



NOMBRE DEL ALUMNO: MARÍA DEL CARMEN RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

NOMBRE DEL PROFESOR: ALEJANDRO DE JESÚS MÉNDEZ

MAESTRÍA: EN EDUCACIÓN CON FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES

MATERIA: APRENDIZAJE DE ÁREAS ESPECÍFICAS DEL CONOCIMIENTO

NOMBRE DEL TRABAJO: MAPA CONCEPTUAL

FECHA DE ENTREGA: 24/09/2021



TEMAS SELECTOS

Desde diferentes teorías y enfoques de aprendizaje, se han desarrollado infinidad de propuestas y orientaciones didácticas, con métodos que datan de la escuela tradicional, hasta las constructivistas que ponen al docente en un papel de facilitador de los aprendizajes y al alumno con un rol activo y generador de su propio conocimiento.

Por lo que las orientaciones didácticas que aquí se discutirán, serán, con una mirada constructivista y contextualizada atendiendo a las necesidades educativas del presente.

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la actividad (Daniels, 2003), por lo que toma como referencia original los escritos de Lev Vigotsky (1986; 1988) de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987).

DE ACUERDO CON HENDRICKS (2001)

La cognición situada asume diferentes formas, principal y directamente vinculadas con conceptos como "aprendizaje situado", "comunidades de práctica" y "participación periférica legítima", que aparecen en las obras de Jean Lave y Etienne Wegner (Lave y Wegner, 1991; Lave, 1991a, 1991b; Wegner, 2001).

Para muchos de los autores la cognición situada es la alternativa opuesta a la teoría computacional del procesamiento de información, hay distintos intereses en los investigadores de este campo, desde una orientación sociocultural y antropológica, pasando por las perspectivas ecológica y semiótica, hasta el estudio de los procesos de cognición en diferentes planos sociales.

BAQUERO (2002)

El aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción.

(En este caso quien aprende, el alumno) deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo.

No debe creerse que al hablar de cognición situada sólo se abarca el caso de aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o restrictivas, o que se excluye al pensamiento complejo o a la capacidad de transferir lo aprendido.

En síntesis, esta postura afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada.

LOS TEÓRICOS DE LA COGNICIÓN

Parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad.

En las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, donde se manifiesta una ruptura entre el saber qué (**know w|jat**) y el saber cómo (**know how**), y en donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, auto suficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a que se pertenece.

UNA VISIÓN VIGOTSKIANA

El aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social a que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados; de ahí la importancia en esta aproximación de los procesos de andamiaje por parte del enseñante y los compañeros, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes.

La toma de decisiones pedagógicas y didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirir se en el escenario escolar (Rigo, 2005).

De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, donde los componentes por ponderar incluyen, de acuerdo con Engestrom (en Baquero, 2002):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos que se utilizan en la actividad, sobre todo los de tipo semiótico.
- El objeto por apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).

- Una comunidad de referencia donde se insertan la actividad y el sujeto.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que regulan la división de tareas en la misma

Desde la perspectiva del sujeto que aprende, la adopción de un enfoque de enseñanza situada recupera y amplía algunos de los principios del constructivismo y la teoría del aprendizaje.

- Se enfatizarán la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender.
- Se establece la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados.

WILSON Y MEYERS (2000)

Tradicionalmente se piensa que lo central en el aprendizaje es la adquisición de algo, una competencia, habilidad o capacidad, y que, en función de lo exitoso de dicha adquisición individual, se juzga o valora al aprendiz.

Se encaminan los esfuerzos en el diseño de la instrucción, el cual debe enfocarse en la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia.

**DIVERSIDAD DE ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
LA ENSEÑANZA SITUADA CENTRADA EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Se espera que un ambiente de aprendizaje se caracterice por su flexibilidad, en términos de su apertura a roles e identidades por parte de los actores, lo que contribuye a la apreciación de múltiples perspectivas y a una orientación para la indagación en su sentido amplio.

Las ideas anteriores guardan similitud con la propuesta de la formación en la práctica reflexiva de Schön, en relación con el diseño de la enseñanza y con el rol del docente o del diseñador instruccional.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, el diseño de la enseñanza consiste en un procedimiento basado en reglas técnicas, según el cual los planes, por lo general definidos por el experto (el diseñador, el profesor), preceden a la acción y se intenta siempre ajustar el plan ideal al mínimo posible de desviaciones.

El rol del docente o del diseñador instruccional requiere un acercamiento y comprensión desde el interior de la comunidad de aprendices, así como el empleo de la reflexión y observación participante en el grupo. mismos y en función de ellos.

En relación con el tipo de metodologías de enseñanza o tecnologías educativas que serían congruentes con los enfoques revisados, valen la pena varias precisiones:

No pueden prescribir se a priori ni formas de hacer ni artefactos técnicos, y que es indispensable no sólo la comprensión de la comunidad de aprendices a que antes hacíamos referencia, sino la clarificación del sentido y propósito de los aprendizajes que se busca promover.

**DERRY, LEVIN Y
SCHAUBLE (1995)**

La perspectiva sociocultural la autenticidad de una práctica educativa se determina según el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven.

Incluyen el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje in situ, es decir, el que se desarrolla en escenarios reales, donde los alumnos realizan actividades auténticas.

**HENDRICKS
(2001)**

propone que, desde una visión situada, los educandos deben aprender al participar en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento, con la salvedad de que éstas deben ajustarse pedagógicamente a sus grados iniciales de competencia.

En la cultura escolarizada con frecuencia se intenta hacer un símil de las prácticas o actividades científico-sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como matemáticos, biólogos, historiadores, etc.

La enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables.

En todo caso, habría que remarcar que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información que se posee, sino en su cualidad, pues es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico.

La noción de práctica auténtica se vincula al aprendizaje significativo. Las prácticas educativas auténticas potencian el aprendizaje significativo, mientras que las sucedáneas lo obstaculizan.

Las prácticas educativas sucedáneas no propician el aprendizaje significativo porque carecen de sentido para el que aprende, no lo conducen a la construcción del significado ni a la aplicación o transferencia de lo aprendido en contextos de práctica relevantes, ya sea de la vida real o académicos.

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real y profesional) puede mejorarse considerablemente por medio de **dos dimensiones:**

A) DIMENSIÓN:

Relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.

B) DIMENSIÓN:

Actividad social. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento

LO QUE CARACTERIZA A LOS SEIS ENFOQUES INSTRUCCIONALES ES LO SIGUIENTE:

I. Instrucción **n** descontextualizada a Instrucción centrada en el profesor, quien básicamente transmite las reglas y fórmulas para el cálculo estadístico.

II. **Análisis colaborativo de datos inventados.** Se asume que es mejor que el alumno haga algo, en vez de sólo ser receptor. Se realizan ejercicios colaborativos donde se aplican fórmulas o se trabaja con paquetes estadísticos computarizados sobre datos hipotéticos, se analizan preguntas de investigación o se decide sobre la pertinencia de pruebas estadísticas.

III. **Instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes.** Adapta el estilo de lectura de textos estadísticos con la provisión de contenidos relevantes y significativos que los estudiantes pueden relacionar personalmente con los conceptos y procedimientos estadísticos más importantes.

IV. **Análisis colaborativo de datos relevantes.** Es un modelo instruccional centrado en el estudiante y en el análisis de situaciones-problema de la vida real cercanas a sus intereses y campo de conocimiento que busca inducir el razonamiento estadístico mediante la discusión crítica.

V. **Simulaciones situadas.** Los alumnos participan colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real (p. ej., investigación clínica y psicológica, encuestas de opinión, experimentación social, veracidad de la publicidad, etc.) con la intención de que desarrollen el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos estadísticos más importantes en el caso de la carrera de psicología.

VI. **Aprendizaje in situ.** Se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo (apprenticeship model), donde se pretende desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Destaca la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

Hay que aclarar que no es que estos autores estén en contra de formas de enseñanza que incorporen la cátedra, la lectura de libros de texto o la demostración, sino que proponen que éstas se empleen en un contexto instruccional más amplio y su papel sea el de servir como herramientas de razonamiento.

No obstante, lo central en este modelo de estadística auténtica es lograr una actividad y relevancia social altas en la enseñanza que se caracteriza por un aprendizaje estratégico de la estadística, centrado en su empleo inteligente en la toma de decisiones y la solución de situaciones-problema de índole profesional.

Cabe aclarar que las propuestas de enseñanza situada no son privativas de la educación superior, también, es posible encontrar este tipo de propuestas y experiencias educativas en todos los niveles de enseñanza y en contextos culturales muy distintos.

MCKEACHIE (1999), CON BASE EN LA TEORÍA DE JOHN DEWEY

Engloba en el rubro de aprendizaje experiencial aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional.

**(DÍAZ BARRIGA, 2003)
VINCULAMOS LAS
SIGUIENTES
ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE CON
LAS PERSPECTIVAS
SITUADA Y
EXPERIENCIAL:**

- ✦ Método de proyectos.
- ✦ Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- ✦ Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- ✦ Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad (service learning).
- ✦ Trabajo en equipos cooperativos.

- ✦ Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- ✦ Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) cuando éstas constituyan verdaderas herramientas cognitivas.

Hay que reconocer que el desarrollo y aplicación de algunas de estas metodologías datan de hace varias décadas (p. ej., la enseñanza experiencial, el método de proyectos o el análisis de casos).

Lo que necesitamos es organizar ambientes de aprendizaje y actividades que incluyan oportunidades para adquirir habilidades básicas, conocimiento y comprensión conceptual, pero no como dimensiones aisladas de la actividad intelectual.

Como contribuciones al desarrollo de identidades fortalecidas en los estudiantes, como aprendices individuales y como participantes más eficaces en las prácticas sociales significativas de sus comunidades de aprendizaje en la escuela, y donde sea relevante en sus vidas.

Lo que aquí es importante, desde la perspectiva del profesor, del especialista o del diseñador educativo, es el empleo estratégico y responsable de diversos apoyos a los procesos de construcción de conocimientos e identidades.

Cuando hablamos de empleo estratégico nos referimos a estrategias docentes: apoyos que el profesor o agente de enseñanza genera y utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover aprendizajes significativos y con sentido para los alumnos y de relevancia para su cultura (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE PROYECTOS

EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE PROYECTOS

Es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas.

DIVERSOS AUTORES CONSIDERAN

El enfoque o método de proyectos uno de los más, representativos de las perspectivas experiencial y situada (véase [Centre for Higher Education Development, 2002](#); [Díaz Barriga, 2003b](#); [Jonassen, 2000](#); [Kolodner y Guzdial, 2000](#); [McKeachie, 1999](#)).

Las perspectivas experiencial y situada plantean el problema de la organización y secuencia de los contenidos de la enseñanza o de la estructura del currículo en términos de los saberes, habilidades o competencias que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se le plantean en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve.

DEWEY (1938/2000)

El currículo debe ofrecer al alumno situaciones que lo conduzcan a un crecimiento continuo, gracias a la interacción entre las condiciones objetivas o sociales e internas o personales, es decir, entre el entorno físico y social con las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos del alumno.

El punto focal del diseño del currículo y la instrucción no descansa en el aprendizaje de información factual o de conceptos disciplinarios básicos, ni en la adquisición y ejercicio de habilidades discretas, en la medida en que estos aprendizajes no cobren sentido para el alumno ni relevancia para su formación y desenvolvimiento ulterior.

El foco de una enseñanza centrada en proyectos situados se ubica en el "mundo real", no en los contenidos de las asignaturas tradicionales per se. Si bien se destaca la dimensión social del conocimiento y se realizan actividades propositivas y de relevancia para la comunidad.

El enfoque de proyectos asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos, por supuesto en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de la experiencia educativa.

En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante.

**CONCEPCIÓN ACTUAL DE LA ESTRATEGIA DE PROYECTOS Y
COMPETENCIAS QUE PROMUEVE**

En relación con el significado del término, proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada.

Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad.

**RECONOCE
PERRENOUD (2000)**

Ante la diversidad de discursos pedagógicos actuales, existen múltiples interpretaciones de cómo llevar al aula la metodología de proyectos, así como del conjunto de prácticas de enseñanza-aprendizaje que se insertan en la misma.

Ante la diversidad de discursos pedagógicos actuales, existen múltiples interpretaciones de cómo llevar al aula la metodología de proyectos, así como del conjunto de prácticas de enseñanza-aprendizaje que se insertan en la misma.

Puede haber profesores muy comprometidos, en la vida y en el aula, con la pedagogía activa o con la psicología constructivista, mientras que otros pueden tan sólo simpatizar con ellas desde el sentido común o debido al espíritu de los tiempos que impone determinadas modas educativas.

Habrán profesores que adopten la metodología de proyectos como una orientación global en su enseñanza, mientras que para otros será una manera entre otras de trabajar.

En todo caso, tanto el docente frente a grupo como el colectivo o claustro de docentes deben tomar postura y decidir la perspectiva y espacios curriculares en donde es apropiado el trabajo mediante proyectos, y trabajar colaborativamente con los alumnos en su delimitación precisa.

Perrenoud (2000) de "bosquejar respuestas comunes" en torno a la metodología de proyectos, las cuales tendrán que situarse convenientemente en contextos particulares, adaptamos de este autor la definición de lo que denomina estrategia de proyectos:

- ❖ Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente).
- ❖ Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio.

- ❖ Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.), así como de las habilidades necesarias para la cooperación.

- ❖ Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

UNIDAD III TEMAS SELECTOS

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA CENTRAL EN LA ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS

EL CONOCIMIENTO

Es un fenómeno social, no una cosa. La construcción del conocimiento está mediada por la influencia de los otros, y por eso el aprendizaje implica la apropiación de los saberes de una cultura mediante la reconstrucción y construcción de los mismos.

EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollamos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia, porque les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan.

Los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y los construyen sobre todo gracias a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros.

La importancia de promover la cooperación y el trabajo conjunto en el aula, más aún si dicho trabajo se orienta a la realización de actividades auténticas y se enfrenta al reto de resolver problemas o desarrollar proyectos situados.

La promoción de estructuras cooperativas en el aula es un tema en boga, pero las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran tanto en el estudio de los procesos grupales como en tradiciones educativas relacionadas con la escuela activa y la educación progresista, que destacan una práctica.

La cooperación no se reduce en forma alguna a la disposición de técnicas puntuales o de dinámicas para el trabajo grupal o en equipos pequeños. Se refiere de manera amplia a la organización social de las actividades en el aula.

Incluye varios componentes, entre ellos el tipo de estructura de aprendizaje que se propicia, las metas y recompensas que se persiguen, el tipo de interacciones permitidas entre los participantes o la estructura de la autoridad misma.

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo o grupo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo entendieron y completaron la actividad con éxito.

No toda actividad que se realiza en "grupo" o "equipo" implica cooperación. Con frecuencia, la realización de trabajos en equipo, mediante proyectos o con otra modalidad, no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los integrantes.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) identificaron lo que llaman "grupos" no cooperativos:

Los grupos de pseudoaprendizaje, donde los estudiantes acatan la directiva de trabajar juntos, pero sin ningún interés. En apariencia trabajan juntos, pero en realidad compiten entre sí, se ocultan información, existe mutua desconfianza.

Los grupos o equipos de aprendizaje tradicional, donde se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerla, intercambian o se reparten la información, pero es mínima la disposición real por compartir y ayudar al otro a aprender.

EI ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y / o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión.

Se define: como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real", la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar.

El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución.

El enfoque del ABP toma forma propia y comienza a ganar terreno a partir de la década de los sesenta en la educación médica y de negocios.

Bajo el influjo de la corriente constructivista, aumenta aún más el interés por los enfoques integradores basados en actividades que fomentan el pensamiento complejo y el aprendizaje centrado en la práctica mediante el afrontamiento de problemas significativos, situados en el contexto de distintas comunidades.

ARENDS (2004)

Las diversas modalidades que adopta hoy en día el aprendizaje basado en problemas son tributarias de las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales destacan la necesidad de que los alumnos indaguen e intervengan en su entorno y construyan por sí mismos aprendizajes significativos, lo que proporciona las bases teóricas del ABP.

Torp y Sage (1998) afirman

Desde sus inicios en las facultades de medicina, el ABP se apoya en gran medida en las teorías cognitivas y del procesamiento de la información, dada la importancia que otorgan al papel del conocimiento previo, la transferencia de conocimientos a situaciones reales, y a los procesos de recuerdo, memoria, activación y aplicación de la información.

EI ABP puede entenderse y trabajarse en una doble vertiente: en el nivel de diseño del currículo y como estrategia de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Edens, 2000; Posner, 2004). En ambas vertientes, el interés estriba en fomentar el aprendizaje activo, aprender mediante la experiencia práctica y la reflexión.

Hay que observar que estas características son las que se busca integrar en los enfoques de aprendizaje basado en proyectos, problemas, casos o aprender sirviendo.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ABP SE PLANTEAN LAS SIGUIENTES (TORP Y SAGE, 1998)

1.- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema.

2.- Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.

3.- Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y EL MÉTODO DE CASOS

PRINCIPIOS EDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Los alumnos no sólo participan de manera activa y se sienten motivados en las experiencias educativas que promueve el ABP, sino que mejoran sus habilidades autorreguladoras y flexibilizan su pensamiento, pues pueden concebir diferentes perspectivas o puntos de vista, así como estrategias de solución en relación con el asunto en

La habilidad de regular tanto cogniciones como acciones implica una flexibilidad cognitiva en la medida en que el sujeto cambia el curso del pensamiento o acción de acuerdo con la demanda o situación.

Entre las habilidades que se busca desarrollar en los alumnos como resultado de trabajar mediante la concepción de problemas y soluciones se encuentran:

Abstracción: implica la representación y manejo de ideas y estructuras de conocimiento con mayor facilidad y deliberación.

Adquisición y manejo de información: conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.

Comprensión de sistemas complejos: capacidad de ver la interrelación de las cosas y el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes, en relación con sistemas naturales, sociales, organizativos, tecnológicos, etcétera.

Experimentación: disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a someter las pruebas y a valorar los datos resultantes.

Trabajo cooperativo: flexibilidad, apertura e interdependencia positiva orientadas a la construcción conjunta del conocimiento.

Las situaciones problema diseñadas plantean un claro vínculo entre contenidos y problemas disciplinarios e interdisciplinarios con problemas de la vida real.

Como ejemplos ilustrativos, recabados de la literatura que hemos revisado en la conformación de este capítulo, pueden citarse los siguientes:

✓ La elección de estrategias para la reintroducción de los lobos en su hábitat natural. O El manejo de residuos tóxicos en una comunidad industrial.

✓ El empleo de la teoría de la probabilidad en la toma de decisiones para comprar un automóvil.

✓ La identificación de factores que llevan a los electores a votar en favor de un candidato.

✓ El deterioro de las funciones biológicas asociado con la edad en humanos y animales.

✓ El análisis de un hecho histórico desde la perspectiva de los mecanismos del prejuicio racial.

✓ El diagnóstico clínico de una enfermedad cardíaca.

✓ Las soluciones posibles para un profesor inexperto ante los alumnos que hacen trampa en los exámenes.

✓ Las posibles causas genéticas de la conducta agresiva.

✓ Los conflictos éticos que enfrenta un psicólogo clínico con sus clientes y cómo resolverlos, entre muchos otros.

No existe una metodología o formato únicos en la conducción y diseño de unidades de enseñanza que incorporan el aprendizaje basado en problemas, aunque sí diversos principios compartidos, que resultan consistentes entre los autores revisados.

Con base en los autores revisados en este capítulo, encontramos como principios básicos los siguientes:

✓ La enseñanza basada en problemas inicia con la presentación y construcción de una situación problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.

✓ Los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los profesores fungen como tutores y entrenadores.

✓ La situación problema permite vincular el conocimiento académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas y auténticas.

✓ La evaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso; se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño que incluye la autoevaluación.

Aunque no siempre se plantean situaciones de ABP multidisciplinarias, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza integradora u holista del conocimiento que se buscan en este tipo de enseñanza.

Otros principios educativos por considerar en la enseñanza basada en problemas, propuestos por los varios autores que ya revisamos, son:

- ✓ Proporcionar al alumno una amplia cantidad de información sobre el asunto en cuestión, pero "andamiada", de manera que los alumnos puedan filtrada y pensar por sí mismos qué necesitan revisar, cómo y para qué.
- ✓ Plantear retos abordables y con sentido para los alumnos, fomentar que ellos mismos ideen los problemas por resolver.
- ✓ Diseñar con cuidado el proceso de enseñanza, teniendo presentes distintos niveles de complejidad y anticipando posibles soluciones, estilos de trabajo e intereses de los alumnos.

✓ Es importante proporcionar en el momento preciso, sin anticipación, información de tipo estratégico (procedimientos y técnicas que se van a necesitar, pasos para la toma de decisiones, para resolver cuestiones puntuales y específicas del dominio del problema, pautas para la autoevaluación).

✓ Tener presentes los errores más frecuentes y las lagunas en el conocimiento de los alumnos que no les permitan afrontar con éxito la solución de determinados problemas y planear cómo prevenir o remediar estas situaciones, así como lograr que los alumnos tomen conciencia de ellas.

✓ Observar y dar seguimiento al desempeño de los alumnos en los momentos o pasos cruciales en la solución del problema.
✓ En el caso de la educación primaria, un reto es lograr que los adultos tomen en serio y apoyen las actividades de trabajo de los alumnos.

✓ En la educación secundaria, el mayor reto es encontrar problemas genuinos, estimulantes, situaciones que "atrapen" a los alumnos y cuya resolución les permita asumir perspectivas y roles muy distintos.

✓ Los profesores deben dar prioridad a las actitudes que desarrollan los alumnos como resultado de trabajar experiencias de ABP; en particular, destaca la importancia de que los alumnos sepan que deben resolver un problema importante, real, y que las soluciones que aporten, beneficien a su escuela o su comunidad.

EL ANÁLISIS DE CASOS COMO HERRAMIENTA INSTRUCCIÓN

Wassermann (1994) incluye otros criterios más que a su juicio son los que en realidad permiten elegir un buen caso de enseñanza:

- ✓ **Vínculo directo con el currículo:** el caso se relaciona con al menos un tópico central del programa, focaliza conceptos o ideas nodales, asuntos importantes (big ideas).
- ✓ **Calidad de la narrativa:** en la medida en que el caso " atrapa" al lector o aprendiz, le permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relacionados, y en la medida en que es real o lo bastante realista, permite la identificación o empatía, y despierta un interés genuino.

La enseñanza con casos fomenta a la vez que demanda a profesores y alumnos la capacidad de discutir con argumentos, de generar y sustentar ideas propias, de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre o de realizar juicios de valor, sin dejar de lado el punto de vista de los demás y mostrar una actitud de apertura y tolerancia ante las ideas de los otros.

Un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad; los casos pueden tomarse de la "vida real" o bien consistir en casos simulados o realistas.

SELMA WASSERMANN (1994) PLANTEA LA SIGUIENTE DEFINICIÓN:

Son variados los formatos para presentar un caso. Pueden consistir en casos formales por escrito, un artículo periodístico, un segmento de un video real o de una película comercial, una historia tomada de las noticias que aparecen en radio o TV, un expediente documentado obtenido de algún archivo, una pieza de arte, un problema científico de ciencias o matemáticas, entre otros.

- ✓ Es accesible al nivel de los lectores o aprendices: los alumnos pueden entender el lenguaje, decodificar el vocabulario contenido, generar significado de lo que se relata.
- ✓ Intensifica las emociones del alumno: "eleva pasiones y genera juicios emotivos" que comprometen al lector, le permite ponerse unos "lentes" más humanos al analizarlo.
- ✓ Genera dilemas y controversias: para esta autora, un buen caso no tiene una solución fácil ni un final feliz, no se sabe qué hacer o cuál es el camino correcto hasta que se debate, se aplica un examen complejo.

Los casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales), así como material técnico. Aunque los casos se centran en materias o áreas curriculares específicas, por ejemplo, historia, pediatría, leyes, administración, educación, psicología, desarrollo del niño, etc., son por naturaleza interdisciplinarios.

Un profesor que enseña mediante casos se asemeja a un director de orquesta. Así como el director de orquesta es un conductor que crea música mediante la coordinación de las ejecuciones individuales, al proporcionar señales claves a los ejecutantes y al saber qué sonidos deben producirse, un profesor que enseña con un caso genera el aprendizaje por medio de propiciar observaciones y análisis individuales, al formular preguntas clave y al conocer qué resultados de aprendizaje espera

- GOLICH (2000), LOS "BUENOS CASOS" REQUIEREN:
- ✓ Ilustrar los asuntos y factores típicos del problema que se pretende examinar.
 - ✓ Reflejar marcos teóricos pertinentes.
 - ✓ Poner de relieve supuestos y principios disciplinarios prevalecientes.
 - ✓ Revelar complejidades y tensiones reales existentes en torno al problema en cuestión.

En la medida en que los estudiantes se apropien y "vivan" el caso, podrán identificar sus componentes clave y construir una o más opciones de afrontamiento o solución a la situación problema que delinearon.

**APRENDER SIRVIENDO EN CONTEXTOS COMUNITARIOS
¿EN QUÉ CONSISTE EL APRENDIZAJE BASADO EN EL SERVICIO A LA
COMUNIDAD?**

El aprendizaje basado en el servicio, aprendizaje en el servicio o modelo de aprender sirviendo se define como un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad (Buchanan, Baldwin y Rudisill.)

JACOBY (1996) programas de aprendizaje en el servicio como "programas basados en los principios de la educación experiencial que tratan de atender las necesidades humanas y de la comunidad mediante oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizaje y desarrollo, basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la

Commission on National and Community Service (1990, citado por Waterman, 1997. plantea que el aprendizaje en el servicio es un método:

✓ Según el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que responden a las necesidades actuales de la comunidad, y que se coordinan en colaboración entre la escuela o institución educativa y la comunidad o institución social donde se realizan las actividades.

- ✓ Que se encuentra integrado dentro del currículo académico de los estudiantes y proporciona al alumno un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de lo que hace y observa durante la actividad de servicio.
- ✓ Que proporciona a los estudiantes la oportunidad de emplear los conocimientos y habilidades recién adquiridas en situaciones de la vida real y en beneficio de sus propias comunidades.

✓ Que fortalece lo que se enseña en la escuela al extender el aprendizaje del alumno más allá del aula dentro de la comunidad y al fomentar el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado hacia los demás.

componentes propuestos por Buchanan, Baldwin y Rudisill (2002):

- ✓ Las relaciones entre los participantes son colaborativas, y los beneficios, recíprocos.
- ✓ El servicio se realiza con, en vez de para, los miembros de la comunidad implicada.
- ✓ Los participantes de la comunidad se benefician directamente del programa, mientras que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades de suma importancia.
- ✓ El programa de aprendizaje en el servicio se fundamenta y realiza en un área de competencia determinada.

La actividad de servicio será significativa si se enfrentan necesidades y retos de la vida real, y se cuestionan los juicios preconcebidos. En este modelo se destaca la ayuda a los demás, pero no como caridad o lástima, sino como responsabilidad social relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica.

Una experiencia de aprendizaje en el servicio implica la participación activa en un programa continuo y es una experiencia transformadora que se caracteriza por la realización de actividades experienciales o prácticas, y por la reflexión sobre ellas.

hay programas de educación moral o del carácter que dependen en lo básico del análisis o discusión en clase y destacan el desarrollo de determinados valores, actitudes o comportamientos, pero carecen de la experiencia de participación situada en la comunidad que convierte dichas experiencias educativas en algo real.

LA EDUCACIÓN FACULTADORA Y LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN

Las experiencias de enseñanza y aprendizaje basadas en la acción comunitaria se vinculan a la noción de Facultamiento de las personas (o empoderamiento, de empowering o empowerment, como también se le

Claus y Ogden (1999) los principios educativos que permiten el facultamiento incluyen un aprendizaje situado en los términos que ya describimos, un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivadoras (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia sobre asuntos de relevancia social.

Una educación facultadora tiene a su vez como cometido principal propiciar no sólo el aprendizaje académico en su sentido más estrecho o escolástico, sino promover el desarrollo o construcción de la identidad de la persona.

La vinculación social se aborda en las experiencias de servicio gracias a que se conduce una actividad social que pone en contacto a los participantes con otras personas. La agencia o autodeterminación se fortalece gracias a que la experiencia en el servicio plantea desafíos que permiten a los participantes ampliar la visión de lo que ellos mismos son capaces de hacer en ese momento y aun a futuro.

En este caso destaca la importancia de los procesos de reflexión sobre la experiencia por parte de los estudiantes, pues la reflexión es la que les permite dilucidar la relación con los demás y su rol en la sociedad, tanto presente como futuro. Los autores solicitaban a los estudiantes ensayos reflexivos acerca de su participación en la experiencia de servicio; **observaron que dichas reflexiones se efectuaban en tres niveles:**

Nivel 1 Los estudiantes veían la experiencia sólo de forma anecdótica, al considerar a las personas indigentes con las que trataban en su calidad de individuos, sin pensar en su pertenencia a un tipo o grupo social vulnerable.

Nivel 2 Los estudiantes lograron contrastar empáticamente su propia vida cotidiana con la de las personas indigentes del programa.

Nivel 3 Se logró arribar a una reflexión sobre la justicia y responsabilidad social, así como teorizar acerca de la injusticia y su relación con las acciones personales y los procesos sociales.

El modelo contempla un proceso de trabajo comunitario que se compone de los siguientes pasos:

✓ Fomentar la colaboración y desarrollar las habilidades que permitan trabajar juntos de manera efectiva.

✓ Aprender acerca de la comunidad para lograr una visión realista de los problemas que enfrentan y de los recursos existentes para afrontarlos.

✓ Elegir un problema para intervenir, con metas realistas.

✓ Crear un plan de acción y una estrategia concreta de trabajo.

✓ Poner en práctica el plan.

✓ Reflexión continua en torno a todos los pasos del proceso.

✓ Celebración para compartir los logros del grupo con la comunidad y los compañeros.

El análisis de las experiencias anteriores nos permite extraer y generalizar los componentes básicos del enfoque de aprender sirviendo y esquematizarlos a manera de ciclo ascendente o aprendizaje en espiral. Conviene recordar que no es una secuencia rígida, sino que hay importantes interacciones y simultaneidad en el desarrollo de los componentes.

**PROPUESTA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS Y REVISIÓN DE CONTENIDOS**

Para cada nivel y tipo educativo se tendrán que definir las formas en las que se adaptarán los elementos sustantivos del art. 3º en cuanto a contenidos, pedagogía y estrategias didácticas, adecuados a las características del grupo de edad que le corresponda.

Con base en los principios, fines y criterios definidos, cada nivel y tipo educativo en el trayecto de los educandos de los 0 a los 23 años, definirá los propósitos de la educación de acuerdo con la condición de madurez y capacidad de la edad correspondiente; esto se hará con la finalidad de que en la NEM se logre el avance en la formación conforme a las posibilidades de las niñas, los niños, los y las adolescentes y jóvenes, para que en cada etapa del trayecto.

La orientación de la NEM, adecuará los contenidos y replanteará de la actividad en el aula para alcanzar la premisa de aprender a aprender de por vida.

**ORIENTACIONES
PEDAGÓGICAS DE LA NEM**

La NEM promueve en esta fase inicial, orientaciones generales que potencien la reflexión, diseño y puesta en práctica de acciones en dos niveles: la gestión escolar y la práctica educativa en el día a día.

El propósito es que maestras y maestros cuenten con orientaciones que les permitan poner en práctica la NEM, en un primer momento.

**GESTIÓN
PARTICIPATIVA
DEMOCRÁTICA
ESCOLAR
Y**

La NEM impulsa una gestión escolar democrática, participativa y abierta que implique el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad. Promueve nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos: **entre docentes, de estos con los directivos, la participación de la comunidad y de las madres y los padres de familia, así como del personal administrativo.**

La participación activa de todos los actores educativos es una constante, y las opiniones, las sugerencias, las experiencias y los conocimientos, tienen un papel sustantivo en el fortalecimiento de las funciones. **En este sentido, el trabajo colaborativo sugiere:**

✓ Estar atento a los cambios que la dinámica escolar cotidiana impone a la práctica docente: mantenerse alerta a las acciones —propias y de los otros, cuestionarse permanentemente y ponderar nuevas rutas de acción relativas a los principios de la NEM.

✓ Potenciar la autoridad y responsabilidad del docente desde el acompañamiento y en su práctica.

✓ Promover variadas formas de participación que pueden realizarse entre la escuela y la comunidad.

✓ Comentar, compartir y valorar las opiniones y sugerencias de la comunidad escolar permanentemente.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL DÍA A DÍA

El docente es actor fundamental para el logro de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, por lo que basa su labor en la realidad de su salón de clase; reconoce su incidencia en el ámbito local y comunitario, y está al tanto de los principales temas y debates que conciernen a su práctica.

PARA LA NUEVA ESCUELA MEXICANA LA LABOR DOCENTE DEL DÍA A DÍA SE FUNDAMENTA EN LOS SIGUIENTES PRINCIPIOS ORIENTADORES:

- ✓ El derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la educación significa que son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades.
- ✓ El interés, la actividad, la detección de necesidades y las potencialidades de las y los estudiantes, así como los desafíos de su contexto y de la humanidad en su conjunto, son ejes reguladores de la actividad en el salón de clase.

- ✓ Niñas, niños, adolescentes y jóvenes son considerados en igualdad de capacidades y disposiciones para aprender, con especial atención a aquellos que provienen de contextos en situación de vulnerabilidad.
- ✓ Atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales.

- ✓ Promoción del trabajo colaborativo a partir de la participación de las y los estudiantes en las actividades que fomenten la cultura física, el apoyo emocional, el desarrollo intelectual, y una cultura de paz, aspectos propios del ser humano.
- ✓ Organización y uso de información, estrategias, recursos, materiales para enriquecer las actividades escolares y promover diversas experiencias de aprendizaje.

- ✓ Coherencia entre los valores y las propuestas, los objetivos y las estrategias, el discurso y la práctica, el contenido y la forma, en que se ejerce la función docente y directiva.
- ✓ Vinculación con la comunidad inmediata para enriquecer la labor de la escuela, los procesos formativos, y revitalizar el lazo social.

Estos principios tienen distintos ámbitos de orientación para las maestras y los maestros. En esta fase incluimos cuatro que son centrales para el desarrollo de la práctica cotidiana: a) diagnóstico del grupo, b) organización del contenido c) selección de las estrategias y d) evaluación.

B. DIAGNÓSTICO DEL GRUPO

Parte fundamental de la práctica docente es considerar información sobre su ambiente inmediato, es decir, su salón de clase, con la intención de organizar el tratamiento de contenidos y que sirva como punto de referencia en el curso. Los datos que se obtengan por medio de distintas fuentes, pueden ser de utilidad para el trabajo con el Programa Escolar de Mejora Continua.

Bajo la lógica de que en la NEM se trabaja bajo el supuesto de promover las potencialidades; identifique de las y los estudiantes:

- ✓ Logros obtenidos en el nivel o grado de estudios previo
- ✓ Intereses y cambios en ellos;
- ✓ Habilidades, disposiciones, aspiraciones y capacidades que les han sido reconocidas por sus maestros, por sus pares, por sus padres, o que ellas y ellos mismos reconocen.

- ✓ Trabajos escolares, productos de actividades, producciones escritas, fotos, etc.
- ✓ Evaluaciones, valoraciones, realizadas a lo largo del curso.
- ✓ Contexto y composición familiar: actividades de apoyo, actividades

C. DIAGNÓSTICO DEL GRUPO

Maestras y maestros tienen el saber indispensable para repensar y modelar las estrategias que pondrán en juego en el salón de clase. En este sentido, se espera que, con la experiencia construida, aborde críticamente la planeación en el contexto escolar.

Algunos principios organizadores de los contenidos son los siguientes:

- ✓ Interrogarse sobre las formas de organización de los contenidos en su contexto escolar.
- ✓ Reflexionar individual y colectivamente sobre cuáles son las formas de organización pertinentes en su comunidad escolar.
- ✓ Recuperar el sentido de la experimentación pedagógica desde un punto de vista lúdico, que lleve a la integración de áreas, campos de conocimiento y asignaturas.

- ✓ Organizar estrategias y actividades de apoyo de los padres de familia en el tratamiento de los contenidos para beneficio de la formación de las y los estudiantes
- ✓ Atender los intereses, potencialidades, problemáticas, opiniones y valoraciones de las y los estudiantes.
- ✓ Revisar o diseñar materiales de trabajo y elegir los que juzgue pertinentes para su planeación.

- ✓ Considerar la información que se recaba constantemente en el diagnóstico y puede sugerir formas de organización de los contenidos.

- ✓ Impulsar el sentido lúdico en las actividades.

D. SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El trabajo pedagógico cobra sentido al diseñar, construir, seleccionar diversas estrategias metodológicas que contribuyan al aprendizaje de las y los estudiantes.

Algunos principios orientadores para el diseño y la selección de estrategias son los siguientes:

- ✓ Ponderar la experiencia docente y la reflexión sobre la práctica para el diseño y selección de estrategias metodológicas.
- ✓ Considerar estrategias sustentadas en metodologías activas y participativas, que dinamicen el trabajo en el aula y que favorezcan la experimentación y tengan en cuenta la perspectiva socioafectiva.

- ✓ Fomentar el aprendizaje colaborativo en tanto construcción colectiva de conocimientos que llevan a cabo personas a partir de distintas fuentes de información mediante estrategias de trabajo en equipo, reflexión, intercambio de opiniones, participación, articulación de ideas de manera oral y por escrito, retroalimentación, y que tiene en la mira construir nuevos significados y edificar un saber social plural, informado, responsable y ético.

- ✓ Potenciar la autonomía en el aprendizaje de las y los estudiantes.

- ✓ Vincular las estrategias pertinentes al tipo de contenido que se quiere trabajar y al nivel de profundidad que se pretende lograr.

- ✓ Propiciar formas de interacción entre las y los estudiantes que relacionen contenido, actividades y formas de valoración, en las que se incorporen las artes y lo lúdico.

- ✓ Seleccionar materiales, recursos, tecnologías de la información y la comunicación, y organizar el espacio del aula, de acuerdo con los contenidos y las formas de participación que se espera de las y los estudiantes.

- ✓ Contextualizar las actividades en el entorno de las y los estudiantes — familia, comunidad inmediata, región y vincularlos en el mismo establecimiento escolar o con otros de la misma comunidad, de la región, del país.

C. EVALUACIÓN

La NEM entiende la evaluación como un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los estudiantes; en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo.

La evaluación en tanto proceso:

- ✓ Se realiza en temporalidades específicas y de forma continua en la práctica educativa, lo que implica periodos determinados por la vida cotidiana de la escuela y los establecidos oficialmente.

- ✓ Conecta acciones significativas que tienen lugar en las interacciones entre las y los estudiantes, maestras y maestros, cuerpo directivo, padres de familia;
- ✓ Construye saberes ligados a los rubros susceptibles de evaluación.

La evaluación se construye desde la práctica en el aula y con la participación conjunta de todos los actores de la escuela: cuerpo directivo, maestras y maestros, estudiantes, con la colaboración de apoyo técnico pedagógico y supervisores, e implica la sistematización de la información de lo que acontece en el cotidiano escolar.

Para orientar la evaluación en este sentido, los ámbitos en los que se construirá información, serán los siguientes:

5. **Trayectorias formativas de los estudiantes.** La información que se obtenga puede organizarse de la siguiente manera: estado inicial de los aprendizajes, momentos significativos observados, aprendizajes obtenidos, las habilidades, disposiciones y capacidades a potenciar.

4. **Gestión escolar.** Para el perfeccionamiento del Programa Escolar de Mejora Continua y la toma de decisiones en los consejos escolares; para elaborar vínculos de interacción entre la escuela y la comunidad.

3. **Práctica docente.** Se trata de construir información que permita fortalecer y dar nuevos sentidos a la labor profesional del maestro, desde la retroalimentación de la planeación y la vivencia cotidiana, a través de la reflexión. Esta información posibilita la organización de los planes de formación continua.

2. **Sistema educativo.** La información de este ámbito es de utilidad para elaborar la estadística del ciclo escolar y así conocer el funcionamiento, desarrollo y estado actual del sistema educativo mexicano. Además, se requiere como insumo para la evaluación y elaboración de políticas públicas.

1. **Evaluación diagnóstica.** La evaluación al magisterio será diagnóstica para obtener información sobre sus áreas de oportunidad y planear la capacitación para cada uno de ellos.