



Año 2016 No. 10

San Francisco de Campeche, Cam.



METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

DIRECTORIO

Dr. Fernando Sandoval Castellanos
Rector

Lic. Ariadna Villarino Cervera
Secretaria General

L. A. F. Marco Antonio Garay Aguilar
Director General de Administración

M. en C. Xicoténcatl Sahagún Arcila
Director General de Estudios de Posgrado e Investigación

Mtra. Laura del C. Rodríguez Pacheco
Directora

M. en C. Damián Enrique Can Dzib
Coordinador Editorial

M.RR.PP.G.C. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar
Coordinadora de Redacción

L.T.S. María de los Ángeles Paat Uc
Coordinadora de Difusión

L.I.D.G. Gabriela Gpe. Canabal Canul
Coordinadora de Diseño

Dr. Juan Alfonso Milán López

Mtra. Marlene Gpe. Cámara Góngora

Mtro. Gonzalo Zavala Alardín

Biol. Dugles Guadalupe del Carmen Flores Canul
Colaboradores

Mtra. Dulce María Cruz Mora
Traductora

Javier Eduardo Chim Pérez

Alumno de la Escuela de Ciencias de la Comunicación

Foto de portada

Imágenes y fotos
<http://www.freepik.es>



IC INVESTIG@CIÓN, Año 5, No. 10, junio - noviembre 2016, es una publicación semestral editada por el Instituto Campechano, a través de la Dirección de Investigación del Instituto Campechano. Calle 10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Tel: 8162480 ext. 107.

www.instcamp.edu.mx

inveducativa@instcamp.edu.mx

Editor responsable: Laura Rodríguez Pacheco, calle10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: **04-2015-083110210500** e ISSN: **2448-5500**. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dirección de Informática del Instituto Campechano, Mtro. Manuel Alvarado Álvarez, calle 10 No. 357, Col. Centro, C.P. 24000, San Francisco de Campeche, Campeche, México; este número se terminó el 30 de noviembre del 2016.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación.

ÍNDICE



2	Presentación
3	La imagen como herramienta de análisis para la historia. Una propuesta metodológica. <i>Dr. Juan Alfonso Milán López</i>
12	Imágenes con historia.
14	Evaluación de competencias: técnicas informales, semi- informales y formales. <i>Mtra. Marlene Gpe. Cámara Góngora</i>
38	Intercambio informativo.
41	Mapas de representación mental: algunos apuntes acerca de su importancia en la vida escolar, profesional y social del individuo. <i>Mtro. Gonzalo Zavala Alardín</i>
51	Tips del investigador.
52	Estrategias lúdicas para la enseñanza en las Ciencias Naturales (Biología) en el área de primaria. <i>Biol. Dugles Guadalupe del Carmen Flores Canul</i>
65	Opinión, corrección y lema.
67	Libros para consultar

PRESENTACIÓN

Metodologías educativas es el nombre de esta edición de la revista IC Investig@cción. Tema por demás interesante y obligatorio para quienes estamos inmersos en el quehacer educativo desde las aulas, ya que precisamente hablar de éstas es hacer referente obligatorio a las teorías de aprendizaje que orientan el método. Por ello, es importante señalar que una metodología supone una manera concreta de enseñar para poder construir junto con el estudiante los saberes y así cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos. De ahí la importancia de poder conocerlas y así elegir la adecuada, en cada contenido específico.

Precisamente, en este número, se presentan cuatro artículos donde se expresan diversos temas referentes a metodologías educativas específicas, todas con el propósito de coadyuvar a lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes.

De esta manera, podemos encontrar el primer artículo denominado *La imagen como herramienta de análisis para la historia. Una propuesta metodológica*, donde se reflexiona el uso de las imágenes como testimonio para contar la historia y para ello se plantea el método iconológico e iconográfico.

Encontramos también la aportación titulada: *Evaluación de competencias: técnicas informales, semi-informales y formales*, en donde se presentan, de una manera sistemática, amplia y detallada, diversos instrumentos con la finalidad de facilitar los procesos de evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias; donde se toma en cuenta que evaluar es conocer el grado de dominio de conocimiento (saber aprender), desempeño (saber hacer), actitudes (saber ser) y valores (saber estar), por el alumno, a partir de situaciones problemas que simulen contextos reales.

En el artículo: *Mapas de representación mental: algunos apuntes acerca de su importancia en la vida escolar, profesional y social del individuo*, se reflexiona la importancia que tienen los modelos de representación mental en diferentes ámbitos de la vida del individuo; con el propósito de que en los diferentes niveles educativos, los docentes ofrezcan al alumno experiencias de aprendizajes potentes, que les permitan desarrollar sus competencias en la elaboración de modelos de representación mental.

Y finalmente en la investigación titulada: *Estrategias lúdicas para la enseñanza de las Ciencias Naturales (Biología) en el área de Primaria*, se presenta la estrategia del juego como alternativa recreativa y motivante en el proceso de aprender del alumno. Estas surgen después de un proceso de investigación, como respuesta a las dificultades que presentan los estudiantes en la materia de Ciencias Naturales, que llevó a la inclusión y el diseño de estrategias didácticas que faciliten la construcción de saberes.

Seguros estamos que las aportaciones de los destacados académicos que forman parte de esta publicación, junto con la información vertida en las diferentes secciones, serán de gran valía para los lectores y que indudablemente servirá para mejorar nuestra labor diaria en las aulas.

Abdier Roberto Cetina León

Director General de Planeación y Calidad del Instituto Campechano

LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS PARA LA HISTORIA. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Dr. Juan Alfonso Milán López
Investigador independiente
amilan28@hotmail.com

RESUMEN

El presente ensayo tiene la finalidad de reflexionar si es posible utilizar a las imágenes (ilustraciones, litografías, pinturas, fotografías, etcétera) como testimonios para contar la historia. Se propone utilizar el método iconográfico-iconológico de Erwin Panofsky como una herramienta que permite descifrar los mensajes de cada imagen. La novedad consiste en superar los valores estéticos, al tener en cuenta diversas coordenadas historiográficas como la representación, identidad, memoria e imaginarios, mismas que admiten conocer el contexto sociopolítico de la época a la que corresponda cada representación visual estudiada.

Palabras clave:

*Imagen,
Iconología,
Historiografía.*

ABSTRACT

The present essay has the purpose of reflect if is possible use to them images (illustrations, lithographs, paintings, photographs, etc) as testimonies for count the history. Is proposes using the method iconographic-iconological of Erwin Panofsky as a tool that allows decoding the messages of each image. Novelty is to overcome the aesthetic values, to take into account different historiographic coordinates as representation, identity, memory and imaginary, same that allow to know the socio-political context of the time with the corresponding each studied visual representation.

Keywords:

*Image,
Iconology,
Historiography.*

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, hay que considerar a la imagen como un vestigio informativo que dice algo más que cuestiones básicas como las costumbres y tradiciones de culturas pretéritas. Trascender esta problemática se logra analizando con cuidado los elementos que a simple vista parecerían insignificantes, pero que a fin de cuentas son importantes porque revelan datos que los historiadores no identifican de inmediato, ya que como lo ha dicho José Ronzón, (2002) “la imagen es necesariamente explícita en materias que los textos pueden pasar por alto con suma facilidad”.

La imagen como discurso, tiene *per se* un

principio indiscutible: su carácter ilustrativo, no obstante a través de los análisis iconográficos - iconológicos “se ha iniciado un análisis de los discursos y lenguajes que las mismas ofrecen” (Burke, 2005), esto implica poner en funcionamiento la historicidad de las mismas y debatir en torno a su utilidad como una forma de describir, abordar y explicar el pasado.

Comúnmente los historiadores que se han adentrado al estudio de la imagen reconstruyen la historia de ejemplares pictográficos en concreto: la técnica empleada, la biografía de su autor, descripción de la temática reflejada y la valoración estética como colofón. Para los intereses de la historia

cultural y la historiografía crítica (Pappe, 2001)¹ en particular, si bien esto no es un paso innecesario, ya que es menester realizarlo *a priori*, ello resulta incompleto, porque las representaciones visuales han de encaminar coordenadas sociopolíticas de las cuales se puede extraer una lectura más compleja.

La imagen no informa de manera objetiva sino que es una interpretación particular de algún tipo de acontecimiento. Tal como lo ha señalado Tomás Pérez Vejo, (2005) la imagen es una sofisticada forma de construir un tipo de realidad, resulta un medio utilizado por las elites políticas en su lucha por el control de la imaginación de los pueblos en la construcción de imaginarios colectivos. En este contexto resulta fundamental identificar la filiación política o ideológica de autores y patrocinadores, ya que esto puede ayudarnos a entender el tratamiento favorable o desfavorable con que se interpreta algún episodio. La posición ideológica condiciona el enjuiciamiento sobre acontecimientos históricos, por ello la subjetividad cede a planteamientos políticos, históricos, religiosos, etcétera.

De esta forma, las imágenes son testimonios que contienen preocupaciones y mensajes particulares. El discurso visual ofrece la posibilidad de “penetrar los ámbitos públicos, vida cotidiana y valores” (Gutiérrez y Bellindo, 2005). Estos criterios sobre el estudio de la imagen resultan fundamentales, pues considero que los hechos históricos determinan los temas, personajes y situaciones que se privilegiaron en las fuentes icónicas. ¿A través de qué herramientas metodológicas se puede llegar a una interpretación completa de la imagen? ¿Cuáles son las coordenadas historiográficas que se pueden rastrear al analizar una imagen?

De la metodología

Un estudio que ponga énfasis en los puntos anteriores, tal como lo propongo, se enfoca a la definición del discurso ideológico de las obras y sus significados iconológicos, pero ¿Cómo llevar a cabo una interpretación iconológica? Comencemos primero por

discutir cómo surgió la metodología y algunos de sus postulados más importantes.

Los términos “iconografía” e “iconología” provienen de los estudios de la historia del arte, fueron utilizados por primera vez por Cesare Ripa² en el siglo XVI y relanzados durante los años veinte y treinta del siglo XX. Su relanzamiento se asoció con una forma novedosa de “leer” la pintura y trascender la mera contemplación. La escuela de Warburg de Hamburgo dio cabida a la nueva generación de iconógrafos durante los años inmediatamente anteriores al ascenso de Hitler al poder, entre éstos se destacaron Aby Warburg, Fritz Saxl, Edgar Wind y Ernest Gombrich, éste último propuso entender a la iconología como una disciplina de interpretación de los símbolos presentes en el arte. Su propuesta está influenciada por el psicoanálisis, es decir considerar al arte como una expresión formalizada de manera simbólica de un inconsciente humano que puede ser colectivo, de clase, de grupo o individual. Esta tesis invita al investigador a comenzar su disertación con la idea de que los artistas no parten de sus impresiones visuales sino de sus ideas o conceptos acerca de las cosas. La propuesta iconológica de Gombrich concede igualmente importancia a la experiencia y a los condicionamientos culturales del público al valorar la obra como tal. El enfoque psicoanalítico en los estudios iconológicos es necesario, pero conflictivo a la vez; necesario porque las personas proyectan sobre las imágenes sus fantasías inconscientes; conflictivo porque este análisis se lleva a cabo con artistas a los que se les puede tumbar en un sofá y analizar sus disertaciones libres, pero poco eficaz con artistas pertenecientes a épocas pasadas.

Otra línea más de estudio iconológico tendría que ver con el estructuralismo o semiótica, que implica fijar la atención en la organización interna de la obra o en las oposiciones binarias que existen entre sus pares y las diversas formas en que sus elementos pueden reflejarse o invertirse mutuamente. Verbigracia, las imágenes que hablan de otredad, pueden leerse como inversiones de la imagen que de sí mismo tiene el observador o artista. Dicho método conlleva también

¹ La doctora Silvia Pappe ha propuesto que la historiografía crítica trabaja con la posibilidad de actualizar la historicidad de los discursos históricos, es decir, manejarlos situados siempre en dos ámbitos: los que estamos leyendo e interpretando, y los nuestros que estamos construyendo y escribiendo a partir de la selección y el ordenamiento de los primeros.

² Su texto *Iconología ovvero Descrizione dell'Imagini universali*, (1593) tuvo por objeto ser una especie de manual que auxiliara a los poetas, pintores y escultores para representar las virtudes, los vicios, los sentimientos y las pasiones humanas, éste se presenta en orden alfabético, cómo diferentes alegorías como la paz, la libertad o la prudencia, son reconocibles por una iconografía propia.

sus complicaciones, ya que muestra menos interés por descodificar los elementos específicos de la imagen que por la relación existente entre ellos.

Empero, consideramos que para incorporar las preocupaciones historiográficas en el estudio de las imágenes, resulta mejor tomar como metodología, la propuesta de Erwin Panofsky, quien en su texto *Estudios sobre iconología* diseñó un programa de trabajo iconográfico-iconológica, para que el historiador pueda alcanzar el significado de una obra siguiendo tres pasos:

1.- Descripción pre iconográfica

El historiador consigna aquellos datos que posee la obra, fácticos y expresivos alcanzados por nuestra percepción. Eso sí, a veces necesitamos apelar a mayores conocimientos como el tiempo y la cultura donde floreció la obra, pero el aspecto fundamental de este primer paso, sería la identificación de objetos, situaciones, personajes, formas, colores, masas, etcétera. Esto se conoce como la significación primaria o natural, la cual se ubica en el mundo fáctico, donde reconocemos la realidad a través de nuestros sentidos. Es un estudio que se concentra en las formas y en las leyes internas que determinan su configuración. El significado percibido así es de naturaleza elemental y fácilmente inteligible. Se lo aprehende mediante la mera identificación de determinadas formas visibles (esto es, determinadas configuraciones de línea y color, o determinadas masas) con determinados objetos que se conocen por experiencia práctica y mediante la identificación del cambio en sus relaciones con determinados actos o acontecimientos (Panofsky, 1972).

2.- Análisis iconográfico

Es la identificación de imágenes, historias y alegorías. El análisis iconográfico implica un método descriptivo y no interpretativo y se ocupa de la identificación y clasificación de las imágenes. Este nivel se relaciona con el “significado convencional” es decir, reconocer el tema o escenas narrativas, si la obra representa la batalla del cinco de mayo o el fusilamiento de Maximiliano, por citar un

par de ejemplos. Del mismo modo podemos hablar de la iconografía como “sistematización de inventarios de retrato”, o la recopilación de la serie de retratos y pasajes dedicados a la vida de un individuo, o bien la clasificación y catalogación de virtudes, símbolos y atributos que se relacionan con los santos, en el caso de insignias religiosas, principalmente, pero también con personajes notables. De tal manera que la iconografía contribuye a hacernos ver claramente la singularidad de una obra, dota la capacidad de diferenciar escenas, además de auxiliarnos a situar la obra en su tiempo. Por último, gracias a la iconografía las fuentes literarias de una obra “pueden volverse visibles y así se podrá precisar su relación con la tradición” (Hadjinicolaou, 1981).

3.- Análisis iconológico

El verdadero objetivo del análisis de la obra es dilucidar la significación del contenido. Se debe prestar atención a los procedimientos técnicos, a los rasgos de estilo y a las estructuras de composición como a los temas iconográficos. A la iconología le interesa el significado intrínseco o bien, “los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica” (Burke, 2005).

La iconología estudia las denominaciones visuales del arte, por extensión, se trata de la ciencia que estudia las imágenes, emblemas, alegorías y monumentos con que los artistas han representado a los personajes mitológicos, religiosos o históricos, y se diferencia de la iconografía, en que no finaliza en la simple descripción y catalogación, sino que estudia todos los aspectos que conforman la obra, los compara y clasifica, llegando incluso a formular leyes o reglas para conocer su antigüedad y diversos significados e interpretaciones.

Ahora bien, una interpretación laxa, sin haber tomado los pasos previos o no profundizar en ellos, puede producir un discurso parcial y quizá totalmente contrario al objetivo primario del artista. Es por ello que el método iconológico no está exento de críticas (Peláez, 204),³ pero considero que si se siguen varias pautas antes de la última interpretación, justo en el trabajo o fase de investigación

³ Uno de los principales críticos a esta metodología es Hermann Bauer, quien observó tres puntos a debatir:

1.- Panofsky separa la experiencia vital de la tradición cultural sin tener en cuenta que los movimientos y la percepción humana está marcada ya por las tradiciones culturales.

2.- Los niveles dos y tres se remarca lo que la obra de arte muestra, pero no lo que deja de mostrar, con lo que la concepción completa de la realidad parece un tanto sesgada. En concreto, en el tercer nivel afirma que no se puede hablar de símbolos como valores simbólicos ya que un símbolo no es un símbolo.

3.- Los iconógrafos muestran más interés en las connotaciones que la imagen conlleva que en la propia imagen. Señala que no consideran suficientemente a la mimesis (reflejo de la realidad) sino que prefieren verla como un enmascaramiento. La propuesta de Bauer sería una historiografía del arte que haga compatible la mimesis con el significado de la imagen tanto histórica como supra-históricamente.

iconográfica, el resultado llegará a ser exitoso. Estas son las siguientes:

A) Indagar la historia particular del artista

Conocer su trayectoria resulta útil, ya que su biografía aportará datos que pueden reflejarse en su obra, es decir, con quién trabajó, dónde; bajo qué circunstancias laborales. La trayectoria del autor, por otro lado, permite saber cuáles fueron las técnicas, la escuela y los géneros en los que incursionó.

B) Los comitentes

Hay que tener presente que el oficio de los artistas no suele ser independiente, sino que sus productos están subordinados por los deseos de los comitentes o patrocinadores, éstos, como dueños del capital, pueden poner sus recursos al servicio del Estado o de intereses particulares para dirigir la opinión pública a través de una imagen. Los comitentes pueden ser individuos o instituciones. Un tratamiento benévolo o negativo de una persona o acontecimiento, dependerá en gran medida de las órdenes del comitente.

C) La tradición

Las interpretaciones que realicemos de las obras dependerán en buena medida de nuestro bagaje subjetivo, por esa razón tendrán que ser corregidas y controladas por una percatación de los procesos históricos cuya suma total se conoce como tradición. Esta suele entenderse como la identificación con otras obras de arte conocidas con el mismo tema (aunque no necesariamente con el mismo episodio histórico). Cuando dos o más obras retratan la misma hazaña o pena, el intérprete puede analizar las particularidades de cada caso: el olvido de ciertos detalles, el ensalzamiento o desdén hacia los personajes. La tradición permite conocer también, el bagaje cultural del artista, con lo cual podemos saber el grado de conocimiento que éste tenía respecto a la obra de otros autores, tanto contemporáneos como de otra época y de otras latitudes. La tradición contribuye a clarificar las libertades tomadas por el artista que se aparta más o menos de una convención o esquemas técnicos, es decir, muestra los procedimientos característicos de un país, una escuela o corriente determinada, por ejemplo la predilección de un autor por el uso de un determinado material, es un síntoma de la misma actitud básica, que es discernible en todas las otras cualidades específicas de su estilo (Panofski, 1972). Un conocimiento

amplio de la tradición, permite, por otro lado, rastrear las fuentes literarias, validarlas o desecharlas.

D) Circulación y desenlace de la producción

Este punto refiere al camino transcurrido de la obra, es decir, en dónde apareció por primera vez: la prensa, un museo, acompañando un texto, etcétera, hasta su última sede. Desde este punto, el historiador puede indagar aspectos sobre la divulgación y la variación de recepción del trabajo artístico desde la época de su lanzamiento. Su anclaje final no es sólo recapitular la historia de su recorrido, sino de los diversos intereses que instituciones y particulares han tenido para su resguardo, difusión y eventual exhibición.

E) El contexto

Es posible realizar observaciones en torno a los valores políticos, sociales, culturales o económicos de los responsables de la producción del objeto. Si bien el artista se encuentra comprometido con los designios del comitente, invariablemente su trabajo refleja posiciones ideológicas, muchas veces en disputa con otras. El contexto resultaría en términos historiográficos, el horizonte de enunciación desde el cual el autor observa e interpreta los acontecimientos de los que es testigo y participante a través de su obra. Las imágenes producidas en contextos históricos determinados son fuentes válidas para el quehacer historiográfico, de manera que a través de ellas el investigador puede reconocer problemas y por lo tanto desarrollar metodologías y echar mano de diversas herramientas analíticas, para ordenar los vestigios visuales, interpretar sus usos y sus estrategias narrativas. De esta forma estos vestigios trascenderán su objeto "decorativo" y pueden analizarse como fuentes de producción de sentido del pasado que expresan una mirada del contexto del cual devienen (Panofski, 1972). La conjugación de estas pautas, puede traernos como resultado una aceptable interpretación iconológica e historiográfica.

Ahora bien, cuáles son las coordenadas historiográficas que pueden emerger del contexto. Pueden ser tantas como se desee, no obstante propongo que las más evidentes son las siguientes. En primer lugar, y de la cual se desprenden las demás, es la representación. Representar es convertir, idear, exportar al lienzo, al papel o la piedra una idea, es contar una historia. Luego entonces de dicha

historia se extraen conceptos y abstracciones más profundas que las simples anécdotas,

estas son: identidad, memoria e imaginarios, entre otras.

LAS COORDENADAS HISTORIOGRÁFICAS

Representación

Al hablar de imagen es indispensable referirse a la noción de representación. Roger Chartier, la consideró como las diferentes formas a través de las cuales las comunidades, de acuerdo con sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia. Representar es hacer visible una idea, un objeto, un sentimiento. La visibilidad del conocimiento se logra a través de la estructuración del discurso: escrito, gráfico, arquitectónico. Es un proceso de contención y materialización a fin de perpetuarlo en el tiempo. La representación de la cultura material, de los movimientos sociales, de la evolución de los espacios, del tiempo, conciernen de manera constante a las inquietudes intelectuales del programa historiográfico occidental desde mediados del siglo XX y hasta nuestros días (Ríos, 2009)⁴. La ampliación temática, el diálogo interdisciplinario y nuevos métodos de abordaje sobre el conocimiento histórico que se han venido desarrollando desde el surgimiento de las mentalidades, hasta la aparición de la historia cultural. Para esta última, las diferentes sociedades se encuentran conformadas “por diversos grupos que son capaces de crear y recrear sentidos propios a partir de una realidad determinada y de dotar de significados particulares a los objetos y a los discursos, particularmente a aquellos de naturaleza histórica” (Ríos, 2009).

En este orden de ideas, Roger Chartier enunció que la historia cultural se apartaba de la dependencia demasiado estricta en relación con la historia social, dedicada al estudio de las grandes coyunturas políticas y económicas. No obstante volvía a lo social con la salvedad de que fijaba su atención sobre las estrategias simbólicas que determinan posiciones y que construyen para cada grupo o medio, un ser

percibido constitutivo de su identidad (Chartier, 1995).

Este paradigma implica descifrar de otra manera a las sociedades al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que se constituyen a partir de un punto de entrada, es decir, un suceso o evento particular, y a considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos dan sentido al mundo que le es propio (Chartier, 1995). Por ello es útil comparar los discursos contrarios, a partir de esa confrontación encontramos las fuentes; no hay modelos uniformes y coincidentes. En lo que respecta al tema visual, no podemos pintar, ilustrar, dibujar “toda” la historia, lo que reduce al artista en concentrarse en un punto de arranque, generalmente suelen retratarse los sucesos más álgidos de las historias nacionales: el último momento de la vida de un prócer⁵ o una batalla determinante. Cada artista, en diferente época es libre de reproducir un mismo hecho, aunque puede brindarle mayor importancia a un detalle que a otro, explotar diferentes técnicas, así se abona en la etapa que llamamos la “tradicción”.

Los cultivadores de la historia cultural han recuperado diversas formulaciones tanto metodológicas como de enfoque. Refiriéndonos concretamente a los enfoques, son de vital importancia las expresiones culturales de movimientos sociales como el nacionalismo o el patriotismo, así como el análisis de conceptos históricos tales como cultura, poder, ideología, clase, identidad y memoria, sólo por mencionar algunos.

Identidad

Para Eric Hobsbawm el ejemplo más elocuente

⁴ Su abordaje ha desdeñado la historia enciclopédica como consecuencia del surgimiento en la década de los setenta de la historia de las mentalidades, dentro de la Escuela de los Annales. Esta corriente postulaba el diálogo con las ciencias sociales y la búsqueda de nuevas fuentes documentales que permitieran acercarse a nuevos objetos de estudio. A pesar del fecundo debate que los cultivadores de esta corriente fomentaron con otras ciencias sociales y de la ampliación de los temas a estudiar, la ambigüedad de los postulados teóricos y la indefinición del término mentalidad generaron una crítica del término en sus propios cultivadores.

⁵ Es muy común elevar al grado de “mártir laico” a los héroes nacionales que mueren en circunstancias adversas o desventajosas. El retrato exacto de la muerte puede sugerir la santidad de aquel que dejaba este plano existencial, al relacionar la composición de la escena con iconografía sagrada, es decir, la pose del que expira, la posición de los dolientes y los llamados utensilios, con la religiosidad, específicamente con el martirio de diferentes santos, dando así la impresión de que el que muere ha sufrido un trance de vital relevancia y que puede llegar a ser glorificado en una escala social, de manera semejante a la veneración que se hace de un mártir.

respecto a una construcción de identidad son las historias impregnadas de nacionalismo. “Inevitablemente, la versión nacionalista de su historia consiste en anacronismos, descontextualizaciones y, en casos extremos, mentiras” (Hobsbawn, 1998). Este autor nos habla en todo caso, de las estructuras que conforman una identidad nacional,⁶ luego entonces la identidad queda atada a diversas implicaciones de índole políticas, sociales y culturales, que tienen como finalidad establecer las diferencias entre naciones.⁷ Dicha construcción suele enaltecer las herencias culturales y desprestigiar las ajenas, con esto se mira hacia otras latitudes como espacios lejanos, diferentes y en casos extremos como “menos civilizados” o atrasados.

A través de la imagen, el intérprete puede analizar qué representaciones tocan discursos que pretenden salvaguardar una identidad nacional o diferenciarla respecto de otra, estos ejercicios son comunes en las alegorías⁸. El enaltecimiento de lo propio, y el desdén por lo ajeno, no son exclusivos de entidades mayores, sino estrategias que bien pueden utilizarse a nivel individual, en esta vertiente los ejemplos claros son los retratos. El que está dispuesto a realizar un retrato de sí mismo sabe que tendrá que diferenciarse de los demás no sólo en los aspectos físicos, que resultan los más evidentes y por lo tanto menos consientes. La diferencia más significativa tendría que ver con el hecho de utilizar parafernalia o elementos que diferencien al retratado respecto a otras personas, por sus vestimentas o accesorios, y el propio medio o entorno en el que tiene lugar la situación de interacción, es decir, mobiliarios, decorados, como escenografía que fija en el público el origen social y la identidad del retratado (Goffman, 1997).

Memoria

Jacques Le Goff (1989) estableció en el texto *Historia y memoria*, que la memoria es “la materia prima” de la historia, específicamente la memoria colectiva, ésta no es consciente de sí, por lo tanto resulta ser el lugar en que mejor se manifiestan los sentimientos religiosos, la identidad, el júbilo o la tristeza de los hombres. La memoria se trasmite de generación en generación, dicho fenómeno es posible porque se produce un vínculo afectivo, porque representa para el individuo núcleos de pertenencia que permiten reconocer “quién soy y a dónde pertenezco”. La memoria, como habría de anunciar Maurice Halbwachs, tiene un marco social; se relaciona con los diferentes grupos y medios a los que pertenecemos. No hay memoria “fuera de los marcos referenciales de los que los seres humanos ubicados en la sociedad se sirven para fijar y reencontrar su memoria” (Halbwachs, 2004). De tal forma que si los marcos referenciales destinados a la forja de la identidad colectiva cambian o se sustituyen, la memoria se desvanece e inicia un nuevo proceso de formación, este hecho remite a la subordinación de la memoria individual por la memoria colectiva, porque la pertenencia a diferentes grupos, otorga una signatura colectiva a nuestra memoria, y a la vez, la única unión entre distintas influencias colectivas determina la individualidad, por lo tanto cada grupo social tiende a desarrollar sus propias formas de memoria, como las costumbres, las tradiciones, pero también los discursos visuales que recuerdan el origen, las heroicidades, los ancestros, en suma, el pasado del grupo.

Las formulaciones elaboradas por Maurice Halbwachs acerca de la memoria colectiva con

⁶ El concepto de identidad se encuentra supeditado a otros referentes espaciales, de tal suerte que es válido reparar en torno a lo que es la identidad local o supranacional. Por otro lado es pertinente hacer referencia a aquello que contribuye a nivel social y psicológico para tener una identidad personal. Tanto las construcciones nacionales y personales de la identidad tienen como finalidad poder distinguir una unidad de otra, enmarcando las diferencias que las distinguen.

⁷ El discurso “nacional” del arte latinoamericano tiene su cenit al momento de retratar los procesos de lucha por la independencia. Esta pintura y escultura se enfocó en las figuras de los grandes libertadores como Simón Bolívar, Antonio José Sucre, José de San Martín o Miguel Hidalgo, hasta las batallas decisivas por la emancipación. Es precisamente, la captura o representación de valores como la valentía, la fraternidad e incluso el desdén y aparente olvido del pasado colonial lo que brindó este sentimiento de identidad nacional. Durante el siglo XIX la pintura histórica alcanzó nuevas cuotas de importancia, siempre vinculado al nuevo horizonte nacionalista latinoamericano. Respecto a la herencia hispánica se planteó durante las siguientes décadas a la independencia de las antiguas colonias, una especie de “leyenda negra”. Concretamente en el caso mexicano, las historias nacionales que empezaron a escribirse se pasaba del período de inicios de la conquista a la emancipación, dejando de lado o sin efecto alguno los largos años de “edad oscura” que habría significado la presencia de España en América.

⁸ Representación simbólica de algún tipo de valor o virtud. La utilización de ésta fue muy común en la pintura histórica, tenía una función académica y popular. Una de las representaciones que aparecen con mayor profusión es aquella en se reconocía a América, una indígena emplumada con carcaj de flechas y faldellín de plumas como atributos más comunes, sentada sobre un caimán y a veces acompañada de un cuerno de la abundancia. Otra alegoría muy común es la de la patria, quien en la mayoría de los casos resulta una mujer mestiza, coronada por un gorro frigio, rompiendo cadenas y acompañada de los mismos símbolos que representan la riqueza y el progreso. En los ámbitos locales, la patria es flanqueada por los personajes que pelearon por ella. Existen otro tipo de alegorías que tienen que ver con “el florecimiento” de las artes, las ciencias y los símbolos patrios. Otro tipo consisten en representar a “los otros” con formas burlescas e incluso animalizadas. Además se ponderan los símbolos de identificación nacional como las banderas y los escudos.

el fin de comprender de manera más clara los procesos por medio de los cuales la memoria de un grupo termina convirtiéndose en discurso historiográfico. La memoria colectiva precisa de vastas manifestaciones, el relato escrito no es su única vía. El abanico de posibilidades se extiende tanto como queramos. En este sentido, la memoria está allí para no perder la identidad colectiva y la cohesión social, proviene pues, de una institucionalización consolidada, como el Estado.⁹ Es precisamente desde el Estado donde se imponen los discursos visuales que han de resguardar las memorias nacionales, quizá la vía más recurrida por parte de los gobiernos es el discurso arquitectónico. Se ha impuesto desde la voluntad gubernamental una manera de “leer” la historia, sobre todo después de la independencia, con la inauguración de monumentos que tuvieron a los héroes de la emancipación como protagonistas, hasta llegar a las propias estatuas de las autoridades del momento.¹⁰

El discurso monumental de América ha alcanzado gran importancia social que no puede soslayarse. Los monumentos son hitos urbanos, en discursos en piedra que cumplieron, y que siguen cumpliendo un papel de relevancia no solamente en la faz urbana, sino también erigiéndose en uno de los móviles de fiesta cívica más importantes. En este sentido, la inauguración de los monumentos con actos singulares y de carácter patriótico, acompañados de discursos alusivos en los que se ensalzaba la figura del representado, como los homenajes que se realizaban en torno a los mismos en las fechas indicadas, como los aniversarios, marcaron una de las pautas de la historia social de las nuevas naciones.

Sin embargo, ¿qué pasa con las resistencias? ¿Cómo es y cómo se reproduce la memoria de las minorías o los excluidos de la institucionalidad? ¿Qué pasa con la memoria individual? La diversificación de la historia cultural nos da nuevamente la respuesta, pues el rastreo de las historias personales, de los vencidos u oprimidos es vital para conocer sus opiniones y adentrarnos en su memoria. Generalmente los acontecimientos coyunturales son el marco propicio en el que se

dispara la memoria individual. De la coyuntura aparecen vencedores y vencidos. Diremos que los primeros no tienen la exclusividad del relato escrito, de la intimidad y la retrospección, al contrario, pues abren ese abanico no sólo para apelar al pasado, sino para moldear el futuro inmediato. Quien ha quedado marginado, por el contrario recurre a lo más inmediato que tiene: la pluma, la escritura es medio para exculpar culpas y reparar reputaciones. Pero también se encuentra la “memoria visual”. No todo aquel que escribe sus memorias tiene la capacidad de brindar también un registro visual. Empero, estas representaciones existen, a la manera de Chartier, van a comunicar sus coordenadas culturales y sociales, con la salvedad que al provenir de sectores agraviados vamos a presenciar signos de dolor, sufrimiento, menoscabo y un persistente deseo de asegurarse un lugar en el futuro, redimiendo así su nombre y actuación pasada. Estas representaciones cuentan la historia no oficial, la marginal y derrotada.

Imaginarios

Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que no conocemos pero a lo que queremos dar forma, las representaciones llenan grietas en estructuras que son empíricamente observables. El imaginario social invita a dejar de percibir la realidad como un espejo de las condiciones objetivas en las cuales viven los sujetos, es precisamente la falta de objetividad la que provoca que se exalte la imaginación de lo propio y la mediocridad de lo ajeno. La necesidad de imaginar, es hacer real un fenómeno, de institucionalizar las invenciones primarias, crearlas y convivir con ellas. Bronislaw Baczko considera a los imaginarios sociales como la producción de representaciones de la sociedad, y de todo lo que se relaciona con ella, de manera que se pueden establecer dos ejes de imaginario social: de los actores y de sus relaciones recíprocas de jerarquía, dominación y conflicto. (Baczko, 1984) De esta forma la colectividad designa su propia identidad y la de los demás elaborando representaciones visuales que marcan la diferenciación de roles fijando especialmente lo que Baczko reconoce

⁹ Es desacertado pensar que entidades como los gobiernos dirijan la memoria colectiva de su país exclusivamente mediante la historia rígida y rankeana, condensada exclusivamente en el libro de historia. Pues tiene todos los instrumentos para fincarla a través de la proliferación de monumentos o a través de diferentes los medios visuales.

¹⁰ Tal es el caso del dictador venezolano, Guzmán Blanco, quien mando a construir un monumento ecuestre a la manera de un Napoleón moderno, junto con los próceres de la independencia. En el caso de México podemos hacer mención de los festejos del centenario del movimiento independentista, si bien Porfirio Díaz no mandó a construir un monumento donde se equiparara a Hidalgo a Morelos, si apareció su imagen en un sin número de parafernalia como cubiertos, billetes o sellos postales donde compartía junto a Hidalgo y Juárez como las personalidades más importantes en los primeros cien años del país independiente.

como “modelos formadores”: como el jefe, el buen súbdito, el valiente guerrero, el ciudadano, etcétera.

Las relaciones de jerarquía que forman los imaginarios resultan problemáticas no sólo en el entendido de ser una sustitución de la realidad, sino por la rivalidad o antagonismo que pueden provocar cuando una colectividad

“inventa” a una sociedad desconocida. Los imaginarios visuales, sobre culturas lejanas o individuos extraños, nos hablan de una preocupación real de sus autores por defender su identidad con respecto de otra, y por qué no decirlo, como un medio de protección ante el miedo de llegar a ser como lo que se representa visualmente.

CONCLUSIONES

A la imagen hay que brindarle la dignidad que reclama, desprenderla como acompañante parcialmente muda del discurso escrito. Si bien es atractivo y didáctico acompañar los discursos narrativos con imágenes, no hay que perder de vista que éstas contienen un mensaje propio que puede confirmar las aseveraciones narrativas tradicionales, pero sobre todo, trascenderlas, contiene interiormente significaciones que son importantes para la historiografía. Las representaciones visuales son objetos de estudio que sí tienen que ver con los procesos históricos, pero de manera particular con sus autores, comitentes, los actores que retrata, los objetos, las relaciones que se establecen con los lugares, las estrategias de difusión, formas de pensamiento. El resultado no pretende ser una explicación más exacta o incluso equiparable con los resultados obtenidos de fuentes tradicionales, simplemente presentar resultados distintos. Las visiones del pasado que se construyen a través de las imágenes fragmentan las grandes coyunturas acercándonos a modos particulares de testimonio, los cuales no nos invitan a estudiar el pasado de forma directa, sino conocer horizontes, imaginarios, mentalidades que demuestran una reacción privada ante esas coyunturas. Generalmente las fuentes icónicas responden a diversas estrategias discursivas, las más comunes y tendientes todavía a la ilustración parcial y compañera del discurso narrativo son presentar los espacios, validar la presencia de los actores en ellos, ilustración de textos para saciar la necesidad de ver lo que se describe o expone. No obstante tenemos otras estrategias que pretenden consolidar la identidad individual y colectiva, asegurar la reproducción y resguardo de la memoria, consolidar referentes y símbolos que hablen de entidades como la patria o nación. Estas estrategias se logran al confrontar lo propio con lo externo, con la invención de imaginarios que logren la consolidación de modelos formadores. El éxito o fracaso de estas intencionalidades depende mucho de las

figuras retóricas y alegóricas que se utilicen en los vestigios.

Anticipé desde la introducción que el método iconológico conllevaba ciertos riesgos a la hora de llevar a cabo la interpretación, pues el investigador podría cometer la imprudencia de afirmar intencionalidades primarias que nada tenían que ver con el mensaje original. No es nuestro trabajo “enmendar la página” al artista, sino indagar todos aquellos factores que se encontraban a su alrededor y que fueron determinantes para sus producciones. Como lo afirmó Tomás Pérez Vejo (2012), “no se trata de reconstruir lo que una imagen concreta dice o creemos que dice, [...], sino de reconstruir el lenguaje general con el que esa imagen está escrita de manera que podamos contrastar su lectura con otras imágenes contemporáneas”. Para no hacer afirmaciones o interpretaciones fuera de tono o incorrectas, es esencial no perder de vista el análisis iconográfico previo. Como lo mencioné, en dicha etapa emergen las preocupaciones historiográficas. Afirmé que aquellas que resultarían más evidentes serían la identidad, la memoria, los imaginarios. La identidad a través de la imagen sirve para reafirmar las nacionalidades; establecer las diferencias respecto al progreso y el retraso; en cuanto a los individuos, acentuar a través de la fachada física la belleza y la fealdad, el vestido contra la desnudez o los harapos, la civilización y la barbarie. La identidad es más obvia a la hora de presentar los retratos, pues la posibilidad de presentarse a través de un óleo, es de sí, una muestra de poder, condición que crece exponencialmente si a esa representación se le agrega toda la iconografía del poder. La identidad se consigue, se logra, se alcanza al diferenciar la unidad propia de las demás. Llega a un grado de casi perfección y veneración cuando a través de éste queda establecido el máximo rol social, el cual implica el dominio sobre los demás. Encontrar la identidad dentro del discurso visual nacional puede ser un asunto más complejo, pero los primeros intentos por consolidar la identidad,

fue la identificación de “la patria” a través de ejercicios costumbristas.

La primacía del contexto en la interpretación iconológica es fundamental pues permite adentrarnos en las diversas preocupaciones, ensimismamientos, intereses y afirmaciones que trae consigo el evento coyuntural que provoca la necesidad de crear archivos. El contexto de la coyuntura permite conocer a sus personajes, ubicar el tiempo y lugar, el entretrejo de las relaciones sociales, las posturas políticas y económicas y los posibles desenlaces. El contexto es entonces un motor que afecta los productos culturales, a partir de él se popularizan los temas, los formatos y sus canales de difusión y distribución.

Es importante para el análisis iconológico el aporte que otras disciplinas pueden hacer. La utilización de diversas herramientas teóricas puede confirmar las interpretaciones, desecharlas, o ser útiles para encontrar otras fuentes del contexto, que quizá no se contemplaron desde un principio. Como comenté, puse particular atención a la representación de la identidad y la memoria dentro del contexto, no obstante, éstas no son las únicas coordenadas que pueden emerger

en un estudio de carácter iconográfico – iconológico, ya que las imágenes pueden responder a otras categorías como la modernidad o el género.

Por ejemplo el auge de la fotografía y su uso como vestigio de la historia es un ejemplo ideal de la modernidad. Las fotografías de gobernantes marcaron la evolución de los monarcas totalitarios (pintura) a los monarcas liberales (fotografías). La reproductividad técnica es otro de sus signos indiscutibles. Walter Benjamin fue claro en esto pues, con la reproducción masiva, la obra de arte dejó su carácter único, irrepetible y ritual,¹¹ con el auge de la litografía y xilografía primero, y la fotografía después, la imagen es reproducida miles de veces, con la finalidad de “poner masivamente sus productos en el mercado, sino además la de ponerlos en figuraciones cada día nuevas” (Benjamin, 1989).

En lo tocante al género, puede resultar fructífero indagar respecto a las múltiples representaciones diferenciadas entre lo masculino y lo femenino. Las diferentes litografías que presentan a hombres y mujeres pueden hablarnos sobre los atributos asociados a ellos durante las diversas etapas de la historia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baczko, B. (1984). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas, Buenos Aires, Nueva Visión, p.27.
- Benjamín, W. (1989). “La obra de arte en la época de su reproductividad técnica”, en Discursos interrumpidos I, Buenos Aires, Taurus, p. 3.
- Burke, P. (2005). Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico, Barcelona, Crítica, pp. 43-45.
- Chartier, R. (1995). El mundo como representación, Barcelona, Gedisa, pp. 49-57.
- Goffman, E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires, Amorrortu Editores, p. 35.

- Gutiérrez Viñuales R. y María Luisa Bellindo Gant, (2005). “Introducción”, en Rafael López Guzmán (dir.) Historia del arte en Iberoamérica y las Filipinas. Materiales didácticos III: artes plásticas, Granada, Universidad de Granada, p. 16.
- Hadjinicolaou, N. (1981). La producción artística frente a sus significados, México, Siglo XXI Editores.
- Halbwachs, M. (2004). Los marcos sociales de la memoria, Barcelona, Antropos.
- Hobsbawn, E. (1998). Sobre la historia, Barcelona, Grijalbo, p.270.
- Le Goff, J. (1989). El orden de la memoria. El tiempo como imaginario, Barcelona, Paidós, p. 121.

¹¹ El carácter ritual y de memoria que una imagen unitaria, ubicada en un lugar específico como un templo o museo cumple una función introspectiva entre la imagen misma y el individuo que lleva a cabo el ritual o un ejercicio de memoria. Con la reproductividad técnica, quizá el valor del rito íntimo e *in situ* se pierda, pero por otro lado quizá también se gane, es decir, la constante reproducción de la imagen, puede llevar al rito y el ejercicio de memoria a otras latitudes. No consideramos que la reproducción esté en detrimento del rito, al contrario, puede potencializarlo al poner la imagen al alcance de la mano de más personas.

Panofski, E. (1972). Estudios sobre iconología, Madrid, Alianza Editorial, p. 18, 33, 35.

Pappe, S. (2001). Historiografía crítica. Una reflexión teórica, México, UAM-A, p. 16.

Peláez Malagón, J. E. (2004). "Historia y métodos en la historiografía del arte occidental", en Proyecto Clío, núm. 30, <http://clio.rediris.es/numero030.htm>

Pérez Vejo, T. (2012). "¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas", en Memoria y sociedad, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, vol. XVI, núm. 32, p. 22.

Pérez Vejo, T. (2005). "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: Dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta

de análisis histórico", en Fernando Aguayo y Lourdes Roca (comps.) Imágenes e investigación social, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora p. 51.

Ronzón, J. (2002). "La imagen como fuente para la historiografía. Construcción de sus significados", en José Ronzón y Saúl Jerónimo Romero, (coords.) Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea. Objetos, fuentes y usos del pasado, México, UAM-A, p. 135.

Ríos Saloma, M.F. (2009). "De la historia de las mentalidades a la historia cultural: notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX", en Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México, UNAM, núm. 37, p. 1



IMÁGENES CON HISTORIA

L.H. Citlali Arcocha Toledo



Personal del Instituto Campechano en capacitación de posgrado.
30 de agosto de 1996.



Directivos del Instituto Campechano en programa emergente de actualización al maestro en el Teatro "Ing. Ricardo Hernández Cárdenas".
10 de agosto de 1992.





IC INVESTIG@CIÓN

Revista Electrónica Multidisciplinaria de Investigación y Docencia

Comparte tus experiencias,
escribiendo tus *conocimientos e ideas*
sobre educación.

Te invitamos a que consultes **“LA GUÍA DE AUTORES”**
en la página oficial **www.instcamp.edu.mx**
en la sección: Quienes Somos,
en el apartado: Revista Electrónica.

CONTÁCTANOS

 **inveducativa@instcamp.edu.mx**

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: TÉCNICAS INFORMALES, SEMI-INFORMALES Y FORMALES

Mtra. Marlene Gpe. Cámara Góngora
Directora de Superación Académica e Intercambio
Interinstitucional del Instituto Campechano
marlecamara@hotmail.com

RESUMEN

Evaluar en competencias es conocer el grado de dominio de conocimiento (saber aprender), desempeño (saber hacer), actitudes (saber ser) y valores (saber estar), por el alumno; a partir de situaciones-problema que simulen contextos reales; en este sentido es necesario disponer de medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia. A fin de validar las competencias adquiridas para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas o cuestiones que tiene muchas probabilidades de llegar a encontrar, aunque es evidente que nunca del mismo modo en que han sido aprendidos.

Las técnicas, instrumentos o procedimientos para evaluar pueden ser diversos, y con un objetivo específico; el presente artículo sistematiza diversos instrumentos, con la finalidad de facilitar los procesos de evaluación del aprendizaje.

Se presentan las técnicas e instrumentos, diferenciando el aspecto a evaluar; primeramente, los conocimientos, datos y/o conceptos; en un segundo apartado las habilidades, destrezas, comportamientos y aptitudes; y finalmente las actitudes y valores. Los instrumentos son presentados con su definición, y un ejemplo preciso de aplicación.

ABSTRACT

To evaluate in competences is to know the degree of mastery of knowledge (know to learn), performance (know - how), attitudes (knowing to be) and values (knowing to be), by the student; from problem-situations that simulate real contexts; in this sense it is necessary to have specific means of evaluation for each one of the components of competition. In order to validate the skills acquired to respond to more or less real situations, problems or issues that are very likely to be found, although it is evident that never in the same way in which they have been learned.

The techniques, instruments or procedures for evaluating may be diverse, and for a specific purpose; the present article systematizes several instruments, with the purpose of facilitating the evaluation processes of learning.

The techniques and instruments are presented, differentiating the aspect to be evaluated; first, knowledge, data and / or concepts; in a second section, the skills, deserts, behaviors and skills; and finally attitudes and values. The instruments are presented with their definition, and a precise example of application.

Palabras clave:

*Educación,
Evaluación de
Competencias,
Instrumentos
de evaluación,
Técnicas de
evaluación.*

Keywords:

*Education, Skills
Assessment,
Assessment
Tools,
Assessment
Techniques.*

INTRODUCCIÓN

Evaluar en competencias es

evaluar procesos en la resolución de situaciones - problemas

“El arte de enseñar es el arte de ayudar a descubrir.” (Mark Van Doren)

Las competencias, refieren específicamente a adquirir conocimientos para la resolución de tareas y aplicación de las capacidades adquiridas; “es un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida. (Casanova y Muñoz Martín, 2012:2)

Servin Jiménez y Mancilla Escamilla (2010), precisan que las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, que se desarrollan en el transcurso del tiempo, se manifiestan por un desempeño, interactuando con otras competencias, resolviendo diversas situaciones de la vida.

Ma. Antonia Casanova (2012), señala que las competencias básicas se manifiestan en:

- Comunicación lingüística,
- Matemática,
- En el conocimiento y la interacción con el mundo físico,
- En el tratamiento de la información y competencia digital,
- Social y ciudadana;
- Cultural y artística,
- Para aprender a aprender,
- Autonomía e iniciativa personal.

La competencia es un agregado de elementos diferenciados, que implican conocimientos, destrezas, actitudes, valores y creencias que fundamentan una actuación personal y profesional.

Se sustenta en los siguientes principios:

- 1) Las competencias se determinan a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro.
- 2) Los problemas se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación.
- 3) Cada competencia se describe como un desempeño íntegro e integral, en torno a un para qué.
- 4) En cada competencia se determinan criterios con el fin de orientar tanto su formación como evaluación y certificación.
- 5) Los criterios buscan dar cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia. Es así como se tienen criterios para el saber ser, criterios para el saber conocer y criterios para el saber hacer.
- 6) El aprendizaje es individual, se origina en cada persona con base a sus recursos y experiencias.
- 7) El aprendizaje es intencionado, para ser significativo. Es un proceso activo que implica conocimientos, ejercitar habilidades, destrezas y actitudes.
- 8) La motivación es fundamental para el aprendizaje y nace de la necesidad de aprender.

En este contexto, el alumno deberá dar respuesta a situaciones o problemáticas esquematizadas, mostrando en su actuar el dominio de los saberes: saber aprender, saber hacer, saber ser y saber estar.

Las combinaciones de problemas y contextos reales pueden ser infinitas, por eso es lógico que la escuela no pueda prever todas las situaciones.

Frola (2011) afirma:

“Frente a una necesidad, la competencia es la capacidad del individuo para movilizar sus recursos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en una sola exhibición, que la resuelva en términos de un criterio de calidad o exigencia y se manifiesta a través de indicadores evaluables” (p.25)

Es necesario entender la evaluación como un proceso en el que se analiza el aprendizaje del alumno, las actividades de enseñanza, la complejidad de los medios y las estrategias de conocer una unidad de intervención pedagógica y las consecuencias de todas las acciones.

Tabla 1 Instrumentos para Evaluación de Competencias	
Competencias	Instrumentos de Evaluación
Conocimientos, datos, conceptos	Pruebas objetivas Rúbricas Mapas mentales Mapas semánticos Cuadro comparativo
Habilidades, destrezas, comportamientos y aptitudes	Lista de control Portafolio de evidencias Resolución de problemas Diario de campo Rúbricas
Actitudes y valores	Lista de control Escala de control Escala estimativa Diario de observaciones Escala de apreciación Lista de cotejo

Fuente: Cámara Góngora, 2014

Para ello, existe una diversificación de instrumentos, que permiten al alumno demostrar las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos.

De igual forma, estos pueden ser clasificados en métodos, técnicas e instrumentos, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2 Métodos, técnicas e instrumentos para evaluar competencias		
Métodos	Técnicas	Instrumentos
Portafolio Proyecto Diario de campo Observación Método de casos Debate	Mapa mental Cuadro comparativo Mapa conceptual Diario de observación Pruebas objetivas Resolución de problemas Cuadro sinóptico Preguntas dirigidas Situaciones problemas Resumen	Rubricas Lista de control Escala afirmativa Escala apreciación Lista de cotejo

Fuente: Monroy Cornejo, 2014

En situaciones que demandan un mayor grado de control Berliner (1987) propone una clasificación en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones; no obstante es preciso reiterar que las técnicas e instrumentos no pueden ser etiquetados solamente en alguno de los tipos (Díaz-Barriga, 2005).

Las técnicas de evaluación informal, se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve, pueden utilizarse en diversos momentos en la misma situación de enseñanza y de aprendizaje. En ellas, el profesor no suele presentarlas a los alumnos como actos evaluativos; por ende los alumnos no sienten que están siendo evaluados, lo cual resulta ideal para valorar sus desempeños tal y como en ese momento se encuentren (Díaz-Barriga, 2005).

Por su parte, las técnicas de evaluación semi-informales, se caracterizan por requerir de un mayor tiempo de preparación y valoración, demandan respuestas más duraderas, lo cual hace que

estas actividades se les asignen una calificación; por consiguiente los alumnos las consideran como actividades de evaluación (Díaz-Barriga, 2005).

Genovard y Gotzens (1990), señalan que las técnicas formales de evaluación, son las que exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse (Díaz-Barriga, 2005); y los alumnos las perciben como situaciones verdaderas de evaluación.

A continuación, se esquematizan los tipos de técnicas, procedimientos e instrumentos para la evaluación de competencias:

Tabla 3 Clasificación de técnicas e instrumentos por tipo de evaluación		
Tipos	Técnicas	Instrumentos
Técnicas de evaluación informal	a) Observación de las actividades realizadas por los alumnos. b) Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.	•Registros Anecdóticos •Listas de control •Diarios de clase
Técnicas seminormales	a) Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clases, sean individuales y/o grupales. b) Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizar fuera de clase. Pueden evaluarse como estrategias de coevaluación, autoevaluación o evaluación mutua. c) La evaluación de Portafolios	• Ejercicios • Solución de problemas • Visitas a lugares determinados • Trabajos de investigación en bibliotecas, museos o en el ciberespacio. Permite la reflexión
Técnicas formales	a) Pruebas o exámenes b) Mapas conceptuales c) Evaluación del desempeño	Rúbricas Lista de control o verificación Escalas
Díaz-Barriga Arceo, 2005		

El presente documento, muestra una propuesta de instrumentos de Evaluación de Competencias, tomando como escenario de aplicación la Licenciatura en Trabajo Social del Instituto Campechano, en la Unidad de Aprendizaje de Metodología de la Investigación y Trabajo Social.

Es recomendable, realizar algunas especificaciones sobre las pruebas objetivas y sobre la elaboración de Rúbricas:

LAS PRUEBAS.-

Es cualquier medio usado para constatar el rendimiento de un alumno. Pueden ser estructurados sobre la base de la naturaleza de la asignatura y en concordancia con ciertos aspectos técnicos inherentes a la presentación de los contenidos a evaluar.

Tabla 4 Clasificación de las pruebas	
SEGÚN EL TIPO DE RESPUESTA	Escrita, orales y prácticas.
SEGÚN SU FINALIDAD	Diagnósticas, formativas, control (quiz, tareas), pronósticos o predictivas (Test de selección).
SEGÚN EL NIVEL DE CONDUCTA QUE EXPLICAN	De rendimiento académico, psicomotoras (test de actitud mecánica), de personalidad (pruebas de interés, actitudes y carácter).
SEGÚN LA LIBERTAD DE RESPUESTA DEL SUJETO	Discusión, pruebas tradicionales, escritas y objetivas.
Flores Merino, Elena, 2012	

Las pruebas deben cumplir con las características de validez y confiabilidad.

Tabla 5 Características de validez y confiabilidad de las pruebas		
CRITERIO	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS
VALIDEZ	Condición que se cumple, al medir lo que realmente se pretende, es decir sirve del propósito para el cual fue diseñado en base al contenido y los objetivos desarrollados.	a) Unívoca: Cada pregunta o reactivo ha de tener una sola respuesta precisa e inconfundible. b) Inequivoca: Su lenguaje debe ser tan claro y preciso que evite interpretaciones falsas. c) Adaptada: De acuerdo con los métodos y programas de las materias de acuerdo al nuevo currículo, así como a la altura y capacidad de alumno. d) Suficiente: Ha de tener todos aquellos aspectos considerados como fundamentales. e) Económica: En su resolución se ha de emplear el tiempo prudente sin alargarla innecesariamente.
CONFIABILIDAD	Es el grado de consistencia en que las mediciones de una prueba son precisas y estables (cualquiera que la aplique y corrija obtendrá resultados parecidos).	a) El cuidado de y en su elaboración debe ajustarse a las capacidades del alumno. b) La prueba ha de estar de acuerdo con la naturaleza del conocimiento que se trate de medir. c) Objetividad en la calificación, si la opinión del maestro juega papel importante en la calificación, la confiabilidad es nula.

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, 2008

Las instrucciones deben ser claras y precisas, que no haya lugar a confusiones.

PRUEBAS OBJETIVAS.-

Suelen ser construidas de tal manera que puedan ser corregidas por cualquier persona, se llaman objetivas porque en su calificación no influye la apreciación del corrector son llamadas también de respuestas breves. El alumno elige su respuesta de entre un número limitado de opciones de respuestas (Flores Merino, Elena, 2012).

Se clasifican en:

- Selección simple y múltiple
- Respuesta breve
- Clasificación o agrupamiento
- Ordenación o jerarquización
- Relación de columnas
- Solución de casos y problemas
- Multireactivos

ÍTEM DE SELECCIÓN.-

Consiste en situaciones problemáticas que se le presentan al alumno y que van seguidas de tres o más respuestas (generalmente cuatro) de las cuales una sola (selección simple) o varias (selección múltiple) son las verdaderas.

Un ítem de selección contempla dos aspectos:

1. La base o proposición que es el enunciado puede estar redactado en forma de pregunta o aseveración incompleta.
2. Las opciones que son las posibles respuestas.

Las respuestas incorrectas se denominan distractores y las correctas se denominan claves. Son utilizados para medir: conocimientos, establecer relaciones entre palabras e ideas, capacidad de aplicar principios y generalizaciones, actitudes e intereses.

Para la formulación de las opciones incorrectas o distractores es necesario considerar los siguientes criterios (Centro Nacional de Evaluación, 2014):

- Incluir el opuesto a la respuesta correcta.
- Evitar el uso de “todas las anteriores”, “ninguna de estas”, “ninguna de las anteriores”.
- No use distractores que no tengan nada que ver con lo que se pregunta.
- Evite el uso de distractores “a y b son correctas” en la selección simple. Se pueden utilizar en la selección múltiple.

LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Una Rúbrica es una herramienta de registro que enlista los criterios para realizar un trabajo o actividad, como por ejemplo los referentes a: organización, procedimientos y algunos detalles.

Una Rúbrica es también un instrumento de eficiencia y de calidad para cada criterio del trabajo o actividad, que abarca, desde excelente hasta muy deficiente.

ELABORACIÓN DE UNA RÚBRICA

Es recomendable que la Rúbrica responda a las siguientes preguntas: ¿logra la actividad el propósito que se desea?; ¿resulta interesante la actividad para los alumnos?; ¿las instrucciones son claras?; ¿es apropiado el equipo?; ¿es una actividad apropiada para el nivel de los estudiantes?, entre otras.

Para elaborar una Rúbrica se consideran los siguientes pasos:

1. Observar los modelos: Mostrar a los estudiantes algunos ejemplos de trabajos excelentes y deficientes, señalando las diferencias que tienen cada uno de ellos.
2. Acordar con los alumnos los criterios de calidad que deben presentar los trabajos.
3. Establecer con los estudiantes los grados de los criterios de calidad.
4. Practicar con algunos modelos: Tratar de que el estudiante utilice algunos ejemplos de Rúbricas en la elaboración de algunos trabajos en clase.
5. Dar suficiente tiempo para que el alumno revise su trabajo basado en la retroalimentación de sus compañeros.
6. Utilizar la misma herramienta que elaboraron los alumnos y el profesor, para evaluar consistentemente.

RESULTADOS DEL USO DE LA RÚBRICA

Las Rúbricas las utilizan los profesores y los estudiantes por muchas razones: son herramientas muy valiosas que sirven para evidenciar el aprendizaje, pueden mejorar el desarrollo de las actividades del estudiante, así como también las del profesor, apoyando la claridad y precisión de las expectativas. Además los resultados pueden ser utilizados para mejorar la calidad del trabajo y del aprendizaje del alumno.

Las Rúbricas son útiles en la elaboración de ensayos, modelos, exposiciones, diseños, mapas conceptuales, UVE de Gowin, etc.

Con esta contextualización general de la evaluación en competencias, a continuación ejemplificamos dichos instrumentos, diferenciando el objetivo a evaluar, incluyendo una puntual definición.

Definición: Composición escrita con lenguaje directo, sencillo y coherente como resultado de un proceso personal de investigación documental. Permite comunicar las ideas propias del autor de manera sencilla. En su desarrollo debe contener introducción, desarrollo, conclusión, bibliografía.

Ejemplo de Prueba Objetiva

Muy buenos días, bienvenido. En espera que los conocimientos adquiridos sean de utilidad para tu vida profesional y personal... te deseamos la mejor de las suertes en esta evaluación... la honestidad y la ética te acompañen.

Nombre: _____

Indicaciones: Responde los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuáles son los campos de acción tradicionales del Trabajo Social?

- a) Empresarial, Salud, Medio ambiente
- b) Salud, Educación y Asistencia Social
- c) Penitenciario, Psiquiátrico, promoción social

2. Señala y describe 4 de las funciones básicas del Trabajo Social

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Indicaciones: Lee con detenimiento los siguientes casos y responde.

3. Una solicitante acude a una institución de asistencia social planteando que fue abandonada por su pareja, que tiene tres hijos que estudian la escuela primaria y un hijo de 6 meses de edad. Solicita medicamentos para su mamá de 90 años que está enferma; comenta que no tiene trabajo por lo que no puede alimentar a sus hijos y necesita útiles escolares que le requieren en la escuela.

¿Cuál es la necesidad fundamental de asistencia social?

- A) Alimentación B) Empleo C) Medicamentos D) Útiles escolares

4. Una población de hombres y mujeres de 20 a 59 años de edad requiere de manera periódica la realización de acciones de detección de hipertensión, diabetes mellitus, cáncer de mama, de próstata y cérvico uterino. Aunado a esto, es necesario un proceso de información y orientación sobre educación en salud, adicciones y salud reproductiva.

Elija las acciones que permitan brindar el servicio a la población mencionada.

- | | |
|-----------------------------------|---------------|
| 1. Grupos de autoayuda | A) 1, 3, 5, 6 |
| 2. Periódico mural | B) 1, 4, 6, 7 |
| 3. Hospitalización | C) 2, 3, 4, 5 |
| 4. Pláticas informativas a grupos | D) 2, 4, 6, 7 |
| 5. Terapia familiar | |
| 6. Folletos informativos | |
| 7. Módulos de atención integral | |

5. Los integrantes de una comunidad se han organizado desde hace varios años para gestionar recursos y realizar obras necesarias como la construcción de banquetas y la introducción de drenaje. Un trabajador social para conocer el nivel de participación y organización de la población, debe utilizar:

- A) diario de campo y cuestionarios
- B) diagnóstico social y entrevistas
- C) encuestas y escalas
- D) encuestas y diarios de campo

Indicaciones: Resuelve la siguiente sopa de letras y demuestra tus conocimientos sobre los Campos de acción del Trabajo Social

E	F	T	S	U	S	W	H	F	B	L	W	N	S	X	C	D	S	A	L
I	X	G	B	N	ó	I	C	A	I	D	E	M	R	E	I	A	I	I	M
X	H	Q	J	O	K	O	Q	H	Y	T	X	P	E	Q	Q	Y	T	C	T
U	W	I	C	T	N	I	U	M	W	E	Z	Y	C	J	D	Y	U	I	I
R	N	K	M	P	O	R	B	E	G	B	B	B	O	E	X	R	A	T	J
C	A	V	J	R	J	A	I	D	J	C	L	L	O	Q	F	E	C	S	F
D	A	T	H	O	Q	I	O	I	U	A	P	I	C	S	H	M	I	U	D
T	A	C	I	M	J	C	J	O	J	A	A	J	U	M	F	P	ó	J	I
M	G	S	M	O	Z	N	T	A	L	I	Y	L	H	J	P	R	N	N	Y
J	G	O	G	C	J	E	V	M	G	C	D	Z	D	C	Z	E	E	ó	B
E	E	X	X	I	P	T	D	B	O	N	R	M	A	F	N	S	M	I	E
N	P	D	S	ó	E	I	Y	I	G	E	C	E	K	F	Y	A	E	C	F
T	J	F	U	N	S	N	D	E	V	T	W	A	Y	S	X	R	R	A	Q
D	L	M	X	C	W	E	I	N	A	S	I	D	J	C	S	I	G	R	O
C	X	O	E	T	A	P	E	T	N	I	R	U	H	I	P	A	E	U	L
C	M	I	H	I	U	C	G	E	O	S	X	L	I	L	J	L	N	C	O
Y	A	G	X	O	A	K	I	Z	M	A	N	A	F	E	J	H	C	O	U
C	S	X	K	Y	D	B	Q	ó	Z	G	W	S	P	A	V	S	I	R	D
S	F	K	U	M	C	C	Z	O	N	Q	F	R	H	D	P	W	A	P	I
D	M	Y	U	M	T	T	M	W	P	K	M	G	B	R	Y	N	J	G	B

*Gracias por tu honesta participación...
(Cámara Góngora, 2014).*

Definición: Composición escrita con lenguaje directo, sencillo y coherente como resultado de un proceso personal de investigación documental. Permite comunicar las ideas propias del autor de manera sencilla. En su desarrollo debe contener introducción, desarrollo, conclusión, bibliografía.

Ejemplo de Ensayo

Indicaciones: Elabora un Ensayo sobre la importancia y utilidad de la Investigación para el profesional del Trabajo Social.

Especificaciones: Deberá redactarse con base a las especificaciones de estilo APA, teniendo una amplitud de 4000 palabras.

Indicaciones: De acuerdo con las especificaciones del proyecto evalúe según lo siguiente:

Tabla 6 Ejemplo de Rúbrica de Evaluación de un Ensayo			
Especificación	Excelente	Satisfactorio	No Satisfactorio
Presentación de la portada	El trabajo es de gran calidad, creativo y limpio con los datos de identificación del alumno, escuela, asignatura, etc...	El trabajo tiene tres de los elementos anteriores	El trabajo tiene dos de los elementos anteriores
Introducción	Introduce con generalidades del tema central, hace explícito el objetivo del ensayo, así mismo describe de manera general el contenido del mismo (.25) Explica los pasos que siguió para realizar el trabajo (.25)	El objetivo del ensayo se encuentra implícito y describe o no el contenido del mismo (.20) Enlista los pasos que siguió para hacer el análisis (.20)	Resumen del documento a analizar, donde no se plantea el objetivo del ensayo, ni se describe el contenido del mismo (.10) No especifica la forma en que se hizo el ensayo (.10)
Desarrollo del tema. Resultados y argumentación	Describe los elementos básicos de la teoría y la usa para describir lo que encontró en el documento a analizar, lo cual le sirve de evidencia para respaldar la respuesta a la pregunta-problema. Da evidencias duras y/o blandas de manera general, siendo éstas las más representativas-principalmente para cada afirmación (8)	Presenta algunas descripciones de la teoría, pero puede incluir elementos secundarios y lo que encontró en el documento de análisis, sobre todo aquellas que son evidentes de encontrar. Algunas de las afirmaciones están sustentadas con evidencias, otras no o no son evidencias representativas-principales (6)	No presenta resultados con base en el marco de análisis, presenta resultados del documento a analizar. Mas que argumentaciones son opiniones basadas en sentido común personal (4)
Conclusión	Hace una reflexión sobre lo leído en dos sentidos: Dando respuesta a la pregunta problema y respecto al contenido del artículo (.50)	Concluye dando respuesta a la pregunta problema (.40)	No hace una conclusión del análisis (.20)
Formato APA del documento y redacción	Sigue el formato para la presentación del trabajo en relación a: Tipo de letra, alineación, sangría, espacio entre líneas, referencias bibliográficas (.50) El trabajo completo presenta una estructura correcta de acuerdo con los requerimientos del trabajo maestro. El trabajo completo esta impecable, redactado sin faltas de sintaxis y ortográficas (.50)	Toma en cuentas algunas recomendaciones para la presentación del ensayo (.40) El trabajo completo presenta la estructura sugerida por el maestro en algunos aspectos pero no es totalmente adecuado en algunos puntos: tratamiento de la información y conclusiones contextuales (.40)	No considera el formato para la presentación del ensayo (.20) El documento luce algunos de los elementos siguientes: Introducción, conclusiones y tratamiento. Es un trabajo que adolece de lagunas conceptuales, de redacción y estructura en forma evidente (.20)
Valores totales	10	8	5

Tabla 7 Ejemplo de Esquema General de Evaluación para Ensayos y Monografías	
PRODUCTO: ENSAYO Y MONOGRAFIAS.	Valor
Presentación	2
Dominio de la temática enfocada	5
Contenido (acorde al tema, análisis, conclusión)	10
Capacidad para organizar los contenidos	4
Cualidades de la redacción (coherencia lógica, sencillez, claridad, precisión, tecnicismos)	5
Ortografía	3
Claridad en el proyecto	4
Referencias Bibliográficas	5
Puntualidad en la entrega	2
Calificación Total	40
Fuente: Cámara Góngora, 2014.	

EVALUACIÓN DE: CONOCIMIENTOS, DATOS, CONCEPTOS

Mapas Mentales

Definición: Diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas u otros conceptos ligados y dispuestos radialmente alrededor de una palabra clave o de una idea central. Se utiliza para la generación, visualización, estructura y clasificación taxonómica de las ideas, y como ayuda interna para el estudio, planificación, organización, resolución de problemas, toma de decisiones y escritura. Es una representación semántica de las conexiones entre las porciones de información, es el espejo externo en el que se reflejan los pensamientos con ayuda de un proceso gráfico de gran fuerza, lo que proporciona la clave universal para desbloquear el potencial dinámico del cerebro.

Los mapas mentales tienen cinco características fundamentales:

- La idea, el asunto o el enfoque principal se simboliza en una imagen central.
- Los temas principales irradian de la imagen central como “bifurcaciones”.
- Las bifurcaciones incluyen una imagen o palabra clave dibujada o impresa en su línea asociada.
- Los temas de menor importancia se representan como “ramas” de la bifurcación oportuna.
- Las bifurcaciones forman una estructura de nodos conectados.

Ejemplo de Mapas mentales

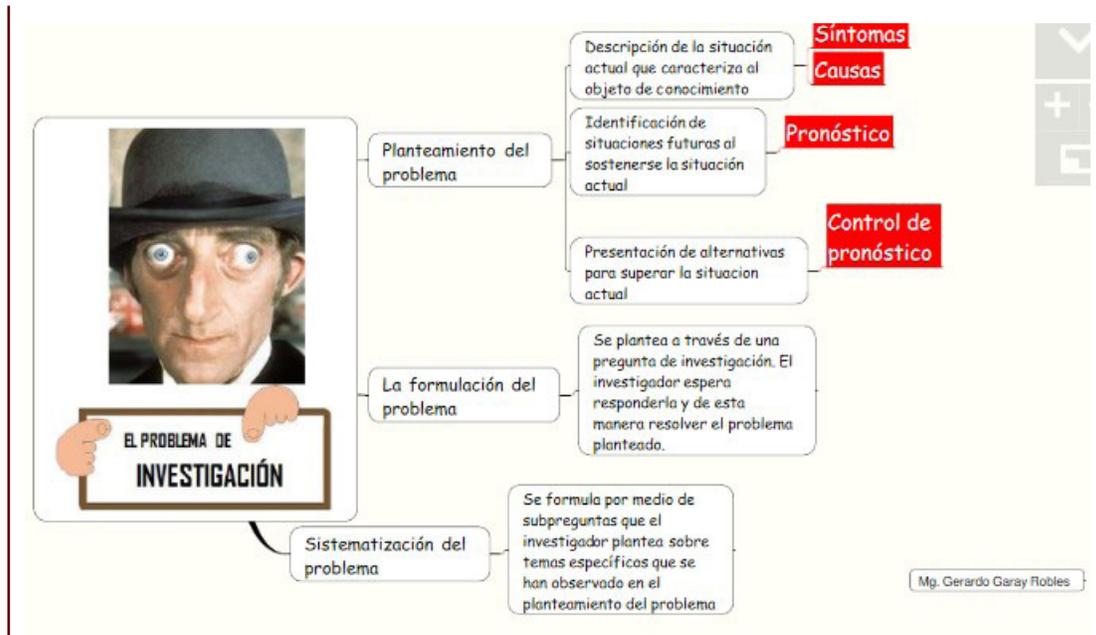
Indicaciones: Tomando como referencia los conocimientos compartidos, analizados y discutidos críticamente en clase, elabora un mapa mental sobre Planteamiento o tipos de Investigación.

Fecha: ___/___/____. Nombre del Alumno: _____

Tabla 8 Ejemplo de aspectos a evaluar en mapas mentales	
ASPECTOS A EVALUAR	Puntaje Asignado
Diseño ajustado a las técnicas de mapa mental	2
Creatividad y policromía	3
Calidad de los recursos empleados	3
Responsabilidad en la entrega	3
Ajuste a los lineamientos impartidos	4
Exposición oral del Mapa Mental	5
Calificación total	20

Ejemplo de Mapas mentales sobre Investigación

Figura 1 Ejemplo de mapa mental sobre Planteamiento de Investigación



Fuente: Garay Robles, 2010.

Figura 2 Ejemplo de mapa mental sobre Tipos de Investigación



Fuente: Garay Robles, 2010.

Definición: Esquema gráfico que ayuda a ver cómo los conceptos (palabras) se relacionan entre sí. Podemos aproximarnos a la construcción de un mapa semántico desde dos grandes perspectivas:

- a) Como paso previo al desarrollo de un tema: para organizar las ideas y establecer lazos de relación; y
- b) Como proceso de lectura o de reflexión ante un texto dado: ruta para descubrir los temas, cómo el autor del texto los ha ido relacionando o cómo nuestras reflexiones contextualizan el texto.

Es decir, se trata de un organizador gráfico para facilitar la lectura y/o reflexión sobre un texto o un tema a desarrollar. Los mapas semánticos se construyen generalmente en torno a un tema o concepto central, alrededor del cual giran, en círculos cada vez más amplios, otros conceptos que lo complementan, proyectan o limitan.

Ejemplo de Mapas Semántico

Indicaciones: Elabora un mapa semántico de las características de la Investigación Cualitativa “Etnografía”

Fecha: ___/___/_____. Nombre del Alumno: _____

Tabla 9 Ejemplo de aspectos a evaluar en mapas semánticos	
ASPECTOS A EVALUAR	Puntaje Asignado
Diseño ajustado a las técnicas de mapa semántico	2
Creatividad y uso adecuado de colores	3
Calidad de los recursos empleados	3
Responsabilidad en la entrega	3
Ajuste a los lineamientos impartidos	4
Exposición oral del Mapa Semántico	5
Calificación total	20

COMENTARIOS ADICIONALES

Ejemplo de Mapas Semántico

Figura 3 Ejemplo de mapa semántico sobre Investigación etnográfica



Fuente: García López, 2011

Definición: Es la presentación de conceptos relacionados y cuya función es justamente comparar y hacer patentes las diferencias o similitudes entre los conceptos.

Ejemplo de Cuadro Comparativo

Indicaciones: Elabora un cuadro comparativo que señale las características principales de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa.

Tabla 10 Cuadro comparativo de las principales características de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa		
Características	Investigación Cualitativa	Investigación Cuantitativa
Tipo de conocimiento Forma de acceso al conocimiento válido Descripción de las fases del método Herramientas o instrumentos para obtener información Propósito de la investigación social Prioridades de Análisis Punto de partida Marco de referencia Hipótesis Tipos de datos Muestra Reporte de resultados		
Fuente: Con Vaz, 2012		

Tabla 11 Cuadro comparativo de las principales características de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa (resuelto).		
Características	Investigación Cualitativa	Investigación Cuantitativa
Tipo de conocimiento	Subjetivo, intersubjetivo, y objetivo	Objetivo
Forma de acceso al conocimiento válido	Intersubjetividad y consenso	Objetividad
Descripción de las fases del método	Formulación que explicita y precisa el qué y el porqué Diseño con plan flexible o emergente que responde al cómo y en qué circunstancias, tiempo y lugar La gestión que emplea una o varias estrategias de contacto con el fenómeno de estudio El cierre donde se busca sistematizar de manera progresiva el proceso y los resultados	Planteamiento del problema que plantea objetivos, justificación, preguntas de investigación, elaboración del marco teórico, revisión del estado del arte Definición de investigación, alcances, establecimiento de hipótesis Desarrollo del diseño de investigación, muestreo y recolección de datos Análisis y reporte de resultados
Herramientas o instrumentos para obtener información	Entrevista, reflexión y construcción colectiva, trabajo de campo, observación participante, etcétera.	Instrumentos estandarizados
Propósito de la investigación social	La fundación social y lingüística del mundo conocido intersubjetivamente	Probar hipótesis con base en mediciones numéricas y análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías

Prioridades de Análisis	Reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular	Descripción de las variables y explicación de sus cambios y movimientos
Punto de partida	Realidad por descubrir, construir e interpretar	Realidad por conocer
Marco de referencia	Positivismo, neopositivismo y postpositivismo	Fenomenología, constructivismo, naturalismo e interpretativismo
Hipótesis	Se generan	Se prueban
Tipos de datos	Profundos y enriquecedores (soft)	Confiables y duros (hard)
Muestra	Pocos sujetos analizados, rara vez se busca la generalización	Muchos sujetos analizados, se busca la generalización
Reporte de resultados	Tono personal y emotivo	Tono objetivo, impersonal y no emotivo
Fuente: Con Vaz, 2012.		

EVALUACIÓN DE: CONOCIMIENTOS, DATOS, CONCEPTOS

Exposición de temas específicos

Definición: Técnica expositiva en la que el alumno muestra el dominio de conocimientos, datos y conceptos sobre un tema específico; pudiendo ser actividad individual o grupal.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR EXPOSICIONES

EQUIPO N°: _____

FECHA: ____/____/____

INTEGRANTES:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Tabla 12 Ejemplo de Instrumento para evaluar exposiciones						
ASPECTOS A EVALUAR	PUNTAJE ASIGNADO	INTEGRANTES				
		1	2	3	4	5
Organización de la exposición	2					
Dominio de la temática analizada.	5					
Presentación de contenidos.	3					
Dominio del grupo.	1					
Uso de tiempo.	1					
Calidad de los recursos utilizados	2					
Contextualización de contenidos (ejemplos).	2					
Capacidad para organizar respuesta a planteamientos presentados.	2					
Uso del lenguaje	2					
CALIFICACIÓN TOTAL	20					
Fuente: Cámara Góngora, 2014.						

COMENTARIOS ADICIONALES

Firma del Docente

EVALUACIÓN DE: HABILIDADES DESTREZAS, COMPORTAMIENTOS Y APTITUDES

LISTA DE CONTROL

Definición: Es la enumeración de aspectos o rasgos cuya presencia o ausencia en un alumno o en un grupo se desea observar. El observador se limita a constatar si estas conductas se manifiestan o están ausentes durante el periodo de observación. Facilita la labor del observador al concretar los rasgos por observar; teniendo el inconveniente de categorizar dicotómicamente (si/no) la conducta observada.

Tabla 13			
Ejemplo de Lista de Control para evaluar proyectos de investigación			
Elementos del Proyecto de Investigación	SÍ	NO	OBSERVACIONES
<p>1. El Índice es adecuado (numeración de temas y subtemas, paginación correcta y alineación).</p> <p>2. La introducción y sus elementos (planteamiento, objetivos generales, objetivos específicos, justificación, y párrafos descriptivos del contenido del trabajo).</p> <p>3. El problema se define claramente.</p> <p>4. Los objetivos se plantean claramente.</p> <p>5. Se resalta la trascendencia del tema (justificación).</p> <p>6 El Marco Teórico muestra coherencia, es acorde al tema en cuestión y es completo.</p> <p>7. El trabajo contiene referencias bibliográficas Textuales: apellido del autor, año de edición: paginación (HERNÁNDEZ, 1999:201) Otras: apellido del autor, año de edición (HERNÁNDEZ, 1999).</p> <p>8. La metodología se describe claramente y con todos sus elementos.</p> <p>9. La Operacionalización de variables es adecuada.</p> <p>10. Se indican las limitantes del estudio.</p> <p>11. El contenido del capítulo de Resultados es presentado con coherencia y lógica.</p> <p>12. Los gráficos y tablas presentan claramente los datos de identificación (numeración, título y fuente).</p> <p>13. La interpretación y análisis de resultados son apropiados.</p> <p>14. Los Objetivos o Hipótesis son comprobados con la evidencia presentada.</p> <p>15. Las conclusiones son claras y deducibles del estudio.</p> <p>16. El trabajo está descrito claramente (redacción) y sin errores ortográficos o tipográficos.</p> <p>17. El trabajo es lógicamente organizado y presentado.</p>			

18. La Bibliografía es presentada adecuadamente (orden alfabético, con todos sus elementos).			
19. La paginación es correcta.			
20. Los anexos presentados son adecuados.			
Fuente: Cámara Góngora, 2014.			

EVALUACIÓN DE: HABILIDADES DESTREZAS, COMPORTAMIENTOS Y APTITUDES PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Definición: Instrumento que se utiliza para evidenciar las habilidades, esfuerzos, progresos y logros de los estudiantes. Permite valorar el proceso de desarrollo de aprendizajes y habilidades complejas durante un episodio de enseñanza. Tiene diversas utilidades: evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos, como herramienta de autoevaluación, y como medio de evaluación externa de la labor docente. El portafolio es más que un conjunto de trabajos, proyectos o pruebas almacenadas en una carpeta. Debe incluir otros elementos tales como las evaluaciones de los profesores y las reflexiones del estudiante sobre su trabajo.

Las actividades del portafolio de evidencias de equipo (las evidencias son 10)

Tabla 14					
Ejemplo de Rúbrica para evaluar portafolios de evidencias					
Criterios o categorías	Indicadores o aspectos a evaluar	Niveles			
		No satisfactorio	Satisfactorio	Excelente	Evaluación
Número de evidencias en el portafolio	Reporte de actividades en su portafolio de evidencias	Hasta 5 evidencias 25%	6-8 evidencias 40%	9 o 10 evidencias 50%	40%
Presentación	Hoja de presentación: 1. Nombre de la escuela, 2. Nombre del alumno, 3. Nombre de la asignatura, lugar y fecha de elaboración	Solo cumple con el nombre 5%	Cumple con al menos dos elementos 8%	Cumple con todos los elementos 10%	10%
	Formato de las evidencias: Título y propósito de la actividad, párrafos justificados e interlineado y márgenes uniformes	Incumple con tres o más elementos 5%	Incumple con uno o dos elementos 8%	Cumple con todos los elementos 10%	15%
	Formato APA a contenido, referencias, tablas, figuras y referencias	Cumple con un elemento 5%	Cumple con dos elementos 8%	Cumple con todos los elementos 10%	15%
Documental	Actividades reportadas en orden cronológico, pulcritud y redacción ortográficamente correcta	Cumple con un elemento 5%	Cumple con dos elementos 8%	Cumple con todos los elementos 10%	10%
Actitudinal	Autoevaluación de lo aprendido, su utilidad, su interrelación con las otras asignaturas, con su formación profesional	Cumple con un elemento 5%	Cumple con dos elementos 8%	Cumple con todos los elementos 10%	10%
Fuente: Cámara Góngora, 2014.					

EVALUACIÓN DE: HABILIDADES DESTREZAS, COMPORTAMIENTOS Y APTITUDES RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Definición: El Aprendizaje basado en problemas, permite visualizar la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos in situ, permitiendo visualizar la adquisición de competencias por parte del alumno.

Tabla 15 Ejemplo de Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo "ABP"					
Nombre del alumnos	Criterios de Evaluación				Puntuación Final
	Aprendizajes Previos	Participación	Resp. Indiv.	Resolución de conflictos	
Equipo					
Puntuaciones: Excelente: 3 Bueno: 2 Regular: 1					
Fuente: Cámara Góngora, 2014.					

Tabla 16 Criterios de evaluación para trabajo en equipo "ABP"			
Criterios de Evaluación	PUNTUACIONES		
	Excelente: 3	Bueno: 2	Regular: 1
Aprendizajes previos	Siempre relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje.	Casi siempre relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje.	Casi nunca relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje.
Participación	Siempre participan activamente aportando ideas, observaciones, opiniones y reflexiones interesantes.	Casi siempre participan activamente aportando ideas, observaciones, opiniones y reflexiones interesantes.	Casi nunca participan activamente aportando ideas, observaciones, opiniones y reflexiones interesantes.
Responsabilidad Individual	Siempre cumple con su tarea de individual, explica a sus compañeros con claridad, argumenta sus puntos de vista, y acepta sugerencias y críticas.	Casi siempre cumple con su tarea de individual, explica a sus compañeros con claridad, argumenta sus puntos de vista, y acepta sugerencias y críticas.	Casi nunca cumple con su tarea de individual, explica a sus compañeros con claridad, argumenta sus puntos de vista, y acepta sugerencias y críticas.
Resolución de Conflictos	En momentos de desacuerdo, siempre argumenta sus opiniones, escucha y valora las de los demás, es propositivo para llegar a un consenso satisfactorio para todos.	En momentos de desacuerdo, casi siempre argumenta sus opiniones, escucha y valora las de los demás, es propositivo para llegar a un consenso satisfactorio para todos.	En momentos de desacuerdo, casi nunca argumenta sus opiniones, escucha y valora las de los demás, es propositivo para llegar a un consenso satisfactorio para todos.
Fuente: Cámara Góngora, 2014.			

Definición: Es la reconstrucción de los sucesos desarrollados, hallazgos, logros, dificultades, el comportamiento de los alumnos, de la población; así como los compromisos asumidos en la práctica. Se realiza en forma narrativa con base en la siguiente estructura:

Tabla 17 Ejemplo de Diario de Campo	
Fecha: _____	
Lugar: _____	
Hora de inicio: _____	Hora de término: _____
Participantes en la práctica: _____	
Asesor: _____	
Objetivo de la Práctica:	
Desarrollo de la Práctica	
Acuerdos y compromisos:	

Fuente: Cámara Góngora, 2014.

Definición: Es una enumeración de aspectos o rasgos a verificar su presencia o ausencia en un documento, tarea o trabajo; en un alumno o en un grupo. Su ventaja radica en facilitar la labor del observador al concretar mucho los rasgos a observar.

Tabla 18
Ejemplo de Lista de Control

Elementos del Proyecto de Investigación	ALUMNOS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. El Índice es adecuado (numeración de temas y subtemas, paginación correcta y alineación).								
2. La introducción y sus elementos(planteamiento, objetivos generales, objetivos específicos, justificación, y párrafos descriptivos del contenido del trabajo).								
3. El problema se define claramente.								
4. Los objetivos se plantean claramente.								
5. Se resalta la trascendencia del tema (justificación).								
6 El Marco Teórico muestra coherencia, es acorde al tema en cuestión y es completo.								
7. El trabajo contiene referencias bibliográficas.								
Textuales: apellido del autor, año de edición: paginación (HERNÁNDEZ, 1999:201)								
Otras: apellido del autor, año de edición (HERNÁNDEZ, 1999).								
8. La metodología se describe claramente y con todos sus elementos.								
9. La Operacionalización de variables es adecuada.								
10. Se indican las limitantes del estudio.								
11. Los resultados es presentado con coherencia y lógica.								
12. Los gráficos y tablas presentan claramente los datos de identificación (numeración, título y fuente).								
13. La interpretación y análisis de resultados son apropiados.								
14. Los Objetivos o Hipótesis son comprobados con la evidencia presentada.								
15. Las conclusiones son claras y deducibles del estudio.								
16. El trabajo está descrito claramente (redacción) y sin errores ortográficos o tipográficos.								
17. El trabajo es lógicamente organizado y presentado.								
18. La Bibliografía es presentada adecuadamente (orden alfabético, con todos sus elementos).								
19. La paginación es correcta.								
20. Los anexos presentados son adecuados.								
PUNTUACIÓN TOTAL								
PUNTUACIÓN PORCENTUAL								
CALIFICACIÓN:								

Fuente: Cámara Góngora, 2014.

EVALUACIÓN DE: ACTITUDES Y VALORES

ESCALA ESTIMATIVA

Definición: Es la descripción del grado en que un educando domina un indicador, puede tener entre tres o cinco criterios valorativos. La escala valorativa puede ser de frecuencias o de actitudes. Los elementos de la escala de estimación son: competencia a observar, datos del alumno, los criterios, la escala valorativa y los indicadores.

Figura 4
Ejemplo de Escala Estimativa

EXPOSICIÓN ORAL	 LO HAGO MUY BIEN	 ESTOY APREN DIENDO	 ME SALE REGULAR
 HABLA	PRONUNCIO BIEN Y SE ENTIENDE LO QUE DIGO PERFECTAMENTE	PRONUNCIO BIEN PERO NO SE ENTIENDE TODO LO QUE DIGO	NO PRONUNCIO BIEN POR LO QUE NO SE ENTIENDE CUANDO HABLO
 VOLUMEN	EL VOLUMEN ES ADECUADO	HABLO UN POCO ALTO O UN POCO BAJO BAJO Y NO SE ME OYE BIEN	HABLO MUY ALTO Y MOLESTAN MIS GRITOS O MUY BAJO Y APENAS SE ME OYE
 POSTURA	MI POSTURA ES ADECUADA, Y MIRO A TODO EL MUNDO MIENTRAS HABLO	MIRO SOLO DE VEZ EN CUANDO AL PÚBLICO O NO ESTOY BIEN COLOCADO, ME MUEVO CONTINUAMENTE	HABLO SIN MIRAR AL PÚBLICO APENAS
 CONTENIDO	EL CONTENIDO DE MI TRABAJO ME AYUDA A EXPLICAR EL TEMA DE FORMA ORDENADA	EL CONTENIDO DE MI TRABAJO NO LO ENTIENDO DEL TODO Y ME AYUDA UN POCO A EXPLICARME	NO ENTIENDO EL CONTENIDO DE MI TRABAJO Y NO SE EXPLICARLO

Natividad Molina. Una escuela una ilusión.blogspot.com.es

Fuente: Molina Jiménez, 2015.

Figura 5
Ejemplo de escala de estimación.

ESCALA DE ESTIMACIÓN REFLEXIÓN PERSONAL A NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR					
Nombre:	Fecha:			Firma:	
Marca con una "X" el cuadro que refleje mejor lo que sientes, cuando realizas tus actividades de aprendizaje, miras el trabajo que has hecho y observa tus resultados:					
Evento	Excelente	Muy Contento	Contento	Triste	Qué necesito ayuda
Cuando completo mi actividades sin ayudas					
Comparo con mis actividades anteriores					
Demuestro lo que se hacer a los demás					
Explico mi opinión y convenzo					
Identifico mis debilidades y fortalezas					
Escucho las observaciones y críticas a mis trabajos y actos					
Ayudo a mis compañeros a entender su tareas					

Fuente: De la Fuente Aguilar, 2012.

Figura 6
Ejemplo de escala de estimación con frecuencias

ESCALA DE ESTIMACIÓN DE FRECUENCIAS					
Alumno:		Asignatura:		Sección:	
Competencia:					
Actividad:					
Indicador	Escala valorativa				
	A	B	C	D	E
	MUY ALTA	ALTA	BUENA	DEFIC	NO LOGRO
Participa en actividades grupales					
Lideriza el grupo					
Respeto las normas del buen oyente y hablante					
Escucha con atención					
Atiende instrucciones					
Evaluado por:	Firma:			Fecha:	

Fuente: De la Fuente Aguilar, 2012.

EVALUACIÓN DE: ACTITUDES Y VALORES

DIARIO DE OBSERVACION

Definición: Es un registro abierto o cerrado de algunos aspectos que se pueden observar directamente en el individuo, cuando se realiza la actividad evaluativa. Es un registro descriptivo, una guía de observación permite determinar los procesos que se van a observar de inicio hasta la culminación del desempeño.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR UNA EXPOSICIÓN ORAL

Figura 7
Ejemplo de Guía de Observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN		
Alumno:	Asignatura:	Fecha:
Tema expuesto:		
Instrucciones: Se presentan los aspectos que debe considerar en el desempeño del estudiante durante la exposición. Marque con una "X" en la escala atendiendo a los siguientes parámetros:		
Excelente: se desempeña en el rasgo de una manera superior a lo esperado		
Muy bien: se desempeña en el rasgo de la manera esperada		
Bien: se desempeña en el rasgo de una manera inferior a lo esperado		
Mejorable: se inicia en el logro del rasgo		
Sin realizar: no se observo el rasgo o tuvo dificultades para lograrlo		

Critero	Rasgos	E	Mb	B	M	SR
Aspectos generales	Puntualidad					
	Uso del tiempo					
	Originalidad en la presentación					
	Contacto visual					
Contenido	Tono de voz					
	Vocabulario					
	Dominio del contenido					
	Procura la atención de sus compañeros					
	Ejemplifica					
Lámina	Argumenta					
	Secuencialidad					
	Tamaño de la letra					
	Ortografía					
	Rotulado					
	Pulcritud					
	Calidad del contenido presentado					
Observaciones:						

Fuente: De la Fuente Aguilar, 2012.

Figura 8
Ejemplo de Guía de
Observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN																
CONTROL DE EXPOSICIONES																
Unidad:	Objetivo:	Contenido:	Fecha:										TOTAL PUNTAJE			
Criterios	Aspectos generales		Contenido				Lámina									
	Rasgos															
	Puntualidad	Uso del tiempo	Originalidad	Contacto visual	Tono de voz	Vocabulario	Dominio	Procura la atención	Ejemplifica	Argumenta		Secuencialidad		Tamaño de la letra	Ortografía	Rotulado
Alumnos																
Grupo 1																
Grupo 2																
Grupo 3																
Grupo 4																
Grupo 5																
Grupo 6																
Escala de valoración											Puntaje					
Excelente: se desempeña en el rasgo de una manera superior a lo esperado											5					
Muy bien: se desempeña en el rasgo de la manera esperada											4					
Bien: se desempeña en el rasgo de una manera inferior a lo esperado											3					
Mejorable: se inicia en el logro del rasgo											2					
Sin realizar: no se observo el rasgo o tuvo dificultades para lograrlo											1					

Fuente: De la Fuente
Aguilar, 2012.

EVALUACIÓN DE: ACTITUDES Y VALORES

LISTA DE COTEJO O CONTROL

Definición: Es un instrumento que se puede aplicar en forma individual o grupal, incluso en la nómina general de los estudiantes. Esta conformada por 5 elementos: la competencia, los indicadores, la nómina de los alumnos, la escala de ejecución y el juicio valorativo.

Modelos de Lista de Cotejo o Control

Figura 9
Ejemplo de Lista de cotejo o lista de control

LISTA DE COTEJO O LISTA DE CONTROL										
Matriz de evaluación										
Competencia: produce textos significativos escritos de acuerdo con su nivel de aproximación al código alfabético										
Indicadores	Completa palabras y oraciones				Escribe palabras y oraciones				Escribe textos sencillos	
Rasgos en observación	1. Completa palabras a las que le falta una sílaba				4. Copia palabras y oraciones				7. Escribe textos a partir de palabras	
	2. Completa oraciones a las que le falta una palabra				5. Escribe espontáneamente palabras				8. escribe textos a partir de un título	
	3. Sustituye dibujos por la palabra correspondiente				6. Escribe espontáneamente palabras y oraciones				9. Completa el final de un cuento	
Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Juicio valorativo
Escala de valorización del nivel de ejecución de la competencia										
Criterio de ejecución					Nivel de logro				Juicio valorativo	
Excelente ejecución					9				si	
Muy buena ejecución					7-8				si	
Buena ejecución					4-6				si	
Ejecución que requiere ayuda					1-3				si	
Ejecución sin realizar					0				Todos los rasgos no	
Evaluado por					Firma:				Fecha:	

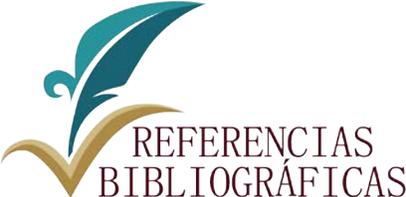
Fuente: De la Fuente Aguilar, 2012.

CONCLUSIONES

La enseñanza basada en competencias, implica varios aspectos entrelazados, iniciando por la planeación en competencias, es decir planear y articular los contenidos a desarrollar durante las sesiones de clase, encaminados al desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores; continuando con la implementación adecuada en el aula, por supuesto tomando en consideración las características de los alumnos, los perfiles de aprendizaje, complementando con la implementación de una serie de estrategias y recursos didácticos; para finalmente, proceder a evaluar en competencias.

En muchos casos, se dice que es enseñanza basada en competencias, existiendo serias inconsistencias al desarrollar día a día el proceso de enseñanza y aprendizaje; se continúa evaluando con un examen escrito cerrado o con preguntas abiertas. Y nos preguntamos, ¿y las competencias? ¿Es discurso, es proceso o es resultado de la enseñanza?

Este artículo, presenta en forma sistemática y organizada una diversidad de técnicas para la evaluación de la enseñanza en competencias. Como una aportación al mundo de la enseñanza.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara Góngora, M. G. (2014). Aportaciones y Reflexiones de la Evaluación en competencias. San Francisco de Campeche, Campeche.
- Casanova, M. (2012). La Evaluación de competencias básicas. Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, M. A. (1998). La Evaluación Educativa.
- Casanova, M., & Muñoz Martín, M. (2012). La Evaluación de las Competencias básicas. Madrid, España: La Muralla.
- Centro Nacional de Evaluación. (2014). Antología Taller Elaboración de Reactivos para Exámenes de Egreso de Licenciatura. México, D.F.: CENEVAL.
- Con Vaz, R. (21 de 01 de 2012). SlideShare. Recuperado el 28 de 10 de 2016, de SlideShare: <http://es.slideshare.net/omarcinXD/cuadro-comparativo-cualitativa-y-cuantitativa>
- De la Fuente Aguilar, G. (02 de 04 de 2012). monografias.com. Recuperado el 2016 de 10 de 28, de monografias.com: <http://www.monografias.com/trabajos91/herramientas-evaluar-enfoque-competencias/herramientas-evaluar-enfoque-competencias.shtml>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Flores Merino, Elena. (2012). Antología: Evaluación de las competencias. México, D.F.
- Frade Rubio, L. (2009). Planeación por competencias. México, D.F.: Inteligencia Educativa.
- Frola, P., & Velazquez, J. (2011). Estrategia didáctica por competencias. Mexico, D.F.: Centro de Investigación Educativa.
- Garay Robles, M. (24 de 03 de 2010). Metodología de la Investigación Científica. Recuperado el 27 de 10 de 2016, de Scribd: <https://es.scribd.com/doc/28891302/Investigacion-cientifica-en-mapas-mentales>
- García López, C. (04 de 02 de 2011). icalitativa.wordpress.com. Recuperado el 27 de 10 de 2016, de icalitativa.wordpress.com: <https://icalitativa.wordpress.com/temas/tema-3/la-investigacion-etnografica-mapa-conceptual/>
- H., F. (2011). Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación. México, D.F.: Trillas.
- Leioa, B. d. (2009). Guía para programación en competencias.
- Molina Jiménez, N. (1 de 09 de 2015). Una Escuela una Ilusión. Recuperado el 28 de 10 de 2016, de Una Escuela una Ilusión: <http://unaescuelaunailusion.blogspot.mx/2015/09/rubricas-para-la-evaluacion.html>
- Monroy Cornejo, S. (2014). Aportaciones Evaluación en Competencias. San Francisco de Campeche.
- Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2008). Antología curso-taller para la formulación de reactivos y pruebas objetivas. Guadalajara, Jalisco: Depto. de Elaboración de Instrumentos de Evaluación.
- Servin Jiménez, J., & Mancilla Escamilla, A. (2010). Evaluar en Competencias.
- Tenutto, M., Brutti, C., & Algora, S. (2010). Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas. Buenos Aires, Argentina: Editamos Libros.
- Valdez Arriola, C. J. (2015). Compendio de Estrategias de Aprendizaje. Guatemala: Universidad Mariano Galvez Guatemala.





INTERCAMBIO INFORMATIVO

Mtra. Laura del C. Rodríguez Pacheco

En esta sección consideramos relevante presentar parte de una publicación realizada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), titulado: Escalando la nueva educación. Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina; a través de la compilación de Axel Rivas y Miguel Székely (2014).

El contenido total de este documento está estructurado de la siguiente manera:

- 10 Casos de innovaciones inspiradoras en educación
- 9 Tendencias de innovación educativa no estatal en América Latina
- 10 Lecciones/secretos de las innovaciones educativas exponenciales

Los propósitos de BID para efectuar este trabajo son:

- Esta es una era en la cual las escalas se transforman: las nuevas tecnologías favorecen procesos de cambio e innovación masivos, nunca antes posibles.
- La creatividad de la comunicación colaborativa y el acceso masivo a la nube digital son la punta del iceberg educativo del siglo XXI.
- Se está llevando a cabo un cambio de época, que todavía no toma una forma específica, pero que genera modificaciones y preguntas todos los días.

En este contexto existen numerosas experiencias en marcha. Muchas de ellas son innovaciones que nos permiten repensar e inspirar la tarea educativa.

Para este documento se han buscado esas historias, se las ha recopilado y se las relata para ayudar a ampliar el horizonte educativo de América Latina. Los criterios que se tomaron para definir la búsqueda fueron los siguientes:

1.- Innovación: se buscaron casos en los cuales se desarrollen iniciativas educativas novedosas, que tengan algún sentido de ruptura



con el modelo educativo tradicional, ya sea por medio de nuevas concepciones y prácticas pedagógicas como por la introducción original de nuevas tecnologías.

2.- Inspiración: se seleccionaron innovaciones detrás de las cuales haya una historia para contar, capaces de inspirar a otros educadores, emprendedores y a los formuladores de políticas públicas de la región.

3.- Escala: se buscaron casos que hayan logrado una amplia escala en la cantidad de participantes/beneficiarios o en su dimensión territorial, innovaciones que hayan sobrepasado los límites institucionales locales y que cuenten con el potencial para seguir creciendo.

4.- Iniciativas no gubernamentales: se trata en todos los casos de experiencias privadas, comunitarias, individuales, no gubernamentales, ya sea de organizaciones sociales, empresas con fines de lucro o filantrópicas.

5.- Con uso de tecnología: este criterio se ha tomado como una forma de ver el nuevo potencial de innovación a escala masiva para la educación.

6.- En la educación básica: inicial, primaria, secundaria, no universitaria, tanto en el sector público como privado, formal y no formal.

Aún cuando no está dirigido a educación superior, se comparte en esta sección una de las tendencias incluidas, la cual se considera tiene un impacto en la formación del estudiante como futuro profesional-investigador:



Tendencia 6 La Renovación de las Ciencias

Una tendencia interesante que va cobrando forma es la renovación de las áreas tradicionales de enseñanza a partir de nuevos materiales, tecnologías y enfoques. Varias iniciativas se concentran en una redefinición de la enseñanza de las ciencias, quizás más apetecibles para el cambio que áreas como lengua y matemáticas, donde hay menos experiencias destacadas.

Avatar y Kokori fueron dos de los casos seleccionados entre las 10 innovaciones inspiradoras. Estas iniciativas muestran el potencial de los videojuegos para renovar la enseñanza de las ciencias. Al convertir los pesados contenidos de los libros de texto en apasionantes aventuras, atrapan por igual a alumnos y docentes, transformando la concepción misma de aprendizaje.

Los videojuegos son también aptos para renovar la enseñanza de las ciencias sociales. El grupo Tiza, Papel, Byte, de Argentina, desarrolló varios videojuegos innovadores. Entre ellos “El futuro de Villa Gironde”, una experiencia de decisión colectiva de dilemas ambientales.

Muchas otras iniciativas en América Latina están convirtiendo a las ciencias en una pasión. Un ejemplo es el caso de Abramundo en Brasil, lanzado originalmente por la firma Sangari, luego de muchos años de investigación, como un proyecto innovador de ciencia y tecnología con creatividad. En 2013 Abramundo adquirió la empresa. Con una caja de materiales creativos para realizar experiencias científicas en el aula, libros y un portal interactivo, el proyecto ya alcanzó a 450 escuelas y más de 500.000 alumnos.

En Argentina hay varios proyectos renovadores de diversa escala. Expedición Ciencia es una aventura propuesta por científicos para invitar a docentes y alumnos a campamentos científicos, talleres y experimentos originales. También cabe mencionar 35 ciencia, un original canal de Youtube de videos educativos seleccionados por un Instituto de Formación Docente, que cuenta con más de 3 millones de visitas. Más masiva es la iniciativa editorial Ciencia que ladra, una colección de libros de divulgación de bajo costo, que se convirtió en un gran éxito masivo.

En cuanto a los que se han establecido una alianza con el Estado, un proyecto muy interesante es el curso de programación de videojuegos llevado a cabo por Ceibal, en Uruguay.

Esta tendencia está llena de riqueza, variedad y creatividad. Es un campo todavía incipiente pero prometedor. Conecta más fácilmente que otras tendencias a los educadores y a los artistas, científicos y desarrolladores tecnológicos creativos. Vincula a organizaciones sociales, empresas y educadores sin tantos prejuicios. Atrapa en la inspiración de las ciencias, y en la posibilidad que estas encierran de ser reinventadas.

Quizá sea un terreno para los jóvenes, para nuevas cosmovisiones sobre lo que significa aprender. Los jóvenes de Kokori y Avatar, que buscan otros caminos y se ayudan con los videojuegos. Los científicos jóvenes de edad o de espíritu, apasionados de su tarea y decididos a contarla a millones, saliendo del laboratorio para divulgar el conocimiento.

Para América Latina hay una nueva hora educativa. Esta tendencia es uno de los puntos más altos que puedan entreverse. Para potenciarse requiere más apoyo estatal, más inversión privada, más atracción de talentos, más convergencias creativas. Será una gran oportunidad la que se abrirá al llevar estas experiencias apenas iniciáticas al corazón de las escuelas.

Indudablemente el uso de la tecnología es inevitable, y la búsqueda continua de estrategias y recursos para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje es una tarea de todos los días para los que estamos comprometidos con la educación en cualquiera de sus niveles.



Ponemos a disposición la liga para consultar el documento completo:
<https://publications.iadb.org/handle/11319/6659>

MAPAS DE REPRESENTACIÓN MENTAL: ALGUNOS APUNTES ACERCA DE SU IMPORTANCIA EN LA VIDA ESCOLAR, PROFESIONAL Y SOCIAL DEL INDIVIDUO. ¹

Mtro. Gonzalo Zavala Alardín
Coordinador del Centro de Innovación y Calidad Educativa de Educar+e
Guadalajara, Jalisco
gonzaloalardin@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo explora la importancia que tienen los modelos de representación mental en diferentes ámbitos de la vida del individuo, especialmente durante su experiencia escolar, su desempeño profesional y la comprensión del mundo social y político en el que vive.

Asimismo, brinda algunas ideas acerca de la importancia que tienen en la elaboración de juicios verdaderamente propios y, en definitiva, en la construcción de su realidad.

A partir de lo anterior, destaca la imperiosa necesidad de que durante la educación básica, media superior y superior, los docentes ofrezcan al alumno experiencias de aprendizaje potentes que les permitan desarrollar sus competencias para la elaboración de modelos de representación mental.

ABSTRACT

This paper explores the importance of mental representation models on different areas of the individual's life, especially during their scholar experience, professional performance and understanding of the social and political world in which he lives. It also provides some ideas about the importance in the development on truly own judgments, and, ultimately, in the construction of reality.

From the above, it stresses the urgent need for teachers of basic, middle and upper education to offer their students powerful learning experiences that enable them to develop their skills for modeling of mental representations.

Palabras clave:

Modelos de representación mental, Técnicas de estudio, Gestión de proyectos, Realidad sociopolítica, Construcción social de la realidad, Procesos de individuación, Posmodernidad.

Keywords:

Models of mental representation, Study skills, Project management, Socio-political reality, Social construction of reality, Processes of individuation, Postmodernity.

1. INTRODUCCIÓN

Es ampliamente conocida entre los docentes de prácticamente todos los niveles educativos, la importancia de los organizadores gráficos en los procesos movilizados por

sus alumnos para comprender todo tipo de contenidos, motivo por el cual se les considera como parte fundamental de las técnicas de estudio.

¹ Esta publicación se desprende del proyecto de investigación que el autor actualmente desarrolla para obtener el grado correspondiente en el Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Granada. Dicho proyecto explora la relación entre ciertos aspectos de las concepciones culturales de los sujetos de estudio y sus prácticas de gestión del cambio, con una aproximación desde los modelos de representación mental.

Sin embargo, resulta importante percatarnos de que dichos organizadores gráficos, y el proceso de elaborarlos, forman parte de construcciones de alcance mucho más profundo y extensas a todos los ámbitos de la vida de sus estudiantes: se trata de los *modelos de representación mental*, mismos que juegan un papel fundamental no sólo en los procesos de aprendizaje escolar, sino en la vida profesional y política de los seres humanos y en los procesos de individuación y de construcción social de la realidad.

Si ello es verdad, será conveniente revisar la importancia, la pericia y el tiempo con que como docentes estimulamos y

fortalecemos los procesos de construcción de mapas de representación mental por nuestros alumnos.

Tomar conciencia de la profunda importancia de los modelos de representación mental en los diversos ámbitos antes mencionados y, a partir de ello, mejorar nuestras prácticas educativas al respecto de los modelos de representación mental, son los dos propósitos fundamentales del presente escrito.

A continuación se explora la relación de los modelos de representación mental en los contextos antes mencionados.

2. ¿QUÉ SON LOS MODELOS DE REPRESENTACIÓN MENTAL?

En términos generales, entendemos que los modelos de representación mental (MRM) son estructuras simbólicas que los individuos construyen a partir de su propia experiencia y con el apoyo de otros agentes sociales. Estas estructuras revelan cuáles son los elementos que ha considerado más relevantes al respecto de un objeto de conocimiento determinado, así como el tipo de relaciones que ha identificado entre dichos componentes. La articulación de estos modelos de representación da origen a su vez a verdaderos sistemas de representación (Hall, 1997, p.4).

En su sentido más amplio, dichos modelos pueden brindar evidencia de la forma en que el sujeto comprende su mundo. Al mismo tiempo, dichos modelos le facilitan la comprensión de experiencias ulteriores y les sirven de referencia para guiar su conducta.

La importancia que tiene para el individuo y las colectividades construir modelos de representación para comprender su

mundo, es una necesidad muy presente en las sociedades actuales, especialmente cuando tenemos motivos para pensar que existen en ellas estructuras, dinámicas y problemas de una magnitud y complejidad nunca antes vistos que es necesario comprender, entre los cuales destacan los procesos de globalización y los niveles de desigualdad, injusticia, violencia y destrucción del medio ambiente, también sin precedentes.

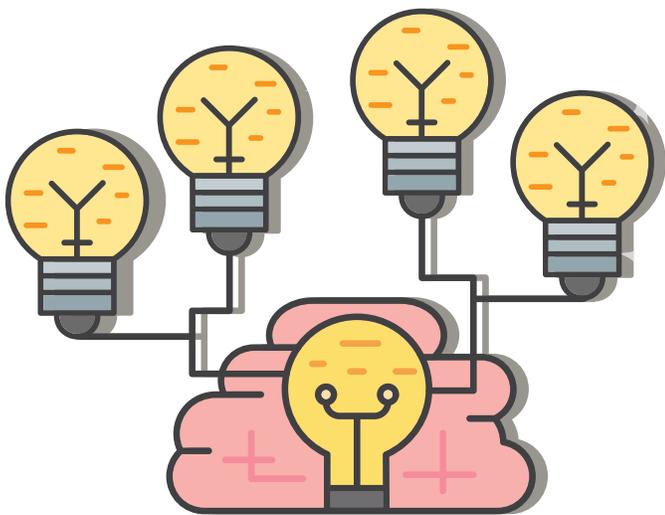
Como nota aclaratoria, es importante señalar que cuando en el presente artículo hacemos referencia a los mapas de representación mental, nos estamos refiriendo no sólo en su dimensión intangible, sino también a sus representaciones concretas, hechas visibles a través de gráficos impresos o digitales.



3. LOS MAPAS DE REPRESENTACIÓN MENTAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Desde el escenario educativo, los MRM -o algunas de sus variantes-, han sido viejos aliados en los esfuerzos del educador por facilitar y potenciar los niveles de comprensión de sus estudiantes con respecto a los más diversos contenidos. Habitualmente se les incluye como parte de las técnicas de estudio y bajo la intencionalidad de dotar a los alumnos de recursos efectivos para aprender a aprender por sí mismos, es decir, para aprender de forma autorregulada.

Una forma más común de referirse a ellos es la de organizadores gráficos, dentro de los que se identifican varios tipos, los más comunes: el mapa conceptual, el mapa mental, el diagrama de flujo, los cuadros sinópticos, las matrices, etc. En términos generales, la función de estos organizadores es la de invitar/ayudar al estudiante en la tarea de identificar las ideas esenciales de un contenido y de sus relaciones, dando lugar a esquemas causales, históricos, multifactoriales, etc.



La apuesta educativa, en este sentido, es que la correcta identificación de estas ideas y de sus principales vínculos, permite al estudiante construir modelos de representación de creciente precisión y complejidad, en un recorrido que va, desde el reconocimiento de los elementos esenciales, hasta la construcción de modelos de creciente riqueza y refinamiento, dando así evidencia

de niveles de comprensión cada vez más profundos. Estos modelos son evidencia entonces, de la claridad, orden, y riqueza con que el estudiante ha comprendido un tópico determinado. (Díaz-Barriga, 2002).

Antes de pasar al siguiente apartado, vale la pena destacar la particular variedad de MRM constituido por los mapas mentales. Éstos pueden revestir un especial interés, en cuanto a que a menudo persiguen un propósito un tanto distinto, diferencia que resulta ser sensible. ¿En qué sentido?

En términos generales, es posible observar que la elaboración de organizadores gráficos, es habitualmente solicitada para ayudar al estudiante a clarificar y profundizar su comprensión de un contenido específico, mismo que ha sido abordado previamente a través de determinadas actividades de aprendizaje.

Sin embargo, en el caso de los mapas mentales (Buzan, 2010), pareciera que con más frecuencia la intencionalidad es otra, y que es la de invitar al alumno a que exprese libremente los modelos de representación que ha ido construyendo acerca del objeto de interés, las más de las veces en forma poco consciente, mismos que de esta suerte logran ser explicitados.

El que los mapas mentales inviten al alumno a incorporar imágenes, y a que no haga un esfuerzo por dar a las ideas un ordenamiento y arreglo mayor al que va surgiendo un tanto espontáneamente mientras los elabora, es un proceso que nos recuerda los procesos de asociación libre altamente estimados en el ámbito psicoanalítico.

Estos mapas mentales contribuirán después a otros procesos de aprendizaje (Muñoz-González, et al, 2011), pero suelen jugar un papel de insumos, a la manera de “material en bruto” por pulir.

4. LOS MAPAS DE REPRESENTACIÓN MENTAL EN LA GESTIÓN DE PROYECTOS.

Los MRM cumplen funciones que van más allá de ser una técnica de estudio. Juegan también un papel fundamental durante los proyectos de investigación y, asimismo, durante la gestión de un proyecto de intervención (Arboleda, G, 2014), sea en el ámbito académico, profesional o comunitario.

Debido a que todos los proyectos de intervención requieren importantes esfuerzos de investigación, pero en cambio, no todos los proyectos de investigación están orientados a la intervención, nos referiremos en adelante a la función de los MRM en la gestión de proyectos, dando por entendido que se hace ya referencia directa o indirecta a los procesos (o proyectos) de investigación, o, al menos, a ciertas modalidades de investigación.

En la gestión de cualquier proyecto, y una vez que el o los gestores del mismo han identificado o elegido una problemática general, la primera fase consiste en la exploración de dicha problemática, por cierto, una de las fases menos cuidadas, no sólo en la práctica sino en los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta competencia.

Dicha exploración pasa por ir recopilando toda la información posible acerca de la misma, en un momento en que todas las fuentes de información pueden ser útiles, y mientras más variadas, mejor. Recurrir a la literatura científica, a publicaciones de tipo técnico e inclusive de difusión general, apoyarse en los buscadores de internet, hacer entrevistas a expertos, hacer entrevistas a los actores afectados y/o posibles clientes del proyecto, todas ellas son prácticas recomendables en este primer momento, orientado a obtener la mayor información posible al respecto de la problemática.

Durante este proceso, la percepción que tienen los gestores del proyecto se enriquece y complejiza, haciéndose menos reduccionista y logrando incorporar datos y perspectivas que

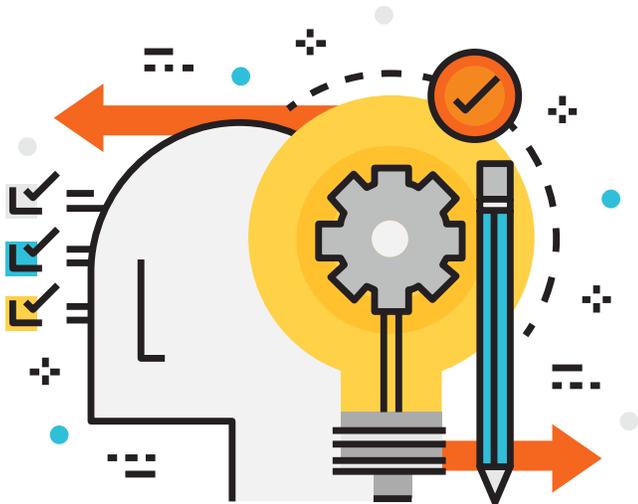
pueden incluso ser antagónicas.

A partir lo anterior surge, desde luego, la necesidad de “poner orden” a la nebulosa de datos y conceptos, para lo cual se irán construyendo intencionalmente mapas progresivamente más claros, con apoyo en operaciones mentales entre las cuales la comparación de datos, su contrastación y la inferencia de categorías (por mencionar sólo algunas), jugarán un papel decisivo.



Es importante notar que, en este punto del proceso, el énfasis no está puesto en establecer los factores principales de un problema o sus causas. El énfasis está en poder construir una visión mucho más amplia de las diferentes dimensiones del problema, y de dar cuenta de las diferentes perspectivas desde las cuales puede ser visto, leído o interpretado. Sin embargo, como se puede ver, el trabajo de explicitación y construcción de MRM es la tarea a desarrollar, ello sin mencionar que los MRM con los que contaban los gestores del proyecto al inicio del mismo, sin duda alguna ocuparon su función de guiar su desplazamiento desde las primeras etapas de su exploración, mapas que, muy probablemente, se revelaron en el trayecto de búsqueda con todas sus limitaciones, confusiones, omisiones, y también sus aciertos.

Como siguiente momento del proceso, se hace necesario a los gestores la delimitación del problema, decisión que les permitirá enfocarse en aquellas dimensiones o aspectos que consideran más decisivos para su proyecto. Viene ahora el ejercicio, ahora sí más sistemático y que exige el mayor rigor posible, de identificar cuáles pueden ser los factores que de manera inmediata, mediata y distante están contribuyendo a generar la problemática en cuestión.



Se trata de la fase de diagnóstico de un proyecto, y en este proceso la experiencia y la literatura ofrecen a los gestores una serie de herramientas, que no son otra cosa que mapas de representación genéricos, es decir, de mapas que, sin hacer referencia a un contenido específico, están hechos para facilitar la identificación de la función que ocupan los diferentes factores en la gestación de la problemática. El diagrama de Ishikawa (la espina de pez) es un excelente ejemplo de estos instrumentos y está claramente orientado a identificar los factores que tienen mayor peso en la problemática, a menudo referidos como las “causas últimas” y sobre las que el proyecto tendría que intervenir si quiere lograr cambios profundos, “de raíz”, pero al mismo tiempo, manteniendo en el campo perceptual de los gestores los otros factores, ya ordenados, a los que habrá de estar atento y sobre los que será deseable también intervenir, para obtener la mayor eficiencia y eficacia posibles.

En la fase de planificación los MRM también juegan un papel notorio, pues es a partir del análisis factorial previo, que se diseñan las principales estrategias del proyecto, es decir, las estrategias que habrán de impactar sobre los factores de mayor peso para que su proyecto sea exitoso. Así las cosas, los MRM de la planificación son síntoma, si se quiere, de la forma en que los gestores han conceptualizado el problema, de los MRM-problemática y los MRM-diagnóstico que lograron construir. Sobre decir que a su vez, dichas estrategias pueden ser representadas en nuevos MRM, MRM-planificación, esperándose una congruencia entre todos ellos.

Asimismo, dichos MRM serán un referente estable durante el proceso de intervención, pues al estar basados en una determinada concepción de la problemática y del proceso más efectivo de intervención, son portadores de los criterios que permitirán evaluar los avances que se conquisten durante el proceso y la naturaleza de los factores adversos que se presenten, es decir, para hacer seguimiento continuo de la gestión del proyecto. Los gestores también se verán obligados a construir MRM emergentes para comprender dichos factores, también emergentes.

No está de más decir que el análisis del proceso y de los resultados del proyecto, también pasará por la realización de ajustes y nuevos desarrollos en los MRM previamente contruidos, y en la elaboración de otros, incluidos los que resultaran necesarios en términos de comunicar lo más claramente la experiencia y de hacerse un esbozo-mapa de las líneas posibles de intervención futura. Y son todos estos MRM, acomodados y asimilados en la mente de los gestores y plasmados en documentos de los más diversos tipos, los que constituirán sus mapas de partida en la fase de exploración de los proyectos que en el futuro tomen en sus manos.

5. LOS MAPAS DE REPRESENTACIÓN MENTAL EN LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD SOCIO-POLÍTICA QUE ENVUELVE A LOS SUJETOS.

El tema de las ideologías es recurrente en todas las perspectivas de análisis social, político y cultural.

Sea desde la perspectiva de los imaginarios sociales (de suyo más amplia), o desde perspectivas más críticas en las que se pone énfasis en cuestiones como los discursos hegemónicos y la enajenación ideológica, en cualquier caso resulta central el esfuerzo por señalar, evidenciar, analizar e interpretar la forma en que los sujetos comprenden las relaciones sociales, políticas y económicas en las que están insertos, así como los procesos que condujeron a formar los MRM subyacentes (Giddens & Sutton, 2013).

Con frecuencia, el análisis del discurso se constituye como una de las principales herramientas en este proceso de explicitación de la ideología. (Santander, 2011).

6. LOS MAPAS DE REPRESENTACIÓN MENTAL: LADRILLOS EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.

En este tránsito del ámbito escolar al ámbito profesional, y del ámbito profesional al sociopolítico, es posible percatarse de que los MRM juegan una profunda y relevante, tanto en términos individuales y subjetivos, como en términos de los procesos comunitarios y sociales.

Se trata nada menos que de mapas que de algún modo dan cuenta de cómo los individuos, familias, comunidades o naciones, pero también las organizaciones, comprenden su mundo y se comprenden a sí mismas, y la interacción que guardan entre sí.

Pero lo más importante –y es el punto central de este apartado- es percatarse de que, si nos quedamos con una visión instrumental de los MRM, nos limitamos a percibir su funcionalidad pragmática. La referencia

Es importante ver que en este caso los MRM ocupan un lugar relevante no en tanto técnicas de estudio, como elementos clave en la gestión de proyectos profesionales. En este caso juegan el papel de facilitar el proceso de hacer evidente, revelar, “desmontar”, o “deconstruir” las representaciones dominantes en una comunidad o sociedad,

El que los individuos y/o comunidades logren “desenmascarar” los MRM de la ideología dominante, constituye un paso estratégico en su proceso de toma de conciencia y, por esa vía, en el proceso de poder construir MRM que les guían hacia un proceso de liberación-reconstrucción de su situación.

Estos MRM “liberadores”, son, sin duda, preciados objetos en los procesos de educación alternativa y en la tradición de la educación popular liberadora.

sociopolítica ya nos anticipa hasta qué grado dichos MRM son la representación y a la vez parte activa del tipo de relaciones, fuerzas y dinámicas que dan forma a nuestro mundo.

Toca ahora dar un paso más allá y reconocer plenamente que los MRM son no sólo elementos estructurales, sino *estructurantes* de nuestra realidad, al grado de que podemos afirmar que los MRM son el testimonio de que, la realidad en la que vivimos, creemos o sentimos vivir, no es algo “natural” sino que es una construcción humana (Berger y Luckmann, 2003). Vivimos, pues, en un mundo simbólico, y sobre ese otro mundo, que suponemos existente, nada podemos decir.

Si bien es cierto que desde cierta perspectiva los modelos de representación mental son construidos por el individuo, y

por lo tanto siempre son de alguna manera singulares, también es cierto que son condicionados por los modelos de representación y los discursos con mayor peso en cada cultura, lo que ya quedó de algún modo bosquejado en el apartado anterior.

En el ámbito de la sociología encontramos algunos de los más importantes exponentes de este enfoque, a partir de los cuales se puede subrayar que lo que los seres humanos llamamos “realidad”, es la resultante de un proceso de construcción social, construcción transmitida por el *discurso* (teoría del discurso; Foucault & Bordieu, citados por Huhn, 2008). Ello es así independientemente del tipo de sociedad y de la época histórica en la que se viva. Así, y refiriéndose al discurso (portador de sus MRM), afirma Foucault:

El discurso, dice Foucault, “...construye el tópico. Define y produce los objetos de nuestro conocimiento, gobierna el modo como se puede hablar y razonar acerca de un tópico. También influencia cómo las ideas son puestas en práctica y usadas para regular la conducta de los otros. Así como un discurso ‘rige’ ciertos modos de hablar sobre un tópico, definiendo un aceptable e inteligible modo de hablar, escribir o comportarse uno, del mismo modo, por definición, ‘excluye’, limita y restringe otros modos de hablar o conducirnos con relación con el tópico o de construir conocimiento sobre el mismo.” (Hall, 1997, p.27)

7. MAPAS DE REPRESENTACIÓN MENTAL, PROCESOS DE INDIVIDUACIÓN Y POSMODERNIDAD.

.....

Una rica fuente de investigaciones y propuestas giran en torno a los procesos de individuación que tienen lugar en el mundo posmoderno.

Entre los representantes de este enfoque se encuentran Araujo, K. & Martuccelli, D. (2010), quienes afirman que en un mundo cambiante, en un mundo en el que las estructuras fuertes de la familia, de las instituciones sociales, de los modelos económicos modernos, así como las prácticas culturales tradicionales, se están debilitando, el individuo se enfrenta ante un panorama de libertad, pero también de incertidumbre, lo cual supone desafíos sin precedentes a su proceso de desarrollo.

De hecho, estos autores tienen otra visión acerca de cómo es el proceso por medio del cual un individuo se forma para convertirse en un miembro funcional de la sociedad en la que vive. La concepción predominante fue, durante mucho tiempo, el concepto de socialización, con el cual

se quería expresar que el sujeto de algún modo incorporaba y era moldeado por los patrones socioculturales en los cuales crecía. Este proceso de socialización ocurría por intermediación, sobre todo, de la familia y la escuela, o en su caso, por la comunidad cercana. Es fundamental percatarnos de que dichos “patrones socioculturales”, aún si se les quiere pensar a nivel de prácticas socioculturales, son sin duda portadores de sus propios MRM.

En la actualidad, al menos en los espacios en que los procesos de globalización parecen tener una expresión más clara, las opciones que se ofrecen al individuo son tantas y los caminos tan diversos, que más que hablar de una socialización en el sentido de una “normalización” se habla de una individuación, es decir, un proceso en el que, a partir de las opciones disponibles y de los retos que debe enfrentar, el individuo se constituye a sí mismo a través de sus elecciones. (Araujo, K. & Martuccelli, 2010).

Elecciones que hace unas pocas décadas eran quizá impensables: ¿qué tipo de sexualidad quiere vivir?, ¿quiere casarse o no?, ¿quiere tener hijos o no?, ¿cuándo quiere tenerlos?, ¿quiere o no tener una formación universitaria?, ¿quiere optar por un empleo o ser líder de sus propios proyectos?, incluso: ¿cuándo y cómo quiere morir?

Enfrentado entonces a las posibilidades, retos, debilitamiento de los dispositivos de apoyo estatal, contradicciones, incertidumbres, etc., el individuo deberá ir conformando sus proyectos de vida, más libre que nunca, sí, pero al mismo tiempo abandonado a su suerte, dando respuesta a sus conflictos prácticos y existenciales a través de lo que algunos llaman “soluciones biográficas”. Dichos proyectos de vida habrán de ser más claros, profundos e imaginativos, como lo son los MRM que implícita o tácitamente los sustentan.

Desde luego, no se habla aquí de una libertad absoluta y etérea. Dicha libertad siempre estará condicionada, entre otras, por las opciones disponibles para el individuo según la región del mundo, cultura, sociedad, y estrato socioeconómico en los que se desenvuelva. Contextos que lo enfrentarán a pasar por diferentes tipos de pruebas, pero, ahora más que nunca él podrá tomar decisiones muy diversas. Más importante aún será el hecho de que muchas de sus decisiones, aun contraviniendo la tradición, habrán de ser consideradas social y culturalmente válidas.

No hay que perder de vista además, que los agentes portadores de las opciones y lecturas posibles ya no sólo serán la familia, la escuela y la comunidad: también lo serán los modelos (MRM) culturales de regiones del mundo muy distantes, las comunidades virtuales de las cuales forme parte y un mercado omnipresente y cada vez más

especializado, entre otros.

En este mundo incierto, en este mundo de infinitas “soluciones biográficas”, será más importante que nunca la capacidad del individuo (y de las comunidades) para hacer sus propios análisis acerca de lo necesario, lo posible y lo deseable, apoyándose en sus propios criterios para hacer sus propios juicios. Esto daría a sus decisiones y a sus proyectos un carácter de autenticidad que sería imposible de lograr si se atuviese acríticamente a la costumbre, costumbre que, como hemos visto, es ya cada vez menos clara, y, sobre todo, inefectiva para salir airoso de los desafíos que se le presentan en un mundo en constante cambio.

Aprender a hacer juicios bien fundamentados siempre ha sido, pero ahora más que nunca, una capacidad estratégica, vital, para la sobrevivencia y el bienestar, tanto de individuos como de comunidades.

¿Cuál es el punto esencial de este apartado?

Ya no de las MRM como técnicas de estudio, ni como herramientas útiles para la gestión de proyectos, o como recursos clave para un proceso de concientización en cuanto agentes de cambio, ni de su carácter como factores estructurantes de la realidad humana.

Se trata de su importancia en la conformación de proyectos de vida, es decir, como marcos de referencia que podrán orientar a las decisiones de los individuos en todos los ámbitos de su existir, y que le permitirán vivir una vida más o menos auténtica, y desde ahí poder, si así lo desea, aportar su propia voz y energía a los procesos de transformación social.

CONCLUSIONES: DE VUELTA A LA EDUCACIÓN.

¿Qué implicaciones tiene todo lo dicho para con las prácticas de formación básica, media superior y superior?

Apostamos a una ampliación, complejización y enriquecimiento de las prácticas educativas a este respecto, a partir de una comprensión más lúcida y profunda de del papel de los MRM en la vida humana, en la vida de nuestros estudiantes, y en la de las comunidades y organizaciones de las cuales forman y formarán parte.

Se trata de poder ver a los MRM no únicamente como técnicas de estudio, sino también como herramientas útiles para la gestión de proyectos profesionales y como recursos clave en un proceso de toma de conciencia sociopolítica y formación de agentes de cambio.

Se pretende asimismo poder valorar a los MRM como factores condicionantes y “ladrillos” en la construcción de nuestra realidad humana, realidad que, como se ha mostrado, es, en su especificidad, profundamente simbólica.

Finalmente, es importante percatarse de que dichos MRM, cuando son soporte y producto de juicios auténticos, han de facilitar a nuestros estudiantes confeccionar con mucha mayor libertad, responsabilidad y lucidez, los proyectos de vida que habrán de conformar su propio existir, sus propias soluciones y sus propios proyectos biográficos.

Y si todo esto es verdad, es fundamental que como educadores nos formulemos la pregunta: ¿Hasta qué punto estamos capitalizando el potencial de los MRM?

¿Cuáles son los alcances y límites de nuestra práctica docente en lo que a ellos se refiere? ¿Les estamos dando la atención y el rigor necesarios para que sean para nuestros estudiantes potentes técnicas de estudio, potentes aliados en la gestión de proyectos exitosos, potentes herramientas de toma de conciencia sociopolítica y en su formación como agentes de cambio?

¿Hasta qué punto hemos podido apoyarles en la toma de conciencia de la naturaleza simbólica de nuestra realidad, y por tanto de *nuestra posibilidad de reconstruirla*? ¿Hasta qué punto les estamos apoyando en el proceso de asegurarse de que aprendan a hacer juicios verdaderamente propios, que les permitan tomar decisiones y construir proyectos de vida más auténticos?

Quizá MRM más rigurosos, complejos, auténticos, serán las brújulas que les ayuden a navegar con más certidumbre y con más éxito en el mundo que están viviendo, y en los días por venir.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, K. & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091, 2010.

Arboleda, G. (2014). *Proyectos. Identificación, formulación, evaluación y gerencia*. México: Ed. Alfaomega.

Buzan, T. (2010). *Manual de técnicas de estudio. Producción Educación Aplicada*. México.

Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Condor, A. & Antaki Ch. (2000). *Cognición social y discurso*.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Giddens, A. & Stutton, P. (2013). *Sociología*. España: Alianza Editorial.

Hall, S. (ed). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Inglaterra: Sage Publications. Trad. Elías Sevilla Casas (pp. 13-74).

Muñoz-González, J. M., Ontoria-Peña, A. & Molina-Rubio, A. (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 343-361

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso Cinta moebio 41: 207-224 www.moebio.uchile.cl/41/santander.html





INSTITUTO CAMPECHANO

“UN PASADO DE GLORIA Y UN PRESENTE DE LUZ”



Doctorado en Ciencias Sociales

Objetivo

Formar investigadores competentes con un amplio conocimiento conceptual, metodológico, técnico e instrumental, capaces de analizar desde una perspectiva crítica, independencia intelectual, rigor analítico, creatividad y conducta ética, en los problemas sociales más actuales en los ámbitos regional, nacional e internacional; con capacidades para la dirección de programas y proyectos de investigación en su ámbito académico especializado o profesional.

A través de dos áreas del conocimiento:

- Sociedad y Desarrollo Humano. •Arte, Cultura e Historia.

PLAN DE ESTUDIOS

1er. Semestre	2do. Semestre
Taller de Investigación I Seminario de Tesis I Tema Selecto I Taller de Formación Científica	Taller de Investigación II Seminario de Tesis II Tema Selecto II
3er. Semestre	4to. Semestre
Taller de Investigación III Seminario de Tesis III Tema Selecto III	Taller de Investigación IV Seminario de Tesis IV Tema Selecto IV

ENTREVISTA DE ADMISIÓN

El registro para el proceso de admisión será 17 de octubre al 14 de enero de 2017.

Para tener derecho a la entrevista de admisión deberá entregar los formatos pre-establecidos:

- Registro de Entrevista de admisión.
- Registro de Curriculum Vitae.
- Registro de Carta de Exposición de Motivos
- Anteproyecto de Tesis Doctoral.

COSTOS

Colgiatura	Mensual: \$ 2,000.00
Inscripción	Semestral: \$ 2,500.00



3do. Piso, Claustro "Lic. Tomás Aznar Barbachano" del Instituto Campechano.
Calle 10 No. 357 Centro C.P. 24000. Teléfono (981) 816 24 60 Ext. 105
E-mail: posgrado@instcamp.edu.mx
<http://instcamp.edu.mx/>

Tips

DEL INVESTIGADOR

L.T.S. María de los Ángeles Paat Uc

¿QUÉ ES UNA HIPÓTESIS?

En más de una ocasión a lo largo de nuestra vida escuchamos la palabra hipótesis, como estudiantes, como trabajadores y quizá en la rutina diaria; pero, ¿qué es una hipótesis?

Es la explicación sujeta a comprobación de algún fenómeno o problemática que se ha de investigar, a su vez se plantea como una proposición a demostrar.

En una investigación se puede encontrar una o varias hipótesis, y no siempre son verdaderas y pueden o no comprobarse ya que al momento de plantearlas no se está totalmente seguro de que se vayan a comprobar.

Una hipótesis puede ser general o precisa tener una o dos variables y seguirán siendo proposiciones sujetas a comprobación empírica y a comprobación en la realidad. La variable es susceptible a medirse u observarse.

Pero, ¿de dónde surgen las hipótesis dentro de un proceso de investigación? surgen de:

Planteamiento del problema.

Revisión de la literatura o antecedentes consultados.

Postulados de una teoría y su análisis



Características de la hipótesis:

Su referencia debe ser acorde a una situación real.

Las variables deben ser comprensibles, precisas y concretas.

La relación entre sus variables debe ser clara y lógica.

Las variables deben ser observables y medibles, acordes a la realidad.

Deben tener una relación técnica para probarla, es decir, si existen técnicas o herramientas para probarla.

Bibliografía

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación, 5a. ed. México D.F.: Mac Graw Hill.

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS NATURALES (BIOLOGÍA) EN EL ÁREA DE PRIMARIA.

Biol. Dugles Guadalupe del Carmen Flores Canul
Tesis de Maestría en Pedagogía
Instituto Campechano
dugles_13_18@hotmail.com

RESUMEN

El presente proyecto de investigación se desarrolló basado en los aportes de teóricos, pedagogos e investigadores que permitieron reconocer la importancia de la lúdica en el proceso de enseñanza. El propósito de este trabajo investigativo es crear actividades lúdicas que sean atractivas, recreativas y motiven a los alumnos aprender.

Es importante que el docente comprenda las dificultades que los alumnos presentan en la materia de Ciencias Naturales (Biología). Por lo que se hace necesaria la inclusión y el diseño de nuevas estrategias que permitan el aprendizaje significativo de los alumnos en esta área. Es importante superar las dificultades y fortalecer las nuevos conocimientos y competencias desarrolladas durante el ciclo escolar, por tal motivo se presenta este trabajo, en el que se fundamenta el uso de estrategias lúdicas y se proponen algunas actividades específicas para el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Naturales (Biología) dirigida a alumnos del sexto grado en el ciclo escolar 2013 -2014, de la Escuela Primaria Particular Jean Piaget, ubicado en la ciudad de San Francisco de Campeche, México. Durante la implementación, docentes y alumnos pudieron observar la efectividad de ésta en el rendimiento académico. Finalmente con la realización de este trabajo se pretende dar una mirada holística de lo que fue el proceso de análisis, desarrollo y puesta en marcha del trabajo de investigación, mostrando sus alcances, limitaciones y resultados obtenidos.

ABSTRACT

This research project was developed based on input from theorists, educators and researchers who allowed us to recognize the importance of leisure in the teaching process. The purpose of this research work is to create fun activities that is attractive, recreational and motivate students to learn.

It is important that teachers understand the difficulties that students have in the field of Natural Sciences (Biology). So the inclusion and design of new strategies for meaningful learning of students in this area is necessary. It is important to overcome difficulties and strengthen new knowledge and skills developed during the school year, for this reason this

Palabras clave:

*Ciencias,
Estrategias
lúdicas,
Educación.*

Keywords:

*Science,
Playful strategies,
Education.*

work is presented, in which the use of recreational strategies are based and specific activities for teaching-learning process proposed in the area of Natural Sciences (Biology) aimed at sixth graders in the school year 2013 -2014, Jean Piaget particularly the elementary school, located in the city of San Francisco de Campeche, Mexico. During implementation, teachers and students were able to observe the effectiveness of this in academic performance. Finally, with the completion of this work it is to give a holistic view of what was the process of analysis, development and implementation of research showing its scope, limitations and results.

INTRODUCCIÓN

La educación en los últimos años, ha presentado diferentes enfoques y teorías que han llevado a nuevas concepciones en la educación y su importante papel en el desarrollo social. La educación requiere de una gran capacidad innovadora e investigadora en el desarrollo del proceso docente. García A. & Muñoz V (2010) en su artículo *Desarrollo e innovación tecnológica en la educación*, resalta la importancia de la innovación educativa dentro del aula, al mencionar lo siguiente:

“La innovación se empieza a considerar ligada no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos sino también a los procesos de desarrollo personal y profesional de los profesores, ya que estos son los responsables del desarrollo del currículo. La imagen del profesor como investigador está presente en las propuestas de innovación curricular, sus creencias, sus juicios éticos, su lenguaje constituyen medios para estudiar la vida social de los centros educandos desde enfoques de indagación interpretativa”.

De la misma manera Sánchez (2010) resalta la tarea del profesor para diseñar y proponer estrategias educativas que permitan a los estudiantes obtener los aprendizajes esperados:

“Las estrategias de aprendizaje permiten que alumnos con mayor o menor capacidad intelectual puedan lograr por igual un mismo objetivo. La tarea del profesor es, en la medida de lo posible, hacer que todos ellos desarrollen sus propias estrategias y obtengan un mayor y mejor rendimiento durante el proceso”.

Según la forma tradicional de enseñanza de las Ciencias Naturales (Biología) en general, se encuentra de manera limitada ya sea por factores institucionales o profesionales del docente a cargo, reduciéndose la impartición de contenidos teóricos que confinan la complejidad de los ecosistemas a unas cuantas páginas de teoría que escasamente son relacionables con el medio físico circundante de los estudiantes. De allí, que la juventud no sea consciente de lo trascendente de sus obras y específicamente en las que de una u otra forma afectan los recursos naturales. (Álvarez D., 2012)

Por lo antes mencionado el artículo tiene como objetivo “Promover las estrategias lúdicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la materia de Ciencias Naturales (Biología), del sexto grado de educación primaria de la Escuela Jean Piaget”, para esto se empleó un tipo de estudio explicativo y el diseño elegido fue el cuasiexperimental con Pre-test y un Pos-test. La población consistió en 30 alumnos que cursan el ciclo escolar 2013-2014 en el sexto grado de educación primaria. La muestra fue no probabilística, ya que la elección de los grupos de control y experimental no fue al azar, porque los grupos ya se encontraban integrados antes de la investigación, cada grupo se componía por 15 alumnos. El instrumento fue un examen con 20 reactivos de opción múltiple con tres respuestas cada uno de ellos. El tratamiento se aplicó al grupo A en el periodo de mayo a julio del 2014, y un total de 7 sesiones de una hora. Los resultados fueron presentados a través de tablas y gráficas, cuyo análisis determinó que se acepta la hipótesis de investigación.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

.....

El trabajo expone la implementación de estrategias lúdicas pedagógicas para el mejoramiento de la enseñanza de Ciencias Naturales (Biología) en sexto grado la Escuela Primaria Jean Piaget de la ciudad de San Francisco de Campeche.

El uso de estrategias lúdico pedagógicas que se hace necesarias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos. Específicamente, la intención de este trabajo, es el de proponer nuevas alternativas que fortalezcan dichos procesos, utilizando diferentes materiales que se encuentran en el medio circundante de los educandos, y que mejoren significativamente los procesos de enseñanza – aprendizaje. Tras abordar la estrategia lúdica en Ciencias Naturales (Biología), la cual consiste en que el maestro pueda crear y/o adaptar juegos a través de los cuales logren construir y relacionar diversos conocimientos en espacios comunicativos de constante interacción.

Las estrategias de aprendizaje permiten que los estudiantes puedan lograr por igual un mismo objetivo. La tarea del profesor es, en la medida de lo posible, hacer que todos ellos desarrollen sus propios conocimientos y obtengan un mayor, y mejor rendimiento durante el proceso.

El componente lúdico puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede servirnos de estrategia afectiva que desinhibe, relaja, motiva; de estrategia comunicativa, permite una comunicación real dentro del aula; de estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis; y de estrategia de memorización cuando el juego consista en repetir una estructura o en sistemas mnemotécnicos para aprender vocabulario, por mencionar algunos ejemplos. Los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse. (Sánchez G., 2010)

La intención de este artículo, específicamente es el de proponer nuevas alternativas que fortalezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje, utilizando materiales que se encuentre en el medio circundante de los educandos.

La investigación se realizó con la comparación entre los dos grupos de sexto grado de la Escuela Particular Jean Piaget, en cuanto al aprendizaje de los contenidos del quinto bloque la materia de Ciencias Naturales (Biología), del ciclo escolar 2013-2014. El sexto A fue el grupo experimental, que tendrá el tratamiento (por estrategias lúdicas para su aprendizaje) y sexto B fue el grupo de control (forma tradicional). Los resultados se evaluaron por medio de un Pre-test y un Post-test. El instrumento que se aplicó es un examen de 20 reactivos de opción múltiple.

Para la determinación de las estrategias lúdicas para la enseñanza en las Ciencias Naturales (Biología) en el área de la Primaria, se planteó la siguiente pregunta:

¿Pueden las estrategias lúdicas mejorar el aprovechamiento de los alumnos de sexto grado en el proceso enseñanza-aprendizaje en la materia Ciencias Naturales (Biología) en la Escuela Primaria Jean Piaget?

De acuerdo a lo planteado se establece la siguiente hipótesis: Las estrategias lúdicas mejoran el aprovechamiento de los alumnos de sexto grado de educación primaria de la Escuela Jean Piaget, con los temas del quinto bloque de la materia Ciencias Naturales (Biología).

CONCEPTOS TEÓRICOS.

.....

Para la realización de la investigación se tomó como referencias diferentes antecedentes que se encontraron al momento de la revisión bibliográfica; solo se encontraron dos trabajos que se relacionan con el tema, aunque la mayoría se trató de otra materia, pero al final todos se relacionan porque utilizan la estrategia lúdica, algunos de estos son:

En la revisión bibliográfica, se encontraron pocos antecedentes teóricos en la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche con respecto a la enseñanza lúdica de la Biología en nivel básico, manifestando de esta manera el carácter innovador; sin embargo en otros estados se encuentran trabajos de autores que tratan el tema de estrategias lúdicas aplicadas en diferentes asignaturas, permite establecer puntos de referencia teóricos suficientes para sustentar esta investigación.

Durante la revisión bibliográfica se encontró un trabajo realizado en la escuela primaria pública de la Delegación Política Magdalena Contreras de la Ciudad de México; describe cambios en la actitud relacionados con las Ciencias y su enseñanza, en 18 profesores de primaria después de la aplicación de una propuesta didáctica, basada en la reflexión sobre la inclusión de actividades lúdicas, sencillas y relacionadas con la vida cotidiana, en el salón de clases. Las actitudes fueron valoradas por medio de un instrumento, aplicado antes y después de la propuesta, que incluyó los

tres componentes tradicionales de la actitud (cognitivo, afectivo y activo o de tendencia a la acción) a través de diferentes escalas, de tipo Likert de 5 opciones, diferencial semántico y reactivos de opción forzada. Los resultados antes de la intervención didáctica revelaron que los profesores de educación primaria mostraron nociones, emociones y acciones que analizadas conjuntamente se traducen en actitudes poco favorables hacia las Ciencias Naturales, las cuales repercuten directamente en su práctica docente. Después de la propuesta fue evidente tanto cualitativa como cuantitativamente un cambio positivo de actitud hacia las Ciencias y su enseñanza. (García M. & Orozco L., 2008).

En Colombia se presenta una propuesta que tiene por objeto presentar un ejemplo de unidades didácticas en Ciencias Naturales que se pueden trabajar con estudiantes de tres ciclos de educación básica (grados cuarto, quinto y sexto de educación en Colombia), basadas en los conocimientos previos del estudiante. La estrategia metodológica que encierran las unidades es la solución de problemas de lápiz, papel y el trabajo práctico de laboratorio en beneficio del aprendizaje significativo de conceptos referidos en la planeación del área como ejes conceptuales de tipo biológico, químico y físico. (Noy J., 2011).

Al igual se encontraron investigaciones sobre otras materias como el siguiente en la ciudad de Cartagena, muestra la importancia que en otra investigación realizada en la ciudad de Cartagena se demuestra la importancia que tienen las estrategias lúdicas pedagógicas para la didáctica de los contenidos conceptuales y su relación con el uso de medios didácticos significativos, contextualizados y pertinentes, junto con la estructuración cognitiva que poseen los estudiantes del grado primero de primaria del Instituto Educativo Encanto de Niños, para mejorar la enseñanza del sistema de numeración decimal. La autora tiene mucho interés en el hecho, que enseñar matemáticas siempre debe hacerse con la participación activa del educando. Volviéndose así constructor de su aprendizaje. Esto implica asumir un cambio profundo en las relaciones entre estudiantes, maestros y el saber. Y esto es hacia donde se encamina la investigación. (Castro L., 2013).

Al igual se replantea el modelo de la educación secundaria, no es tarea fácil, ya que implica la realización de distintos quehaceres que no sólo se limitan a cuestiones curriculares sino también a la forma de la enseñanza-aprendizaje. Por esto el propósito de esta propuesta es reflexionar sobre el siguiente cuestionamiento: ¿Hacer una enseñanza-aprendizaje agradable de las matemáticas en el nivel básico de educación es posible a través de algunas estrategias lúdicas para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos? Esta es una pregunta que se pretende responder a través de este trabajo al abordar el tema de los números enteros con base a experiencias realizadas en la Escuela Secundaria Estatal N° 13 “Rafael Matos Escobedo” de la ciudad de Oxxutzcab, Yucatán (México) con alumnos del segundo grado del turno matutino durante el ciclo escolar 2007 – 2008 utilizando material lúdico para efectuar las actividades en el aula. (Góngora L. & Cu G., 2011).

METODOLOGÍA.

El trabajo tiene como objetivo promover las estrategias lúdicas en los procesos de enseñanza - aprendizaje en la materia de Ciencias Naturales (Biología), por tal la metodología a utilizar es de gran importancia ya que implica la selección, elaboración y aplicación del instrumento de medición que permite esclarecer tanto la pregunta que origina, como la de comprobar y explicar las variables de la investigación.

Para el cumplimiento del objetivo propuesto, se ha optado por el tipo de estudio explicativo, porque además de describir el fenómeno en cuestión, ofrece la explicación del comportamiento de las variables. La metodología básicamente cuantitativa recoge y analiza datos sobre variables y estudia las propiedades y fenómenos cuantitativos (Pivel J., 2011).

El estudio explicativo está orientado a la comprobación de hipótesis causales, su realización supone el desarrollo del conocimiento científico, los estudios de este tipo implican una gran capacidad de análisis, síntesis interpretación de los fenómenos a que hacen referencias. Los estudios explicativos pretenden conducir a un sentido de comprensión o entendimiento de un fenómeno (Grajales G., 2010).

Al igual se ha desarrollado bajo la perspectiva cuasiexperimental, uno de control y otro experimental. Los diseños causiexperimental, según Martínez (2010), manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes, solamente que difieren de los experimentos verdaderos en el grado de confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos.

El método causiexperimentos es particularmente útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible, aun cuando se estén usando grupos ya formados. Es decir, se utiliza cuando no es posible realizar la selección aleatoria de los sujetos participantes en dichos estudios. Por ello, una característica es incluir “grupos intactos”, es decir, grupos ya constituidos (Segura, 2014).

De las opiniones anteriores se ha considerado que el diseño cuasiexperimental es útil para estudiar problemas. Además, puede incluir un grupo de comparación que no reciba la intervención y que se evaluara también antes y después con el fin de medir otras variables externas que cambian el efecto esperado.

En la investigación nos apoyamos en el diseño causiexperimental con una hipótesis de diferentes grupos, se integró con dos grupos uno con la enseñanza tradicional y el otro será el que esté en tratamiento, por medio de juegos lúdicos para la consolidación del aprendizaje.

También es importante mencionar el instrumento de acopio de la información sobre las variables de estudio; se utilizó como instrumento un examen de 20 preguntas del V Bloque.

El instrumento que se empleó para medir los conocimientos de los alumnos fue diseñado con opción múltiple. En cuanto a los contenidos y los objetivos fueron los mismos ya que se elaboró de acuerdo al Plan de Estudios 2011 de sexto grado de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Estado de Campeche. El V Bloque que trata sobre conocimiento de las características del Universo, las cual esta divide en los siguientes temas “Las galaxias”, ” La estrella”, “Los planetas”, “Los satélites”, “Los cometas” y “Contribuciones de la tecnología y la ciencia”.

El tratamiento se aplicó al grupo experimental durante el período de los meses de mayo a julio del ciclo escolar 2013-2014, en módulos de una hora a la semana (ver tabla i), de acuerdo al plan de estudio 2011 de Educación Básica (Rodríguez y otros, 2011).

Tabla i: Período de aplicación del tratamiento			
Meses	Semanas	Días	Tiempo/horas
Mayo	4	4	4
Junio	4	4	4
Julio	5	5	5
Totales	13	13	13

Fuente: Dirección de control escolar de la Escuela Jean Piaget.

Se presentó el material de los contenidos correspondientes al programa educativo y la secuencia del tratamiento, se realizó de la siguiente manera: para el V Bloque se elaboró el material correspondiente a cada contenido planeado, para realizar las aclaraciones pertinentes sobre los temas, nos apoyamos en proyecciones de exposiciones y en ocasiones en el pizarrón para ejemplificar. Para ejecutar el cierre de los temas se utilizó las actividades lúdicas.

La forma en que se recolectó la información fue por medio de la evaluación que se aplicó al finalizar el bloque. Para la investigación se planificaron y ejecutaron seis estrategias de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de sexto grado. Las actividades lúdicas son las siguientes:

Juego 1: Lotería

Propósito: El alumno conocerá las características que tiene nuestro universo, tomando en cuenta su importancia.

Competencia:

- Realiza una retroalimentación.
- Razonamiento abstracto

Juego 2: Biobingo

Propósito: El alumno diferenciará las características que tiene nuestro universo, cual es su importancia.

Competencia:

- Realiza una retroalimentación.
- Coordinación viso motora.
- Razonamiento abstracto

Juego 3: ¿Quién soy?

Propósito: El alumno reconocerá características de los planetas del sistema solar.

Competencia:

- Desarrollo de la memoria, la atención y la concentración.
- Razonamiento.
- Comprensión conceptual

Juego 4: Carrera de planetas

Propósito: Que los alumnos realicen una retroalimentación sobre las características del universo y su principal importancia.

Competencia:

- Desarrollar la memoria, la atención y la concentración.
- Realiza una retroalimentación.
- Coordinación viso motora.
- Razonamiento abstracto.
- Comprensión conceptual.

Juego 5: Simón dice

Propósito: El alumno distinguirá y diferenciará entre los principales conceptos y conocimiento.

Competencia:

- Desarrollar la memoria, la atención y la concentración.
- Realiza una retroalimentación.
- Coordinación viso motora.
- Razonamiento abstracto

Juego 6: Todo el mundo cree que sabe

Propósito: Los alumnos expresarán los conocimientos y aprendizajes esperados con respecto al tema.

Competencia:

- Desarrollar la memoria, la atención y la concentración.
- Realiza una retroalimentación.
- Coordinación viso motora.
- Razonamiento abstracto

Como afirma Palacino F. (2012), es indudable que la formación académica y social del docente debe ser excelente para poder abordar de manera efectiva, una práctica en la que las estrategias que se planteen para enseñar se tornan diferentes para cada grupo de estudiantes y para cada persona en particular.

Esto, con el fin de que el conocimiento sea el resultado de un proceso en el cual el docente muestre y motive en sus educandos, la necesidad de los aprendizajes como herramientas útiles que puedan ayudar a desarrollar potencialidades y competencias que se relacionen con la realidad

en la que viven. Estas estrategias deben favorecer también la participación activa de los estudiantes en torno a la construcción de sus conocimientos y su propio sentido de vida. (Palacino F. 2012).

RESULTADOS.

En este apartado se exponen las tablas y gráficas obtenidas en esta investigación, mostrando los resultados logrados en el grupo de control y del grupo experimental, la información se muestra de forma sencilla lo que se considera de mayor importancia. Esto es después de haber dado tratamiento al grupo experimental, para comprobar si se logró o no se cumplió con la hipótesis.

Se realizó mediante el análisis de la base de datos con el software SPSS de la empresa multinacional estadounidense de tecnología y consultoría IBM, las cuales consisten en emplear métodos estadísticos con procedimientos computacionales.

Nuevamente se recalca que la población es de 30 alumnos de sexto grado de educación primaria, con edades que oscilan entre los 11 y 12 años, los cuales están divididos entre el grupo A, el experimental y B de control, donde se realizaron el Pre-test en el IV semestre y el Post-test el V semestre (véase la tabla ii).

Tabla ii: Concentrado de las calificaciones.						
Fuente: Dirección de control escolar de la Escuela Jean Piaget.						
	Sexto grado, Grupo A			Sexto grado, Grupo B		
	PRE-TEST	POST-TEST	GENERO	PRE-TEST	POST-TEST	GENERO
Alumnos	CALIFICACIONES	CALIFICACIONES		CALIFICACIONES	CALIFICACIONES	
1	7.5	8.3	H	7.0	7.1	M
2	7.6	8.4	H	6.8	7.0	M
3	6.8	7.7	M	7.5	7.6	H
4	6.9	7.5	H	7.3	7.4	H
5	7.4	7.9	M	7.5	7.5	H
6	7.6	8.0	M	6.8	7.0	M
7	7.9	8.3	H	7.6	7.8	H
8	7.1	7.6	H	8.0	7.1	M
9	6.9	7.5	H	7.7	7.4	H
10	8.1	8.5	M	8.1	7.8	H
11	7.4	8.1	M	7.8	8.0	M
12	6.7	7.0	H	7.9	7.4	M
13	7.3	8.0	M	8.4	7.5	M
14	7.4	8.1	H	6.7	7.3	H
15	7.2	7.9	H	7.0	7.9	M
Promedio	7.3	7.9		7.4	7.4	

De la población analizada se obtienen los siguientes resultados, sobresaliendo el género masculino con un registro del 53% (16 alumnos), seguidamente se obtuvo un 47% (14 alumnas) del género femenino. Los resultados obtenidos por cada muestra se presentan primeramente por género, en el grupo experimental, se observa que hay un 60% de la muestra de hombres y un 40% de mujeres; mientras que, en el grupo de control, se obtuvo un 47% de mujeres y 53% de hombres.

Seguidamente se presentó la exposición de la información obtenida por el grupo de control y experimental en el Pre-test. Luego del análisis de la información en el Pre-test, podemos concluir que en ambos grupos la mayoría de los alumnos tiene un promedio que se encontraba en 7.0. Se procedió realizar la suma de promedios para luego obtener el promedio general, con la que se realizó una comparación, observando que el promedio general en el grupo experimental es de 7.3, mientras que en el de control era de 7.4. (véase en la figura 1).

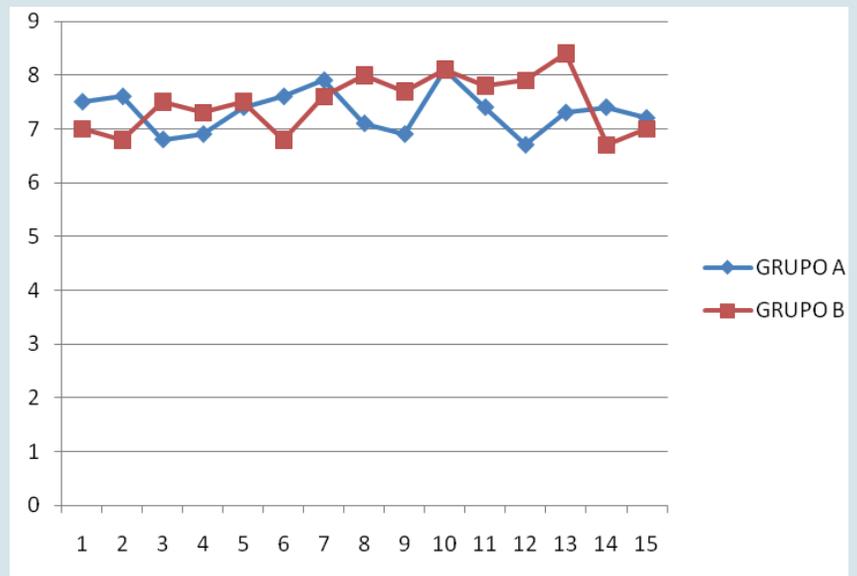


Figura 1: Resultados de la Pre-test.

Después de la aplicación del instrumento, se presentó la exposición de la información obtenida por el grupo de control y experimental. Posteriormente luego del estudio de la información en el Post-test podemos concluir que los alumnos en el grupo experimental se encuentran en la calificación de 8.0, mientras que en el de control se encuentran la mayoría con calificación de 7.0. Al momento que se realizó la confrontación entre los grupos, por medio de los promedios generales, el grupo de control obtuvo un promedio de 7.4 y el grupo experimental fue de 7.9. (véase en la figura 2).

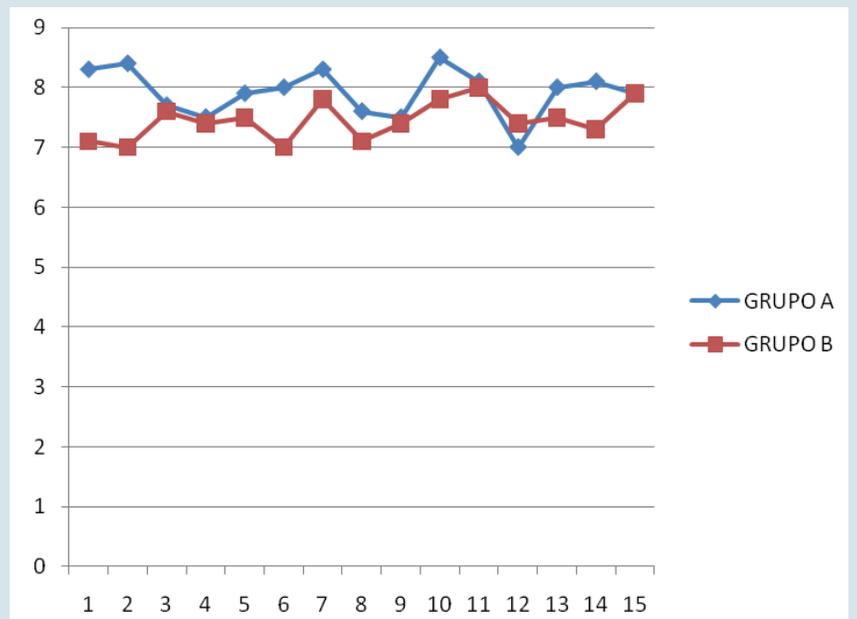


Figura 2: Resultados de Post-test.

Posteriormente se realizó el análisis, luego una confrontación entre la Pre-prueba y Post-prueba entre el grupo experimental y posteriormente en el grupo de control, luego de la aplicación del tratamiento. Con la información obtenida luego de que el instrumento fue aplicado, podemos observar en las gráficas como se presenta el aumento en cuanto a las calificaciones entre el IV bimestre (Pre-prueba) y el V bimestre (Post-prueba) en el grupo experimental, donde la mayoría de los alumnos obtuvieron una calificación de 8.0 aproximadamente, anteriormente presentaban un promedio de calificación 7.0 (véase en la figura 3). Luego de contrastar al grupo se observó que el aumento fue de 0.6 decimal sobre el promedio general obtenido en el Pre-test (véase en la tabla i)

En el grupo de control al momento que se realizó la observación y la comparación en la gráfica, luego de la aplicación del tratamiento, se observó como existe una pequeña disminución en las calificaciones de los alumnos entre el IV bimestre (Pre-test) y el V bimestre (Post-test). Posteriormente se realizó una comparación entre ambos test se observaron que el promedio general se mantuvo en 7.4, en donde hubo una variación fueron, en las calificaciones que presentaron los alumnos (véase en la figura 4).

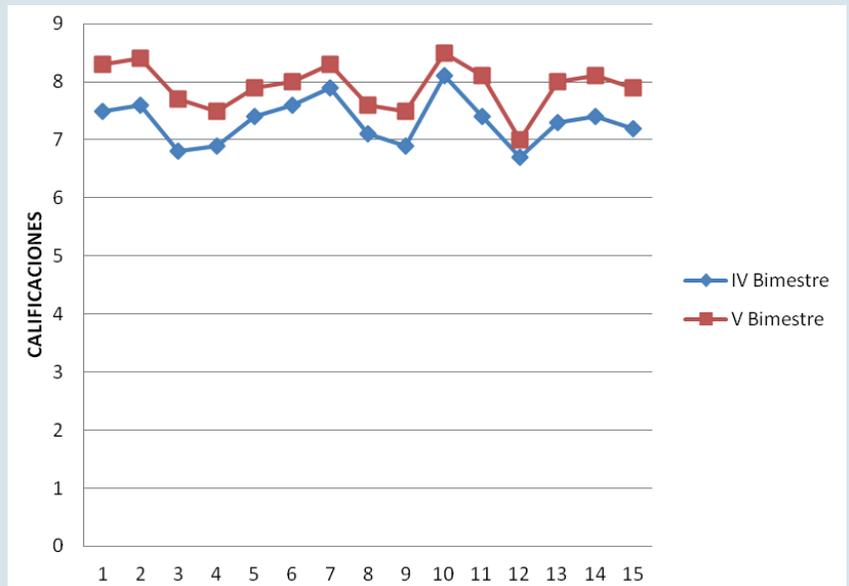


Figura 3: Comparativo entre el IV (Pre-prueba) y V (Post-prueba) Bimestre del grupo experimental.

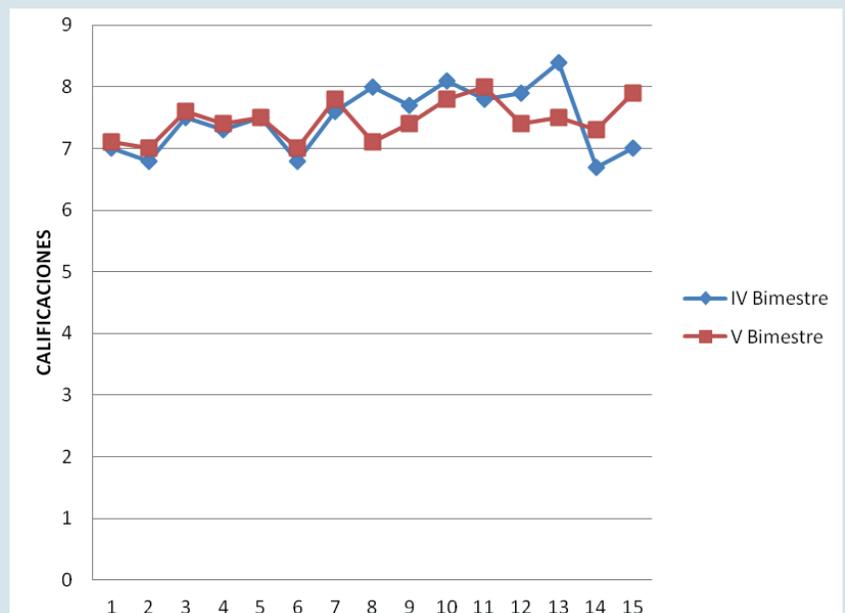


Figura 4: Comparativo entre el IV (Pre-prueba) y V (Post-prueba) Bimestre del grupo del control.

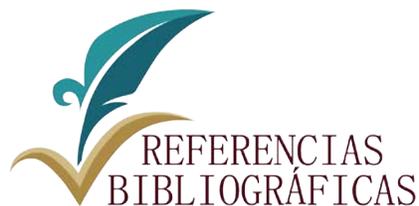
CONCLUSIONES.

El diseño e implementación de unidades didácticas, pensadas en función del aprendizaje que se genera, potencian el aprendizaje significativo de conceptos básicos. En algunos casos se subvalora la enseñanza a través del juego, se considera una estrategia inadecuada para transmitir conocimientos en algunas materias, pero se ha comprobado que no sólo es una forma de transmitir conocimientos, sino que también ayuda tener una mayor fluidez en la comunicación y enseñanza entre el alumnado al momento de la presentación de los temas.

Las actividades lúdicas presentadas ayudaron al mejoramiento académico de los alumnos ya que el ambiente escolar dejó de ser solamente el escuchar las explicaciones del maestro, lo rutinario pasó a ser entretenido, los alumnos se integraron al proceso al ver que consistía en ser novedoso, interesante, por lo cual se sentían motivados en la participación en cada tema, porque identificaron que el aprendizaje era fluido, y de esa forma tan diferente con los juegos adquirían nuevos conocimientos, estas actividades al igual ayudaron a que los alumnos se integraran, fueran más tolerables y cooperativos, en las diversas actividades.

Luego de haber realizado detenidamente el análisis de los resultados de la investigación en el Pre-test y el Post-test se puede llegar a las siguientes conclusiones: se logro el objetivo planteado al inicio de la investigación, gracias a las diversas actividades lúdicas diseñadas que fueron del interés de los alumnos por lo que fue más espontanea la cooperación, por ello se consiguió que el aprendizaje fuera fluido, al igual se crea un ambiente de confianza, libertad y cooperación.

Es importante mencionar que esta propuesta diseñada para el grupo experimental, favoreció a los alumnos de sexto grado A de educación primaria, mejorando su desempeño académico. En el Pre-test presentaban con un promedio general de 7.3, posteriormente de Post-test aumentó a 7.9, el aumento que se presenta solamente es de .6 en el promedio general es importante mencionar que el tratamiento, solo se realizó durante el V bimestre (mayo-julio), y se obtuvo un resultado favorable. Todo lo contrario pasó con nuestro grupo control que mantuvo su promedio general de 7.4. Luego de presentar este análisis al colegio, al igual se les mostro diversos trabajos que fueron realizados en diferentes lugares que tuvieron igual éxito al momento de la aplicación de las actividades lúdicas, como el trabajo de Noy (2011), quien realiza una investigación que tiene por objeto presentar un ejemplo de unidades didácticas en Ciencias Naturales que se pueden trabajar con estudiantes de ciclo tres de educación básica (grados cuarto, quinto y sexto de educación en Colombia), basadas en los conocimientos previos del estudiante. De acuerdo a esto se realiza la sugerencia que para el siguiente ciclo escolar, se elaborarán diversas actividades lúdicas basadas en el plan de estudios, a los aprendizajes esperados de acuerdo a los diversos bloques para que el aprendizaje de los alumnos sea más fluido y que para ellos sea interesante e innovador.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez D. 2012. Diseño de material didáctico para la enseñanza de las ciencias naturales. Aplicado a la conservación del agua en la zona de influencia de la I. E. R. El Tambo (Antioquia, Colombia). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Exactas. Medellín, Colombia.
- Biobingo. 2012. De: <http://www.idiedominicana.org/documentos/tarjetasweb/memoria.pdf>
Bogotá, D.C., Colombia.
- Castro L. (2013). Estrategias Lúdico Pedagógicas para mejorar la enseñanza del sistema de numeración decimal en los niños y niñas de primero de primaria del instituto educativo encanto de niños. Corporación universitaria Rafael Núñez facultad de ciencias sociales y humanas. Programa de pedagogía infantil. Cartagena de indias d. t. y c.
- Delgado, L. I. (2011). El juego infantil y su metodología. Editorial: Paraninfo. ISBN 987-84-9732-821-0.
- García A. & Muñoz V., 2011. Desarrollo e innovación tecnológica en la educación, CONCYTEG & ITESM. México.
- García A. & Muñoz V., 2010. Desarrollo e Innovación Tecnológica. Facultad de Educación Universidad de Salamanca. CONCYTEG & ITESM. México.
- García M. & Orozco L. 2008. Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y su enseñanza en Profesores de Educación Primaria. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 7 No.3.
- Góngora L. & Cu G. 2011. Aprender matemáticas, jugando con números y signo. Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación. Vol. 1, Número Especial. Oxkutzcab, Yucatán. México.
- Grajales G. 2010. Tipos de investigación. De: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>.
- Jhonson, D., & Jhonson, R. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje la cooperación en el aula y en la escuela. Editorial Aique.
- Lotería. 2013. De: <http://www.wiseupkids.com/informacion/juegos/loteria.pdf>.
- Mariotti F. 2010. Diario de juegos. México. Editorial Trillas.
- Martínez A. (2010). Despliegue del sentido holístico de la gerencia universitaria. Cumana, Veracruz. Universidad de oriente.
- Noy J. 2011. La resolución de problemas lúdicos y el trabajo práctico de laboratorio como estrategia didáctica para el aprendizaje de las ciencias en el ciclo tres de educación básica. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación. 55(3).ISSN: 1681-5653.
- Palacino F. 2012. Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 6. Nº 2. pp 275-298
- Pivel J. 2011. Investigación cuantitativa.
- Sánchez G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. Suplementos Marcoe. No. 11. ISSN 1885-2211.
- Segura A, (2014). Los diseños causiexperimentales. Facultad nacional de salud publica. Universidad de Antioquia.
- SEP. 2011. Plan de Estudios 2011, guía para el maestro. Educación Básica Primaria, sexto grado. México.
- SEP. 2011. Plan de Estudios, Educación Básica. Secretaria de Educación Pública. México.
- Torres, J. 2011. La educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales defiende la dignidad personal y la de los otros. México.
- Trujillo F. 2012. Concepto del aprendizaje cooperativo. De: www.aves.edu.com/LECTURAS_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.doc.
- Yturalde Tagle, E. (2012). La lúdica y el aprendizaje. De: <http://www.ludica.org/>.



OPINIÓN, CORRECCIÓN Y LEMA



M.RR.PP.G.C. Rocío Zac-Nicté Cupul Aguilar

OPINIÓN

Escribir bien es sinónimo de cultura, de cuidado, de respeto hacia el receptor del mensaje, pero sobre todo, de querer establecer un vínculo comunicativo eficiente que no se preste a malos entendidos. Sin embargo, en tiempos recientes, éste es un tema pendiente en las aulas y para todos aquellos que utilizan las palabras en su formato escrito.

Hoy tengo la impresión de que vivimos en un mundo tan vertiginoso, que el tiempo se ha convertido en un elemento sumamente valioso y por ello, escaso. Tan escaso que ya no se cuenta con él para escribir un diario, para repasar los pendientes del día, para respirar y reflexionar sobre nuestro acontecer, nuestra razón de ser, y mucho menos, para verificar que lo que se escribe en las redes sociales, mensajes y textos tengan los estándares mínimos ortográficos. ¿O acaso usted se ve verificando que su mensaje de Whats App esté pulcramente redactado? ¿Verifica que el corrector automático no le juegue malas pasadas?

¡Claro que no! Todos corren por las calles intentando llegar puntuales a las citas, al trabajo o al destino. Corren con los audífonos en los oídos, con el celular en la mano y a veces, hasta escribiendo los mensajes. Escribimos tan deprisa que las comas, los puntos y los acentos son accesorios innecesarios. Para otros, desconocidos.

Por ello, la misma aplicación de mensajería optó por agregar los mensajes de voz. Era tanta la frustración que registraban los usuarios al no poder darse a entender que enviar mensajes de voz parece ser lo más fácil para mensajes “difíciles” de redactar.

Quiere un ejemplo:

“Karla, por favor, lleva el rotulo gris a la imprenta y lo que rotulo Juan, a entregar al cliente. Yo, rotulo lo que falta para que tú no te atrases”.

¿Qué quiso decir? Éste es el mensaje:

“Karla, por favor, lleva el rótulo gris a la imprenta y lo que rotuló Juan, a entregar al cliente. Yo, rotulo lo que falta para que tú no te atrases”.

Observará que se trata de una sencilla palabra: ROTULO, pero que, al ser aplicada, se manifiesta en sus tres tipos: aguda (rotuló), grave (rotulo) y esdrújula (rótulo). Y al no conocer las reglas básicas de acentuación un sencillo recado puede tornarse como el mensaje más complicado jamás redactado.

Pero ello se debe no sólo a la prisa, sino también a la apatía actual que se tiene con respecto a escribir bien. Ya que se justifica “por ser una red social”, “porque entienden lo que quise decir”, “porque así es la moda” o porque “me gusta como se ve” de tal o cual manera.

Hoy día, las computadoras y los teléfonos inteligentes han ayudado, hasta donde pueden, en este tema. Pero la verdad es que ellos sólo trabajan basados en palabras previamente registradas en su diccionario y a través del método predictivo, mostrarán como primera opción la que más veces haya escrito, no la que esté correctamente escrita. Por ello es importante recobrar el interés por la escritura correcta, no sólo como símbolo de erudición, sino como un esfuerzo por la comunicación eficiente.

CORRECCIÓN

La Fundación del Español Urgente establece en su artículo “Un wasap y wasapear, adaptaciones adecuadas al español” del día 20 de septiembre del año 2016, que el sustantivo wasap y su verbo derivativo wasapear son adaptaciones adecuadas al español de acuerdo con los criterios de la Ortografía de la lengua española.

También establece que como palabra aguda no se tilda ni el singular wasap ni en plural wasaps, pese a acabar en s, dado que se trata de una palabra aguda terminada en grupo consonántico.

Por otra parte, adaptaciones como guasap, plural guasaps, y guasapear, al perderse la referencia a la marca original y percibirse como más coloquiales, se prefieren las formas con w.

LEMA

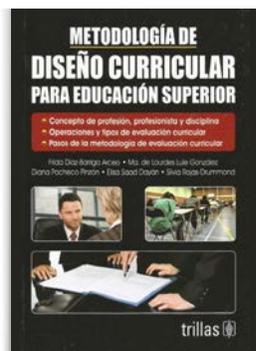


*“La gente que piensa bien,
escribe bien”*

David Ogilvy

LIBROS PARA CONSULTAR

Mtra. Leydi Margarita López Sonda



METODOLOGÍA DE DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

Editorial: Trillas.

Autor: Frida Díaz – Barriga Arceo, Ma. Lourdes Lule González, Diana Pacheco Pinzón, Elsa Saad Dayán y Silvia Rojas-Drummond.

ISBN: 978-968 -24-3129-6

Año: 1990 (reimpresión 2012).

Este libro proporciona los conocimientos teóricos necesarios que permiten al profesional de la educación aplicar la metodología básica del diseño curricular en el nivel superior. La intención de las autoras es que, después de analizar algunas aportaciones teórico-metodológicas en el campo de la teoría curricular, sea capaz de explicar los elementos principales del currículo y la metodología para realizar el diseño correspondiente, así como esbozar anteproyectos en los que se contemplen las prescripciones metodológicas indicadas aquí.



METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

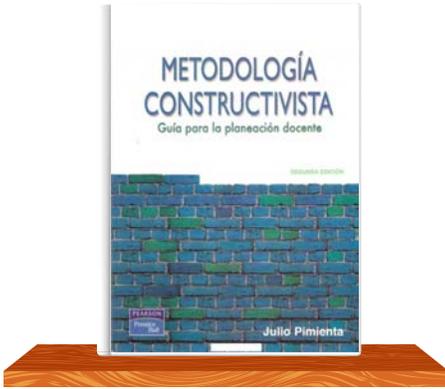
Editorial: I.S.P.E.F., 2016

Autor: Fausto Presutti

ISBN: 978-889 -68-8725-7

Año: 2016

El programa formativo para la adquisición de las Metodologías Educativas es caracterizado por el conocimiento y el empleo de los siguientes métodos, técnicas y estrategias de intervención:- Observación – Escucha del comportamiento de los alumnos (capítulo 1) – Investigación – Acción en la estructuración del programa formativo (capítulo 2) – Documentación Escolar de las experiencias desarrolladas (capítulo 3) Documentación Informática de modelos – conceptos - experiencias formativas (capítulo 4) – Formación E-learning de los aprendizajes y de los programas formativos (capítulo 5) – Aprendizajes a través de procesos de Problem Solving (capítulo 6) – La observación – Escucha es un instrumento educativo que permite al docente de conocer la realidad educativa, empleando un método científico de análisis de la enseñanza- aprendizaje desarrollada. Para aprender a Observar – Escuchar los alumnos es necesario que el docente adquiera una mentalidad encaminada a percibir la realidad e interpretarla psicológicamente.



METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA

Editorial: PEARSON EDUCACIÓN.

Autor: Julio H. Pimienta Prieto.

ISBN: 978-970 -26-1040-3

Año: 2008.

Pimienta presenta una serie de estrategias de aprendizaje, que permitirán tanto docentes como a alumnos a mejorar la sistematización de la información en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El autor retoma la teoría constructivista en el que se persigue que los estudiantes construyan nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos previos.



NUEVAS ALTERNATIVAS DE APRENDER Y ENSEÑAR. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Editorial: Trillas.

Autor: Ramón Ferreiro Gravié.

ISBN: 978-968 -24-7314-2

Año: 2007.

Este libro forma parte de una trilogía que inició el autor con la publicación, primero del ABC del aprendizaje cooperativo, más tarde con Estrategias didácticas del aprendizaje y ahora con la presente obra, en la que parte de la información tratada en los anteriores, pero continúa con la tesis del trabajo cooperativo de los educandos en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Asimismo, destaca la importancia de las habilidades sociales que favorecen la madurez (inteligencia emocional) necesaria para todo buen desempeño, así como para educar en valores. El aprendizaje cooperativo es una metodología que establece las estrategias y funciones didácticas que deben cumplirse para que los alumnos aprendan significativamente.

El autor se propone compartir a los pedagogos, maestros, capacitadores los principios básicos de aprendizaje cooperativo, y las sugerencias prácticas derivada tanto de investigaciones experimentales y de acción – participación, como de la observación y documentación de prácticas hechas en escuelas y universidades públicas y privadas de países latinoamericanos, por maestros que han sido capacitados en esta metodología.



MISIÓN

SOMOS PARTE DE LA IDENTIDAD EDUCATIVA Y CULTURAL DEL ESTADO DE CAMPECHE, QUE FORMA PROFESIONALES DE CALIDAD, CIUDADANOS EJEMPLARES; A TRAVÉS DEL DESARROLLO ACADÉMICO INTEGRAL BASADO EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS, CON RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CONCIENCIA HISTÓRICA.

VISIÓN

SER RECONOCIDOS NACIONALMENTE COMO UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE VANGUARDIA, REPRESENTANTE DE LA CULTURA ESTATAL, CON EL COMPROMISO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE SU COMUNIDAD ACADÉMICA, CON UN ESQUEMA INNOVADOR DE INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN SOCIAL, PARA LA TRANSFORMACIÓN DE SU ENTORNO.



