que respondieron son: ánimos para trabajar y agrado por estar en la clase.</p> <p>Posterior a la dinámica metacognitiva lleve a cabo la técnica “Redes de palabras”, para abordar el tema de “Tipos de currículum”, dicha técnica la desarrolle a partir de las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer detenidamente el texto 2. Hacer una lista de palabras claves <p>La mayoría de los estudiantes rápidamente se involucraron en la lectura, excepto Irving porque salió dos veces al baño, por lo que le pregunté si estaba bien y me respondió que no porque sentía dolor estomacal, entonces le pedí que fuera a prefectura para que le dieran atención; otro estudiante que tardó para incorporarse en la realización de la lectura fue Rogelio y Edwin, se pusieron a platicar y les hice la observación de que tenían que realizar la lista de palabras y era importante la lectura, ellos se disculparon e inmediatamente se dedicaron a leer el texto. Señalo también que Beyumi y Jessica tuvieron dudas en algunas palabras, porque no sabían su significado y solicitaron consentimiento para consultar un diccionario.</p> <p>Se acercaba la finalización de la sesión y les di otra indicación para conformar equipos, en esta ocasión los equipos fueron integrados por afinidad, ya que en sesiones anteriores se habían conformado al azar. Se conformaron cuatro equipos de cinco integrantes, solicitando a cada equipo traer en la siguiente sesión su lectura y lista de palabras concluida, además marcadores y ganas de trabajar para concluir la actividad.</p> <p>La clase concluyó 11:00 de la mañana, le recordé la puntualidad para la siguiente sesión.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>No se concluyó la actividad porque sólo es una hora de trabajo.</p>			

Fecha: 30/septiembre/2016	Día: Martes	Semana: 4	Sesión: 11																
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Analizar los tipos de currículum a través de redes de palabras.																	
<p>Descripción de la sesión: Esta sesión inicia a las 9:15 de la mañana, pido a los estudiantes conformen sus equipos para dar seguimiento al desarrollo de la técnica “Redes de palabras”, los equipos quedaron conformados de la siguiente manera:</p> <p>Equipo 1: Edwin, Rogelio, Jessica, Abigail y Beyumi Equipo 2: Flor, Dalma, Blanca, Ismael, Cecilia Equipo 3: Paola, Estefanía, Itzel, Marbella e Irving Equipo 4: Yuliet, Vanesa, Karen, Irma y Edwin</p> <p>Cada equipo realizo una revisión de las listas que cada integrante llevaba, y fueron eligiendo las más acertadas para la elaboración de su red de palabras en un papel bond que les entregue. Posterior a los 20 minutos, cada equipo explicó el tema de los “Tipos de Currículum” con apoyo de la red de palabras que diseñaron. Una vez que terminaron los equipos de dar su explicación, les indique a todos que trabajarían la siguiente bitácora OP en base a lo que ya habían leído y expuesto:</p> <table border="1" data-bbox="293 919 1227 1150"> <thead> <tr> <th></th> <th>Respuestas:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿De qué se está hablando?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. ¿Qué te preocupa sobre esto?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. ¿Tú qué piensas al respecto?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. ¿Qué estás presuponiendo?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. ¿En qué te basas para pensar así?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. ¿Puedes darme un ejemplo?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. Menciona un contraejemplo</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Estas interrogantes forman de la ya menciona Bitácora OP (Orden de Pensamiento) propuesta por Campirán (1999), con la intención de conducir al estudiante a un nivel distinto de procesar la información; es decir, que profundicen sus respuestas dándole coherencia y orden. Los estudiantes se dedicaron a darle respuesta a la bitácora, pero la clase finalizó y le solicité a todos que se lo llevaran de tarea y continuaríamos en la siguiente sesión en la retroalimentación de esta última actividad.</p> <p>Observaciones: Tres estudiantes (Ismael, Rogelio y Vanesa) comentaron que las dos primeras interrogantes ya se habían trabajado en una sesión anterior. Doce estudiantes tuvieron duda en la interrogante número 4, porque no sabían lo que es un trasfondo, para ello les explique qué se refería a lo que está detrás del tema abordado o también se refiere a la base.</p>					Respuestas:	1. ¿De qué se está hablando?		2. ¿Qué te preocupa sobre esto?		3. ¿Tú qué piensas al respecto?		4. ¿Qué estás presuponiendo?		5. ¿En qué te basas para pensar así?		6. ¿Puedes darme un ejemplo?		7. Menciona un contraejemplo	
	Respuestas:																		
1. ¿De qué se está hablando?																			
2. ¿Qué te preocupa sobre esto?																			
3. ¿Tú qué piensas al respecto?																			
4. ¿Qué estás presuponiendo?																			
5. ¿En qué te basas para pensar así?																			
6. ¿Puedes darme un ejemplo?																			
7. Menciona un contraejemplo																			

Fecha: 01/octubre/2016	Día: Jueves	Semana: 4	Sesión: 12
Unidad 1: Introducción acerca del Currículum		Objetivo: Retroalimentar la bitácora OP para lograr la reflexión en los estudiantes para el tema abordado.	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión dio inicio a las 10:00 de la mañana, hice el pase de lista, faltaron dos estudiantes (Julio y Abigail); las sillas ya estaban acomodadas formando un círculo y los estudiantes fueron situando su lugar, les solicite que sacaran su bitácora para retomar la retroalimentación de la misma; cada estudiante externaría sus respuestas focalizando su atención en escucharse y escuchar al compañero para que observen primero su participación personal y después la de sus compañeros. Comenzó Beyumi dando sus respuestas y su sentir con respecto a la realización de la bitácora, después siguió Edwin, Rogelio, Dalma, Cecilia, Yuliet, Flor, Paola, Vanesa, Alondra, Ismael, Blanca, Marbella, Estefanía, Karen, Irma, Jessica e Irving; cada uno de ellos dio sus respuestas y fueron muy atentos a lo que los otros comentaban. La sesión terminó a las 11 de la mañana con la participación de todos los estudiantes y la retroalimentación de cada una de las participaciones.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>Los dieciocho estudiantes que asistieron hoy participaron, pero los coincidieron en que se les hizo complicado el llenado de la bitácora y más porque no supieron dar un contraejemplo en esta sesión. El estudiante Irving entregó la bitácora, pero solo dio respuesta a la primera interrogante. En su participación se le dificultó explicar por la deficiencia que presenta.</p>			

Fecha: 06/octubre/2016	Día: Martes	Semana: 5	Sesión: 13
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Determinar las fuentes del currículum a través de la técnica cadenas secuenciales	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>En esta primera sesión de la segunda unidad, hago una presentación general de la unidad y aplico la dinámica metacognitiva con la interrogante ¿cómo se han sentido en estas semanas de trabajo? ¿Cómo llegan el día de hoy?, Blanca, Flor, Ismael, Jessica externaron su agrado hacia la forma en la que se está trabajando y sobre todo el agrado que sienten por esta dinámica, ya que comentan ellos que les ayuda a ver la disposición y la actitud que tendrán para las sesiones; Dalma, Vanesa, Rogelio, Paola e Irma, externaron que a pesar de que los contenidos suelen ser un poco tediosos, se sienten optimistas por la forma en que se están llevando las sesiones; Irving menciona solamente que le gusta; el resto del grupo comentan que a pesar de que llegan con sueño por la mañana, cuando inician la sesión en esta asignatura se les quita el sueño.</p> <p>Después de esta dinámica, les proporcioné el texto del tema: “<i>Fuentes del Currículum</i>” a cada equipo (se quedan los mismos equipos de la sesión anterior), para llevar a cabo la técnica Cadena secuencial, que consiste en elaborar una lista de palabras del texto leído, posterior darles un orden a esas palabras y finalmente construir la cadena secuencial de palabras. Los mismos equipos (cuatro equipos de cinco integrantes) de la sesión anterior se conformaron para realizar la actividad, no se concluyó en esta sesión porque la clase terminó, por lo tanto le indique a cada equipo que de tarea fueran haciendo su lista de palabras para la siguiente sesión.</p>			
<p>Observaciones:</p>			

Los equipos decidí dejarlos conformados con la estructura de la sesión anterior por petición de los estudiantes.
 No se concluyó la actividad porque la sesión es de 50 minutos.
 Los equipos se integraron rápidamente y focalizaron su atención a la lectura para ir haciendo la actividad solicitada.

Fecha: 07/octubre/2016	Día: Miércoles	Semana: 5	Sesión: 14
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Determinar las fuentes del currículum a través de la técnica cadenas secuenciales	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>En esta sesión la inicio 9:15 de la mañana pidiendo a los estudiantes conformen los equipos para continuar con la actividad pendiente, les menciono que tendrán que elaborar una cadena secuencial poniéndoles un ejemplo en el pintarrón, los estudiantes comentaron que ya no tenían dudas de lo que tenían que entregar. Los equipos quedaron conformados de la siguiente manera: Al integrarse los equipos fui pasando a sus lugares para observar su avance y para preguntar si había aún alguna duda, en los cuatro equipos pude observar que trabajaron rápidamente y sin ninguna dificultad; excepto por Irving que quiso salir del salón y le pedí que se integrara, de manera personalizada fui ayudándole a subrayar para que identificara las palabras que él aportaría al equipo y pudo formar su lista con solo 4 palabras; aquí señalo que fueron pocas palabras que identifiqué en comparación con la amplitud del tema, pero considero que hizo el estudiante mucho esfuerzo por contribuir.</p> <p>Cada equipo tenía que hacer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar en equipo sus palabras e ir seleccionando las que más les ayudaran a formar su cadena secuencia. - Una vez que ya tuvieran la selección de todas sus palabras, les darían un orden para formar el producto final (cadena secuencial). <p>Dando las 10 de la mañana ya estaban los equipos pegando sus productos en la pared, seguido de esto era la explicación del tema con apoyo de sus cadenas secuenciales, el orden de los equipos fue a través de un sorteo, donde un integrante del equipo escogía una tarjeta doblada y en el interior de la misma se encontraba el turno en el que irían pasando y quedaron de la siguiente manera:</p> <p style="margin-left: 40px;">Equipo 1: Yuliet, Vanesa, Karen, Irma y Edwin Equipo 2: Paola, Estefanía, Itzel, Marbella e Irving Equipo 3: Edwin, Rogelio, Jessica, Abigail y Beyumi Equipo 4: Flor, Dalma, Blanca, Ismael, Cecilia</p> <p>Cada equipo fue dando la explicación de su producto elaborado y mi función consistió en ir retroalimentando a cada equipo y al grupo de acuerdo a sus aportaciones. Para finalizar la sesión les solicite a cada uno de los estudiantes que mencionara cómo se iba y las respuestas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> + contentos porque trabaron y no sintieron el tiempo + con aprendizajes nuevos + con una idea más clara de lo que es el currículum + sorprendidos de que habían trabajado rápido y participado + aunque le da pánico explicar frente a su grupo, le gusto trabajar y participar 			
<p>Observaciones: Considero que los estudiantes realizaron esta actividad en menos tiempo del que yo había planeado.</p>			

Fecha: 08/octubre/2016	Día: Jueves	Semana: 5	Sesión: 15
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Realizar la bitácora OP de las fuentes del currículum para favorecer las habilidades analíticas del estudiante.	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión la inicio a las 10:00 de la mañana, hago el pase de lista y se encuentran todos los estudiantes, les solicite su material impreso de las "Fuentes del currículum", para realizar la bitácora OP; a cada uno les entregué la bitácora en una hoja como última actividad del tema. Cada estudiante se centro en el llenado de la tabla de acuerdo a lo ya trabajado; lo que pude observar es que la mayoría de los estudiantes (12 estudiantes) se les dificulta darle respuesta a la interrogante ¿qué estas presuponiendo?, así como también el contraejemplo.</p> <p>A las 10:30 de la mañana, doy inicio con la retroalimentación de las bitácoras, donde cada estudiante expone sus respuestas, con la intención de que los demás escuchen y favorecer en ellos la autoobservación.</p> <p>La participación fue muy activa y en orden, ya que todos estaban sentados formando un circulo; sólo Irving no quiso participar, como gestora no me sorprendió por el hecho de que ya se sus limitantes de este alumno, pero le pedí que comentara hasta donde hubiera llegado en el llenado de la bitácora, pero su respuesta fue negativa.</p> <p>Puntualizo que los contraejemplos aún no les quedan claro a los estudiantes, y es aquí donde les manejo un contraejemplo para que ellos puedan identificar el trasfondo del tema.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>La recurrencia de la poca participación de Irving</p> <p>La falta de comprensión de los estudiantes en los contraejemplos en la bitácora OP</p> <p>La disposición que muestran todos para llevar a cabo cada una de las actividades.</p>			

Fecha: 13/octubre/2016	Día: Martes	Semana: 6	Sesión: 16
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Analizar los Fundamentos del currículum mediante la técnica colaborativa de grupos de conversación	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión la inicio con la dinámica metacognitiva, y a diferencia de otras sesiones doce estudiantes mencionaron con precisión su sentir, lo que me dejó ver que ya lo están haciendo parte de nuestras sesiones y es positivo por el hecho de que les permite favorecer la autoobservación.</p> <p>Después de esta dinámica organizo la técnica denominada "Grupos de conversación" con el tema <i>Fundamentos del currículum</i>, la dinámica de trabajo la describo a continuación:</p> <p>Se formaron nuevos equipos de trabajo (cinco equipos con cuatro integrantes) Cada equipo elaborará 5 preguntas con sus respectivas respuestas del tema Analizar el tema en el interior del equipo y comentar su conclusión al resto del grupo.</p> <p>Los equipos quedaron de la siguiente manera:</p> <p style="padding-left: 40px;">Equipo 1: Vanesa, Ismael, Cecilia, Beyumi, Itzel Equipo 2: Paola, Flor, Jessica, Abigail, Yuliet Equipo 3: Edwin, Rogelio, Estefanía, Irving, Karen Equipo 4: Dalma, Blanca, Marbella, Irma, Julio</p> <p>Los equipos se conformaron al azar, les presenté 20 tarjetas dobladas con un número en su interior, los números del 1 al 4; cada número se repetía 5 veces. Cada estudiante pasó a tomar una tarjetita y buscar al resto de sus compañeros con el mismo número para integrarse como equipo.</p> <p>Una vez conformados los equipos, empezaron a realizar la lectura sobre el tema; los integrantes del equipo 2 externaron comentarios de que la lectura estaba muy complicada, a dicho comentario se unió el equipo 1 y 4, aquí señalo que el texto es del autor Cesar Coll.</p> <p>Concluyó la sesión y di la indicación que se continuaría con la actividad para la siguiente sesión y que sólo adelantarán la lectura.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>La actividad no se concluyó porque sólo fueron 50 minutos de la sesión. Los estudiantes se llevaron de tarea terminar de hacer la lectura del texto.</p>			

Fecha: 14/octubre/2016	Día: Miércoles	Semana: 6	Sesión: 17						
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Analizar los Fundamentos del currículum mediante la técnica colaborativa de grupos de conversación							
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión inicio a las 9:15 de la mañana, y solicité a los estudiantes conformaran sus equipos para continuar con la técnica Grupos de conversación; la cual consiste en que cada equipo realice cinco preguntas y analicen el tema comentando y argumentando las respuestas dadas a esas preguntas.</p> <p>Los estudiantes se integraron y pude observar que se les dificultó la lectura, no sólo porque lo comentaban de manera interna dentro del equipo, sino porque tuvieron que recurrir a tener un diccionario y consultar para poder comprender ciertas palabras que para ellos eran complejas de comprender; esto pasó en los cuatro equipos.</p> <p>A las 10:35 de la mañana los estudiantes e3staban terminando la actividad, entonces decidí suspender para aplicar una dinámica metacognitiva y dejar la retroalimentación del tema para la siguiente sesión. Para la dinámica les pedí se ubicaran todos en círculo para comentar las siguientes:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;"></th> <th style="text-align: center;">Respuestas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿De qué se dan cuenta?</td> <td> Que se les hizo difícil comprender el texto. Mejorar su hábito de lectura. Trabajar en la comprensión lectora. Que no están acostumbrados a texto de ese tipo. A pesar de que tenían mucho interés por hacer la actividad, se les hizo muy complicado. Que es muy redundante el autor. </td> </tr> <tr> <td>¿Cómo me voy?</td> <td> Cansado, pero con la idea de que me falta mejorar mi lectura Poco satisfechos, porque no estamos acostumbrados a ese nivel de lectura Con la idea y el compromiso de trabajar en la lectura Con la idea de leer más Acostumbrarme a leer cualquier texto </td> </tr> </tbody> </table> <p>De acuerdo a los comentarios que externaron los estudiantes en esta dinámica, cerré la sesión diciéndoles que lo importante aquí eran dos cuestiones: la primera se refiere a lo importante que es detenerme para darme cuenta de las cosas que hago y cómo las hago; la segunda es no sólo darme cuenta, sino cómo puedo aprovechar esas áreas de oportunidad que descubro para mejorar mi proceso de aprendizaje.</p>					Respuestas	¿De qué se dan cuenta?	Que se les hizo difícil comprender el texto. Mejorar su hábito de lectura. Trabajar en la comprensión lectora. Que no están acostumbrados a texto de ese tipo. A pesar de que tenían mucho interés por hacer la actividad, se les hizo muy complicado. Que es muy redundante el autor.	¿Cómo me voy?	Cansado, pero con la idea de que me falta mejorar mi lectura Poco satisfechos, porque no estamos acostumbrados a ese nivel de lectura Con la idea y el compromiso de trabajar en la lectura Con la idea de leer más Acostumbrarme a leer cualquier texto
	Respuestas								
¿De qué se dan cuenta?	Que se les hizo difícil comprender el texto. Mejorar su hábito de lectura. Trabajar en la comprensión lectora. Que no están acostumbrados a texto de ese tipo. A pesar de que tenían mucho interés por hacer la actividad, se les hizo muy complicado. Que es muy redundante el autor.								
¿Cómo me voy?	Cansado, pero con la idea de que me falta mejorar mi lectura Poco satisfechos, porque no estamos acostumbrados a ese nivel de lectura Con la idea y el compromiso de trabajar en la lectura Con la idea de leer más Acostumbrarme a leer cualquier texto								
<p>Observaciones:</p> <p>Los estudiantes se llevaron más tiempo del esperado en la realización de la actividad Señalo que la dinámica metacognitiva no la tenía contemplada para esta sesión. Con la dinámica los estudiantes descubrieron sus áreas de oportunidad.</p>									

Fecha: 15/octubre/2016	Día: Jueves	Semana: 6	Sesión: 18
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Analizar los Fundamentos del currículum mediante la técnica colaborativa de grupos de conversación	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Esta sesión inició a las 10:00, hice pase de lista y les pedí a los estudiantes se sentaran formando un círculo y que trataran de quedar cerca de sus compañeros de equipo de la sesión anterior, para comentar el tema de Fundamentos del currículum.</p> <p>Una vez que se ubicaron los estudiantes, cada equipo fue dando la explicación del tema y yo como gestora fui dando la retroalimentación para profundizar más cada punto de vista de los estudiantes.</p> <p>Al final de la sesión les pedí a los estudiantes que investigaran el tema “Elementos del currículum”, dicha investigación la entregarían en hojas blancas, con portada y referencias bibliográficas y llenaran la bitácora OP de tarea; ambas para la siguiente sesión. Antes de salir del aula de manera informal Dalma, Flor, Jessica, Vanessa y Edwin me comentaron que les ha servido mucho las dinámicas metacognitivas, porque les ayuda en las otras asignaturas dándose cuenta cuáles son sus áreas de oportunidad.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>Los estudiantes investigaran para la siguiente sesión de clase el tema “Elementos del currículum”</p>			

Fecha: 20/octubre/2016	Día: Martes	Semana: 7	Sesión: 19
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Explicar los elementos del currículum mediante la técnica de entrevista en tres pasos.	

Descripción de la sesión:

Esta sesión la inicia a las 10:00 de la mañana, después del pase de lista, pedí a los estudiantes sentarse formando un círculo, para hacer la retroalimentación de la bitácora; una vez que se ubicaron dio inicio Karen la participación, le siguió Beyumi, Ismael, Vanessa, Marbella, Blanca, Edwin, Rogelio, Irma, Abigail, Yuliet; le toco el turno a Irving, a quien tuve que incitar a que externara sus respuestas, pero igual que en las otras sesiones sólo dos cuestiones respondió. Paola, Dalma, Flor, Jessica, Estefanía, Julio, Itzel y Cecilia fueron las ultimas participaciones. Dentro de las respuestas dadas por los estudiantes, la dificultad se presentó en la pregunta ¿en qué te basas para pensar así? Y en el contraejemplo.

Una vez cerrada la retroalimentación de la bitácora hice la organización de equipos para trabajar la técnica “Entrevista en tres pasos”, para conformar equipos utilice fichas de colores (azul, rojo, blanco, amarillo y lila), cuatro fichas de cada color; es decir, cuatro fichas del color azul, cuatro rojas, cuatro blancas, cuatro amarillas y cuatro lilas. Así mismo, el grupo de fichas por colores le asigné las primeras letras del abecedario para identificar a las parejas interna de en el equipo (A, B, C, D), como se muestra en la siguiente figura

A	B	C	D
A	B	C	D
A	B	C	D
A	B	C	D
A	B	C	D

Figura: Representación de fichas para la organización de los equipos para la técnica Entrevista en tres pasos

Los equipos quedaron conformados de la siguiente manera de acuerdo a la ficha que eligieron:

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
a) Yuliet	a) Norma	a) Julio	a) Itzel	a) Flor
b) Abigail	b) Cecilia	b) Ismael	b) Marbella	b) Irving
c) Blanca	c) Irma	c) Beyumi	c) Zuleyma	c) Jessica
d) Edwin	d) Estefanía	d) Dalma	d) Vanessa	d) Rogelio

Una vez conformados los equipos iniciaron a comparar su investigación para identificar los Elementos del currículum.

Debido a que la sesión es de 50 minutos, ya no se concluyó la técnica, quedando pendiente para la siguiente sesión.

Observaciones:

Los estudiantes se dieron cuenta que en todas estas sesiones han estado en equipos distintos y que les ha agradado.

Fecha: 21/octubre/2016	Día: Miércoles	Semana: 7	Sesión: 20																										
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Explicar los elementos del currículum mediante la técnica de entrevista en tres pasos.																											
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>La sesión de este día inicia a las 9:15 de la mañana la sesión, los estudiantes ya están conformados en sus equipos cuando entro al salón de clase, eso me sorprendió mucho; las indicaciones fueron las siguientes:</p> <table border="1" data-bbox="305 550 1226 745"> <thead> <tr> <th>Equipo 1 Tema: Objetivos</th> <th>Equipo 2 Tema: contenidos</th> <th>Equipo 3 Tema: Metodología</th> <th>Equipo 4 Tema: Metodología</th> <th>Equipo 5 Tema: Evaluación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Yuliet</td> <td>a) Norma</td> <td>a) Julio</td> <td>a) Itzel</td> <td>a) Flor</td> </tr> <tr> <td>b) Abigail</td> <td>b) Cecilia</td> <td>b) Ismael</td> <td>b) Marbella</td> <td>b) Irving</td> </tr> <tr> <td>c) Blanca</td> <td>c) Irma</td> <td>c) Beyumi</td> <td>c) Zuleyma</td> <td>c) Jessica</td> </tr> <tr> <td>d) Edwin</td> <td>d) Estefanía</td> <td>d) Dalma</td> <td>d) Vanessa</td> <td>d) Rogelio</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante realizará cuatro preguntas mínimo referentes al tema investigado • El estudiante con letra A entrevistarán a su compañero con letra B, el de la letra C entrevistará al de la letra D; después viceversa, es decir el de la letra B entrevistarán al de la letra A. • Cuando las parejas internas de cada equipo terminen la entrevista, redactarán una conclusión de los temas abordados y la comentaran con la otra pareja de su mismo equipo y viceversa. • Por equipo realizaran una conclusión general del tema <p>Los equipos trabajaron coordinadamente y lograron concluir hasta la entrega de la conclusión general por equipo.</p>					Equipo 1 Tema: Objetivos	Equipo 2 Tema: contenidos	Equipo 3 Tema: Metodología	Equipo 4 Tema: Metodología	Equipo 5 Tema: Evaluación	a) Yuliet	a) Norma	a) Julio	a) Itzel	a) Flor	b) Abigail	b) Cecilia	b) Ismael	b) Marbella	b) Irving	c) Blanca	c) Irma	c) Beyumi	c) Zuleyma	c) Jessica	d) Edwin	d) Estefanía	d) Dalma	d) Vanessa	d) Rogelio
Equipo 1 Tema: Objetivos	Equipo 2 Tema: contenidos	Equipo 3 Tema: Metodología	Equipo 4 Tema: Metodología	Equipo 5 Tema: Evaluación																									
a) Yuliet	a) Norma	a) Julio	a) Itzel	a) Flor																									
b) Abigail	b) Cecilia	b) Ismael	b) Marbella	b) Irving																									
c) Blanca	c) Irma	c) Beyumi	c) Zuleyma	c) Jessica																									
d) Edwin	d) Estefanía	d) Dalma	d) Vanessa	d) Rogelio																									
<p>Observaciones:</p> <p>Cada equipo llevó a cabo la técnica paso a paso. Despeje dudas que surgían al interior de los equipos</p>																													

Fecha: 22/octubre/2016	Día: Jueves	Semana: 7	Sesión: 21
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Explicar los elementos del currículum mediante la técnica de entrevista en tres pasos.	

Descripción de la sesión:

La sesión de este día inicia 10:00 de la mañana, después del pase de lista reorganizo a los equipos originales de la siguiente manera:

Equipos en la primera etapa de la técnica:

Equipo 1 Tema: Objetivos	Equipo 2 Tema: contenidos	Equipo 3 Tema: Metodología	Equipo 4 Tema: Metodología	Equipo 5 Tema: Evaluación
a) Yuliet	a) Norma	a) Julio	a) Itzel	a) Flor
b) Abigail	b) Cecilia	b) Ismael	b) Marbella	b) Irving
c) Blanca	c) Irma	c) Beyumi	c) Zuleyma	c) Jessica
d) Edwin	d) Estefanía	d) Dalma	d) Vanessa	d) Rogelio

Equipos ya reorganizados:

EQUIPO A	EQUIPO B	EQUIPO C	EQUIPO D
Yuliet	Abigail	Blanca	Edwin
Norma	Cecilia	Irma	Estefanía
Julio	Ismael	Beyumi	Dalma
Itzel	Marbella	Zuleyma	Vanessa
Flor	Irving	Jessica	Rogelio

En esta restructuración cada equipo tenía que haber quedado de cinco integrantes, debió a la inasistencia de tres estudiantes (Irving, Jessica y Rogelio) del anterior equipo 5, la estudiante Flor queda solo; por lo tanto decido que ella sea la última en exponer su tema para todo el grupo.

Cada equipo da a conocer su conclusión y yo como gestora retroalimentación la participación de cada equipo.

Observaciones:

No tenía contemplada la inasistencia de tres estudiantes de un mismo equipo, que a su vez afectó en el cierre de la última etapa de la técnica. Es por ello, que Flor expuso para todo el grupo lo que había trabajado con su equipo original.

Fecha: 27 al 29/octubre/2016	Día: Martes, miércoles y jueves	Semana: 8	Sesión: 22, 23, 24
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Explicar los elementos del currículum mediante la técnica de entrevista en tres pasos.	

Descripción de la sesión:

En esta semana no se trabajó con los estudiantes dentro del aula, debido a que la institución programó un ciclo de conferencias, a las cuales los estudiantes asistieron.

Observaciones:

Para la semana 9 hacer un ajuste para considerar el tema de estas tres sesiones.

Fecha: 3 de noviembre de 2015	Día: martes	Semana: 9	Sesión: 25
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Explicar los niveles de concreción del currículum	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>La sesión da inicio a las 9:15, di las siguientes indicaciones para el desarrollo de la actividad la cual consistió en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar equipos base de trabajo 2. Leer el material asignado y aplicar la técnica del subrayado 3. Realizar un síntesis del tema <p>Los equipos quedaron conformados de la siguiente manera:</p> <p style="padding-left: 40px;">Equipo 1: Ismael, Cecilia, Beyumi, Itzel Equipo 2: Paola, Flor, Jessica, Abigail, Equipo 3: Edwin, Rogelio, Estefanía, Karen Equipo 4: Dalma, Blanca, Irma, Julio Equipo 5: Vanesa, Yuliet, Irving, Marbella</p> <p>Cada equipo dio inicio con su lectura, el equipo 2 me solicitó despejara alguna duda con respecto a la interpretación de un término, el resto de los equipos identifique que comentaban algunos puntos. Sólo Irving del equipo 5 no se integró al trabajo de grupo, para eso le pregunte que por qué no se integraba y me respondió <i>que no le entendía a la lectura</i>, entonces le solicite que fuera escuchando los comentarios de sus compañeros para que eso le permitiera generar una idea de lo que trata la lectura.</p> <p>A las 9:50 suspendí la lectura para que me escribieran en una hoja de su libreta como se iba el día de hoy (considerando sus sentires), algunas de las respuestas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contento porque me gusta trabajar en equipo - Me estreso la lectura porque son muchas hojas - Me agradó las aportaciones de mis compañeros - Un poco confundido porque no se terminó la lectura - Cansada (me desvele y entramos temprano), pero me gustó trabajar con mi equipo - Me canso leer, porque la lectura un poco amplia - Con hambre, me desesperó mi compañero Irving <p>Con base a estas respuestas de los estudiantes puedo percatarme que la dinámica de hoy propicio enriquecer el trabajo en grupo por el interés que la mayoría de ellos puso en el desarrollo de la actividad.</p>			
<p>Observaciones:</p> <p>El trabajo colaborativo se está dando de manera satisfactoria, porque los estudiantes se involucran en su tarea.</p> <p>Irving le sigue constando trabajo para integrarse y sus compañeros muestran cierta indiferencia</p> <p>Se les solicito a los estudiantes para la siguiente sesión la entrega de su síntesis del tema y que por equipo trajeran marcadores para la elaboración de la Bitácora OP</p>			

Fecha: 4 de noviembre de 2015	Día: miércoles	Semana: 9	Sesión: 26																
Unidad 2: Fundamentos del Currículum		Objetivo: Explicar los niveles de concreción del currículum																	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>La sesión da inicio a las 10:00 de la mañana, les solicité a los estudiantes que me externaran cómo llegan a la clase y las respuestas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un poco cansada y ansiosa porque pase la clase rápido ▪ Con ganas de trabajar ▪ Contento porque ya es jueves ▪ Ansioso por saber que se trabajará en la clase de hoy ▪ Contento y dispuesto para seguir con el trabajo ▪ Nervioso porque se me olvidó mi tarea <p>Los equipos conformados en la clase anterior son:</p> <p style="padding-left: 40px;">Equipo 1: Ismael, Cecilia, Beyumi, Itzel Equipo 2: Paola, Flor, Jessica, Abigail, Equipo 3: Edwin, Rogelio, Estefanía, Karen Equipo 4: Dalma, Blanca, Irma, Julio Equipo 5: Vanesa, Yuliet, Irving, Marbella</p> <p>A cada equipo le entregue un papel bon para que trabajaran las preguntas de la bitácora OP la lectura de la clase anterior. Cada equipo comenzó a comprender cada pregunta y las dudas empezaron a surgir al interior de cada grupo, empecé a despejar las dudas y a orientar sobre lo que me preguntaban. Las preguntas de la bitácora son:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">Respuestas:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. ¿De qué se está hablando?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. ¿Qué te preocupa sobre esto?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. ¿Tú qué piensas al respecto?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. ¿Qué estás presuponiendo?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. ¿En qué te basas para pensar así?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. ¿Puedes darme un ejemplo?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. Menciona un contraejemplo</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>A las 11:00 am comencé con a la retroalimentación de la bitácora, puedo decir que las primeras cuatro preguntas todos los equipos las trabajaron y las respondieron acertadamente, pero de la 5 a la 7 si tuvieron mayor dificultad para darle una respuesta y análisis. La hora me permitió desarrollar la retroalimentación de la bitácora con todos los equipos.</p> <p>Al final de la clase los integrantes del equipo 3 me hicieron un comentario, el cual escribo literal: <i>“maestra por qué nos pone a trabajar así... nos cuesta trabajo pensar”</i>. Yo les respondí que esa era la intención, que de una u otra manera el proceso de aprendizaje implica pensar.</p>					Respuestas:	1. ¿De qué se está hablando?		2. ¿Qué te preocupa sobre esto?		3. ¿Tú qué piensas al respecto?		4. ¿Qué estás presuponiendo?		5. ¿En qué te basas para pensar así?		6. ¿Puedes darme un ejemplo?		7. Menciona un contraejemplo	
	Respuestas:																		
1. ¿De qué se está hablando?																			
2. ¿Qué te preocupa sobre esto?																			
3. ¿Tú qué piensas al respecto?																			
4. ¿Qué estás presuponiendo?																			
5. ¿En qué te basas para pensar así?																			
6. ¿Puedes darme un ejemplo?																			
7. Menciona un contraejemplo																			
<p>Observaciones:</p> <p>La retroalimentación se llevó favorablemente, debido a que los equipos se involucraron para trabajar la bitácora Hago énfasis que a pesar de que aún muestran cierta resistencia para poner en práctica sus HAP, los estudiantes se esfuerzan por trabajar en cada actividad.</p>																			

Fecha: 5 de noviembre de 2015	Día: Jueves	Semana: 9	Sesión: 27
Unidad 3: Teorías Curriculares		Objetivo: Organizar equipos de trabajo para la última unidad	
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>En esta sesión expliqué las actividades programadas para la última unidad, las cuales sería la exposición de las tres teorías utilizando la bitácora OP. Cada equipo tiene que presentar el análisis de la teoría asignada con base a las preguntas de la bitácora.</p> <p>Los equipos quedaron conformados de la siguiente manera:</p> <p>Equipo 1: Edwin, Rogelio, Jessica, Abigail y Beyumi = Teoría curricular de R. Tayler Equipo 2: Flor, Dalma, Blanca, Ismael, Cecilia = Teoría curricular de H. Taba Equipo 3: Paola, Estefanía, Itzel, Marbella e Irving = Teoría curricular de Stenhouse Equipo 4: Yuliet, Vanesa, Karen, Irma y Edwin = teoría curricular de S. Tobon</p>			
Observaciones:			

5.2 Desarrollo de los Mecanismos de Seguimiento

La evaluación según Marchesi (2008) tiene un sentido formativo, dedicada a la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es por ello, que dentro de este apartado considero a la evaluación como un proceso valorativo de los aprendizajes, de la estrategia y de la función del gestor, para que en el sentido formativo me permita identificar las áreas de oportunidad y al mismo tiempo una retroalimentación logrando la mejora continua.

Durante la implementación hice uso de una serie de instrumentos para llevar a cabo este proceso de evaluación y hacer un seguimiento de estos mecanismos; dichos instrumentos son los que describo a continuación:

A. *Bitácora OP (Orden de pensamiento)*

La bitácora OP es una herramienta que permite regular el aprendizaje ordenado, preciso, claro, breve, profundo y elegante. Está conformado por siete preguntas claves que se hacen corresponder con siete conceptos clave de la metodología de la investigación. (Campirán, 2001, pág.30). Ver 3.2.1

El objetivo de utilizar la bitácora OP para evaluar el aprendizaje de los estudiantes es identificar el desarrollo de las HAP, porque de acuerdo a lo que dice Ramos (2011) es una herramienta adecuada para el análisis de argumentos individuales, además las siete columnas que establece llevan al estudiante regular y ordenar sus ideas.

Dicha bitácora la aplique a los estudiantes para que la trabajaran de manera individual en siete temas abordados durante el desarrollo de la asignatura de Teoría Curricular, con la intención de que ellos fueran favoreciendo sus HAP con la resolución de la herramienta, posteriormente aplique estas bitácoras OP en

los últimos tres temas del programa pero en trabajo grupal, donde los estudiantes resolvieron la tabla de manera conjunta.

Las preguntas clave de la bitácora OP fueron los que propone Campirán (2008) que son: de qué se está hablando, qué te preocupa sobre esto, tú qué piensas al respecto, qué estás presuponiendo, en qué te basas para pensar así, ejemplo y contraejemplo. (Ver apéndice 4)

B. *Lista de cotejo*

Las listas de cotejo es una técnica de observación que permite a los maestros identificar comportamientos, con respecto a actitudes, habilidades y contenidos de asignaturas específicas. (López & Hinojosa, 2011, pág. 69)

Este instrumento de evaluación se estructura a partir de ciertos indicadores, que permiten observarse en el estudiante; estos indicadores deben apuntarse en una hoja de registro para evaluar lo observado en cada uno de ellos. Según Costa (1998) citado en López & Hinojosa (2011) la lista debe reflejar las fortalezas y debilidades de los alumnos y promocionar una definición de metas de tal manera que los resultados de la observación permitan al docente preparar y desarrollar estrategias para ayudar al estudiante a desarrollar sus habilidades.

Con esta idea que aporta este autor, puede enfatizar que la lista de cotejo la utilice con la finalidad de observar en el estudiante el avance en cuanto a sus HAP; por lo tanto, la aplicación de dicho instrumento fue que mediante él se observaría la manera en que cada uno de los estudiantes trabaja la bitácora OP, para identificar su avance en cuanto al desarrollo de las habilidades ya mencionadas. (Ver Apéndice 5)

C. *Guía de observación*

Una guía de observación es un documento que permite encausar la acción de observar ciertos fenómenos. Esta guía, por lo general, se estructura a través de columnas que favorecen la organización de los datos recogidos. (Saavedra, 2001, pág. 92).

Este tipo de evaluación permite conocer el desempeño de quien se observa, así como las fortalezas y limitaciones, para tomar los correctivos necesarios y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La guía la diseñé con la finalidad de que otra persona experta en la docencia evaluara mi función como gestora del aprendizaje y de esta manera favorecer las áreas de oportunidad con base a dicho instrumento. La aplicación de esta guía de observación se llevó a cabo después de la primera observación aplicada a mi función como gestora. Los indicadores de esta guía se muestran en el apéndice 6.

D. *Diario de clase*

Los diarios de clase según Zabalza (2011) son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de la actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la conciencia, continúa por la obtención de una información analítica.

Para este proyecto de intervención, el diario de clase lo llevé a cabo con la finalidad de sistematizar lo que sucedía en cada unas de las sesiones trabajadas con los estudiantes. Los elementos considerados para el diario de clase son: fecha, hora de inicio de clase, hora de termino de la clase, propósito de la clase, tema de la clase, la descripción de la sesión, observaciones. (Ver apéndice 7)

E. *Autoevaluación*

En el proceso de evaluación es imprescindible que los estudiantes participen activamente en este proceso, es por ello que la autoevaluación la retomo como un instrumento más para valorar el desarrollo de las HAP de los estudiantes, la autoevaluación según López (2013) requiere de un proceso metacognitivo por parte del estudiante, porque hace uso de la reflexión de su propio aprendizaje.

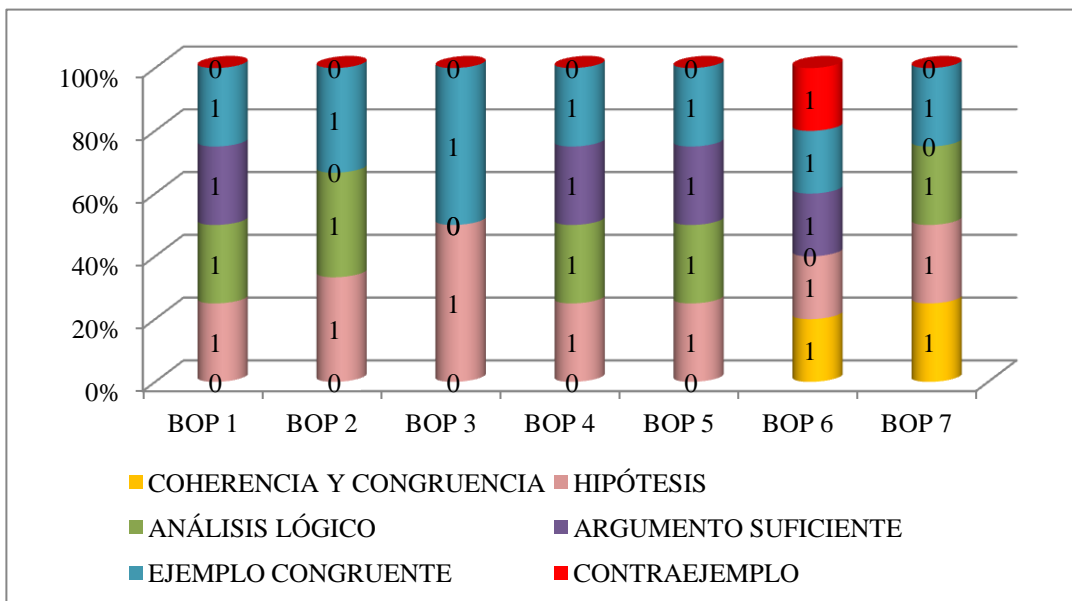
Para llevar a cabo este tipo de evaluación, los estudiantes redactaron un escrito de sus aprendizajes, con la intención de identificar el análisis argumentativo que expresaban en dicha comunicación para valorar el avance adquirido durante el desarrollo de la asignatura trabajado con ellos. Así mismo, dentro de dicha autoevaluación, les solicité que emitieran una evaluación sobre mi papel como gestor de los aprendizajes.

5.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para llegar a una valoración de los aprendizajes obtenidos en los estudiantes, es necesario abrir este apartado para presentar los resultados y análisis de los mismos con respecto al avance de las Habilidades Analíticas de Pensamiento; considerando que el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento es un proceso que tiene tres etapas según Campirán (2000): “el origen, el desarrollo y la madurez”; con base a esta idea enfatizo que las HAP de los estudiantes fue de manera progresiva tal como lo detallo en las gráficas. Así mismo, señalo que para cada estudiante (ver apéndice 8) utilizo un código de identificación como muestra de confidencialidad, dicho código se compone de la letra “E”, el “0” (cero) y un número, (Ejemplo: E01).

➤ Gráficas por estudiante

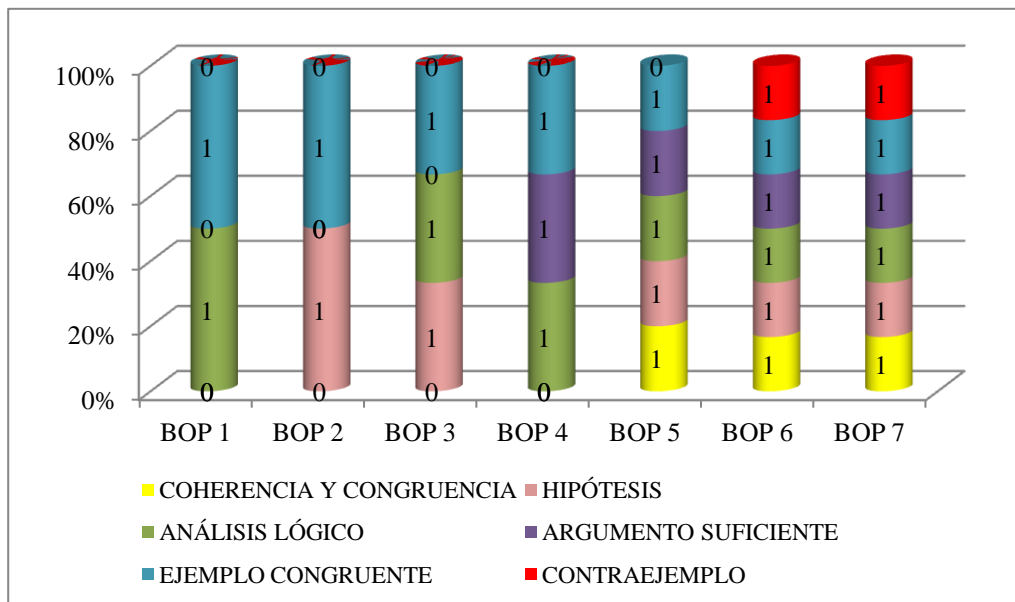
1. Se presenta la gráfica de la estudiante E01 con los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP resueltas por los estudiantes

La gráfica muestra que la estudiante respondió el total de bitácoras solicitadas, que las HAP que utiliza son análisis, hipótesis y el ejemplo en todas las bitácoras, pero no hay correspondencia entre las columnas de las bitácoras. Esto implica que la estudiante si trabajó las bitácoras y fue mejorando, sólo le falta ordenar y darle congruencia a las respuestas emitidas.

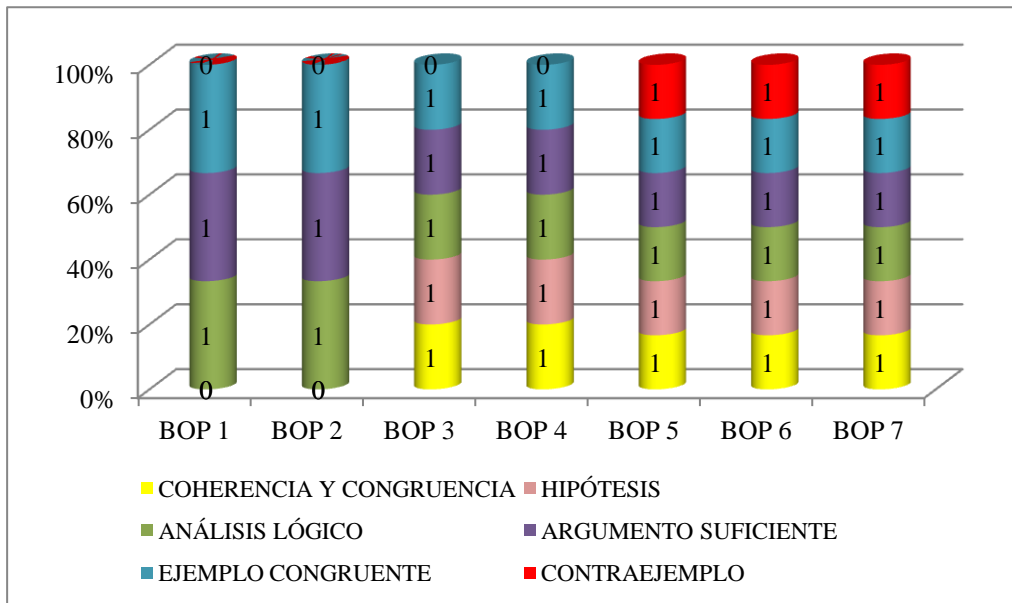
2. Se presenta la gráfica de E02, quien muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

La gráfica muestra que el estudiante respondió el total de bitácoras solicitadas, que al principio da una hipótesis, un argumento y en todas da su ejemplo; al final tres bitácoras muestran coherencia y congruencia en las columnas de las mismas. Esto implica que el estudiante si trabajó las bitácoras, pero a medida que avanzaba en las sesiones fue mejorando desarrollando sus habilidades analíticas.

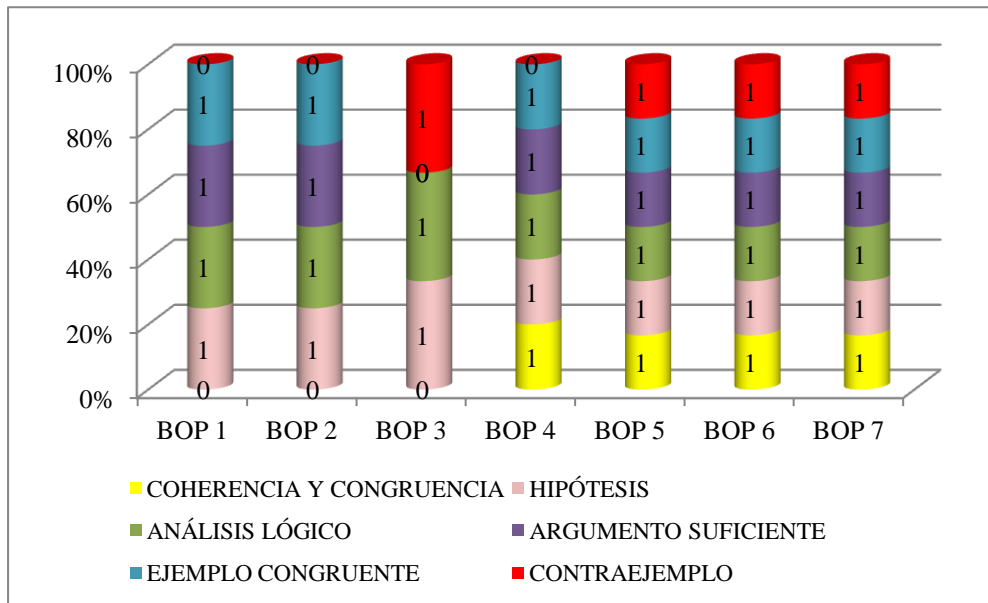
3. Se presenta la gráfica de la estudiante E03, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

La gráfica muestra que la estudiante respondió el total de bitácoras solicitadas, que en las dos primeras bitácoras no tuvo coherencia y congruencia debido a que las lecturas trabajadas las consideró complejas, en la 3 y 4 sólo le faltó el contraejemplo y de la 5 a la 7 hubo coherencia, porque describió hasta el contraejemplo. Puedo apreciar que esta estudiante sí maneja sus HAP, pero que le falta mayor práctica para llegar a un análisis fino de sus ideas.

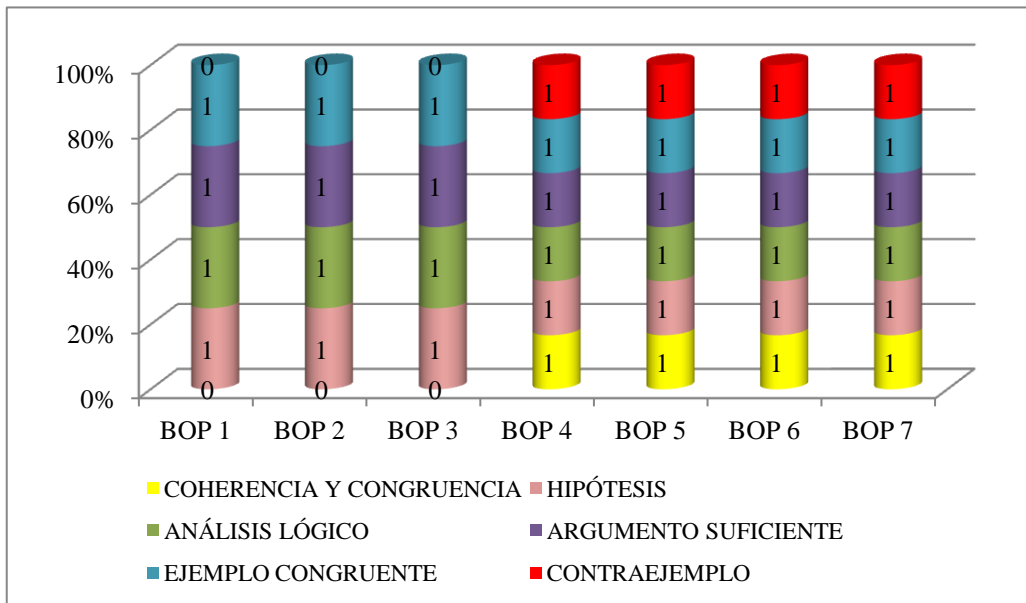
4. Se presenta la gráfica de la estudiante E04, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

Esta gráfica muestra que la estudiante realizó todas las bitácoras solicitadas, que en las tres últimas logró darle correspondencia a las columnas de la bitácora OP y que además en las dos primeras logró dar una hipótesis, hacer un análisis lógico, dar su argumento y su ejemplo. Esto implica que llegó a un análisis de los temas.

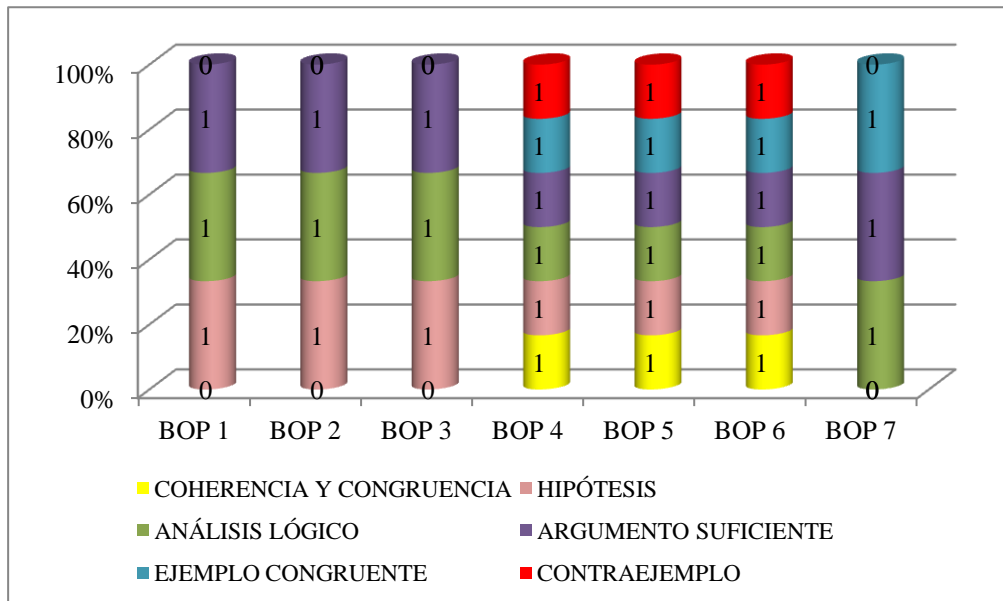
5. Se presenta la gráfica de la estudiante E05, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

La gráfica de la estudiante muestra primeramente que resolvió todas las bitácoras solicitadas; en segundo lugar que las tres primeras bitácoras no hubo correspondencia por el hecho que no dio el contraejemplo y por último en las cuatro bitácoras restantes, entre las columnas hubo correspondencia. Esto implica que la estudiante hace uso de la habilidad de inferencia y análisis, pero seguir fortaleciendo sus HAP.

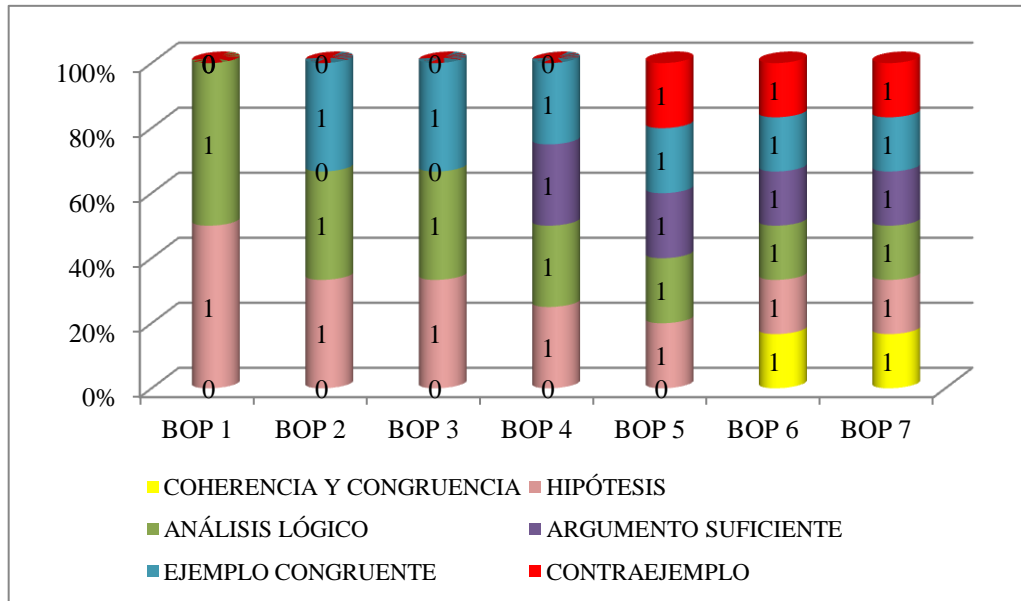
6. Se presenta la gráfica de la estudiante E06, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica se aprecia que la estudiante trabajó las bitácoras solicitadas; además en las tres primeras no logró la correspondencia entre las columnas, aunque describió la hipótesis, el análisis lógico y el argumento pero sin alcanzar una coherencia para su análisis; en las tres siguientes se puede apreciar que alcanzó la coherencia y correspondencia; en la última le faltó la hipótesis y el contraejemplo. Esto me lleva a inferir que con la estrategia de intervención pedagógica la estudiante tuvo un avance en sus HAP.

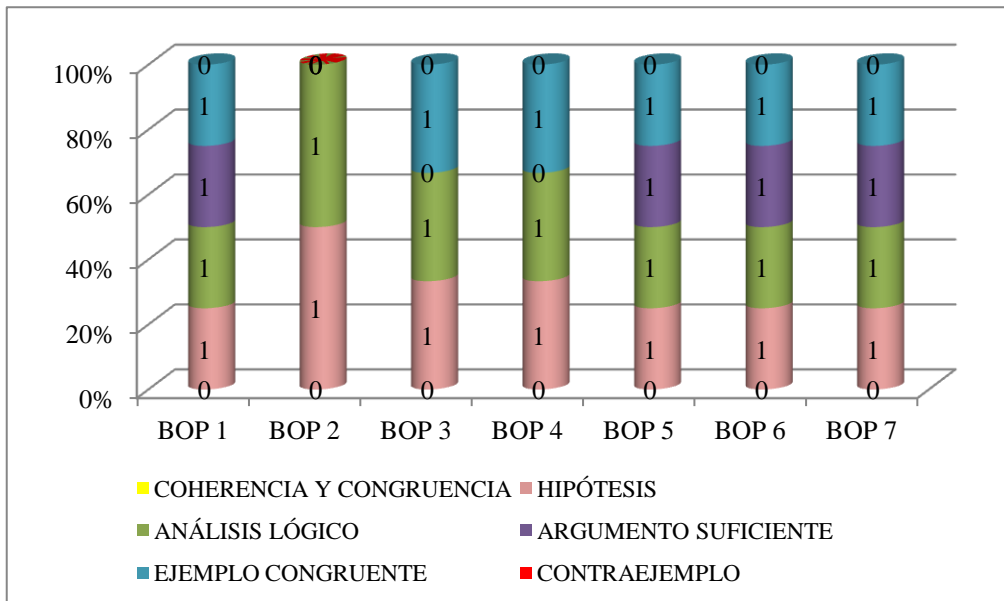
7. Se presenta la gráfica de la estudiante E07, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica la estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas; además en la primera sólo dio la hipótesis y el análisis lógico; en las siguientes dos bitácoras trabajó la hipótesis, análisis lógico y el contra ejemplo; y por último, en el resto de las bitácoras logró dar correspondencia a todas las columnas de la bitácora. Es evidente que mejoró a lo largo de la implementación de la estrategia pedagógica de intervención.

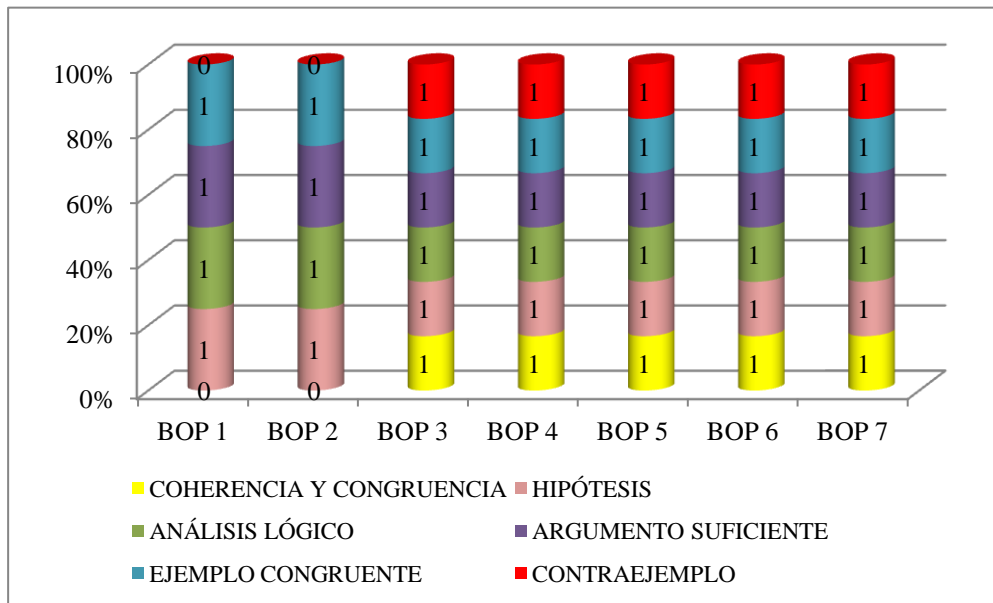
8. Se presenta la gráfica de la estudiante E08, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En la gráfica de esta estudiante se aprecia lo siguiente: primero que trabajó todas las bitácoras solicitadas; luego que le faltó alcanzar el máximo de coherencia y congruencia, porque en la bitácora uno sólo dio un análisis lógico y la hipótesis; en la bitácora tres y cuatro le faltó argumentar su análisis y de la cinco a la siete sólo le faltó la coherencia debido a que no proporcionó un contra ejemplo; por último concluyo en que esta estudiante si trabaja más de la mitad de las preguntas de las bitácoras, sólo que se le dificulta el contraejemplo; lo cual debe fortalecer.

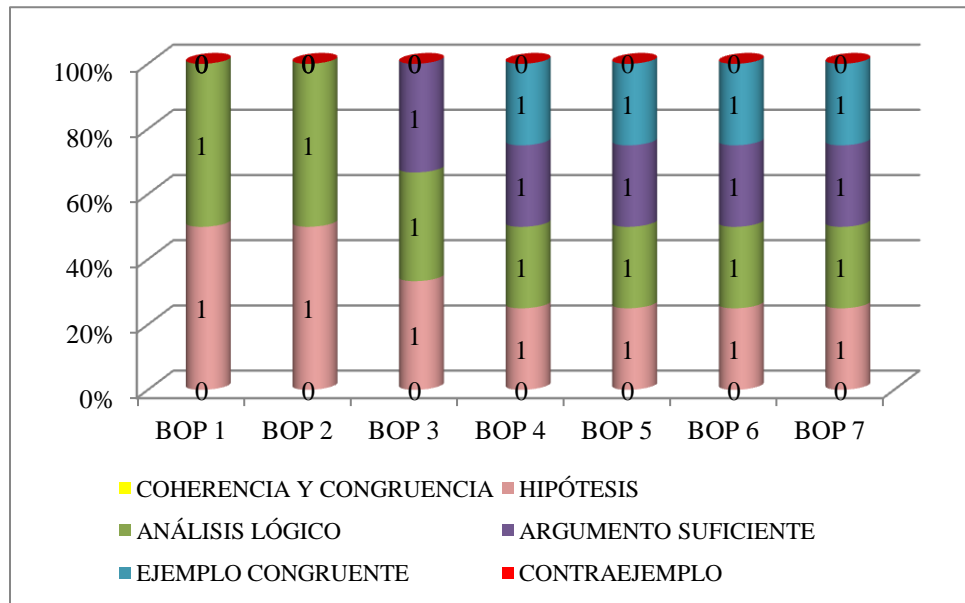
9. Se presenta la gráfica del estudiante E09, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica puedo apreciar que el estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas, además que en las dos primeras no obtuvo la coherencia entre las columnas y no proporcionó el contraejemplo y en las últimas bitácoras logró la correspondencia; lo que me lleva a inferir que este estudiante trabaja sus HAP.

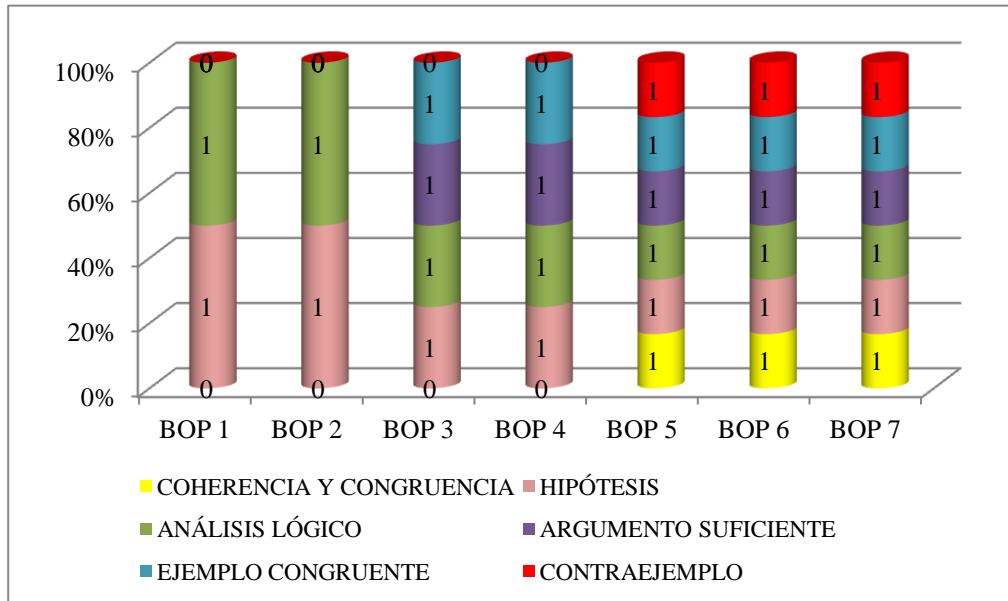
10. Se presenta la gráfica de la estudiante E010 muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica se aprecia que la estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas, además que en las dos primeras sólo no logró la coherencia debido a que sólo proporcionó la hipótesis y el análisis lógico; en la bitácora tres además de la hipótesis y el análisis agregó su argumento. Pero en las cuatro bitácoras restantes logró complementar con el ejemplo. En ninguna de las bitácoras proporcionó el contraejemplo; sin embargo, es evidente que a lo largo del desarrollo de la estrategia, la estudiante fue mejorando.

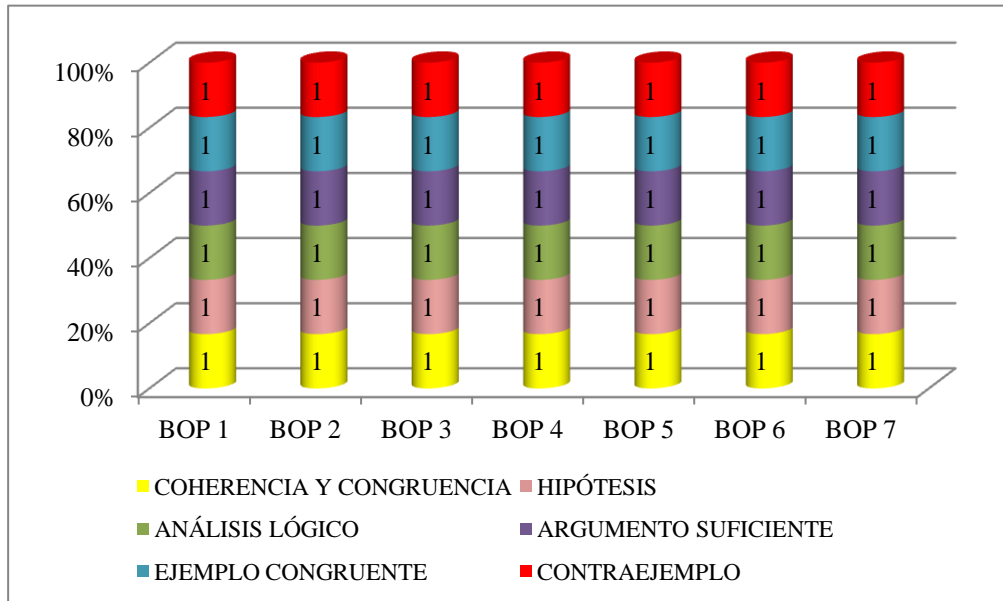
11. Se presenta la gráfica de la estudiante E011, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta bitácora la estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas, además se aprecia que en las dos primeras sólo proporciona la hipótesis y el análisis lógico; mientras que en las dos siguientes sólo le faltó el contraejemplo, por lo que no obtuvo la correspondencia; pero en las tres últimas bitácoras trabajó en todos los indicadores, logrando un orden analítico de los temas abordados y a su vez avanzar en el desarrollo de sus HAP.

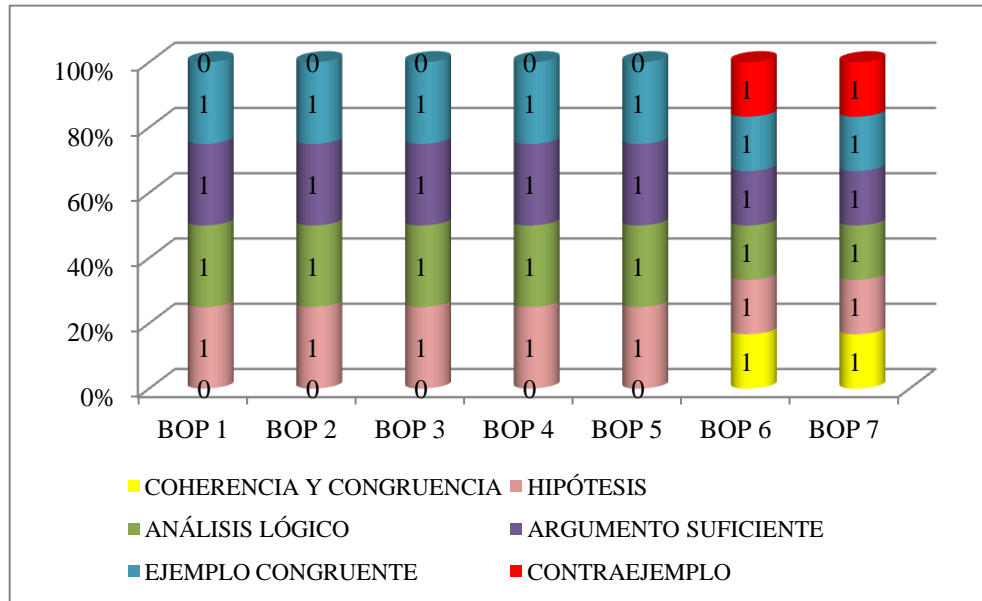
12. Se presenta la gráfica de la estudiante E012, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica se muestra que la estudiante trabajó las siete bitácoras solicitadas, logrando la correspondencia entre las columnas de dicha herramienta. Enfatizo que ella es una alumna que le gusta leer, investigar y siempre externa sus dudas cuando algo no le queda claro; así mismo pude darme cuenta que no se le dificultó la resolución de la herramienta debido a los antecedentes ya mencionados.

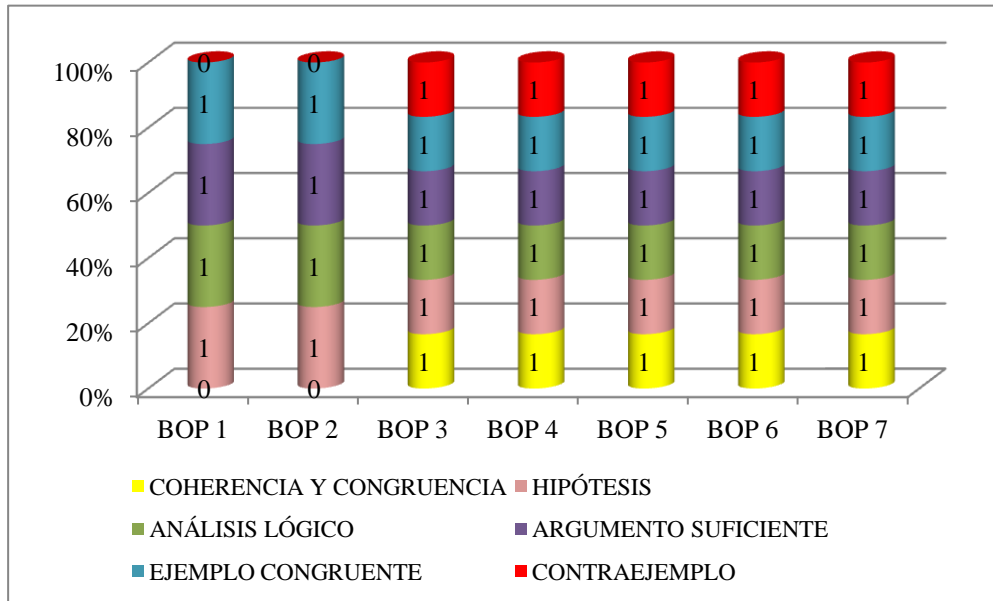
13. Se presenta la gráfica de la estudiante E013, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica se observa que la estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas, además que en las cinco primeras no logró la correspondencia porque no había congruencia entre el análisis y la hipótesis; además no proporcionó el contraejemplo en las bitácoras; pero en las dos últimas bitácoras puedo apreciar que logró la correspondencia en todas las columnas; con estos datos puedo apreciar que la estudiante tuvo un avance significativo en sus HAP.

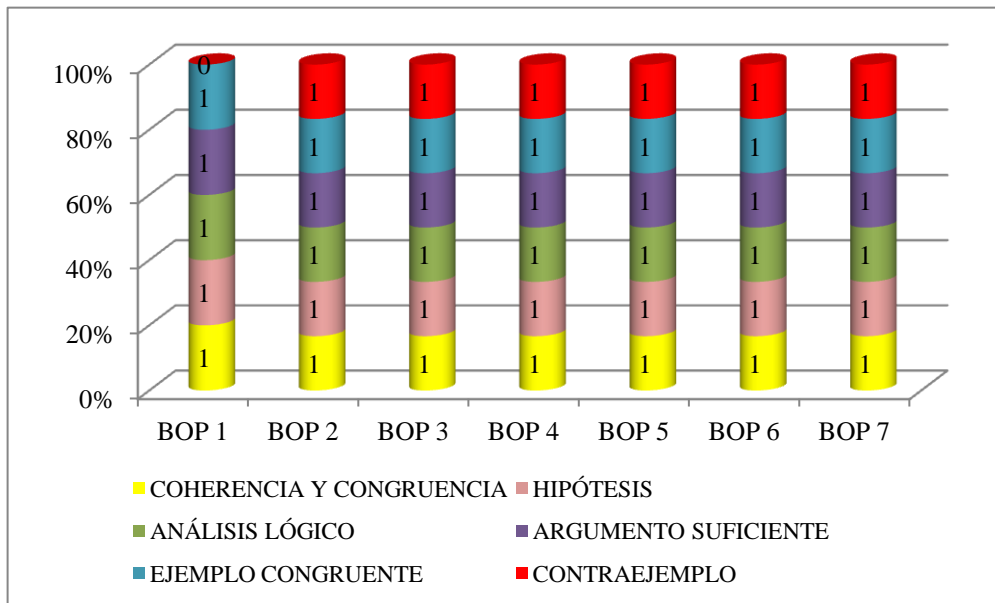
14. Se presenta la gráfica de la estudiante E014, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

La gráfica de la estudiante muestra que sólo en cinco bitácoras logró la correspondencia en todas las columnas de la misma, mientras que en las dos primeras sólo le faltó el contraejemplo para obtener la coherencia y congruencia; a pesar que le faltó el contraejemplo, pude observar que trabajo el resto de las columnas de esas dos bitácoras. Esto implica que la estudiante si trabajo sus HAP, pero requiere de mayor ejercicio.

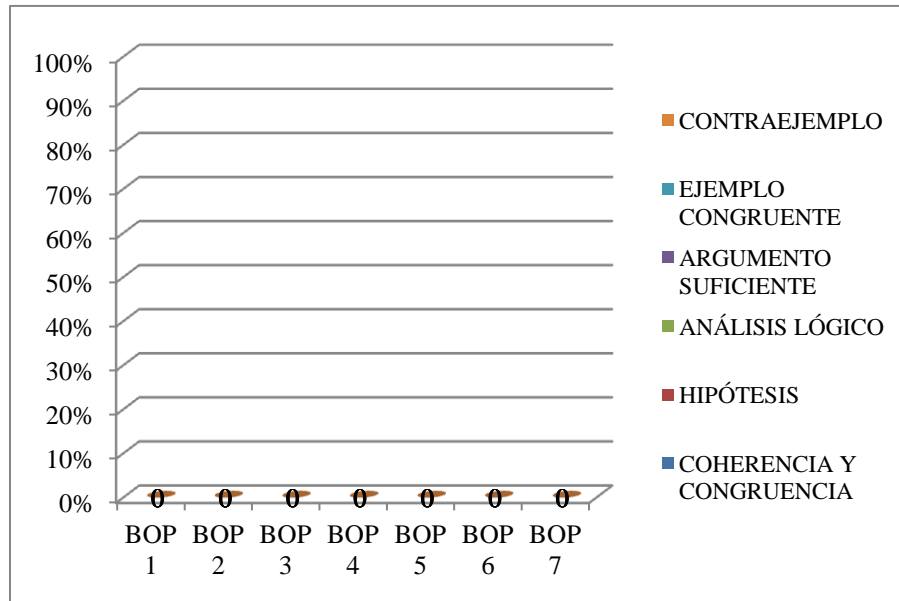
15. Se presenta la gráfica del estudiante E015, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica del estudiante se aprecia que trabajó todas las bitácoras solicitadas, además que en todas logró correspondencia entre las columnas de la bitácora. Cabe señalar que es un estudiante es muy disciplinado en su desempeño dentro del aula y muestra mucha responsabilidad, aunado a esto externa sus dudas e investiga; lo que le favoreció al momento de trabajar la herramienta, por la habilidad que muestra en la lectura.

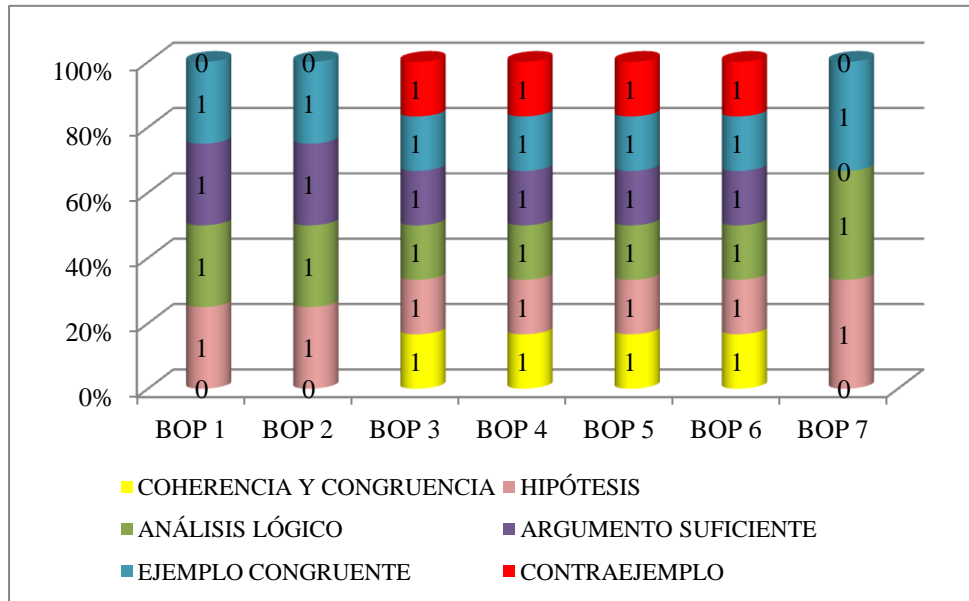
16. Se presenta la gráfica del estudiante E016, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

La siguiente gráfica muestra que al estudiante se le dificultó la resolución de cada una de las bitácoras; debido a que presenta dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura, además dificultad al hablar. Con estos antecedentes que observé, trabajé de manera personalizada con él, para que verbalmente me diera sus aportaciones de cada bitácora y así obtener avances en su aprendizaje; con gran dificultad lograba expresar sus ideas, pero sin congruencia. Él mostró mucha indiferencia para integrarse a las diferentes actividades.

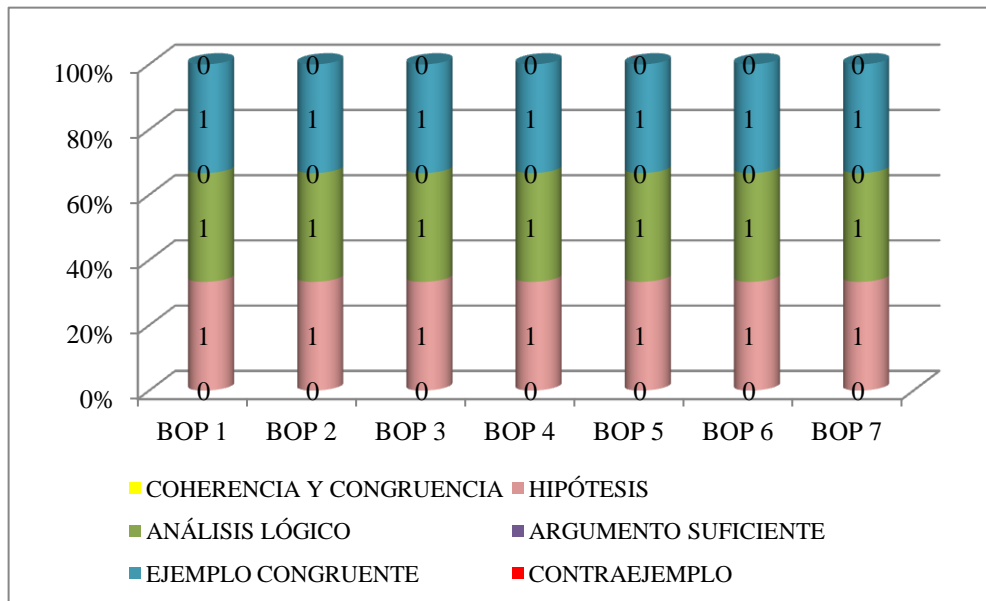
17. Se presenta la gráfica de la estudiante E017, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

La gráfica muestra que la estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas. Así mismo tres de esas bitácoras no lograron correspondencia por la falta de coherencia entre las columnas y por el contraejemplo, medida que se avanzaba en el proyecto las bitácoras cumplieron con los elementos que solicitaba la herramienta. Lo que implica que la estudiante si hace un análisis ordenado de sus ideas; pero en la última bitácora se le dificultó porque la estudiante faltó en las dos sesiones previas a la aplicación de la última bitácora y esto fue debido a un problema familiar; logró inferir que ese día ella no se podía concentrar en la actividad.

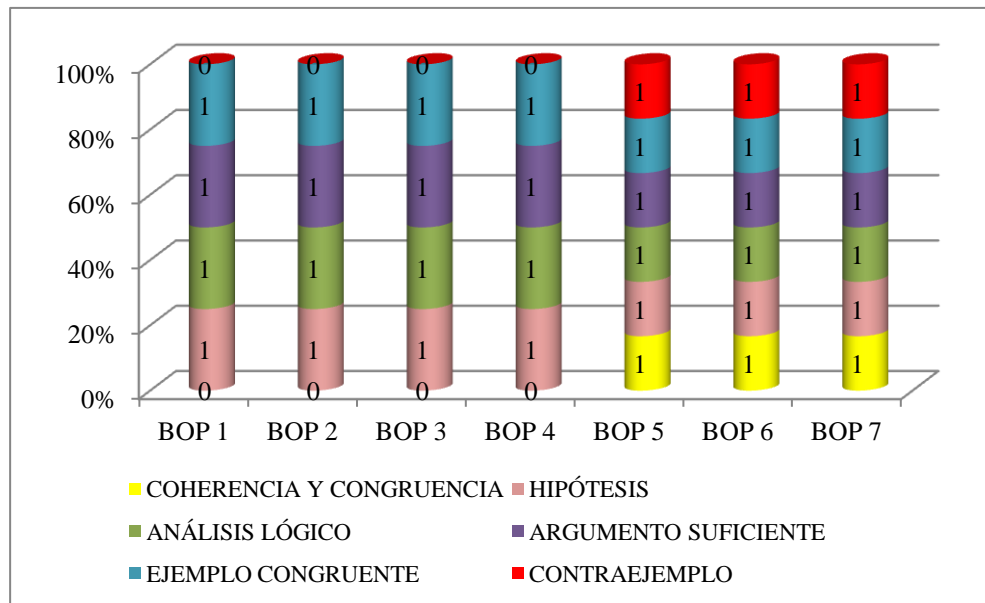
18. Se presenta la gráfica de la estudiante E018, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

Esta gráfica muestra que la estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas, pero en ninguna logró la correspondencia, debido a que sólo proporcionó la hipótesis análisis lógico y el ejemplo, faltando el argumento y su contraejemplo, llevando sus resultados a una falta de correspondencia de las columnas de la herramienta, porque se le dificulta expresar sus propias ideas y darles el orden analítico que implican las HAP.

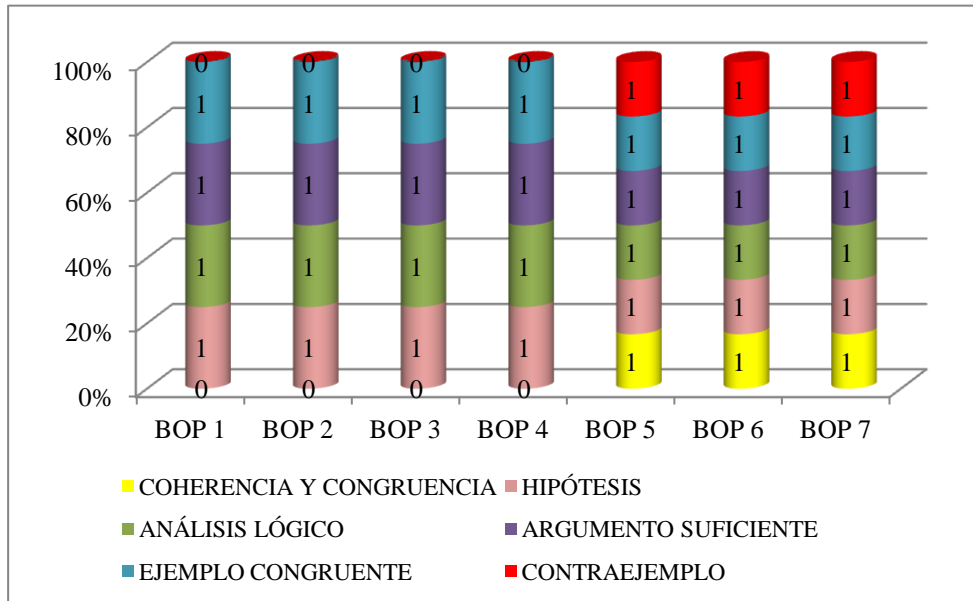
19. Se presenta la gráfica del estudiante E019, muestra los siguientes datos:



Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

Esta gráfica muestra que el estudiante trabajó con todas las bitácoras solicitadas; al inicio del uso de las bitácoras les faltó el contraejemplo, es evidente que a medida que se avanzaba en la estrategia, mejoró la coherencia en sus bitácoras, como se muestra en las gráficas. Esto me lleva a inferir que el estudiante mejoró sus habilidades analíticas y logró trabajar el mayor número de ellas, lo que implica que si utiliza en gran medida sus HAP.

20. Se presenta la gráfica de la estudiante E020, muestra los siguientes datos:



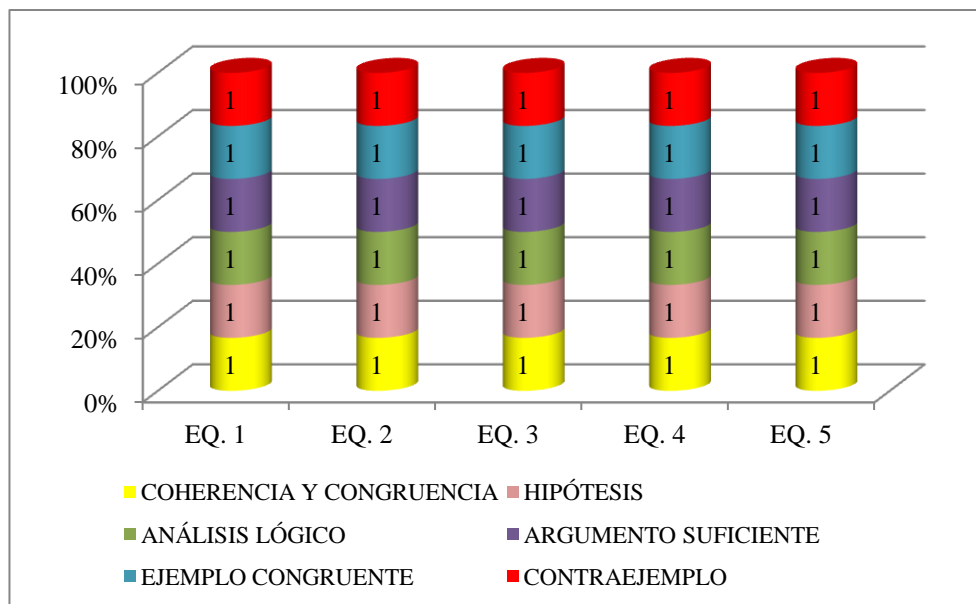
Fuente: Elaborada de acuerdo a las bitácoras OP de los estudiantes

En esta gráfica se muestra que la estudiante trabajó todas las bitácoras solicitadas; aquí se observa el avance que logró la estudiante, pues si bien al inicio de la implementación de la estrategia no lograba tener coherencia en sus bitácoras, poco a poco fue mejorando; puedo afirmar que la estudiante trabajó el mayor número de columnas, sin embargo le falta seguir fortaleciendo sus HAP.

➤ Gráficas por equipos

En este apartado describo el trabajo de dos temas realizados a partir del apoyo del aprendizaje colaborativo, dichos temas se abordaron con los estudiantes formando equipos de trabajo con la finalidad de que cada equipo diera resolución a la bitácora OP y analizar los resultados obtenidos. Cabe señalar que cada equipo fue conformado al azar para implicar una homogeneidad en cada equipo.

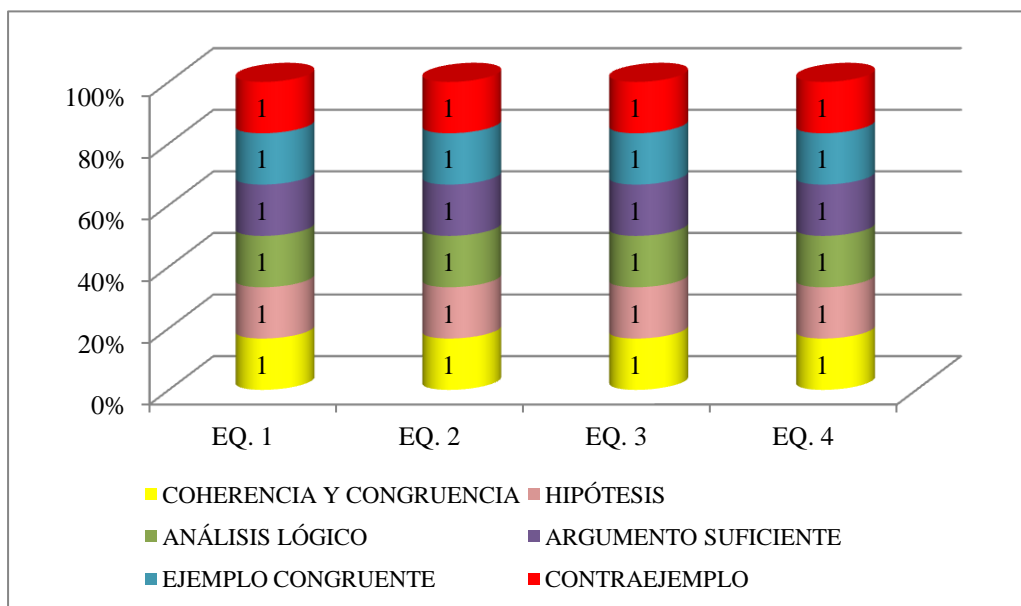
1. Se presenta la gráfica de los equipos (Tema: Niveles de concreción)



Fuente: Elaborada de acuerdo a la bitácora OP de cada equipo

La gráfica muestra que los cinco equipos trabajaron la bitácora OP solicitada, además que todos los equipos lograron una correspondencia en las columnas de sus bitácoras, todo esto a partir de la interacción positiva que hubo en cada grupo de trabajo. También puedo apreciar que el aprendizaje colaborativo favorece el enriquecimiento de los aprendizajes.

2. Se presenta la gráfica de los equipos (Tema: Teorías curriculares)



Fuente: Elaborada de acuerdo a la bitácora OP de cada equipo

Cada equipo presentó su bitácora OP sobre el tema asignado, en esta gráfica se aprecia una vez más que cada una de las bitácoras fueron trabajadas por los estudiantes, logrando en ellas la coherencia y congruencia entre las columnas. Esto implica que los estudiantes con la estrategia del aprendizaje colaborativo promueven con mayor rapidez el análisis profundo y ordenado de los temas.

5.3.1 Análisis

Este apartado lo abordo desde dos vertientes: el primero estriba en el desarrollo de las HAP, que mediante la bitácora OP puedo dar cuenta que los estudiantes en las primeras sesiones se les dificultó darle resolución a la bitácora, posteriormente fueron trabajándola con más facilidad; pero puntualizo que solo algunos estudiantes pudieron dar al menos el contra ejemplo en tres de sus bitácoras. Además, de la Bitácora OP, llevé a cabo las dinámicas metacognitivas fueron con la finalidad de favorecer en ellos la habilidad de autoobservación, para que de esta manera sean más conscientes de sus sentires, en esta dinámica también mostraron esa dificultad para identificar cómo llegaban al aula, cómo se sentían en esos momentos y con qué aprendizajes concluían la sesión. Le atribuyo que esta dificultad que mostraron los estudiantes ante la dinámica y la resolución de la bitácora OP es debido a la falta de práctica y el poco interés que muestran para pensar reflexivamente; siendo estos dos aspectos imprescindibles en este nivel superior, ya que la autoobservación, juicios, inferencia y análisis son habilidades que en este nivel tendrían que estar practicando con mayor facilidad. Cabe señalar que también se debe a la cuestión actitudinal con la que llegan en la actualidad los estudiantes, quizás en este punto no haya habido un cambio rotundo, pero sí un avance y me atrevo a decir que sí, por el hecho de que los estudiantes mostraron disposición para trabajar en cada una de las actividades realizadas.

La segunda vertiente la describo desde el aprendizaje colaborativo como estrategia para trabajar el desarrollo de las HAP. Los estudiantes mostraron muchas disposición para los grupos de trabajo, la interacción que emergía al interior de cada uno de los grupos formados era distinta en contraste con otras ocasiones que había trabajado con ellos, estudiantes que hablaban poco pude observar mayor compromiso para interactuar; esto me lleva a reflexionar que el aprendizaje colaborativo va más allá de trabajar con el otro, implica una serie de condiciones como: ese compromiso para escuchar y aceptar al otro, compromiso y

disposición para trabajar con otros, las diferentes posturas que cada integrante del grupo de trabajo pueda tomar, el enriquecimiento de los temas a partir de las diversas opiniones, entre otras cosas más.

CAPÍTULO VI

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los estudiantes, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes; en este caso, la evaluación encamina a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde el interior del mismo (evaluación para y en el proceso de enseñanza y aprendizaje). (Díaz Barriga, 2010, pág. 309). Por lo tanto, es de gran relevancia esta sección denominada Evaluación de la intervención.

Este capítulo lo divido en dos apartados para lograr comprender la importancia del mismo; el primero corresponde a las disfunciones y alternativas, las cuales están enfocadas a esas variantes que se presentaron durante la intervención, que favorecieron o generaron algún cambio que requirió la atención pertinente para la solución atinente; el segundo se refiere al informe global de la evaluación, que a su vez está subdividida en la evaluación de los aprendizajes, de la estrategia, en la función del gestor y la autoevaluación del gestor.

6.1 Disfunciones y Alternativas

En la planeación existen variantes que se suscitan a lo largo de la puesta en marcha haciéndola flexible y por ende se debe valorizar la gestión de los aprendizajes y brindar alternativas como indicadores para considerar dentro de la práctica misma; por todo esto, en esta sección de Disfunciones y alternativas hago mención de esas variantes que surgieron a lo largo de la intervención con los estudiantes del cuarto cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las cuales se resumen de la siguiente manera:

1. Cuestiones imprevistas: esta primer disfunción consistió en la programación de una serie de Conferencias Magnas que organiza la institución para los estudiantes, las cuales fueron llevadas a cabo los días 27, 28 y 29 de octubre en un horario de 9:00 a 12 de la mañana; por lo tanto, coincidió en mi horario de intervención con mi grupo, lo que me llevó a reajustar las actividades de esa semana en los siguientes días, lo que implicó modificar la planeación.
2. Variantes a las técnicas de trabajo colaborativo: En la sesión 19 (20 de octubre) organicé una actividad con la técnica denominada “Entrevista en tres pasos”, la cual se le dio continuidad en la sesión 20 y en la 21. En esta última sesión el cierre de la técnica era reorganizar los equipos para que explicaran su conclusión general de todo el tema abordado; se considera como disfunción por el hecho de que tres estudiantes de un mismo equipo faltaron a clase; por lo tanto, repercutió en el cierre. La alternativa de solución fue que la única estudiante que formaba parte de ese equipo expusiera el tema que había trabajado a todo el grupo.
3. Dificultades de aprendizaje: como parte del grupo se encontraba un estudiante con dificultades de aprendizaje, las cuales eran evidentes en su escritura, lectura y expresión verbal. Considero esto como disfunción, porque a pesar de mi interés, no logré mucho avance debido a muchos factores: el primero y que considero el principal el poco apoyo de la mamá del estudiante; segundo, él buscaba cualquier pretexto para salirse de clase y por último, coincidían sus inasistencias cada que le tocaba explicar un tema.

6.2 Informe Global de la Evaluación

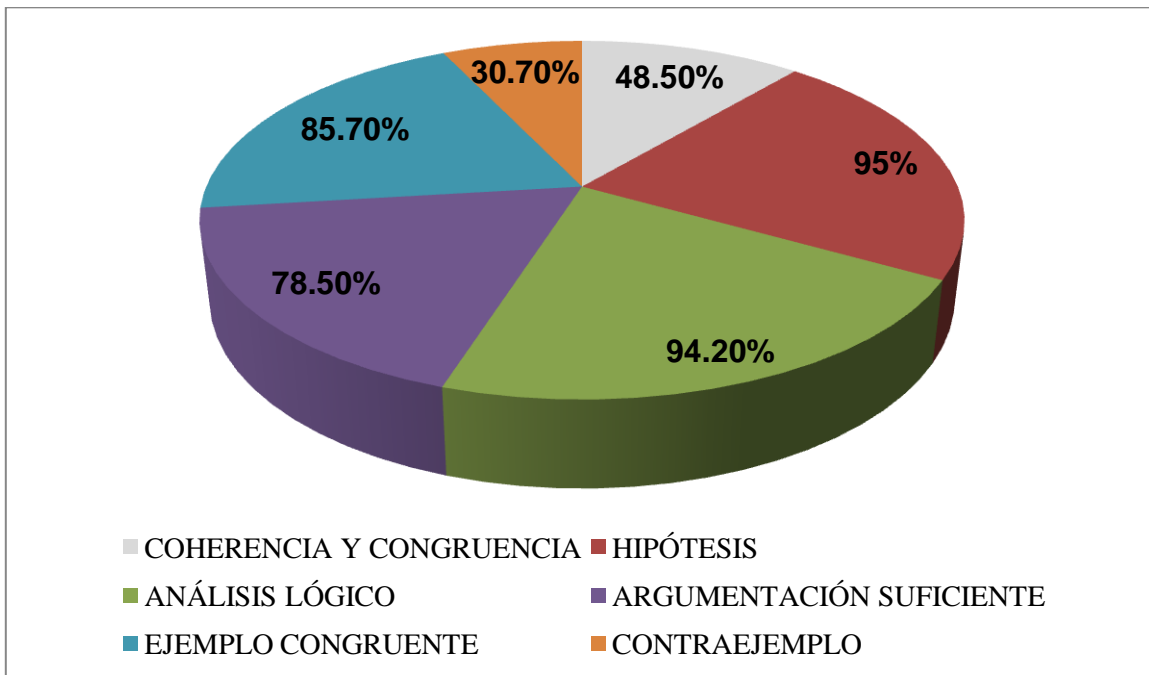
La evaluación es una actividad compleja y exige trabajo colaborativo, reflexión y organización. Es un proceso de indagación y de construcción, de participación y de compromiso, cultural en su naturaleza y técnico en su proceso. (Landín, 2010)

Considerando lo complejo de la evaluación como proceso, el objetivo principal de este apartado es presentar un informe global de la evaluación desde cuatro aspectos: los aprendizajes, la estrategia, la función del gestor de los aprendizajes y la autoevaluación. A continuación preciso cada uno de estos aspectos.

6.2.1 Aprendizajes Significativos de los Estudiantes

Dentro de este apartado haré una valoración general contrastando el avance de los estudiantes con respecto al logro alcanzado en sus Habilidades Analíticas de Pensamiento. Para ello, presento primeramente una gráfica donde muestro la frecuencia relativa de cada uno de los indicadores que me permitió evaluar las bitácoras OP.

A. Porcentaje de resolución por indicador en la BOP



Fuente: Elaborada a partir de la frecuencia relativa de los indicadores de la BOP

La gráfica muestra que el 48.50% de los estudiantes mostró coherencia y congruencia en sus bitácoras resueltas durante la implementación; que el 95% de ellos especificaron una hipótesis que implicaba a los temas abordados. Con estos datos puedo contrastar que aunque un 94.20% de los estudiantes describa un análisis lógico en las bitácoras trabajadas, no implica que haya coherencia en ellas, ya que como menciona Campirán (2001) la bitácora OP es un instrumento didáctico basado en la organización secuencial de cada una de sus columnas implicadas escalonadamente de manera natural. Por lo tanto, aunque haya un alto porcentaje de estudiantes que describieron un análisis lógico, la deficiencia estuvo en la correspondencia de cada una de las columnas de la bitácora por la falta de análisis y reflexión de sus ideas.

6.2.2 Informe de las HAP

En la Tabla 18, se demuestra el avance que cada uno de los estudiantes logró dominar. Como puede apreciarse, todos los estudiantes lograron dominar alguna habilidad analítica y considerando que esto implica un proceso, más del 65% de los estudiantes lograron desarrollar sus habilidades analíticas del pensamiento; lo cual hace evidente que tanto la Bitácora OP como el trabajo colaborativo (la herramienta y la estrategia pedagógicas de intervención respectivamente) lograron gestionar aprendizajes en los estudiantes.

Tabla 18: Informe de las HAP

ESTUDIANTE	HABILIDADES DURANTE LA INTERVENCIÓN	HABILIDADES QUE LOGRÓ DOMINAR
E01	Dificultad para identificar sus sentires (cómo llego, cómo siento, cómo me voy, qué me llevo) Dificultad para emitir un análisis, para expresar un argumento válido y para dar ejemplo y contraejemplo	Distingue algunos de sus sentires Inferencias básicas
E02	Dificultad para distinguir entre cómo llega y cómo se siente. Dificultad para emitir un análisis y argumentar alguna idea Poca congruencia entre sus argumentos	Distingue sus sentires Emite puntos de vista subjetivos
E03	Facilidad para identificar sus sentires Dificultad para expresar el contraejemplo Sus argumentos eran congruentes pero no correspondían con la hipótesis Facilidad de palabra	Facilidad para identificar sus sentires Expresión verbal fluida y elocuente Expresa sus argumentos Cuestiona
E04	Facilidad para identificar sus sentires Dificultad para expresar el contraejemplo Algunos argumentos y análisis expresados fueron poco congruentes con el tema	Facilidad para identificar sus sentires Inferencias básicas Puntos de vista subjetivos Cuestiona
E05	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para argumentar, analizar y expresar sus ideas	Distingue sus sentires Expresa sus puntos de vista Inferencias básicas
E06	Dificultad para distinguir entre cómo llega y cómo se siente. Dificultad para hacer un análisis y argumentar Dificultad para expresarse	Distingue sus sentires Expresa sus puntos de vista

Tabla 18: Informe de las HAP (continuación)

ESTUDIANTE	HABILIDADES DURANTE LA INTERVENCIÓN	HABILIDADES QUE LOGRÓ DOMINAR
E07	Dificultad para identificar sus sentires Falta coherencia en sus ideas Dificultad para hacer un análisis Facilidad de palabra	Identifica sus sentires Facilidad de palabra Expresa sus puntos de vista
E08	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para analizar y argumentar Dificultad para expresar el contraejemplo Facilidad de palabra	Facilidad para identificar sus sentires Logra expresar sus puntos de vista con mayor congruencia Facilidad de palabra
E09	Facilidad para identificar sus sentires Dificultad para expresar el contraejemplo Facilidad para cuestionar Facilidad para analizar un tema	Facilidad para expresar sus sentires Facilidad de expresión Facilidad para analizar Expresa inferencias analíticas Cuestiona
E010	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para expresar ideas, analizar y argumentar	Distingue sus sentires Mayor facilidad para expresarse Expresa sus puntos de vista
E011	Dificultad para identificar sus sentires Facilidad para expresarse Dificultad para argumentar Expresa sus puntos de vista	Facilidad para identificar sus sentires Expresa sus ideas con mayor orden Infiere Cuestiona
E012	Facilidad para expresar sus sentires Facilidad para expresarse, analizar argumentar, ejemplifica	Identifica sus sentires Claridad en las ideas Facilidad de análisis Cuestiona y argumenta
E013	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para ordenar y expresar ideas Dificultad para hacer análisis	Distingue sus sentires Expresa sus puntos de vista
E014	Facilidad para identificar sus sentires Facilidad para expresarse Cuestiona Hace algunas inferencias	Distingue sus sentires Mayor facilidad para expresar sus ideas Cuestiona Infiere Analiza
E015	Facilidad para identificar sus sentires Facilidad para argumentar No expresa con facilidad sus ideas Cuestiona	Facilidad para distinguir sus sentires Facilidad para argumentar Cuestiona Infiere y analiza
E016	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para expresarse, escribir, expresar ideas	Ninguna, ya que no quiso involucrarse en el trabajo del aula. En la mayoría de las sesiones que asistió a clase trabajé de manera personalizada con él, para involucrarlo a las actividades pero no mostro mayor interés.

Tabla 18: Informe de las HAP (continuación)

ESTUDIANTE	HABILIDADES DURANTE LA INTERVENCIÓN	HABILIDADES QUE LOGRÓ DOMINAR
E017	Facilidad para identificar sus sentires Facilidad para expresarse Dificultad para hacer una análisis y argumentar	Distingue sus sentires Mayor facilidad para expresar sus ideas Cuestiona Claridad en las ideas
E018	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para ordenar ideas, expresarse, analizar y argumentar	Distingue sus sentires Expresa puntos de vista
E019	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para emitir un análisis y argumentar alguna idea Poca congruencia entre sus argumentos	Distingue sus sentires Expresa puntos de vista
E020	Dificultad para identificar sus sentires Dificultad para hacer una análisis y argumentar	Distingue sus sentires Expresa puntos de vista

6.2.3 Evaluación de la Estrategia

El impacto de la estrategia en el aprendizaje con relación a la problemática detectada, puedo enfatizar que los resultados se vieron favorecidos progresivamente en la mayoría de los estudiantes a partir de las actividades implementadas. Para ello, describo algunos puntos que son relevantes para identificar lo más sobresaliente del proceso de intervención y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, dichos puntos son los siguientes:

- La implementación de la estrategia del aprendizaje colaborativo favoreció que los estudiantes lograran dar la importancia al trabajo en grupo, así como el compromiso y la interacción de cada uno de ellos al interior del grupo para el enriquecimiento de sus propias experiencias de aprendizaje.
- Lograron crear sesiones de discusión, generando un ambiente donde sus argumentos fueron el eje rector del enriquecimiento de sus productos de aprendizaje.

- La bitácora OP no era una herramienta que los estudiantes utilizaran frecuentemente como parte de sus actividades de aprendizaje, diecinueve estudiantes realizaron las siete bitácoras solicitadas, pero sólo once de ellos logró avanzar progresivamente en la correspondencia de las columnas de dicha herramienta. Mientras que las bitácoras OP elaboradas mediante el trabajo en grupo, presentaron mayor correspondencia y coherencia entre sus columnas. Por lo tanto, sus habilidades en ambas formas de trabajar la bitácora (individual y grupal) fueron teniendo un avance significativo.

Con estas ideas puedo decir, que las metas planteadas en el apartado 1.4 de esta tesis, se alcanzaron porque más del 60% de los estudiantes desarrollo sus HAP; así como más del 65% de ellos realizó sus bitácoras y en más del 70% se fomentó el Aprendizaje Colaborativo.

6.2.4 La evaluación del gestor de los aprendizajes

El siguiente punto trata sobre la evaluación a mi función como gestora de los aprendizajes, señalo aquí que fue evaluada en dos momentos, la primera la llevó a cabo el encargado del departamento de Psicopedagogía de la institución, cabe mencionar que es experto en docencia y dominio de grupo. La observación la llevó a cabo sin una guía, y los indicadores obtenidos son los que a continuación en listo:

Tabla19: Indicadores obtenidos de la 1° observación sin guía al gestor del aprendizaje:

FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Inicia puntualmente - Hace pase de lista - Da indicaciones y organiza equipos de trabajo - Incita a los estudiantes a participar - Aclara dudas - Promueve el trabajo en equipo - Brinda atención personalizada - Supervisa el avance de las actividades en los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Prever el material a utilizar con antelación - Precisar tiempos específicos para la actividad - Dejó pendiente la actividad - Manejar más ejemplos -

Fuente: Elaborada a partir del informe de la observación realizada al gestor

De acuerdo a estas observaciones hechas en un primer momento, construí una guía de observación (ver apéndice 6), la cual fue aplicada por un docente colega de la misma institución que es Maestro y Doctor en Educación, con experiencia en docencia, dominio de grupo y habilidades del pensamiento. Los criterios e indicadores de esta guía son:

Tabla 20: Criterios e Indicadores obtenidos de la 2° observación con guía al gestor de aprendizaje:

CRITERIOS	INDICADORES
Planeación	Hace uso de la planeación
Actividades del gestor	<ul style="list-style-type: none"> - Pasa lista - Cuenta con los recursos para el desarrollo de la clase - Da indicaciones claras - Organiza al grupo
Abordaje del contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Da una introducción al tema - Organiza actividades para abordar el tema - Indaga conocimientos previos
Actividades de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve la participación de los estudiantes - Promueve el trabajo colaborativo - Incita a la reflexión - Aclara dudas - Promueve el respeto en el grupo - Es equitativo con los estudiantes
Relación estudiante – gestor	<ul style="list-style-type: none"> - Se integran los estudiantes a las actividades - Participación ordenada en la clase - Muestran interés los estudiantes - Participan los estudiantes en clase
Cierre de la clase	<ul style="list-style-type: none"> - Concluye la clase dando una retroalimentación - Indica que la actividad continuara
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza evaluación diagnóstica - Realiza evaluación formativa - Realiza evaluación sumativa - Realiza retroalimentación

Como resultado de estos indicadores concluyo mencionando mis áreas de oportunidad, las cuales son: indagar conocimientos previos de los estudiantes, promover más la participación e incitar más el interés de los estudiantes.

6.2.5 Autoevaluación

La autoevaluación con un sentido formativo permite que el profesorado valore su propia experiencia de formación y le otorgue un sentido y un significado; además, valore sus propios aprendizajes y desaprendizajes; le lleva a tener claridad para emitir un juicio respecto a este mismo; a descubrir sus habilidades, actitudes, y algo interesante, a dar sentido a cada una de sus acciones educativas dentro y fuera de los espacios áulicos. (Landín, 2010)

Como se afirmó arriba, en este apartado hago una valoración de mi experiencia en el transcurrir de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, con la finalidad de autoobservar los cambios ocurridos en mis actitudes y cómo han repercutido en mí hacer diario.

Para profundizar un poco más esta autoevaluación, la dividiré en tres pilares, los cuales son:

- ◆ **Conocimientos:** Para describir este apartado, puedo compartir que son muchos los conocimientos adquiridos a lo largo de este tiempo; me veo al inicio del posgrado, con mucha curiosidad por aprender, leer para mi significaba ir llenando mi mente con conocimientos frescos y que al mismo tiempo iba aplicando en mi hacer docente y compartirlo con mis colegas. Recibir cada clase, conocer y aprender de cada uno de mis maestros era y sigue siendo un espacio en donde adquiero experiencia de ellos, al igual de cada uno de mis compañeros. Hoy me puedo dar cuenta de todos los conocimientos que he adquirido y lo resumo en estas palabras: gestionar aprendizajes y todo lo que implica, desde diagnosticar hasta evaluar; pero también me doy cuenta que estos conocimientos deben de compartirse porque pienso y estoy convencida que es la única manera de seguir aprendiendo, desaprender y reaprender.

- ◆ **Habilidades:** Considero que son muchos los conocimientos y experiencias que he adquirido a lo largo de este tiempo; experiencias que me han marcado como persona y como profesionalista. Hago una introspección de cuando llegue al posgrado y en el momento en el que me encuentro hoy y logro darme cuenta el avance en el desarrollo de mis habilidades, como por ejemplo: saber escuchar, observar, autoobservar, analizar, comunicarme, redactar, ser empática, negociar y manejar herramientas tecnológicas, entre otras más. De igual manera estoy consciente que estas habilidades debo madurarlas más para mejorar, lo que implica un compromiso personal de seguir gestionando mi aprendizaje.

- ◆ **Actitudes:** Este apartado lo considero muy importante, por el hecho de que no hay aprendizaje que no afecte simultáneamente a las actitudes y no hay actitud que propicie una experiencia significativa; por lo tanto, las actitudes son elementales para el proceso recursivo del aprendizaje. La formación que he recibido en la maestría ha influido en gran medida en el cambio de muchas de mis actitudes, por ejemplo: flexibilidad, autoconfianza, responsabilidad, interés, optimista, tomar y aceptar decisiones, entusiasmo, compromiso, tolerante y con más apertura, entre otras. Estoy convencida que una actitud positiva ante las circunstancias difíciles, es la mejor actitud que puedo tomar para encontrar solución.

CAPÍTULO VII

CULTURIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En este último apartado hago referencia a la etapa final de la metodología de la intervención, que consiste en presentar la socialización del proyecto, es decir que las autoridades y todos los que conforman la institución conozcan los resultados del mismo; también muestro las consideraciones para la culturización, que implica la incorporación de la estrategia para que forme parte de las prácticas educativas y por último la externalización, que quiere decir la manera en la que llevé el proyecto a otros contextos educativos.

7.1 Socialización de los Resultados

A partir de la necesidad de socializar el proyecto de intervención y para el conocimiento del mismo, presenté la estructura general del proyecto a los directivos de la institución y al Consejo Técnico Escolar. La sugerencia de estos dos ejes rectores de la institución es llevar a cabo un Foro Educativo, que tenga como finalidad dar a conocer a la comunidad estudiantil y al cuerpo docente todo el proceso metodológico del proyecto; ahora bien, el foro estará programado como parte de los proyectos educativos de Ciencias de la Educación para el periodo Mayo – agosto 2017.

Cabe señalar que como parte también de la socialización durante el periodo septiembre- diciembre 2016 la institución organizó un ciclo de conferencias en donde llevé a cabo la presentación de una Ponencia denominada “Aprendizaje Colaborativo como estrategia para el desarrollo de las HAP”, dicha temática forma parte de este proyecto de intervención.

7.2 Consideraciones para la Culturización

La culturización como parte de este proceso de difusión del proyecto de intervención, estimo tres acciones que contribuirán en los siguientes periodos en la implementación del mismo y son:

- a. Aplicar la estrategia de trabajo con los siguientes grupos que me asignen en los posteriores cuatrimestres en la institución, con la finalidad gestionar de manera optima los aprendizajes de los estudiantes en la carrera de Ciencias de la Educación.
- b. Fomentar con los estudiantes tanto de de licenciatura como de bachillerato la importancia de trabajar de manera colaborativa, ya que favorece y enriquece las experiencias de aprendizaje.
- c. Considerar la transversalización del uso de la bitácora OP en otras asignaturas como herramienta para favorecer las habilidades analíticas de pensamiento en los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

7.3 Externalización

La externalización la he llevado a cabo con la finalidad de dar a conocer la propuesta de trabajo en otros contextos interesados en innovar las prácticas educativas. En este caso la llevé a cabo en dos congresos, los cuales enriquecieron la propuesta, ya que al dar a conocer mi trabajo en otros contextos me permitió darme cuenta que son problemas globalizados y sobre todo recibir retroalimentación y puntos de vista de personas con experiencia en buscar la innovación educativa.

El primero fue en el Encuentro de Estudiantes de Posgrado (ENEPE) llevado a cabo en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE del 16 al 20 de noviembre de 2015 en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Durante este encuentro mi ponencia se titulaba *El Desarrollo de las Habilidades de pensamiento con el uso de las rúbricas en alumnos de nivel superior*, dentro de esta experiencia recibí comentarios y puntos de vista que me permitieron mejorar aspectos relevantes de mi trabajo. (Ver anexo 1)

El segundo fue en el XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía. Democracia y Educación en el Siglo XXI. La Obra de John Dewey 100 años después, celebrado del 28 al 30 de Junio de 2016 en la Universidad Complutense de Madrid, España. El título de mi ponencia fue *La Gestión de las Habilidades Analíticas de Pensamiento*, donde recibí comentarios favorables porque los comentarios estuvieron en función a la necesidad que se tiene en la actualidad de ir favoreciendo las habilidades de pensamiento desde niveles básicos. (Ver anexo 2)

CONCLUSIONES

Durante el periodo de implementación de la propuesta educativa, pude identificar una diversidad de hallazgos durante esta experiencia; es decir, la manera en cómo se fue dando el desarrollo de la intervención educativa, la función de mi papel como gestora y sobre todo de los aprendizajes alcanzados en los estudiantes.

Asimismo, lo anterior me lleva a resaltar que diseñar una propuesta de intervención, no es una tarea fácil pero mucho menos imposible, porque requiere de un proceso gradual, donde el gestor y los estudiantes tienen que adaptarse a nuevas formas de trabajo; siendo ellos los ejes centrales para que la estrategia diseñada se vaya direccionando a los objetivos y metas establecidas.

Dicho lo anterior y en el entendido que el diseño de una propuesta educativa implica verificar lo alcanzado, es momento que retome la pregunta rectora del proyecto descrito en esta tesis: ¿Cómo desarrollar las Habilidades Analíticas de Pensamiento en los alumnos de 4° cuatrimestre grupo A de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de Poza Rica a partir de la estrategia del Aprendizaje Colaborativo?

Los puntos que dan respuesta a la pregunta del planteamiento del problema son:

- Primero: la estrategia del Aprendizaje Colaborativo como elemento para desarrollar las HAP al trabajarla con los estudiantes, percibí que se sorprendían por la manera de ir formando los equipos y porque se adaptaban a las diferentes maneras de trabajar de sus compañeros; así como también de la importancia de expresar sus puntos de vista al interior del grupo de trabajo para enriquecer el tema abordado. Entonces, el Aprendizaje Colaborativo no se reduce simplemente a formar equipos, sino

que requiere de un proceso dinámico para que el trabajo en grupo lleve a cada uno de sus integrantes a comprometerse a las actividades determinadas y así lograr mejores aprendizajes. Con esta idea, rescato el segundo objetivo específico del apartado 1.3 de esta tesis.

- Como segundo punto: la práctica constante de actividades determinadas a desarrollar HAP, hace que el estudiante vaya madurando sus propios procesos analíticos de pensamiento y llegue a la metacognición. Cabe señalar que para llevar al estudiante a un análisis fino de sus pensamientos, es necesario desde niveles básicos de educación promover este tipo de actividades para el desarrollo de las habilidades de pensamiento y así en niveles superiores sea más fácil fortalecer las HAP.
- Tercer punto: las bitácoras OP como herramienta para desarrollar las HAP, permitió que los estudiantes favorecieran la práctica de sus habilidades, porque a pesar de que no estaban muy familiarizados con la estructura, la mayoría logró la correspondencia entre las columnas de la bitácora; con esta idea central retomo el primer objetivo específicos planteado en el apartado 1.3 y concluir que promoví en los estudiantes el uso de dicha herramienta.
- Cuarto punto: con diseñar un proyecto de intervención no basta, requiere que todos los involucrados en él, es decir, gestor y estudiantes tengan apertura para trabajar con nuevas propuestas haciendo innovador el proceso de aprendizaje y así gestionar aprendizajes más significativos.
- Ultimo punto: gestionar aprendizajes que lleven al estudiante al desarrollo de sus HAP; sin embargo, esta gestión implica la habilidad de la sistematización constante de las prácticas educativas; porque sólo sistematizando se puede hacer una valoración de la dirección que se le esté dando a los aprendizajes.

Además de lo ya descrito en los puntos anteriores, puedo concluir también que los estudiantes que lograron correspondencia en más de cuatro bitácoras OP, son estudiantes que llevan un promedio alto y con características similares en el gusto por la lectura, por la investigación, al externar sus dudas, estudiantes que están habituados a tomar notas de clase y tienden a mostrar excelencia académica. Otro punto que resalto y que considero importante, es que puede observar que a los estudiantes se les facilitó la resolución de la bitácora OP al trabajarla en equipos colaborativos; lo que es una muestra de que la estrategia al aplicarla en ambientes innovadores facilita los aprendizajes.

RECOMENDACIONES

Es importante describir en este apartado elementos que surgen de la implementación del proyecto de intervención, con la finalidad de que en futuras intervenciones se consideren para otros contextos educativos, los cuales son:

1. Reconocer las habilidades básicas de pensamiento de los estudiantes, para poder diseñar una estrategia que los lleve a desarrollar habilidades superiores pensamiento y por lo tanto, alcanzar aprendizajes esperados.
2. Utilizar instrumentos de seguimiento como por ejemplo: la bitácora Col como sensibilización del proceso de pensar, seguido de la bitácora OP como instrumento para favorecer un análisis más fino de reflexión.
3. La Bitácora OP puede utilizarse con estudiantes del nivel medio a superior.

En estas recomendaciones figura la implementación con un tiempo corto de aplicación, lo que me lleva a pensar que al aplicarlo a otros contextos ampliando su aplicabilidad, la riqueza del trabajo puede ser mucho más, obteniendo resultados favorecedores para la gestión de los aprendizajes. Por lo tanto, el bagaje de experiencia que me deja este proyecto es incomparable, porque no sólo gestioné aprendizajes en los estudiantes, sino que también una servidora aprendió nuevas formas de trabajo como persona aprendiente de la experiencia misma.

“El principal objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no solamente repetir lo que otras generaciones hicieron”
(Jean Piaget)

REFERENCIAS

- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Mayo. Recuperado el 18 de mayo de 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504108>
- Amestoy, M. (2014). Desarrollo de las habilidades del pensamiento: Procesos Básicos del pensamiento. 1era. Edición. México: Trillas
- Argudín, Yolanda. (2010). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. 1era. Edición. México: Trillas
- Barkley, E.; Cross, P.; Howell, C. (2012). Técnicas de Aprendizaje Colaborativo. Manual para el profesorado universitario. 2da. Edición. Madrid: Morata.
- Bilbao, M.; Velasco, P. (2014). Aprendizaje cooperativo-colaborativo. Para vivir juntos un mundo de aprendizaje innovador. México: Trillas
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(10), 1-10. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en: <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/04/Calzadilla-aprendizaje-colaborativo1.pdf>
- Campirán, A. (1999) "Enseñar a Pensar." En Morado, R. (1999) *La razón comunicada*. Materiales del Taller de Didáctica de la lógica. Cap. 8. Ed. Torres Asociados, Universidad de Xalapa, Universidad Veracruzana, TDL: México. Recuperado el 9 de febrero de 2015 en: http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/41_Campiran_en_s_pens_RC1.pdf
- Campirán, A. (1999) Critical thinking y desarrollo de competencias. En Morado, R. (ed.) *La razón comunicada: materiales del taller de didáctica de la lógica*. Ed. Torres Asociados. México: pp. 21-38
- Campirán, A. (2000) "Autobservación y atención." Cap. 16. En Campirán, A., Guevara, G., Sánchez, L. (comps.) (2000) *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Vol. I, Colección Hiper-COL, México: Universidad Veracruzana. Consultado el 10 de febrero de 2105 en http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/425_Campiran_auto_observ_aten_Cap16.pdf

- Campirán, A. (2000) "Las Habilidades de pensamiento en la perspectiva de las competencias." Cap. 3. En Campirán, A., Guevara, G., Sánchez, L. (comps.) (2000) *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Vol. I, Colección HiperCOL, México: Universidad Veracruzana. Recuperado el 9 de febrero de 2015 en:
http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/422_Campiran_hp_c omp_Cap3.pdf
- Campirán, A. (2000). Habilidades de pensamiento: marco teórico e instrumentación. Cap. 4. En Campirán, A., Guevara, G., Sánchez, L. (comps.) (2000) *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Vol. I, Colección HiperCOL, México: Universidad Veracruzana. Recuperado el 10 de febrero en:
http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/423_Campiran_mar teo_hp_Cap4.pdf
- Campirán, A. (2001) "Enseñar a pensar: estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento." En Guerci de Siufi, Beatriz. (Comp.) (2001) *Filosofía: investigación y enseñanza del Noa del 2001*. (Colección Arte y Ciencia. Serie Educación y Tecnología.) Argentina: Universidad Nacional de Jujuy. P. 30. Recuperado el 10 de febrero de 2015 en:
http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/431_Campiran_e strateg didac Jujuy.pdf
- Campirán, A. (2008) Pensamiento crítico: tipos de habilidades, actitudes y conocimientos que lo desarrollan de manera competente. En Revista Praxis, Año 10, No. 13. Chile: U. Diego de Portales. Pp. 55 – 70. Recuperado el 10 de febrero de 2015 en:
http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/46_Campiran_HP_P RAXIS_Chile.pdf
- Delgado S.G., K. (2011). *Aprendizaje Colaborativo*. Lima, Perú: San Marcos.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- García, J., López, N. & Del Ángel, R. (2014). *Aprendizaje y Vida. Construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque socioformativo*. 1° Edición. México: Pearson
- Garza, R. M., & Leventhal, S. (2006). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.

- Guevara, G. & Campirán, A. (2000) "Habilidades analíticas de pensamiento: nivel reflexivo de COL." Cap. 6. En Campirán, A., Guevara, G., Sánchez, L. (comps.) (2000) *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Vol. I, Colección Hiper-COL, México: Universidad Veracruzana. Consultado el 10 de febrero de 2015 en http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/711_GuevaraCampir%C3%A1n_hap_Cap6.pdf
- Justo, M. (2009). *Juegos y Actividades para el Desarrollo de las Habilidades Básicas del Pensamiento. Una propuesta práctica para el estímulo de hábitos mentales y competencias*. México: Trillas
- Landín, M. (2010). *La evaluación educativa. En búsqueda de su esencia*. Cap.III En Colorado, A. & Casillas, M.A. (2010). *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*. Colección Biblioteca Digital de Investigación Educativa. México: Universidad Veracruzana/ Instituto de Investigaciones en Educación. Consultado el 12 de noviembre de 2015 en <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/Libro1educacionsuperior.pdf>
- Lara, C. (2003) "Atreverse a pensar: un verdadero reto actitudinal para muchos jóvenes." En *Diálogos Educativos*, No. 17, septiembre-diciembre. México: Secretaría de Educación y Cultura del Edo.de Veracruz. Consultado el 30 de marzo de 2015 en: http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/92_Lara_actitudes_Di%C3%A1logos.pdf
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. 1ra. Edición. México: NEISA
- López, F. B., Hinojosa, K. E. (2011). *Evaluación del Aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. 1ra. Edición. México: Trillas
- López, M. (2013). *Pensamiento Crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.
- Onrubia, J.; Báez, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Enero-Sin mes, 94-113. Recuperado el 18 de mayo de 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664007>
- Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. SEP 2013. Recuperado el 7 de Enero de 2015 en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

- Ramos, P. (2000) "El concepto de competencia en la didáctica de Ariel Campirán." Cap. 15. En Campirán, A., Guevara, G., Sánchez, L. (comps.) (2000) *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Vol. I, Colección HiperCOL, México: Universidad Veracruzana. Pp. 184-185. Recuperado el 9 de febrero de 2015 en:http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/121_Ramos_com_p_did%C3%A1c_Campiran_Cap15.pdf
- Ramos, P. (2011) "La tabla de *Orden en el Pensamiento* como herramienta de lectura de textos argumentativos" En *Ergo, Nueva Época*, Revista de Filosofía. N° 27, septiembre, Xalapa: Universidad Veracruzana. Consultado el 10 de febrero de 2015 en:http://www.uv.mx/apps/afbgcursos/HPCYC/Documentos/123_OP_PR_amos.pdf
- Ruiz, M. (2012). Enseñar en términos de competencias. 3ra. Edición. México: Trillas
- Saavedra, R. M. (2001). Evaluación del aprendizaje. Conceptos y Técnicas. 1ra. Edición. México: Editorial Pax
- Sanz de Acedo, M. (2012). Competencias cognitivas en Educación Superior. 2da. Edición. Madrid: Narcea
- Zabala, A.; Arnau, L. (2014). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. 1ra. Edición. Barcelona, España: GRAO
- Zabalza, M.A. (2011). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. 3ra. Edición. Madrid, España: Narcea
- Zañartu, L.M. (2013) Aprendizaje Colaborativo: una nueva forma de Diálogo interpersonal y en red. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto educativo. Nueva Alejandría Internet. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en:<http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>

Anexos

Anexo 1: Constancia de Participación al Congreso ENEPE



XIII Congreso Nacional de
Investigación Educativa

CHIHUAHUA 2015

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Otorga la presente

CONSTANCIA

A

Karla Berenice Scagno Castillo

Por haber presentado, en el ENEPE, la ponencia: El Desarrollo de Habilidades Cognitivas con el uso de Rúbricas en los alumnos de nivel Superior

XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Realizado del 16 al 20 de noviembre de 2015 en la ciudad de Chihuahua

Dra. María Concepción Barrón Tirado
Presidenta del COMIE

Dra. Guadalupe Olivier Téllez
Coordinadora del Comité Científico



Anexo 2: Constancia de Participación al XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía. Democracia y Educación en el Siglo XXI



Apéndices

APENDICES

Apéndice 1: Evidencia del Anecdotario periodo Septiembre- Diciembre 2014

15 Parcial 22 y 24 Parcial

Actividad	15 Parcial	22 y 24 Parcial
Asistencia	10	10
Reporte de lectur	30	Producto de Use
Investigaciones	20	Exposicion
Exposiciones	30	Examen
Examen	10	

Fig. 1: Criterios de evaluación del periodo septiembre – diciembre 2014

Alumno	15 Parcial	22 y 24 Parcial
Leung	✓	✓
Leirós	✓	✓
Rogelio	✓	✓
Már	✓	✓
Blanca	✓	✓
Miriam	✓	✓
Julio	✓	✓
Dalma	✓	✓
Reyami	✓	✓
Edwin	✓	✓
Alayán	✓	✓
Jessica	✓	✓
Vanessa Abad	✓	✓
Zuleyma	✓	✓
Fer Ayari	✓	✓
Carolina Villet	✓	✓

Fig. 2: Registro de las participaciones de los estudiantes

Diapositivas
Documento complementario

Instrucciones

- Recibir el material y elaborar la oye

1: Elaborar el oye cada que sea que no sea lo que no está lo que se observa, se conoce o reconoce el tema

2: Con base a lo analizado de la teoría motivacional y del pirámide de la nec. de Maslow de A. Maslow

* Reflexiona, analiza y explica cómo cada uno de los peldaños se relacionan con alguna experiencia en tu vida personal?

* Entregar: 1-Dic-14

- Computadora - Interlineado 1.5

- Elden.

Alumno	15 Parcial	22 y 24 Parcial
Carolina	✓	✓
Fer Ayari	✓	✓
Vanessa Fero	✓	✓
Már	✓	✓
Chayulume	✓	✓
Blanca	✓	✓
Edwin	✓	✓
Ferán Zuleyma	✓	✓
Miriam	✓	✓
Reyami	✓	✓
Vanessa	✓	✓
Julio	✓	✓
Leirós	✓	✓

Nota

→ Leung no pudo explicar la reflexión de la pirámide de Maslow

→ Zuleyma le faltó explicar ideas al exponer la actividad; su tono de voz es muy bajo

→ Jessica le faltó llenar la última columna (que debería) porque no le centró a lo que se refiere

Fig. 3 y 4: Registro de entrega de productos de aprendizaje solicitados a los estudiantes y las observaciones establecidas en los productos.

Equipo #1 Project

Már → Excelente explicación

Zuleyma → Muy bien explicada

Miriam → No tiene dominio de tema - le falta explicar material de apoyo

Material Didáctico: Jamón muy bien estructurado

- Los faltó hablar sobre el lenguaje en cada estado

- No presentaron el material en la última participación

Zuleyma
Vargas
MAY
MAY
MAY
MAY

Fig. 5: Registro de la presentación y profundidad de sus trabajos

Apéndice 2: Instrumento del primer acercamiento



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
REGIÓN POZA RICA - TUXPAN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

E.E.: DISEÑO DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN

Instrumento del Primer Acercamiento

DIRIGIDO A: Cuestionarios para los alumnos de 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

LUGAR: UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA FECHA:

GRADO: _____

GRUPO:

EDAD: _____

SEXO: H M

HORA: INICIO _____ TERMINO: _____

APLICADOR: LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO (KABE)

INSTRUCCIÓN:

Buenos días (tardes)

Estoy trabajando en un proyecto de intervención que servirá para mi formación profesionalizante a nivel de posgrado.

Quisiera pedir de su ayuda para que participe en la resolución de este cuestionario contestando con la mayor sinceridad posible, aclarando que **sus respuestas serán confidenciales**. No hay respuestas correctas ni incorrectas, estas sólo reflejan su opinión personal.

Muchas gracias por su colaboración.

Lea con atención y responda lo que usted hace con frecuencia en su proceso de aprendizaje.

1. ¿Qué elementos consideras para presentar tus trabajos escritos?

2. Menciones los pasos que utilizas para elaborar:

Un Ensayo	
Un Resumen	
Un Esquema cognitivo	
Una Investigación Documental	

3. ¿Cómo te preparas para llevar a cabo una exposición?

Apéndice 3: Instrumento del Diagnóstico



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
REGIÓN POZA RICA - TUXPAN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

E.E.: DISEÑO DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN
PROYECTO DE INTERVENCIÓN: USO DE RÚBRICAS COMO DETONADORAS EN LA
ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

DIRIGIDO A: CUESTIONARIOS PARA LOS ALUMNOS DE 2° CUATRIMESTRE DE LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LUGAR: UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA FECHA:

GRADO: _____

GRUPO: _____

EDAD: _____

SEXO:

H	M
---	---

HORA: INICIO _____ TERMINO: _____

APLICADOR: LIC. KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO (KABE)

INSTRUCCIÓN:

Buenos días (tardes)

Estoy trabajando en un proyecto de intervención que servirá para mi formación profesionalizante a nivel de posgrado.

Quisiera pedir de su ayuda para que participe en la resolución de este cuestionario contestando con la mayor sinceridad posible, aclarando que **sus respuestas serán confidenciales**. No hay respuestas correctas ni incorrectas, estas sólo reflejan su opinión personal.

Muchas gracias por su colaboración.

Lea con atención y responda lo que usted hace con frecuencia en su proceso de aprendizaje.

1. ¿Para usted que es una rúbrica?

2. ¿Sabe usted cuál es la utilidad de las rúbricas? Marque con una X la opción que elija

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

Mencione la utilidad: _____

3. Marque con una X los productos de aprendizaje que ha realizado con apoyo de las rúbricas:

Mapa mental	<input type="checkbox"/>
Resumen	<input type="checkbox"/>
Ensayo	<input type="checkbox"/>
Investigación Documental	<input type="checkbox"/>
Exposiciones	<input type="checkbox"/>
Diapositivas	<input type="checkbox"/>
Cuadro sinóptico	<input type="checkbox"/>

Cuadro Comparativo	
Mapa Conceptual	

4. ¿Conoce el **procedimiento correcto** para elaborar...?

Marca con una X la opción que elija

PRODUCTOS DE APRENDIZAJE	SI	NO
Un Mapa mental		
Un Resumen		
Un Ensayo		
Una Investigación Documental		
Una Exposiciones		
Unas Diapositivas		
Un Cuadro sinóptico		
Un Cuadro Comparativo		
Un Mapa Conceptual		

5. Marque aquellos productos de aprendizaje que al menos uno de sus maestros haya utilizado las rúbricas:

PRODUCTOS DE APRENDIZAJE	
Un Mapa mental	
Un Resumen	
Un Ensayo	
Una Investigación Documental	
Una Exposiciones	
Unas Diapositivas	
Un Cuadro sinóptico	
Un Cuadro Comparativo	
Un Mapa Conceptual	

Apéndice 4: Formato de Bitácora OP



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA



Universidad Veracruzana

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Asignatura : Teoría Docente: Lic. Karla Berenice Scagno Castillo

Curricular

Unidad:

Producto: BOP

Propósito: Analizar el modelo de H. Taba mediante preguntas estratégicas que lleven al estudiante al ordenamiento de sus ideas.

Tema: _____

Nombre del estudiante:

Instrucción: Lea con atención y responda las siguientes cuestiones, haciendo un análisis ordenado del tema que se está abordando.

1. ¿De qué se está hablando?	
2. ¿Qué le preocupa sobre ese modelo?	
3. ¿Qué piensa al respecto del modelo?	
4. ¿Qué presupones con respecto del modelo?	
5. ¿En qué te basas para pensar así del modelo?	
6. Da un ejemplo del modelo	
7. Da un contraejemplo del modelo	

Apéndice 5: Formato de Lista de Cotejo



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Universidad Veracruzana

Lista de cotejo

Este instrumento está diseñado con la finalidad de valorar el análisis que realizan los estudiantes de 4° cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la bitácora OP con respecto al tema abordado.

Alumno: _____

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS	SI	NO
CONGRUENCIA Y COHERENCIA EN LAS COLUMNAS	Existe correspondencia entre todas las columnas de la bitácora		
LA HIPÓTESIS IMPLICA EL PROBLEMA	Enunciado que afirma o niega algo y responde al tema		
UTILIZA UN ANÁLISIS LÓGICO	Construye lógicamente su argumento Aclara significados		
LA ARGUMENTACIÓN ES SUFICIENTE	Elabora premisas y conclusiones congruentes y coherentes con la hipótesis. (Se afirman enunciados a partir de otros)		
EJEMPLO ES CONGRUENTE	Se relaciona con el tema Muestra apoyo concreto de lo que se está abordando		
CONTRAEJEMPLO	Propicia la duda sobre el tema Va contra los argumentos		

Apéndice 6: Formato de Guía de observación para el gestor



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE POZA RICA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Universidad Veracruzana

REGÍSTRON DE OBSERVACIÓN DE DESEMPEÑO

NOMBRE DEL GESTOR: KARLA BERENICE SCAGNO CASTILLO

FECHA: _____ UNIDAD: _____

CONTENIDO ABORDADO: _____

APRENDIZAJE ESPERADO: _____

N°	CRITERIOS	INDICADORES	SI	NO
1	LA PLANEACIÓN Y SUS ELEMENTOS A CONSIDERAR.	Elaboró la planeación para la intervención educativa.		
		Utiliza la planeación en el desarrollo de la clase.		
		La planeación especifica actividades de indagación, desarrollo, cierre y evaluación.		
		Se registran nombre de la escuela		
		Fecha de elaboración		
		Nombre del gestor		
		Grado y grupo.		
		Unidad		
		Contenido		
2	ACTIVIDADES QUE EL GESTOR	Cuenta con los recursos que posibilitan el desarrollo de la clase, cañón, computadora.		
		Pasa lista de asistencia		
		Organiza el grupo estratégicamente		
3	ABORDAJE DEL CONTENIDO	Indaga conocimientos previos		
		Lee un texto antes de iniciar la clase		
		Organiza la actividad planeada para el tema		
		Les recuerda lo visto en la clase anterior.		
4	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA QUE PROMUEVE EN GESTOR	Son claros en el lenguaje para los estudiantes		
		Aclara las dudas de los alumnos.		
		Realiza una puesta en común.		
		Promueve la participación de los alumnos.		
		Promueve el trabajo en colaborativo en los estudiantes		
		Promueve el respeto al trabajo de los alumnos.		
		Promueve la reflexión.		
		Hace precisiones de las ideas expuestas por los alumnos.		
Respeto la participación de los alumnos en sus intervenciones.				
5	RELACIÓN GESTOR - ESTUDIANTE	Da atención personalizada a quien lo solicita.		
		Se muestra equitativo en los alumnos que requieren mayor atención.		
		Los alumnos se integran en sus actividades con las indicaciones fácilmente.		
		Los alumnos muestran interés en la clase.		
		La participación de los alumnos es ordenada en la clase.		
6	CIERRE DE CLASE	El gestor es claro en sus indicaciones y éstas son entendidas por los alumnos.		
		Los alumnos realizan la actividad en tiempo y forma adecuada.		
		Los alumnos se muestran interesados y participan en la actividad a desarrollar.		
7	LA EVALUACIÓN	Expuso alguna conclusión.		
		Indico que el tema continuará en la próxima sesión.		
		Quedo inconclusa la clase, sin indicar que continuará.		
		Perfila el cierre con la entrega de los productos realizados en clase.		
7	LA EVALUACIÓN	Realiza la evaluación diagnóstica.		
		Realiza la evaluación formativa.		
		Realiza la evaluación Sumativa.		
7	LA EVALUACIÓN	Realiza retroalimentación.		

Apéndice 7: Evidencias del Diario de Clase

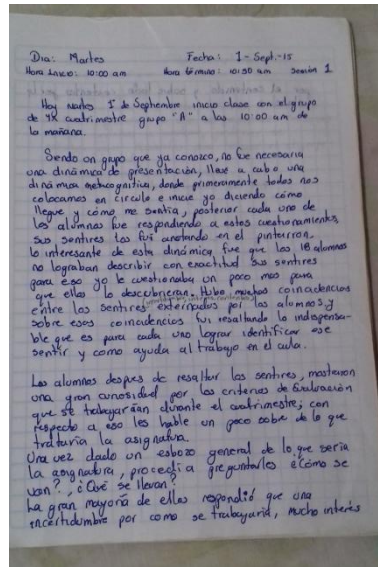
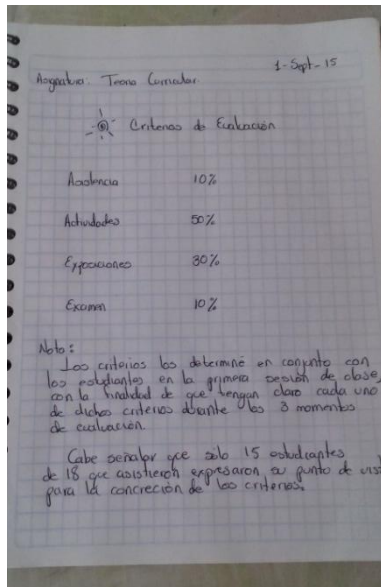


Fig. 1 y 2: Registro de las primeras sesiones

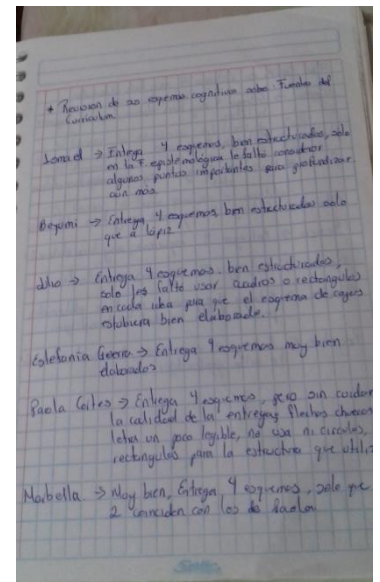
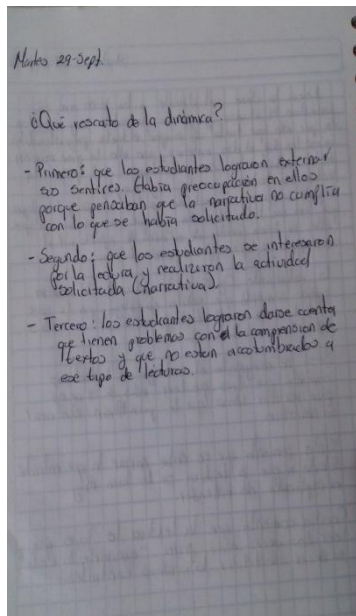
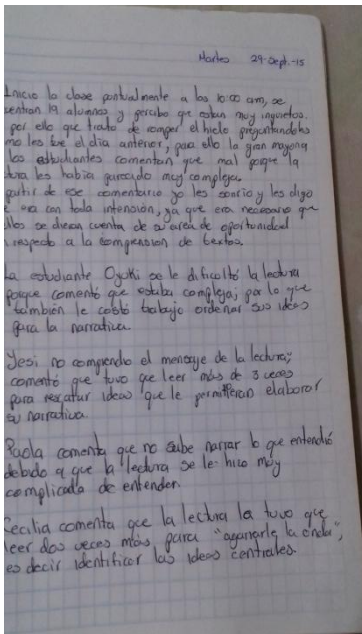


Fig. 4 y 5: Registro de la sesión del 29 de septiembre

Fig. 5: Registro de observaciones de un esquema cognitivo

Apéndice 8: Lista de los estudiantes

N°	NOMBRES	CÓDIGO
1	Irma Emiret	E01
2	Julio Cesar	E02
3	Flor Oyuki	E03
4	Vanessa	E04
5	Blanca Marisol	E05
6	Marbella	E06
7	Beyumi	E07
8	Estefanía	E08
9	Edwin Andrés	E09
10	Abigail	E010
11	Norma Paola	E011
12	Dalma Margarita	E012
13	Cecilia	E013
14	Yuliet	E014
15	Ismael	E015
16	Irving	E016
17	Jessica	E017
18	Itzel Alondra	E018
19	Rogelio	E019
20	Karen Zuleyma	E020