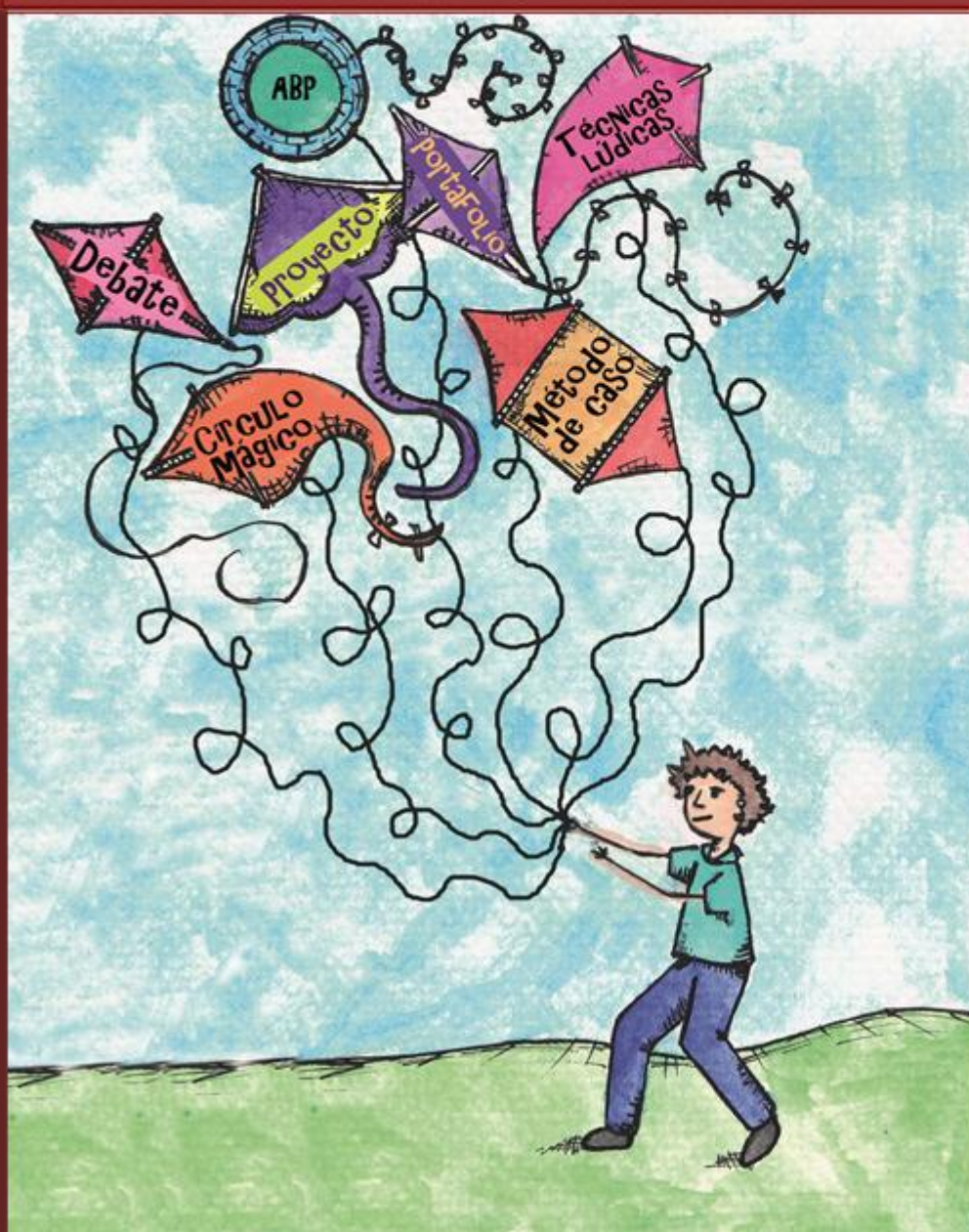


Estrategias didácticas por competencias

Diseños eficientes de intervención pedagógica
Para la Educación Básica, Media Superior y Superior



El paso a paso
para desarrollar
competencias
en el aula

Alternativas para
el aprendizaje
basadas en el
constructivismo
social

El ABC del trabajo
en equipo

Estrategias didácticas por competencias

Diseños eficientes de intervención pedagógica
Para la Educación Básica, Media Superior y Superior

La aportación específica a la educación que se pretende hacer con este libro es de corte metodológico, centrada básicamente en las alternativas didácticas para trabajar de acuerdo al enfoque por competencias.

Los autores de la obra, hemos recorrido el país realizando actividades de capacitación a docentes de prácticamente todos los niveles y modalidades educativas y en ese peregrinar, hemos captado una preocupación común en los maestros de todas las latitudes: cómo aterrizar a nivel de aula los postulados de las teorías que dan sustento a las reformas que se están implementando en la educación actual.

Hay lagunas metodológicas muy evidentes que deben ser resueltas ya, porque de lo contrario se corre el riesgo de que empiece a privar una sensación de fracaso prematuro de las reformas educativas. Ante ello, nos hemos dado a la tarea de diseñar este manual práctico como apoyo al trabajo cotidiano del maestro, incluyendo además de las reflexiones y la información que consideramos necesaria, una descripción puntual de las principales estrategias didácticas que se sugieren trabajar en el enfoque por competencias, desde las más complejas y estructuradas como son: **el proyecto, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo**, hasta aquellas más sencillas pero muy recomendables para el trabajo cotidiano en el aula como el uso del **portafolios de evidencias, la elaboración de organizadores gráficos, carteles, exposiciones y otras.**

ISBN: 978-607-95714-2-9



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS

Diseños eficientes de intervención pedagógica

Patricia Frola

www.ciecapacitacion.com

Jesús Velásquez

ciecapacitacion@hotmail.com

Diseño de portada: Isela Trejo

© Centro de Investigación Educativa y
Capacitación Institucional S.C.
2011 México D.F.

ciecicapacitacion@hotmail.com

www.ciecicapacitacion.com

Escocia 29-103 Parque San Andrés
Coyoacán D.F. 04040

Tels. (55)5549 2997
5689 4038
ISBN 978-607-95714-2-9

Primera Edición Marzo de 2011.

Derechos exclusivos reservados para todos los países.
Prohibida su reproducción total o parcial, para uso privado
o colectivo, en cualquier medio impreso o electrónico, de acuerdo a
las leyes.

IMPRESO EN MEXICO

INDICE

PRESENTACIÓN.....	9
--------------------------	----------

BLOQUE I:

Implicaciones del diseño de situaciones didácticas por competencias

¿Por qué se justifica el enfoque por competencias?.....	14
La planeación de situaciones didácticas por competencias.....	19
Los niveles operativos en el diseño de situaciones didácticas.....	21

BLOQUE II

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias para la vida

Aprendizaje basado en problemas.....	28
El método de casos.....	32
El proyecto.....	39
El aprendizaje cooperativo.....	49

BLOQUE III

Estrategias didácticas para movilizar conocimientos

Portafolio de evidencias.....	64
Mapa mental.....	67
Mapa conceptual.....	70
Video o cortometraje.....	73
Programa de radio escolar.....	75
Periódico y noticiero escolar.....	77
Debate.....	79

Cartel.....	83
-------------	----

BLOQUE 4

Otras alternativas metodológicas viables para el desarrollo de competencias

Técnicas lúdicas para la formación de equipos.....	88
--	----

Juego y desarrollo de competencias en la escuela.....	101
---	-----

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

*A los maestros de México
que nos comparten sus experiencias,
inquietudes y preocupaciones y con ello
nos obligan a seguir preparándonos para
brindar lo mejor de nosotros en beneficio
de la niñez y juventud de nuestro querido país.*

*Por lo que hemos vivido y aprendido a través
de la capacitación, estamos convencidos
de que la educación es la única vía para el
progreso de los pueblos.*

*Paty Frola
Jesús Velásquez*

PRESENTACIÓN

La aportación específica a la educación que se pretende hacer con este libro es de corte metodológico, centrada básicamente en las alternativas didácticas para trabajar de acuerdo al enfoque por competencias. Los autores de la obra, hemos recorrido el país realizando actividades de capacitación a docentes de prácticamente todos los niveles y modalidades educativas, en ese peregrinar, hemos captado una preocupación común en los maestros de todas las latitudes: cómo aterrizar a nivel de aula los postulados de las teorías que dan sustento a las reformas que se están implementando en la educación actual.

La gran mayoría de los maestros frente a grupo saben de las bondades del trabajo en equipos, tienen claro que para lograr aprendizajes significativos se debe partir de lo que el alumno ya conoce, muchos conocen con relativa profundidad los postulados del constructivismo social, saben que el maestro debe ser un mediador eficiente que brinda apoyo y acompañamiento a los alumnos para que transiten de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo, en fin, se conoce mucho de teoría y existe el convencimiento de que las circunstancias del mundo en la actualidad implican una transformación a fondo de los sistemas educativos.

Sin embargo hay lagunas metodológicas muy evidentes que deben ser resueltas ya, porque de lo contrario se corre el riesgo de que empiece a privar una sensación de fracaso prematuro de las reformas educativas. Ante ello, nos hemos dado a la tarea de diseñar este manual práctico como

apoyo al trabajo cotidiano del maestro, incluyendo además de las reflexiones y la información que consideramos necesaria, una descripción puntual de las principales estrategias didácticas que se sugieren trabajar en el enfoque por competencias, desde las más complejas y estructuradas como son: el proyecto, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, hasta aquellas más sencillas pero muy recomendables para el trabajo cotidiano en el aula como el uso del portafolios de evidencias, la elaboración de organizadores gráficos, carteles, exposiciones etc.

Los recursos que aquí se ofrecen han sido puestos en práctica en varios contextos y su impacto ha sido evaluado y enriquecido con aportaciones de profesores que han probado la efectividad de dichas estrategias didácticas.

El libro consta de cuatro bloques, en cada uno se desarrolla un aspecto relevante y diferenciado de las metodologías vinculadas al desarrollo de las competencias.

En el bloque 1 se da una panorámica general del las competencias y su justificación en el contexto actual, se ofrecen además las definiciones más difundidas y aceptadas de la competencia y sus componentes y se ofrecen al docente sugerencias muy precisas para diseñar situaciones de aprendizaje en donde se considere el uso de las principales estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias en el aula.

El bloque 2 está integrado por la descripción detallada y la explicación paso a paso de aquellas estrategias didácticas complejas que implican trabajo de

equipo más estructurado y tratan de lograr propósitos que abarcan contenidos de más de una asignatura y requieren de la movilización de múltiples recursos por parte de los educandos; en suma, a través de estas estrategias didácticas se promueve el desarrollo de competencias para la vida.

En el bloque 3 se incluye el desarrollo de alternativas de trabajo viables para trabajar mediante el enfoque de las competencias, pero son menos estructuradas y factibles de aplicar en periodos de tiempo más cortos, este tipo de estrategias de aprendizaje movilizan conocimientos y son recomendables para el trabajo diario. Como una aportación adicional, en este apartado se incluyen también algunas herramientas de calificación, con indicadores que son propios de cada una de las alternativas metodológicas enunciadas y que con ligeras modificaciones, pueden ser útiles a los docentes porque prácticamente son genéricas de cada estrategia.

El bloque 4 brinda a los docentes algunas sugerencias de técnicas lúdicas y estrategias complementarias que en la experiencia docente han demostrado sus bondades y al igual que las anteriores son recomendables por el interés que suscitan en los alumnos y el alto impacto que tienen en el logro de aprendizaje en los alumnos.

Bloque

1

Implicaciones del diseño de situaciones didácticas por competencias

¿Por qué se justifica el enfoque por competencias?

La dinámica de la vida actual, rápida y cambiante, ha hecho necesario que los sistemas educativos del mundo replantearan la forma en que se estaba llevando a cabo el proceso formativo de las nuevas generaciones, de manera que no se siguiera con la tradición enciclopedista de transmitir o construir conocimientos, dado que estos por sí mismos no cumplen con la finalidad de hacer que los educandos resuelvan los retos que les depara la vida cotidiana. Hemos sido testigos a partir de esa necesidad, de la puesta en práctica de reformas educativas en prácticamente todos los niveles y modalidades educativas, cuya característica principal es la adopción del enfoque por competencias.

¿Por qué una educación por competencias? La respuesta a esta pregunta puede encontrarse en múltiples fuentes, casi todos los programas educativos inician explicando esa necesidad y en general coinciden en señalar la cantidad impresionante de información que se genera cada día y que circula a través de los medios digitales, lo que imposibilita a cualquier persona a dominarla, lo que crea la necesidad entonces de formar individuos que sean capaces no de asimilar conocimientos, sino de movilizarlos en la resolución de problemas específicos que se presentan en situaciones concretas al mismo tiempo que ponen en juego habilidades, destrezas y actitudes que no se pueden desvincular de la acción dado que forman parte de un mismo conjunto de acciones simultáneas.

Pero un movimiento de la educación en cualquier sentido no está libre de riesgos, otras reformas que se han operado con anterioridad han caído en

simples simulaciones debido a que no se han planteado de manera integral, han hecho énfasis solamente en aspectos metodológicos sin profundizar en las creencias y actitudes de quienes tienen la tarea de ponerlas en práctica y el resultado ha sido que se cambia el discurso y se adoptan algunas palabras y frases de acuerdo a la teoría que está de moda y se sigue cayendo en los mismos vicios de siempre lo que no ayuda en nada al logro de cambios estructurales que generen avances en el tan ansiado logro de la calidad educativa.

Una visión integradora al tema de las competencias

Varios son los autores que se han especializado en el tema citado y múltiples también son las fuentes de consulta a las que se puede recurrir para dar una idea certera de lo que son las competencias, cuáles son sus componentes, cómo se desarrollan y otras tantas apreciaciones al respecto. En lo personal me ha dejado una grata impresión el ejercicio de análisis y síntesis que hacen Zavala y Arnaud (2008) al retomar las definiciones de competencia que hacen algunos de los autores más reconocidos y organizaciones con autoridad sobre el tema y analizar los puntos comunes y los complementarios de cada una de las definiciones. Entre las citas que hacen los autores mencionados llaman especialmente la atención las siguientes:

En el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) realizado por la OCDE, se define *competencia* como *la habilidad de cumplir con éxito*

las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias. (OCDE 2002)

La definición anterior se centra específicamente en definir a las competencias como una habilidad para cumplir con éxito exigencias complejas y sin dar detalles metodológicos o contextuales se pasa a los recursos por medio de los cuales se pone de manifiesto una competencia, entre los cuales menciona comportamientos, motivaciones, valores, habilidades y conocimientos.

Por su parte Monereo (2005), experto en estrategias educativas define y diferencia *estrategia* y *competencia* del siguiente modo: *estrategia* y *competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana.*

Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe «leer» con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo.

Para el autor citado la competencia es un dominio para resolver problemas en determinados ámbitos o escenarios de la actividad humana echando mano de un repertorio variado de estrategias con las que cuenta el ser

humano y aunque no lo menciona explícitamente se puede deducir que los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales están presentes en las estrategias de las que el individuo echa mano para encontrar y operar la solución que se busca.

Perrenoud (2001) amplía y profundiza las definiciones anteriores. Para él *competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de razonamiento.*

Para este autor el énfasis se centra en la movilización de recursos con los que cuenta el individuo, los cuales combina de modo pertinente en situaciones diversas que requieren de su intervención.

A partir del análisis realizado de ésta y otras definiciones, Zavala y Arnaud (2008) logran una interesante definición de competencia que se enunciaría de la siguiente manera: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de manera interrelacionada.”

Trasladando lo anterior al ámbito educativo quedan claros algunos aspectos que llaman especialmente la atención y que son sumamente importantes para el análisis, veamos:

- a) Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.
- b) Para dar respuesta los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- c) Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- d) Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales .
- e) Todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

La esencia de los elementos enunciados anteriormente están contemplados y enriquecidos en la definición que hace Frola (2010) al afirmar que “frente a una necesidad, 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”

De la definición anterior destacaré dos aspectos especialmente relevantes para los fines de este libro: primero que una competencia se pone en juego

cuando el individuo tiene una necesidad que lo obliga a movilizar sus recursos, de manera que si no se parte de este componente no se requiere evidenciar las competencias. El segundo aspecto a considerar de la definición anterior es que la citada movilización de recursos conceptuales, procedimentales o actitudinales se da en una sola exhibición, es decir, no se trata de echar mano de conocimientos, habilidades o actitudes de manera aislada para resolver el problema generado por la necesidad del individuo, sino que en una misma acción están presentes los tres tipos de contenidos.

A partir del conocimiento de los componentes del enfoque por competencias, se deben adoptar metodologías acordes a esta forma de trabajo, el propósito de este libro es precisamente brindar a los docentes herramientas prácticas que permitan diversificar las opciones de trabajo de acuerdo al sustento teórico de los planes y programas de estudio vigentes en la educación actual.

LA PLANEACIÓN DE SITUACIONES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS

El elemento clave para el desarrollo de competencias es la necesidad, sin este componente simplemente no hay movilización de conocimientos, habilidades ni manifestación de actitudes. Las necesidades educativas, dentro de la escala de A. Maslow, pertenecen al tercero y cuarto nivel, lo cual significa que no son necesidades básicas, que de no ser satisfechas ponen en peligro la vida de las personas. Se trata pues de necesidades

sociales: de relación, pertenencia, logro, aceptación, participación, etc. Por lo que el diseño de situaciones didácticas desde el enfoque por competencias por parte del docente, debe contemplar este hecho y enfocarse a la generación de necesidades en los alumnos para que estos a su vez movilicen sus recursos para resolverla.

¿Cómo se crea una necesidad educativa?

Antes que nada debemos tomar en cuenta que cuando se parte de una necesidad se detona el interés porque uno de sus efectos es cierto desequilibrio que busca restablecerse; y el interés por su parte es un detonante de la motivación, palabra que significa movimiento, pues viene del latín “*motus*” que significa «movido», o de *motio*, que significa movimiento. La motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo.

Dada la naturaleza social del ser humano, basta con plantear un reto, un nivel de logro, una actividad que se debe realizar de acuerdo a ciertos criterios de exigencia, acorde al interés o a la necesidad de las personas y a partir de ahí se movilizan los recursos con que la persona cuenta y con ello se va avanzando en el desarrollo de ciertas competencias.

Una de las funciones primordiales del docente es precisamente el diseño de situaciones didácticas y para ello debe tomar en cuenta algunas consideraciones que son esenciales como las siguientes:

1. Las situaciones didáctica debe estar diseñadas para abonar y promover a un perfil de egreso previamente definido, para evidenciar una o varias competencias apegadas a un plan de estudios y/o programa
2. Se debe verificar que genere necesidades en el estudiante y en el grupo
3. Debe pensarse como actividad *en vivo* y en una sola exhibición
4. Planteada preferentemente en equipo o en pares
5. Resuelve la necesidad o situación problemática planteada
6. Especifica los niveles de exigencia (Indicadores)
7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto
8. Especifica formas cualitativas de evaluación
9. Especifica una herramienta de calificación
10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda o en proceso,

Los niveles operativos en el diseño de situaciones didácticas

Haciendo una clasificación de los niveles de operatividad que las situaciones didácticas, llamadas también diseños cualitativos, o simplemente actividades, pueden presentar tenemos:

Situación didáctica de nivel operativo 1 .- Son actividades diseñadas para favorecer el manejo conceptual, información escrita que implica por ejemplo el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto y su manejo posterior, actividades, que no requieren una operatividad fuera de sus pupitres, el procedimiento para realizarlas es leer la instrucción y realizar en papel y lápiz lo que se indica. Ejemplo de ellas son los ejercicios de un libro de texto, las actividades marcadas en la mayoría de las planeaciones de nuestros docentes en un alto porcentaje de instituciones de educación básica y media superior. Cuando le dan al niño una “*sopa de letras*” un *crucigrama* con palabras representativas de un tema, cuando le piden que “ilustre” con recortes, el escrito de un tema, que resuelva las operaciones matemáticas en su cuaderno, o los problemas que aparecen en el libro.

Ejemplos de situaciones didácticas de este nivel operativo serían las siguientes:

- Escribir apuntes y tomar notas dictadas durante la clase
- Lectura y comprensión de un texto, subrayando partes de él
- Responder un cuestionario
- Hacer un mapa conceptual y entregarlo al maestro
- Hacer una monografía sobre un tema para entregar al maestro.

Situación didáctica de nivel operativo 2

Estos diseños de situaciones didácticas tienen como principal característica que se realizan generalmente fuera del pupitre, requieren del trabajo colaborativo generan productos previamente definidos y generalmente no se agotan en una sola sesión en su procedimiento se distinguen fácilmente 3 fases el **inicio, el desarrollo y el cierre**.

El inicio es la etapa en que se forman equipos, se organizan, se delegan tareas a cada miembro, diseñan un plan de trabajo, se enteran de los criterios de exigencia con los que se evaluará su producción, y se les dan las instrucciones de lo que se les está invitando a desarrollar, y se les ofrecen las diferentes fuentes de información a las que pueden acudir, una de ellas es el libro de texto pero pueden elegir más, al conjunto de fuentes diversas de información se les llama en este enfoque “insumos”, los insumos son precisamente los recursos informativos, documentales, bibliográficos o de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que se ponen a disposición de los equipos.

El desarrollo se refiere a una segunda etapa donde los equipos están generando su propio conocimiento, están produciendo con sus diferencias individuales y colectivas la tareas asignadas para llevar el producto y la solución a la necesidad planteada al inicio a buen término, en esta misma etapa ellos preparan y deciden la forma en que presentarán al grupo sus productos, sus resultados sus conclusiones apegándose a los indicadores para la evaluación que se les entregaron al inicio. Incluso en esta fase el equipo ensaya su presentación o a ejecución que harán frente al grupo en

una sola exhibición y con criterios de exigencia previamente definidos tal como lo marca el concepto operativo de la competencia citado líneas arriba.

Representativas de este nivel son los diseños o formas cualitativas tales como

- Portafolio
- Mapa mental
- Mapa conceptual
- Video o cortometraje
- Programa radiofónico
- Periódico escolar o noticiero
- Debate
- Cartel

Situación didáctica de nivel operativo 3

Estas actividades pueden representarse por su estructura y metodología las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida; la planeación y diseño de situaciones didácticas de este nivel, requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal, evidenciable por parte de los docentes, requieren también de la participación colaborativa de los alumnos y, en su oportunidad de los padres de familia; nos referimos a los proyectos, transversales a la currícula, que comprometen en sus fases de diseño, desarrollo y cierre a más de un docente y más de una asignatura.

Ejemplo de este tipo de situaciones es el proyecto, mismo que por sus características, su metodología y su estructura didáctica tiene la posibilidad de acercar al estudiante a situaciones lo más cercanas a la vida real, al contexto cotidiano que tarde o temprano tendrá que enfrentar en su vida adulta. Cuando se diseña un proyecto como situación didáctica se puede garantizar en cierta medida que toda circunstancia, dificultad, barrera, inconveniente, mal entendido, actitudes de los integrantes, limitaciones de recursos, van a resultar una experiencia de aprendizaje, lo más cercano a las situaciones de la vida real, de ahí su valor educativo. La temática, los conceptos y la información requerida para su desarrollo son solamente una parte del mismo, una tercera parte, la conceptual, las otras dos terceras partes se distribuyen equitativamente entre los procedimientos y las actitudes, las tres, conforman la competencia.

Los proyectos, vinculan la teoría con la práctica y se basan en el aprendizaje a partir de la acción, el pensamiento de varios teóricos de la educación confluyen en esta afirmación Dewey, J. (1896) liberal, que defendía el principio de “Democracia es Libertad” ¹ estructuró para su escuela “un modo de actividad por parte del niño , que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social, o paralelo a él” ², Piaget, J. (1978) establece que es a través de la experiencia directa y la acción del niño sobre los objetos concretos en un inicio, y sobre los conceptos abstractos y formales en etapas posteriores lo va construyendo el conocimiento haciéndolo

¹ Wirth, A.G. (1996) *John Dewey as educator*. Wiley. N.Y.

² Ib idem.

evolucionar. Llega a la misma esquina de convergencia L. Vigotsky (1983)³ al afirmar que el aprendizaje como todos los procesos psicológicos superiores están mediados socialmente, históricamente determinados y surgen de la actividad práctica y colaborativa. El proyecto transversal recupera fielmente estas premisas

Dentro de las situaciones de aprendizaje de nivel operativo 3 entrarían metodologías como las siguientes:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Método de casos
- El proyecto
- El aprendizaje cooperativo

En los bloques 2 y 3 de este libro se desarrollan con detalle las estrategias didácticas enunciadas, mismas que son recomendables para el diseño de situaciones didácticas de nivel operativos 2 y 3. Consideramos que las situaciones de nivel operativo 1 son más conocidas y practicadas por los docentes, por lo que el énfasis quisimos ponerlo es las dos últimas.

³ Vigotsky, L. (1983) Pensamiento y Lenguaje. Paidós. Barcelona.

Bloque

2

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias para la vida

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Fundamentación

El ABP es una buena opción metodológica para trabajar bajo el enfoque de la educación por competencias porque responde a los requisitos necesarios para que los alumnos movilicen recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tiene sus bases en la psicología cognitiva en el sentido de provocar en los educandos conflictos cognitivos que permiten que éstos busquen restablecer el equilibrio a través de la solución a la necesidad creada. Sin embargo, con las aportaciones de otras teorías relacionadas con el constructivismo social, ha resurgido con un gran potencial, ya que una situación problemática claramente planteada para ser resuelta en equipo y comunicada después hace que los alumnos desarrollen competencias porque se logran aprendizajes significativos debido a que se involucra la parte afectiva y volitiva del alumno. Por otra parte, a través de la actuación del profesor como mediador y potenciador del aprendizaje del alumno, se le hace transitar, de acuerdo a los postulados vigotskianos, de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo.

¿En qué consiste?

A pesar de que ha tenido varias modificaciones a raíz de las aportaciones de múltiples puntos de vista, en esencia el ABP consiste en seguir una serie de pasos que en lo sustancial no cambian, éstos son los siguientes:

1. **Diseño del problema.-** Consiste en plantear una situación problemática para ser resuelta por los alumnos de manera cooperativa. El problema debe ser en la medida de lo posible tomado del mismo contexto en donde se desenvuelven los educandos de manera que le encuentren sentido y significado a lo que están haciendo, su complejidad debe ser congruente con la edad de los alumnos.
2. **Lectura y análisis del problema planteado.-** Con este paso se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda. Es necesario que todos los miembros del equipo comprendan el problema; en este escenario, el papel del profesor pasa a ser el de mediador, y le corresponde estar atento a las discusiones de los grupos y, si algún tema concreto requiere atención especial, discutirlo con todos los grupos en común.
3. **Realizar una lluvia de ideas.-** En este punto se busca fomentar al máximo el pensamiento flexible y son aceptadas todas las ideas, se recomienda aplicar la técnica tal y como lo propone su creador Osborn.

El procedimiento generalmente consta de cuatro fases:

- a) El grupo de trabajo aporta ideas sin considerar si son o no viables, buenas, pertinentes, etcétera. El facilitador incita a los participantes a dar ideas anotando todas las aportaciones. No está permitida ninguna forma de crítica. Esta fase puede durar alrededor de 20 minutos.

- b) El grupo se divide en equipos que clasifican y organizan las ideas.
- c) Los equipos evalúan la organización y clasificación de las ideas, aportando sugerencias para la mejora.
- d) En una sesión plenaria se consideran las ideas creativas y sus posibilidades de implementación para la resolución del problema planteado.

4. Enlistar lo conocido y lo desconocido del problema.- En este punto, los alumnos harán un inventario de lo que conocen y pueden utilizar para resolver la situación problemática y de aquello que desconocen y que se convierte por lo tanto en motivo de indagación, con lo que se propicia la movilización de recursos conceptuales al buscar información que permita avanzar en la consecución de los fines planteados.

5. Clarificar el procedimiento para la solución de la situación problemática.- En este punto ya debe tenerse claridad sobre lo que se debe hacer para resolver el problema, sin que ello implique necesariamente que el procedimiento adoptado sea exitoso, pero sí se debe tomar en cuenta que los errores no son fracasos, sino aproximaciones a la solución final.

6. Distribuir tareas y llevar a la práctica los procedimientos planeados.- este es un momento crucial debido a que se ponen en juego todas las habilidades, conocimientos y actitudes de los integrantes de los equipos hasta que lograr llegar a una solución viable. Es importante resaltar aquí, que lo más importante no es

llegar a la solución del problema, sino el proceso mismo en el que los alumnos interactúan y ponen en juego lo que conocen, lo que saben hacer y las actitudes que adoptan, todo por supuesto bajo la tutoría, observación y seguimiento del docente en su papel de mediador o tutor de sus alumnos.

- 7. Comunicación de resultados.-** Este es otro momento importante que consiste en que los miembros del equipo o un representante del mismo da a conocer el procedimiento que llevaron a cabo para resolver el problema, las dificultades que tuvieron, las aportaciones de sus compañeros y los resultados que obtuvieron. Esta fase no debe omitirse por ningún motivo porque representa la movilización de las habilidades necesarias para la comunicación, las cuales son de gran relevancia en el contexto social en el que se desenvuelven los educandos.
- 8. Evaluación.-** Desde el enfoque por competencias, es conveniente echar mano de alguna de las tres herramientas de calificación recomendables: la lista de verificación, la escala estimativa o la rúbrica. Los indicadores que se incluyan en las mismas, deben abarcar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. A continuación se hace un listado de indicadores que pueden utilizarse para evaluar tanto el producto obtenido como el proceso que se llevó a cabo.

EL METODO DE CASOS

Fundamentación y conceptos

El método de casos es una de las alternativas viables para desarrollar competencias desde la escuela, en esencia es una descripción narrativa que se hace de una determinada situación de la vida real, incidente o suceso, que involucre la toma de decisiones por parte de quien lo analiza y pretende resolverlo. El caso planteado de manera narrativa y con detalle debe contener además del hecho o problema, la información básica apropiada que conduzca a la movilización de recursos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal que conlleven a una solución o varias alternativas viables.

El método de casos tiene sus orígenes en la jurisprudencia y al igual que en esta rama del conocimiento humano es fundamental que el narrador no haga ninguna interpretación, ya que esta puede cambiar la percepción del receptor.

La duración de las sesiones es variable, puede ir desde 20 minutos hasta dos horas y es conveniente además que el análisis y resolución del caso se haga en equipo para que se haga una socialización del caso y posteriormente se pase a la comunicación de los procedimientos y resultados obtenidos en la sesión plenaria. Es común pero también deseable que haya puntos de vista antagónicos en el análisis y procedimiento de los casos, lo cual es una excelente vía para seguir

movilizando recursos y como consecuencia desarrollar competencias en los alumnos.

Una de las finalidades que cumple el método de casos es la de aproximar al individuo a las condiciones de la vida real, para prepararlo desarrollando talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo, que los capacite para relacionarse con los demás al desarrollar las competencias para la vida que hoy día son la finalidad de la educación y está explícita en los planes de estudio de la educación básica y del nivel medio superior.

De esta manera a través del análisis de un caso y las acciones que se derivan para su resolución se contribuye al desarrollo de competencia en la medida en que vincula al participante con hechos reales y le permiten desarrollar su propio análisis y adoptar una solución que considere adecuada.

Componentes básicos para elaborar un caso:

- Una historia clara, coherente y organizada que involucre intelectual y afectivamente al estudiante y lo conduzca necesariamente a tomar decisiones.
- Una introducción que enganche al lector con la situación o personales del caso.
- Una sección breve que exponga el contexto en que se ubica el caso y permita su vínculo con el contenido disciplinario y curricular, con los conceptos o ideas centrales por trabajar.

- El cuerpo del caso, que puede dividirse en subseccionales accesibles al alumno, donde se desarrolle el asunto, se identifiquen los puntos principales y se den las bases para analizar el problema y vislumbrar los cursos de acción u opciones posibles.
- En función de su pertinencia pueden incluirse notas al pie, apéndices, cronologías, estadísticas, información de fuentes primarias, lecturas, etc.

(DIAZ BARRIGA 2006)

Por otra parte, los elementos involucrados en un caso son los siguientes:

1. **El educando.-** Considerado en su dimensión individual, como ser único e irrepetible con su repertorio de sentimientos, experiencias percepciones tradiciones y valores que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única, a dar valor a una cosa a desestimar otra, lo cual es entendible, previsible y además deseable, porque lo más seguro es que en unas situaciones haya puntos de vista y en otras haya confrontación de puntos de vista y es precisamente esta diversidad es la que hace que este método se enriquezca y se convierta en un proceso activo mediante el cual se movilicen conceptos, habilidades, sistemas valorales etc.
2. **El caso.-** Es la narrativa detallada de una situación polémica cuyo fin primordial es servir como base de la discusión, por lo que debe ser

debidamente redactado de acuerdo a los componentes enlistados líneas atrás.

3. **El docente mediador.-** Quien debe buscar que los alumnos desarrollen sus competencias a través de la búsqueda de información e intercambio de puntos de vista. Algo que no debe pasar desapercibido, es que el maestro es un ser humano que tiene sus propia historia de vida y se desenvuelve en un entorno social determinado por lo que al igual que el resto de la sociedad es afectado por el entorno económico, social, cultural. Por lo que no se debe partir de la idea de que es el que sabe más y mejor todo lo relacionado con un caso determinado, sino el que cumple una función de mediación que entre otras cosas debe contemplar el proporcionar los elementos que sirvan de eje articulador de la discusión, mantener el orden del procedimiento de resolución de los casos, tratar de orientar la discusión tratando de que haya reflexión y análisis más o menos profundo a fin de evitar posiciones simplistas, motivar la participación y estimular planteamiento de tesis novedosas, moderar en las discusiones que se presenten a fin de que haya un uso adecuado del tiempo mantener el interés de los participantes en el tema procurando crear un ambiente dinámico y agradable.
4. **Las competencias a desarrollar.-** No se debe olvidar que la finalidad de la discusión de una situación determinada planteada de manera narrativa como un caso, tiene como finalidad ser la apuesta fuerte del docente para que los alumnos desarrollen las competencias que

marca el plan y los programas del nivel educativo en que se trabaje, de ahí que se pueda y deba echar mano de conocimientos de las distintas asignaturas, de habilidades adquiridas y por supuesto de actitudes y valores que se ponen en juego durante las discusiones y la necesaria reflexión que subyace durante todo el proceso.

Procedimiento para el trabajo del método de caso en clase

La sesión en la que el caso va a ser el eje detonador para la movilización de recursos que permitan desarrollar competencias en los alumnos, debe plantearse en términos de inicio, desarrollo y cierre; una sugerencia al respecto es la siguiente:

a) Inicio

En este primer momento se forman los equipos de manera aleatoria y se les da a conocer el caso que deben resolver de preferencia en una o más hojas impresas, según la extensión de la redacción, al mismo tiempo se les dan los criterios de exigencia que se deben cumplir y se establecen con exactitud el tiempo que tienen para las discusiones, la conclusión final y la hora en que inicia la sesión plenaria para dar a conocer los resultados que cada equipo obtuvo.

b) Desarrollo

Es el momento en que los alumnos analizan el caso, intercambian puntos de vista, buscan información y elaboran conclusiones. El papel del maestro por su parte durante esta fase va a consistir en

acercarse a los equipos para formular preguntas validas e inteligentes que guíen y profundicen las reflexiones que vayan haciendo los equipos, explicar dudas que tengan los alumnos y si el caso lo amerita expresar sus propias opiniones o relatar sus experiencias.

c) Cierre

Consiste básicamente en la comunicación de resultados por parte de los equipos, dando a conocer al grupo la forma en que se dio la discusión al interior y las conclusiones que obtuvieron, resaltando su hubo o no consenso entre los integrantes del equipo.

Como se puede ver, el método de caso es una alternativa viable para desarrollar competencias para la vida en los alumnos, específicamente en lo referente al manejo de situaciones ya que es un método activo y participativo e intenta estimular en el estudiante entre otras cosas la habilidad para encontrar significados y relaciones, la capacidad para formarse y emitir juicios y el talento para informar a otros su posición.

La evaluación en el método de casos

Este proceso no puede faltar y va enfocado básicamente en dos aspectos: la evaluación del caso en sí, en su forma, su redacción y su contenido y por otra parte la evaluación de la puesta en práctica del caso al interior de los equipos y del grupo. A continuación se incluyen dos sugerencias para evaluar ambas situaciones:

Lista de verificación para evaluar la elaboración de un caso

INDICADORES	SI	NO
¿Muestra claridad y fluidez en la narrativa mediante la cual se expone el caso?		
¿Plantea el objetivo que se persigue de manera precisa?		
¿Considera el interés de los alumnos y es por lo tanto motivante para ellos?		
¿Presenta información suficiente para suscitar el análisis y la discusión?		
¿Considera situaciones reales o viables de que sucedan en la vida real?		
¿Ocasiona polémica por las situaciones que plantea?		
¿Tiene una extensión acorde al caso que plantea?		

Lista de verificación para evaluar la puesta en práctica de un caso al interior de los equipos de trabajo.

INDICADORES	SI	NO
¿Participan activamente todos los integrantes del equipo en el análisis inicial del caso dado?		
¿Expresan puntos de vista bien fundamentados que ayudan a resolver la situación planteada?		
¿Defienden sus puntos de vista y opiniones con argumentos válidos?		
¿Expresan sus ideas con claridad y fluidez al interior de los equipos?		
¿Colaboran de manera activa en la búsqueda de soluciones?		
¿Consultan fuentes de información que ayuden a clarificar el caso analizado?		
¿Comunican ante el grupo el procedimiento seguido y los resultados obtenidos con claridad?		

EL PROYECTO

Fundamentación

El método de proyectos es una de las alternativas más viables para el desarrollo de competencias en los alumnos ya que permite poner en juego conocimientos, habilidades y actitudes a través del desarrollo de las actividades que se desprenden de su planteamiento y realización. Tiene su origen en la arquitectura y como tal es una visión anticipada de lo que se quiere alcanzar.

Hay una gran cantidad de fuentes que hacen aportaciones sobre su uso como recurso pedagógico en la educación por competencias, la mayoría de ellas basadas originalmente en los planteamientos de Kilpatrick para quien el punto de partida del es el interés y el esfuerzo. El maestro tendrá que aprovechar las energías individuales, naturalmente dispersas, canalizadas e integradas hacia un objetivo concreto.

Para el autor citado una buena enseñanza se da cuando los chicos y las chicas pueden moverse de acuerdo con sus intenciones y aglutinan sus esfuerzos y deseos hacia objetivos claramente definidos según unos ideales y valores.

Para Kilpatrick el proyecto es una "actividad previamente determinada", la intención predominante de la cual es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación", "un acto problemático, llevado completamente a su ambiente natural". El método de proyectos designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que

se dedican metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellos mismos. (Zabala: 2008)

De este modo, tienen la posibilidad de elaborar un proyecto en común y de ejecutarlo, sintiéndose protagonistas en todo el proceso y estimulando la iniciativa responsable de cada uno en el seno del grupo.

Fases de un proyecto:

Las fases que comprende un proyecto, según el planteamiento de Kilpatrick, citado por Zabala, son cuatro:

1. *Intención:* En esta primera fase, los chicos y chicas, coordinados y dirigidos por el maestro, debaten sobre los diferentes proyectos propuestos, escogen el objeto o montaje que quieren realizar y la manera de organizarse (grupo-clase, grupos reducidos, individualmente). Precisan y clarifican las características generales de lo que quieren hacer, así como los objetivos que pretenden alcanzar.
2. *Preparación:* La segunda fase consiste en diseñar el objeto o montaje. Es el momento de definir con la máxima precisión el proyecto que se quiere realizar. Para complementar esta fase se requerirá la planificación y programación de los diferentes medios que se utilizarán, los materiales y las informaciones indispensables para la realización y los pasos y el tiempo previstos.

3. *Ejecución:* Una vez diseñado el proyecto, los medios y el proceso a seguir, se iniciará el trabajo según el plan establecido. Las técnicas y estrategias de las diferentes áreas de aprendizaje (escribir, contar, medir, dibujar, montar, etc.) se utilizarán en función de las necesidades de elaboración del proyecto.
4. *Evaluación:* Una vez acabado el objeto o montaje, será el momento de comprobar la eficacia y la validez del producto realizado. Al mismo tiempo se analizará el proceso seguido y la participación de los chicos y chicas.

¿Por qué el método de proyectos es una opción viable en la educación actual?

Las razones que se esgrimen para trabajar a partir del método de proyectos son las siguientes:

- Posibilita la actividad colectiva con un propósito real y dentro de un ambiente natural. Por lo tanto, el proyecto debe incluir actividades en común, en equipo y el trabajo en comunidad. Pretende fomentar el espíritu de iniciativa al mismo tiempo que la colaboración en un proyecto colectivo.
- Vincula las actividades escolares a la vida real, intentando que se parezcan al máximo. Se da importancia a los impulsos de las acciones, de las intenciones, propósitos o finalidades de la acción; En el proyecto interviene todo tipo de actividades manuales, intelectuales, estéticas, sociales, etc.

- Convierte al trabajo escolar en algo auténticamente educativo, ya que lo elaboran los propios alumnos. Potencia la capacidad de iniciativa del alumno y el respeto a la personalidad de los chicos y chicas. Permite la adecuación del trabajo a los niveles de desarrollo individual.
- Favorece la concepción de la realidad como hecho problemático que hay que resolver y responde al principio de integración y de totalidad, lo cual da lugar a la enseñanza globalizada, es decir, no existen asignaturas aisladas, sino que los proyectos incluyen todos los aspectos del aprendizaje: lectura, escritura, cálculo, expresión plástica, etc. (Zabala 2008)

Otra visión del trabajo por proyectos

Una experiencia interesante y claramente planteada es la que realiza Antunes (2007) en el libro titulado: *Un método para la enseñanza básica: el proyecto* en el cual se dan aportaciones muy precisas sobre los aspectos conceptuales y procedimentales que se requieren para el trabajo con esta opción metodológica; a continuación se ofrece un extracto de esta fuente el cual para que sea más atractivo al lector se desarrolla en forma de preguntas que son muy frecuentes entre los docentes y que en la fuente bibliográfica citada se encuentra una respuesta textual.

Veamos:

¿Qué es un proyecto?

Un proyecto es una investigación desarrollada con profundidad sobre un tema o tópico que se considera interesante. Esa investigación puede ser desarrollada por un pequeño grupo de alumnos, otras veces por la clase entera y, en algunas circunstancias excepcionales, por un único alumno, por más de una clase o por un grupo constituido por alumnos de diferentes clases.

La esencia y la clave del éxito de un proyecto reside en un esfuerzo de investigación, deliberadamente dirigido a encontrar respuestas convincentes para preguntas sobre un tema, elaboradas por los alumnos, profesores, profesores y alumnos juntos y, eventualmente, funcionarios de la escuela, padres y personas de la comunidad elegidas como representantes.

¿Qué relación existe entre el proyecto y las asignaturas o los contenidos disciplinares?

En algunas pocas escuelas del mundo, los proyectos substituyen las asignaturas convencionales de un curso cuando están presentes de modo interdisciplinario en el tema elegido. Por ejemplo: un proyecto que presente como eje temático "la Tierra", "las plantas", "las estaciones del año" u otros temas más generales, abarca naturalmente la Geografía y la Historia, seguramente las Ciencias (en el análisis de los elementos constituyentes del planeta, como el suelo, el aire, el agua y la biósfera),

pero también Lengua nacional. su síntesis en una Lengua extranjera, la Matemática (en el estudio de la esfera y en cálculos y otras operaciones derivadas de las formas geométricas presentes en la figura del planeta) y en muchas otras áreas de estudio.

Por otra parte, la forma más convencional de emplear un proyecto como medio de estudio es considerarlo como un complemento de los elementos sistemáticos de una o de algunas materias. No debe ser presentado a los alumnos como un evento excepcional desarrollado en una u otra ocasión, sino como un componente que integra una línea de estudio y que está claramente definido como parte del proyecto pedagógico de la escuela. Empleados para explorar conceptos y contenidos, los proyectos se prestan también a programas de servicios comunitarios, campañas de solidaridad, defensa de metas ecológicas, viajes de la escuela, experiencias de laboratorio y una infinidad de otras actividades extracurriculares.

¿Cuál es el papel del profesor en el trabajo por proyectos?

Los profesores deben poner a disposición de los alumnos los libros, fotografías, diapositivas, revistas y otros materiales relacionados con el tema estudiado. Esta función los promueve como verdaderos agentes divulgadores de lenguajes múltiples, puesto que muestran a los alumnos que las preguntas y los saberes que contienen sus respuestas pueden ser expresadas a través de textos, gráficos, pinturas, mapas, dibujos, músicas, movimientos corporales y otros. Otro rol importante que representa el

profesor es el de "interrogador", recogiendo dudas, propiciando inquietudes, proponiendo problemas y sugiriendo desafíos. En el cumplimiento de esta misión, el profesor debe demostrar su argucia en inducir al alumno a elaborar sus propias preguntas, como un investigador las haría mientras investiga su tema .

Constituye una insustituible función del profesor (trabajando o no con proyectos) ser un decodificador de símbolos, es decir, un profesional que interpreta textos, analiza gráficos, explora mapas, analiza fotografías, inventa ilustraciones y, por fin, explicita al alumno los mensajes ocultos de los diferentes símbolos presentes en los múltiples lenguajes. En un proyecto, esa función adquiere prerrogativas aún más vivas y dinámicas que en clases convencionales.

¿Cuál es el rol de los alumnos en el trabajo por proyectos?

Los alumnos tienen un papel muy específico y protagónico durante la realización de un proyecto, algunas actividades relevantes que les corresponde hacer son las siguientes:

- Investigar algunos de los aspectos específicos contenidos en el proyecto (que hayan sido designados por el profesor y compañeros) en libros, revistas, diarios y, sobre todo, realizando entrevistas.
- Escribir, dibujar, leer, anotar datos y percibir los distintos lenguajes posibles (textos, dibujos, pinturas, diagramas, gráficos,

dramatizaciones, mimo, etc.) para la expresión de sus descubrimientos.

- Explorar con claridad y dominio integral sus diferentes habilidades operatorias (ver, describir, analizar, sintetizar, comparar, deducir, clasificar, criticar, etc.).
- Percibir que todo proyecto presenta *etapas claramente definidas*; reconocer esas *etapas*, percibir en qué punto se encuentra en cada etapa y comprender el *objetivo específico de su tarea* en el momento en que la ejecuta, y también el *objetivo final del proyecto*.

¿Cómo se hace la elección de los temas en un proyecto? ¿Lo hace el maestro? Lo hacen los alumnos? ¿Ambos participan?

La implementación de los proyectos debe permitir a los alumnos concentrar su energía en la búsqueda de temas relevantes, pero es esencial que éstos estén incluidos en los proyectos pedagógicos dispuestos por los profesores para alcanzar los objetivos educativos propuestos. Estos temas, conceptos, conocimientos y habilidades pueden ser "hilvanados" de un modo genérico por el equipo docente, como una actividad que precede a la implementación de los proyectos. Lo ideal es un término medio entre los temas que los alumnos proponen, y su posibilidad de inserción y contextualización en los contenidos necesarios y adecuados a la edad de aquéllos establecidos por los profesores.

Un elemento importante en el trabajo con proyectos es proponer títulos estimulantes, intrigantes y sugestivos. Muchos proyectos que pudimos acompañar tenían los siguientes nombres: "Llorar ... ¿por qué?", "El mecanismo del amor", "¿Cómo funciona?", "Todo sobre el camaleón y otros animales raros", entre otros.

¿Cuáles son las etapas de un proyecto?

Celso Antunes (2007) propone tres etapas, las cuales están citadas a continuación:

Primera etapa: apertura del proyecto

En esta etapa, profesores, alumnos y, eventualmente, otras personas de la comunidad escolar especialmente invitadas realizan la *selección de preguntas* y la definición del *eje temático* que será investigado. Para esta fase, es posible el uso de diferentes criterios, de los cuales el más importante es proponer un *tema íntimamente relacionado con la experiencia diaria de los alumnos*. También es interesante que algunos de los alumnos estén familiarizados con el tema y deseen saber más sobre él, formulando preguntas que sean útiles para una selección final de cuestiones sobre el tema.

El segundo criterio es que el eje temático debe contemplar la posibilidad de *integrar una gran variedad de materias*, incluidas las disciplinas artísticas, Educación Física y, cuando sea posible, una lengua extranjera.

El tercer criterio implica que el tema debe ser suficientemente amplio para contemplar dudas y que exija, por lo menos, *una semana de actividades*, con la posibilidad de extenderse incluso a un mes entero o a un bimestre.

Con la elección del tema y de las preguntas, según los criterios presentados, los profesores involucrados deben trazar un *mapa conceptual* acerca de las líneas generales del proyecto en todas sus etapas y pasos, así como el *tema central* y los *subtemas* o temas secundarios de ese proyecto. Es absolutamente esencial e incluso imprescindible en esa primera etapa que los profesores verifiquen que toda la información reunida para la investigación *esté siempre relacionada con los saberes y con las experiencias de los alumnos*. El verdadero aprendizaje siempre ocurre a través de la incorporación de nuevos conocimientos que interaccionan con los que el alumno ya posee.

Segunda etapa: el trabajo práctico

La fase dos representa la verdadera "alma" del proyecto. Consiste en la investigación directa mediante el uso de textos, la realización de visitas y entrevistas, el envío de cartas y todo lo que permita a los alumnos elaborar sus conclusiones. Para ello considerarán sus observaciones y evaluarán los procedimientos con los que actúan, ejercitarán sus habilidades y

construirán modelos que les permitan discutir, explicar, dramatizar y exponer sus nuevos conocimientos.

Tercera etapa: la culminación - presentación

Esta etapa es la que se prepara la *presentación de los resultados de las investigaciones*. Contiene ensayos surgidos a partir de las charlas, exposición de objetos, representaciones dramáticas, coros, paneles, grabaciones en audio o en video u otros recursos del lenguaje con los que se presentarán los conocimientos elaborados. Concluida la presentación, el profesor comunica el resultado de la *evaluación*, considerando siempre como parámetro el *progreso* alcanzado por los alumnos y la aproximación lograda en relación con los objetivos inicialmente propuestos, o si éstos fueron alcanzados o superados.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO EJE TRANSVERSAL DE LA METODOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Como nos pudimos dar cuenta, las tres alternativas metodológicas explicadas anteriormente, tienen como elemento común el trabajo en equipo, lo cual no es fortuito ni parte de una casualidad, sino que toman como base el constructivismo social como el sustento teórico del enfoque que está presente en los programas de las asignaturas de prácticamente todos los niveles educativos.

Uno de los postulados básicos de esta teoría es que solo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. Es decir, contrario a lo que está implícito en la teoría de Piaget, no es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas, siendo estas últimas, las estructuras de las que hablaba Piaget.

El constructivismo social no niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto. Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que paso en la interacción social. El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El individuo construye su conocimiento por que es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a si mismo

sobre aquellos asuntos que le interesan. Aún más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino por que literalmente se le ha enseñado a construir a través de un dialogo continuo con otros seres humanos.

No es que el individuo piense y de ahí construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y de ahí construye. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente.

Hay un elemento probabilístico de importancia en el constructivismo social. No se niega que algunos individuos pueden ser más inteligentes que otros. Esto es, que en igualdad de circunstancias existan individuos que elaboren estructuras mentales más eficientes que otros. Pero para el constructivismo social esta diferencia es totalmente secundaria cuando se compara con el poder de la interacción social. La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social.

La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no sólo de sí misma, sino del contexto social que la soporta. La mente, en resumen, tiene marcada con tinta imborrable los parámetros de pensamiento impuestos por un contexto social.

Por todo lo que se expone anteriormente, el trabajo en equipos en un esquema de aprendizaje cooperativo es una de las sugerencias más viables para el desarrollo de competencias a través de la interacción social, sin

embargo, en ese rubro parece no haber claridad entre los docentes ya que se descuidan algunos aspectos elementales que no pueden pasarse por alto si se quieren lograr aprendizajes significativos en los alumnos a partir del trabajo con otros.

Algunas consideraciones del trabajo en equipos:

El aprendizaje en equipo es un proceso en que las individualidades se dirigen hacia una misma dirección, su construcción requiere ante todo de disciplina pues de otra manera difícilmente podrá crearse una visión compartida, no se trata de sacrificar la individualidad en aras de las metas de la organización, los equipos sobresalientes y talentosos se conforman de individuos igualmente destacados y talentosos. Pero eso no basta, puede haber quiénes son talentosos y comparten una visión con otros que no logra cristalizarse, es necesario analizar otros factores que se describen más adelante.

Un equipo es un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para el logro de objetivos que benefician a sus miembros. Los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos puesto que la noción de equipo implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su interacción con las demás. Los equipos deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola, de tal manera que se tenga la convicción de que ningún miembro del equipo en lo individual es más inteligente que

todos en conjunto. La relación de un verdadero equipo es una relación completa que implica acuerdos, metas y responsabilidades.

Los miembros de un equipo debe tener verdaderos motivos para trabajar juntos y las principales motivaciones en el trabajo son similares a las motivaciones individuales: el deseo de seguridad, el de una oportunidad y el ver reconocidos los méritos propios. La diferencia entre el plano individual y el cooperativo estriba en que, en este último contexto, las motivaciones se vuelven efectivas cuando se mantienen en perfecto equilibrio psicológico con la comprensión de que el buen funcionamiento del equipo garantiza los deseos o motivaciones personales de cada miembro.

Tenemos que entenderlo: la dinámica del mundo actual requiere de la conjunción de esfuerzos, pues son los equipos los que están transformando a las organizaciones; todas las decisiones importantes se toman de esa manera, cuando los equipos actúan de forma articulada se transforman en un microcosmos que aprende a través de la organización.

Los equipos en el trabajo escolar

La experiencia nos ha enseñado que los equipos de trabajo no deben ser mayores de cinco personas ni menores de cuatro, entre cuatro y cinco integrantes es el número ideal para que el maestro pueda percatarse de las participaciones individuales que se dan en un trabajo cooperativo. Hemos aprendido también que las reglas de la clase deben ser perfectamente

explicadas por el coordinador y muy bien entendidas por parte de los alumnos antes de que se proceda a formar los equipos, eso evitará confusiones, alteración en el orden de la clase y atraso en el logro de los propósitos que se pretenden alcanzar.

Trabajar en equipos no significa fragmentar un tema determinado para que cada quien desarrolle una parte y al final armar el rompecabezas. La labor conjunta en pequeños grupos implica tener buena disposición al trabajo y tener una visión global del tema que se está tratando, no solamente una parte del mismo. Implica que cada miembro del equipo se dé cuenta claramente de que todos tienen habilidades distintas pero igualmente valiosas, que juntas se complementan y dan por resultado un aprendizaje colaborativo. El trabajo en equipos fomenta también la socialización, el respeto a las reglas, la discusión, la reordenación activa de los conocimientos, el saber aceptar opiniones y el aprendizaje de contenidos curriculares.

Una de las recomendaciones cuando se trata de fomentar el aprendizaje significativo de los grupos es formar equipos con miembros rotativos, es decir, que su conformación sea al azar de manera tal que todos los integrantes del colectivo que trabaja tengan la oportunidad de interactuar entre sí lo que contribuye a cohesionar más la unidad y a fortalecer los lazos de amistad y confianza.

En el trabajo en equipo es condición indispensable que cada persona identifique sus propias potencialidades y a la vez reconozca y respete las de los otros, ya que cada uno de los integrantes puede aportar algo

provechoso que permita enriquecer el trabajo de todos. El equipo ideal es aquél que sea el más adecuado para alcanzar los objetivos de la manera más eficiente, dentro del entorno en que se encuentre.

Es cada día más frecuente que dentro de las organizaciones que aprenden se constituyan equipos de trabajo para realizar una determinada tarea. Estos equipos deben conjugar las diferentes habilidades de sus miembros y cada uno debe tener un líder ideal que estará personificado por quien sea capaz de llevar a los otros a la consecución de los propósitos planteados de antemano. En la metodología de trabajo que estamos compartiendo, los equipos duran lo que tarde el problema en resolverse o la tarea en ejecutarse.

Es importante distinguir que no todo lo que se califica como trabajo en equipo lo es en realidad. De hecho, no se puede hablar de trabajo en equipo cuando muchas personas trabajan en lo mismo y compiten entre sí; evitan las responsabilidades que deben asumir, pasándose los asuntos de uno a otro o cuando se fuerza una homogeneidad en los individuos para acatar ciegamente las disposiciones de un falso líder. Hay cosas que nadie puede hacer por las personas, es decir, que ellas deben hacer solas, por ejemplo: pensar, tomar decisiones, cumplir con ciertas responsabilidades, concentrarse, etcétera.

Trabajo en equipo pues, no es sino el trabajo individual que se conjuga con otros en aras de un fin común. Es una actitud de servicio hacia un espíritu colectivo en el que todos los miembros deciden por su propia voluntad porque están convencidos de ello y subordinan parte de sus intereses

particulares a un objetivo mayor: la meta compartida. Es decir, el trabajo en equipo se convierte en un fin en sí mismo porque los miembros están convencidos de que es la mejor manera de conseguir el fin del proyecto. Si una persona es capaz de lograr grandes cosas, un equipo puede hacer todo lo que se proponga. El trabajo en equipo es de gran utilidad debido a que fomenta la colaboración entre los miembros de un grupo y propicia a la vez la interrelación creativa con las aportaciones de las individualidades que se complementan en el trabajo.

Trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo

Ferreiro (2008) ha hecho valiosas aportaciones a la educación en América Latina a través de sus estudios sobre el aprendizaje cooperativo, algunas ideas importantes que lo han hecho figurar en la escena educativa de las prácticas cotidianas de las escuelas y que los docentes deberían tomar en cuenta son las que están publicadas en la revista *Magister*, en el sitio web de la Red Latinoamericana Talento A.C. (www.redtalento.com)

A continuación vamos a estructurar las ideas de este autor por medio de preguntas generadoras cuyas respuestas se encuentran en la fuente citada.

¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Es una forma de organizar el proceso de enseñanza en el salón de clase que contempla como aspecto esencial el trabajo de los alumnos en pequeños

grupos. El aprendizaje cooperativo es mucho más que aprendizaje grupal. El modo de organizar y trabajar con el grupo del salón en su totalidad como con los equipos que se forman en el mismo es lo que distingue a esta alternativa didáctica del simple aprendizaje grupal.

¿Qué diferencia hay entre grupo y equipo?

En la literatura pedagógica existen tres posiciones con relación a los términos grupos y equipos:

1. Para muchos autores grupo y equipo es el mismo concepto y por tanto emplean indistintamente una que otra palabra.
2. Para otros simplemente, el grupo es cuantitativamente mayor que el equipo. Un grupo, por ejemplo el del salón de clase, puede tener varios equipos.
3. Y para un considerable número de autores el grupo está formado por un número considerable de miembros mientras que el equipo es un pequeño grupo que además viven y sienten un conjunto de rasgos como son, una identidad propia, el sentimiento de pertenecía, el liderazgo compartido, la responsabilidad individual en función de la responsabilidad del equipo. Y todo esto dado la interdependencia social positiva en que da o debe dar al interior de estos pequeños grupos.

¿Cuál es la diferencia entre lo equipos formales y los informales?

El maestro trabaja en el salón con un grupo de educandos y su labor profesional como mediador se realiza con todo el grupo y con los equipos que se constituya en el mismo. A veces esos equipos son informales en otras oportunidades formales, Pero siempre en dependencia de las funciones que se cumplimentan y las estrategias didácticas que se emplean para el logro de los objetivos educativos planteados.

Los equipos informales también llamados heterogéneos, se caracterizan por su corta existencia. Se organizan para el cumplimiento de una tarea puntual que exige poco tiempo su realización.

Los llamados equipos informales pueden ser de dos o más miembros no pautándose el número máximo de componentes aunque siempre deben ser, como equipos que son “pequeños grupos”.

Cuando nos iniciamos en la aplicación del aprendizaje cooperativo o bien en cualquier momento que sea necesario por la función a cumplimentarse y la estrategia que se emplea, podemos simplemente orientar la formación de equipos de dos, parejas o binas, con el compañero más próximo, el de la derecha o el sentado a la izquierda. Este es un ejemplo de grupo informal.

Los grupos informales pueden como planteamos antes ser de más miembros y sus componentes seleccionarse o no, de modo aleatorio, bien de modo tradicional de enumerarse del uno al tanto, bien empleando cualquier otro procedimiento de agrupación al azar.

El otro tipo de pequeño grupo es el equipo base. También conocidos como equipos homogéneos. Los grupos bases se constituyen para que vivencien una experiencia de aprendizaje que les va aportar de modo intencionado además de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de actitudes y valores que de otro modo no se propicia en el salón de clase.

Los equipos base por lo anterior se caracterizan por tener una duración al menos de una semana y cuando más tres o cuatro. Aunque esto está en dependencia por supuesto de un conjunto de variables como son el nivel, el tiempo y la frecuencia de la materia en el horario escolar, etc. Pero lo que hay que cumplir es que no sea de una vida tan corta que no permita el desarrollo de las habilidades sociales que se buscan desarrollar, ni tan largo que no auspicien el continuo despliegue de las potencialidades de los educandos.

Los equipos bases deben ser formados siempre aleatoriamente para el cumplimiento de una tarea que pondrá en juego el esfuerzo individual y del grupo en su totalidad. Y que exigirá que cada uno de sus integrantes contribuya con su parte a la realización de la actividad.

¿Qué sugerencias debe tomar en cuenta el maestro para formar equipos de aprendizaje cooperativo que realmente funcionen?

El número de componentes de un buen equipo base es a nuestra opinión tres, aunque para algunas actividades pudiera ser cuatro. Aquí las sugerencias claves son:

- a) Cuánto más pequeño el equipo, mejor y,
- b) Mientras menos tiempo disponible tengamos, más pequeño debe ser el equipo,

Ahora bien siempre que dado los objetivos del curso se requiera que los alumnos confronten ideas, discutan, sobre un tópico determinado, entonces se justifica un número mayor de componentes del equipo, por ejemplo 5 ó 6.

¿Qué rutinas o entrenamientos son necesarios para que los equipos se integren realmente al trabajo y aprendan unos alumnos de otros?

En la formación de equipos básicos hay acciones que deben realizarse siempre y que en un principio exigen por supuesto más tiempo, insistencia y monitoreo constante de nuestra parte para que se cumplan.

Poco a poco los educando van incorporando esas acciones como parte de una rutina de trabajo en equipo y la interiorizan, no tan solo por repetición durante el curso, sino también por convencimiento de que de ese modo se trabaja mejor, y se obtienen buenos resultados que se ven recompensados de una y otra forma.

La rutina en la formación de equipos base, que interiorizadas se aplican además en la formación de los equipos informales con ciertas variaciones, comprende las siguientes acciones:

1. Selección aleatoria de los miembros del equipo y disposición frente a frente. En círculo de sillas o sentados en mesa unos frente a otros. Ubicarse a cierta distancia, lo más posible, de los restantes equipos.
2. Construcción de la identidad del equipo:
 - Un minuto para conocerse mejor los miembros del equipo, quiénes somos, qué nos gusta hacer...
 - Búsqueda del nombre del equipo: un término breve, sonoro agradable y significativo,
 - Selección de un lema de acuerdo al nombre del equipo,
 - Diseño de un logo, o selección de una mascota o bien símbolo gráfico del equipo tomando en consideración el lema y el nombre del equipo.
 - Confección del gafete, el más llamativo posible, de cada uno de los miembros del equipo
 - Ponerse de acuerdo para hacer una breve presentación del equipo, de un minuto ante el grupo de la clase, empleando recursos que llamen la atención como un poema, una canción, una danza, en la que todos participen.
3. Distribución de la responsabilidad:
 - Destacar las semejanzas entre los componentes del equipo,
 - Valorar la diversidad y complementariedad posible entre todos,
 - Distribuirse en las funciones organizativas a cumplimentar: por consenso grupal de quién es el coordinador, y quién el relator, y quién el verificador.

- Tener bien claro que hacen quién como parte del cumplimiento de sus funciones.
- Establecer las normas del trabajo en equipo.

Aproximadamente cuatro cosas que deben tenerse bien presentes y que junto a las funciones a cumplimentar por cada uno será la base de la auto evaluación y de la evaluación que el equipo hace de su funcionamiento.

¿Cuál es el papel del maestro durante el trabajo de los equipos?

Durante el trabajo en equipo, bien de los informales o heterogéneos, o de los equipos bases o homogéneos, el maestro como mediador debe monitorear la actividad de los alumnos, para según lo que observa dar la ayuda necesaria, suficiente y oportuna.

Si el trabajo en equipo se desenvuelve adecuadamente según lo orientado el maestro-mediador no interrumpe, simplemente se mueve con discreción y en silencio tratando de no molestar.

A veces se puede justificar dado lo común observado en todo o en varios equipos una breve intervención muy breve que precisa o corrige una orientación.

También se justifica que un breve tiempo antes del periodo dado para la actividad el maestro-mediador recuerde por ejemplo que solo restan tres minutos para terminar.

El tiempo debe ser claramente precisado antes de iniciar el trabajo en equipo y el educando que se desempeña como verificador dentro de cada equipo debe controlarlo cuidadosamente.

Se sugiere que el maestro emplee un cronómetro para el control grupal del tiempo el cual suena para todos al consumirse el tiempo orientado para la tarea.

Una competencia profesional ha desarrollar por el maestro mediador en la aplicación del aprendizaje cooperativo es precisamente con relación al cálculo del tiempo que requiere la aplicación de la estrategia, así como el control del tiempo indirectamente alertando a los equipos según el ritmo y la concentración del trabajo de cada uno, durante el monitoreo constante y también como planteábamos antes directamente recordando en voz alta el tiempo que resta para terminar.

Las investigaciones demuestran que los educandos aprenden a emplear el tiempo asignado. Si terminan antes, recordarles revisar cuidadosamente o bien enriquecer con esto o aquello, o pensar mejor la presentación que se hará del mismo. La ayuda mutua entre los miembros del equipo se acrecienta en función del tiempo disponible.

¿A través de qué productos puede evidenciarse el trabajo cooperativo de los equipos?

Todo trabajo en equipo cooperativo debe tener un producto que se convierte en evidencia del aprendizaje realizado del equipo y de sus miembros y al cual cada uno de ellos ha contribuido a que se logre.

El producto depende de varios factores, entre ellos el o los objetivos educativos planteados, la estrategia didáctica empleada, los recursos y materiales con que se cuenta, el tiempo disponible, el nivel y experiencia de los educandos y otros. Pero siempre debe haber una evidencia que se muestre y sobre el cual se reflexione.

Probablemente una evidencia muy generalizada es la confección entre todos y no uno de ellos, de un cartel en una hoja grande de rotafolio que resuma el proceso y el resultado, o bien visualice mediante un mapa u organizador de ideas lo que se realizó o comprendió al respecto.

El cartel debe confeccionarse con plumones de varios colores y cuidarse que cumpla los elementos básicos de la comunicación de ideas: Título, contenido visual preciso dado por imágenes y texto, mensaje central, equipo-autor y fecha. El trabajo en pequeños grupos cooperativo es un medio para crear un estado de ánimo que conduzca al aprendizaje significativo y para desarrollar el nivel de competitividad de los integrantes del grupo mediante la cooperación.

Bloque

3

Estrategias didácticas para movilizar conceptos, procedimientos y actitudes



1. El portafolio de evidencias

¿Qué es?

El portafolio de evidencias se define como un instrumento para evaluar el proceso evolutivo de una o varias competencias previamente definidas en un período; de preferencia aquéllas que son genéricas por ejemplo las del perfil de egreso o las competencias disciplinares, no es un cúmulo de trabajos escolares, ni un archivo de ejercicios acumulados durante un periodo, sin mayor precisión curricular.

¿Para qué se utiliza?

Para llevar un registro sistemático de las evidencias previamente definidas durante un semestre, un bimestre o un ciclo escolar que den cuenta de cómo va evolucionando cualitativa y cuantitativamente una o varias competencias.

De tal suerte que si se ha diseñado para evaluar la competencia de utilizar el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones (rasgo 1 del Perfil de egreso de Educación Básica) entonces, desde la planeación se define que ésa es la competencia que se va a evidenciar en un trayecto evolutivo. Además, debe diseñarse desde un inicio, la herramienta con la que se va a calificar el portafolios y los indicadores que se van a considerar para evaluarlo.

¿Cómo se construye?

Definir la competencia o competencias a evaluar a través del portafolios de evidencias preferentemente del Perfil de Egreso o de las disciplinas básicas. Ejemplo: 1. Utiliza el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones

Definir el procedimiento para desarrollar la estrategia en términos de inicio, desarrollo y cierre.

- a. Inicio .- Se inicia con preguntas detonadoras sobre el uso del lenguaje oral y escrito y las inconveniencias de no poder expresarse por escrito, se forman binas y se invita a elaborar sus portafolios decorándolos y poniéndoles sus nombres de manera creativa, se dan instrucciones sobre lo que debe aparecer cada semana o cada quincena como evidencia, y se entregan los indicadores de evaluación del portafolio a los alumnos
- b. Desarrollo.- Las binas decoran sus carpetas y deciden donde van a resguardar su portafolio, al paso de las semanas van resguardando las evidencias previamente definidas en los indicadores
- c. Cierre.- Las binas presentan sus portafolios al final del mes, semestre o año lectivo apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos. Por último se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?

Definir y diseñar Indicadores de evaluación.

a. De proceso.- Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se les pide a las binas muestren a lo largo del proceso de conformación de sus portafolios, generalmente de tipo procedimental y

b. De producto.- los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente a presentar y “defender” frente al grupo;

Se espera que redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales.

Herramienta de evaluación

Indicadores	R	B	MB	E
Nivel de logro 7 en nivel Muy Bien y 2 en nivel Excelente				
Colabora con su par para completar el portafolio				
Organiza y explica cronológicamente las evidencias solicitadas en su portafolio				
Muestra satisfacción al trabajar con su par				
El portafolios inicia con una carátula creativa				
Aparece en el mes de septiembre el escrito de su autobiografía.				
Elabora reseña de su árbol genealógico, Presenta el ensayo sobre el bicentenario de la Independencia				
Investiga y escribe una colección de 15 refranes populares relacionados con contenidos de historia				
COMPETENCIA LOGRADA O EN PROCESO				

La evaluación debe llevar a la realimentación, comentarios y decisiones hacia la mejora.



2. El mapa mental

¿Qué es?

El mapa mental es una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro; su elaboración considera básicamente los siguientes aspectos:

- a) El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.
- b) Los principales temas del asunto o concepto irradian la imagen central de forma ramificada.
- c) Las ramas tienen una imagen y/o palabra clave impresa sobre la línea asociada.
- d) Los puntos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- e) Las ramas forman una estructura conectada

¿Para qué se utiliza?

Un mapa mental es útil para recuperar los aprendizajes logrados por los equipos de trabajo y para evidenciar habilidades y actitudes durante su elaboración, abarcando con ello los tres campos de una competencia ya que en su diseño participan dos o más personas que deben echar mano de lo que han construido en un proceso previo y al hacerlo utilizan determinados criterios que son fácilmente evidenciables al realizar el trabajo.

¿Cómo se construye?

1. El primer paso para la construcción de un mapa mental es definir la competencia a evaluar a través de este instrumento, mismo que por su versatilidad es aplicable a una gran variedad de situaciones.

Ejemplo: Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente

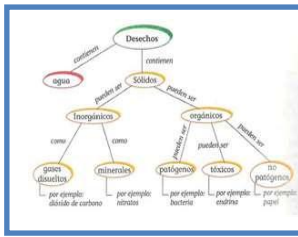
Define Procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre

- a. **Inicio** .- Se pide a los alumnos que en binas o equipos investiguen qué es un mapa mental, cómo se elabora, tipos de mapas mentales que existen y se entregan los indicadores de evaluación de un mapa mental.
- b. **Desarrollo**.- Las binas o equipos van elaborando esquemas de diagramación mental sencillos sobre los tópicos que se van abordando en las sesiones a manera de conclusiones obtenidas con los aprendizajes que van construyendo.
- c. **Cierre**.- Las binas o equipos diseñan y presentan al final de un proceso completo un mapa mental apegándose a los indicadores de evaluación que se les dieron a conocer al inicio y se aplica la herramienta de calificación que se considere más pertinente para evaluarlo, que como ya se ha dicho puede ser lista de verificación, escala estimativa o rúbrica.

¿Cómo se evalúa?

RUBRICA			
INDICADORES	NIVEL 1 (Bronce)	NIVEL 2 (Plata)	NIVEL 3 (Oro)
Entrega el mapa mental en el tiempo establecido	<i>Entregan el mapa mental después de la fecha acordada o no lo entrega</i>	<i>La entrega es poco tiempo después de lo acordado</i>	<i>El mapa mental se entrega en el tiempo establecido o antes</i>
Apego a los indicadores de producto dados a conocer con anticipación	<i>El mapa mental carece de dos o más elementos que debe contener de manera obligatoria</i>	<i>El mapa mental entregado no contiene uno de los indicadores solicitados</i>	<i>El mapa mental se apega estrictamente a los indicadores de producto dados a conocer previamente</i>
Explicación y defensa ante el grupo del contenido del mapa mental	<i>La explicación dada al grupo es confusa y no corresponde al contenido del mapa mental</i>	<i>Hay correspondencia entre los expresado y el contenido en el mapa mental pero no hay claridad en el contenido completo</i>	<i>Lo explicado es congruente con lo representado en el mapa mental y hay claridad y fluidez en la expresión</i>

La evaluación debe llevar a la realimentación, comentarios y decisiones hacia la mejora.



3. Mapa conceptual

¿Qué es?

Este instrumento de evaluación es un medio que permite visualizar ideas o conceptos graficados de acuerdo a una relación jerárquica que existe entre ellos, entre sus características más importantes se encuentran las siguientes:

- Permiten apreciar el conjunto de información que contiene un texto y las relaciones entre sus componentes.
- Son considerados como organizadores de contenido para diversas actividades académicas y de la vida práctica.
- Determina la jerarquía de ideas
- Establece las relaciones entre ellas.
- Expresa esquemáticamente los conceptos anteriores buscando relaciones.

¿Para qué se utiliza?

Un mapa conceptual se utiliza básicamente para esquematizar la claridad de las construcciones conceptuales que van haciendo los alumnos puesto que permite clarificar la forma en que se establecen las relaciones entre los contenidos conceptuales que se van construyendo, lo cual por la naturaleza misma de este instrumento, hace énfasis en el aspecto conceptual, sin embargo es posible evidenciar a través de su elaboración en binas o en equipos, aspectos procedimentales y actitudinales.

¿Cómo se construye?

En primer lugar se define la competencia a evaluar tomada preferentemente de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.

Define Procedimiento para desarrollarlo en términos de Inicio .- Se pide a los alumnos que en binas o equipos investiguen qué es un mapa conceptual, cómo se elabora, para qué sirve, y se hacen ejercicios sencillos representando las ideas principales de algunos textos o temas con los que se esté trabajando; luego se entregan los indicadores de evaluación del mapa conceptual a los alumnos.

Desarrollo.- Las binas o equipos van haciendo elaboraciones parciales o mapas mentales sencillos sobre las conclusiones de las temáticas que se van tratando en las clases con la participación de todos, eso va a permitir además de ejercitar, ir recopilando productos parciales que servirán luego de insumos para el mapa conceptual que se desarrollará al final del semestre o ciclo escolar.

Cierre.- Las binas o equipos presentan sus mapas mentales al final del semestre o año lectivo apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos y se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?

La evaluación debe llevar a la realimentación, comentarios y decisiones hacia la mejora.

Indicadores	SI	NO
Nivel de logro para declarar la competencia lograda: 6 de 7		
<i>Colabora con sus compañeros para el diseño y elaboración del mapa conceptual.</i>		
<i>Aporta ideas sobre la disposición y jerarquización de conceptos, así como en la definición del tipo de enlace que relaciona los conceptos utilizados</i>		
<i>Muestra satisfacción al trabajar con su compañero o su equipo.</i>		
<i>En el mapa conceptual se identifican los conceptos clave del contenido que se está representando.</i>		
<i>El concepto principal está colocado en la parte superior y a partir de éste se derivan los conceptos secundarios jerarquizados según su nivel de generalización</i>		
<i>Todos los conceptos están escritos con mayúsculas</i>		
<i>Los conceptos están conectados con palabras de enlace escritas con letra minúscula en medio de dos líneas que indican la dirección de la proposición</i>		



4. Video, cortometraje

¿Qué es?

Este instrumento es versátil para evaluar diversas situaciones y evidenciar el avance de una o varias competencias, consiste en la exposición de contenidos conceptuales echando mano de habilidades y actitudes para trabajar en equipo y producir ideas creativas que deberán poner en juego para la elaboración de un producto final que reúna criterios de calidad exigibles.

¿Para qué se utiliza?

Un video o cortometraje es útil porque su elaboración permite movilizar recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las personas que lo realizan y el hecho de hacerlo con ciertos criterios de exigencia, permite la obtención de un producto que servirá a su vez como insumo para favorecer aprendizajes significativos.

¿Cómo se construye?

Para iniciar se debe definir la competencia a lograr, derivada de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.

Por ejemplo: Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas

Define Procedimiento para desarrollarlo en términos de

- a. Inicio.- Se pide a los alumnos que se organicen en binas o equipos y que elaboren guiones sencillos que les van a servir como insumos para la elaboración de un video que abarque los aprendizajes construidos a lo largo de un semestre o ciclo escolar, en este primer momento se dan a conocer los indicadores de evaluación a los que va a ser sometido el video que van a entregar como producto final.
- b. Desarrollo.- Las binas o equipos van haciendo videos sencillos de algunos temas que se van tratando en el grupo lo que les va a permitir además de ejercitar, ir recopilando productos parciales que servirán luego de insumos para el video final que se proyectará al final del semestre o ciclo escolar.
- c. Cierre.- Las binas o equipos presentan sus videos o cortometrajes al final del semestre o año lectivo apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos y se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?

ESCALA ESTIMATIVA PARA LA EVALUACIÓN DE UN VIDEO DIDACTICO <i>marcar con una X</i>				
Logra el propósito del guión con eficacia Muestra relevancia curricular de los objetivos que persigue. Evidencia documentación y fuentes de	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA
ASPECTOS TÉCNICOS, ESTÉTICOS Y EXPRESIVOS				
Muestra Imágenes logradas Evidencia los textos, gráficos y animaciones Acompaña con banda sonora (voces, música...) Muestra calidad, profundidad en los contenidos El guión muestra estructura y ritmo (guión claro, secuenciación...) Su planteamiento audiovisual muestra interacción entre elementos	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA
ASPECTOS PEDAGÓGICOS				
Genera de motivación resulta atractivo e interesante Demuestra adecuación al usuario (contenidos, actividades) Contiene planteamiento didáctico (organizadores, resumen...)	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA
VALORACIÓN GLOBAL	EXCELENTE	ALTA	CORRECTA	BAJA



5. Programa de radio escolar

¿Qué es?

Es un recurso didáctico que permite evidenciar las competencias desarrolladas por los alumnos ya que su diseño, organización y realización requiere de la movilización de recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos que intervienen en tal tarea.

¿Para qué se utiliza?

Un programa de radio escolar permite el tratamiento y comunicación de diversos temas por los mismos alumnos quienes son los que organizan los contenidos, se encargan de resolver las necesidades técnicas que involucra y son los responsables de la trasmisión, en este esquema el docente se convierte en un orientador y mediador de lo que sucede tratando de constituirse sobre todo en un elemento de apoyo para los alumnos.

¿Cómo se construye?

Para iniciar se debe definir la competencia a lograr, derivada de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.

Por ejemplo: . *Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas*

Define Procedimiento para desarrollarlo en términos de

- a. **Inicio** .- Se pide a los alumnos que se organicen en binas o equipos y que elaboren guiones sencillos que les van a servir como insumos para la elaboración de un programa de radio que abarque los aprendizajes construidos a lo largo de un semestre o ciclo escolar, en este primer momento se dan a conocer los indicadores de evaluación a los que va a

ser sometido el programa de radio que van a presentar como producto final.

- b. **Desarrollo.-** Las binas o equipos van haciendo pruebas sencillas de algunos temas que se van tratando en el grupo lo que les va a permitir además de ejercitar, ir recopilando productos parciales que servirán luego de insumos para el programa de radio que se transmitirá al final del semestre o ciclo escolar.
- c. **Cierre.-** Las binas o equipos presentan sus programas de radio al final del semestre o año lectivo apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos y se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?

Indicadores R -B- MB -E regular, bien, Muy bien, Excelente Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel E	R	B	MB	E
<i>Colabora con sus compañeros para el diseño de los guiones y en la realización del programa de radio escolar</i>				
<i>Aporta ideas sobre el contenido y participa activamente en el proceso de realización</i>				
<i>Da muestras de satisfacción en el proceso de realización del programa de radio.</i>				
<i>El sonido tiene buena calidad técnica, es claro, comprensible y utiliza otros aspectos sonoros además de las voces.</i>				
<i>Los contenidos se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara</i>				
<i>El guión es claro y está bien estructurado.</i>				
<i>La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados a la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos....</i>				



6. Periódico y noticiero escolar

¿Qué es?

Es un instrumento que permite activar diversos recursos en los alumnos al organizar su elaboración dando cuenta de los acontecimientos relevantes que se dan en la comunidad escolar de forma tal que se despierte el interés en la población que es destinataria de este medio de comunicación que al mismo tiempo potencia y diversifica las posibilidades de expresión de ideas por medio del lenguaje escrito.

¿Para qué se utiliza?

Para posibilitar la expresión escrita, poner en juego las habilidades organizativas y evidenciar actitudes al trabajar en equipo diseñando y elaborando un medio de comunicación hecho por y para los alumnos quienes a través de este elemento dan a conocer lo que sucede en la escuela visto desde la perspectiva estudiantil.

¿Cómo se construye?

Define la competencia o competencias a evaluar a través del noticiero escolar preferentemente del Perfil de Egreso o de las disciplinares básicas.

Define Procedimiento para desarrollarlo en términos de:

a. Inicio.- Se inicia con la conformación de los equipos que van a participar en la elaboración del periódico escolar, de manera tal que en un primer momento se pongan de acuerdo en el nombre que le van a poner, si va a

tener algún lema y acerca de cómo va a ser la organización y disposición del contenido, asimismo se debe considerar en ese primer momento los roles que va a desempeñar cada integrante del equipo en la realización de la tarea a desarrollar.

b. Desarrollo.- Los equipos van recopilando las noticias que ve van generando, las comentan, las redactan y revisan y van haciendo la estructura general del periódico, al mismo tiempo van buscando los medios técnicos para su reproducción final y las fuentes de financiamiento.

c. Cierre.- Las binas presentan su periódico escolar al final del semestre o año lectivo apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos y se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?

Indicadores Regular, Bien, Muy Bien, Excelente Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel E	R	B	MB	E
El periódico escolar tiene un nombre llamativo e ingenioso				
La información que presenta está bien organizada y distribuida				
Las noticias de la vida escolar son relevantes e interesantes para la comunidad escolar				
El periódico escolar contempla varias secciones informativas referentes distintos ámbitos de la vida escolar				
Los aspectos de forma y fondo están debidamente cuidados				
El contenido denota trabajo en equipo y es producto de un trabajo previo bien organizado				



7. El debate escolar

¿Qué es?

Es una alternativa metodológica que permite a los integrantes de un equipo exponer ante un público los conceptos construidos previamente a partir de indagaciones y consultas en diversas fuentes, en igualdad de circunstancias dado que los tiempos y las intervenciones están reguladas por un moderador cuya participación es aceptada por los participantes en el debate. La relevancia de esta técnica como forma de evaluación radica en la posibilidad de confrontar punto de vista sobre temas que en ocasiones resultan polémicos y por lo mismo es una fuente importante para valorar además de los aspectos conceptuales construidos, actitudes, habilidades y estrategias en el abordaje de los temas.

¿Para qué se utiliza?

El debate como forma de evaluación es útil para propiciar en primer término la búsqueda de información sobre una temática determinada con lo que se movilizan los recursos conceptuales, por otra parte su relevancia estriba en que brinda a los participantes la posibilidad de exponer en forma oral sus ideas y puntos de vista con lo que se puede verificar el grado de desarrollo de esta habilidad, además, en el desarrollo del mismo es posible evidenciar las actitudes de los participantes ante las posturas que los demás adoptan, este mismo aspecto puede ser evaluado a partir de

indicadores de proceso durante la preparación del debate por parte de los miembros de un equipo.

¿Cómo se construye?

El primer paso para el uso del debate como forma de evaluación consiste en definir la competencia o competencias a evaluar a través del mismo, las cuales debes ser tomadas preferentemente del Perfil de Egreso o de las disciplinas básicas. Por ejemplo:

1. Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones

Define Procedimiento para desarrollarlo en términos de

- a. **Inicio** .- La organización del debate escolar parte del docente como mediador de las actividades quien da a conocer la temática sobre la que se va a debatir, propicia y coordina la formación del grupo que va a debatir y de los equipos que están apoyando a cada uno de los miembros que van a participar como representantes en dicha actividad, en este primer momento deben quedar claras las reglas a las que van a estar apegadas las participaciones de quienes van a debatir: tiempos de intervención y formas de participación, en este momento también deben darse a conocer a los miembros del grupo los indicadores de proceso y de producto que van a considerarse para la evaluación del debate.

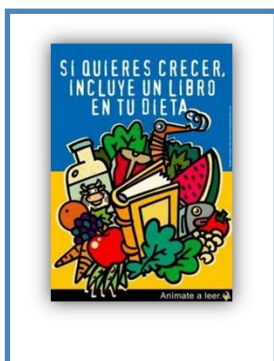
- b. **Desarrollo.-** Esta fase del proceso de evaluación se divide en dos momentos: el de preparación y el de ejecución. En el primero, como su nombre lo indica, se realiza todo lo necesario para que la ejecución sea lo mejor posible, se busca información acerca del tema, se analiza el mismo desde distintas perspectivas, se plantean escenarios posibles relacionados con las posturas que pueden adoptar los otros miembros del equipo con quienes se va a debatir etc. Por su parte, el momento de la ejecución consiste en que cada persona que participe en el debate,
- c. exponga sus puntos de vista sobre el tema que se esté tratando de acuerdo a las reglas previamente establecidas y según el turno de participación que indique el moderador, la duración debate es variable y depende sobre todo de los acuerdos previos que se tomen. Es importante que durante todo el proceso, los integrantes del grupo se involucren en la toma de decisiones ya que desde ese momento se estarán evaluando las actitudes, habilidades, procedimientos y concepciones que se tengan y las que se vayan construyendo.
- d. **Cierre.-** El cierre del debate se centra básicamente en la exposición de las conclusiones por parte del moderador y en la aplicación de la herramienta de calificación por parte del docente (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?

La evaluación a través del debate termina con una conclusión verbal por parte del maestro que da cuenta de la forma cómo evolucionó la

competencia previamente seleccionada desde el inicio hasta el final describiendo brevemente las evidencias pasando por las intermedias.

Indicadores de proceso y de producto Nivel de logro para declarar la competencia lograda: 7 de 8	SI	NO
1. Contribuye con el equipo en las tareas de preparación de la temática que se va a debatir, exponiendo su propio punto de vista y aportando ideas para llevar a cabo la tarea encomendada.		
2. Busca información relevante para que su equipo tenga una buena preparación durante la realización del debate		
3. Muestra satisfacción al trabajar con su equipo		
4. Expuso sus puntos de vista con claridad y fluidez		
5. Hizo señalamientos críticos ante las opiniones e ideas expuestas por otros		
6. Acepta con serenidad los puntos de vista de otras personas		
7. Respeta reglas y turnos de participación		
8. Da evidencias de una preparación previa al debate		



8- El cartel

¿Qué es?

El cartel es un producto gráfico que sirve para, informar o hacer anuncios a la distancia o cuando las personas se encuentran en movimiento. Su intención es que el observador capte un mensaje y se acuerde de la información transmitida. La tarea de un cartel es llamar la atención –su visibilidad y tamaño son significativos– e impactar al espectador, para que el mensaje perdure. Es una herramienta para decir algo y no un simple adorno.

Los carteles generalmente están compuestos por imágenes atractivas y textos breves, los cuales se complementan para que el mensaje tenga mayor fuerza. El color, el tamaño y el formato también son elementos que comunican por sí mismos.

Algunas características que distinguen al cartel son:

- *Simplicidad.* Transmite un mensaje concreto y fácil de digerir.
- *Unidad.* Los elementos del cartel se perciben como una totalidad y no como piezas sueltas.
- *Balance.* Sus componentes están dispuestos de una manera equilibrada.

¿Para qué sirve?

Los carteles pueden tener fines políticos, educativos, promocionales, entre otros. Para fines didácticos, se pueden considerar dos tipos de carteles: los informativos y los formativos.

- Los *informativos* son los que difunden mensajes para que las personas asistan, participen o se enteren de algo, por ejemplo: eventos culturales, ferias, exposiciones, encuentros deportivos, obras de teatro, conferencias, etcétera.
- Los *formativos* son los que tienen la capacidad de generar conocimientos, cambios de valores y actitudes. Este tipo de cartel es un excelente recurso para fomentar conductas positivas (hábitos de salud, limpieza, seguridad y orden), propiciar actitudes (confianza, actividad, esfuerzo, conciencia, etcétera) y rechazar situaciones (adicciones, discriminación, agresividad, malos hábitos, etcétera).

En general, los carteles sirven para transmitir mensajes de manera creativa, directa y efectiva a buen número de personas.

1. Seleccionar las competencias educativas del perfil de egreso que se evaluarán con el cartel:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- Promueve y asume el cuidado de la salud y el ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

2. Delimitar los propósitos del cartel:

¿Cómo se construye?

a. Inicio. con algunas preguntas detonadoras: ¿los niños gorditos son más sanos? ¿Qué es la obesidad? ¿Qué es la obesidad infantil? ¿Tiene consecuencias a futuro? ¿Cuáles? ¿Cómo se sabe si un niño es obeso? ¿Qué se puede hacer para prevenirla y tratarla? Después de introducir el tema del sobrepeso y la obesidad infantil se invita a los alumnos para que, en equipos, participen en la realización de un cartel que sirva para fomentar mejores hábitos de salud y el cambio de actitudes hacia la obesidad entre sus compañeros. Se forman los equipos.

El maestro explica que cartel deberá medir 100 x 70 cm, salvo eso, los alumnos tendrán la libertad de elegir el formato y los materiales que deseen o que tengan a la mano –una buena opción es usar materiales reciclados–. También pedirá a los alumnos que investiguen sobre el tema para que, con la información que obtengan de diversas fuentes, cuenten con el material para resolver las preguntas detonadoras. Se entregan los indicadores de evaluación.

b. Desarrollo. Los miembros del equipo se reunirán para aclarar qué es lo que van a decir en su cartel, hacer propuestas y redactar, de manera muy

cuidadosa, los textos cortos que incluirá. Ya que tengan una idea clara (ejemplos: mantén un peso adecuado a tu edad, ha llegado el momento de comer más fruta, el agua la mejor bebida, etcétera) decidirán cuál será el formato y el material que usarán (lámina de cartón, papel bond, cartulina, colores, acuarelas, lápices, plumones, gises, crayolas, brillantina, etcétera). Se organizarán para definir quién conseguirá qué. Es muy importante que antes de producir su cartel decidan qué tipo de letra y colores utilizarán, teniendo en cuenta el público a quien va dirigido. Este es el momento para hacer borradores y darse una idea de cómo quedaría el trabajo. Se realiza el cartel.

c. Cierre. Cada equipo hará una breve presentación de su cartel frente al grupo y luego, entre todos, se pondrán de acuerdo para decidir dónde pegarán los carteles. Se sugiere que se coloquen en salones, pasillos y otros espacios visibles de la escuela para sus compañeros de otros grupos puedan verlos. Se evaluará con la herramienta de calificación.

¿Cómo se evalúa?

Indicadores	Sí	No
Competencia Lograda 8 de 8		
1. Colabora en el trabajo de investigación		
2. Demuestra actitudes de de respeto y buena comunicación frente a sus compañeros de equipo.		
3. Entrega reporte de investigación por equipo		
4. Participa equitativamente en la producción del cartel		
5. Entrega su cartel en tiempo y forma		
6. Su cartel incluye imagen, texto y el tamaño establecido		
7. Consigue transmitir un mensaje concreto y fácil de digerir		
8. Muestra satisfacción al presentar su cartel frente al grupo		

Bloque

4

Otras alternativas metodológicas viables para el desarrollo de competencias

TÉCNICAS LÚDICAS PARA LA FORMACIÓN DE EQUIPOS EN LOS GRUPOS ESCOLARES

Algunas consideraciones preliminares

En las jornadas de capacitación que hemos realizado y en la visita cotidiana a las escuelas, nos hemos percatado de que los docentes en su mayoría han adquirido conciencia de las bondades del trabajo en equipo y hay un conocimiento aceptable de la fundamentación teórica que subyace en esta forma de trabajo, sin embargo se están cometiendo algunos errores de interpretación de la teoría que es importante destacar como los siguientes:

- a) **Los equipos se forman por afinidad y son fijos.**- Cuando el docente decide, como parte del diseño de situaciones de aprendizaje, que los alumnos deben trabajar en equipos les piden que se junten con sus compañeros que están más cerca o con quien ellos quieren trabajar. En esta situación ocurre un fenómeno que es muy recurrente: en un equipo se reúnen personas que tienen niveles de avance y mayores posibilidades que el resto del grupo, en otras personas a quienes les gusta mucho platicar o distraer a sus compañeros, y así cada equipo va adquiriendo una identidad, y al final quedan alumnos que por alguna razón nadie los quiso admitir en su pequeño grupo de trabajo y no les quedó más remedio que formar su propio equipo. En estas circunstancias los resultados son previsibles, el equipo de “las estrellitas” presentará un excelente producto y seguramente lo hará en tiempo y forma, por otra parte, el equipo de “los chismosos” se

pondrá a trabajar casi en el límite del tiempo dado para la actividad y su trabajo tendrá muchas deficiencias, y con toda seguridad, el último equipo, el de “los malqueridos” se excusará diciendo que no pudieron traer el material o que alguno de sus miembros no quiso trabajar y por lo tanto no cumplieron con la actividad asignada. La solución en este caso, para evitar los problemas descritos es que en la medida de lo posible se formen equipos de manera aleatoria y su duración deberá ser lo que dure la tarea asignada.

b) Se omite la interactividad y se pasa directamente a la interacción.-

El constructivismo social, como teoría que sustenta la educación por competencias, privilegia la interacción entre iguales en esquemas de aprendizaje cooperativo para que el enriquecimiento de las acciones y el logro de productos mejor elaborados, sin embargo, en este afán, se está omitiendo la gran riqueza que representa la interactividad previa del sujeto que aprende con el objeto de estudio. Es decir, se está pasando inmediatamente a reunir a los miembros de un equipo para que trabajen juntos, sin embargo, lo que ellos pueden aportar a la tarea puede ser muy limitado si es que antes no se propicia que se hagan reflexiones individuales, se formen hipótesis y se adquiera un panorama general del contenido a aprender o la competencia a desarrollar.

La sugerencia en este sentido sería entonces que antes de poner a los miembros de un equipo a interactuar y a construir juntos, el sujeto, en solitario, debe haber hecho sus propias construcciones

para que al momento de trabajar con otros tenga algo que aportar y hacer más rica la actividad.

- c) **No hay un entrenamiento previo para el trabajo en equipos.-** Como se vio en líneas anteriores, formar equipos que realmente funcionen, no es tarea fácil, se requiere de un entrenamiento previo que necesariamente debe iniciar con el trabajo en binas y poco a poco se debe ir pasando a equipos más grandes sin que exceda de cinco personas, lo ideal es formar grupos de tres o cuatro personas, sin embargo, dada al característica de algunos grupos numerosos, es conveniente que haya un máximo de cinco integrantes.
- d) **Se deja trabajo en equipo para que lo desarrollen en casa.-** Es muy común que por falta de tiempo para terminar las actividades, el maestro propicie que se haga trabajo en casa para que se presente el producto en una fecha posterior. En el enfoque por competencias una de las premisas fundamentales es que las actividades deben ser exhibiciones reales, ejecuciones en vivo, ya que es la única manera como el docente puede evaluar además de los conceptos que se movilizan, los procedimientos y las actitudes que se ponen en juego.

Técnicas lúdicas para formar equipos

En el trabajo de acompañamiento que hemos realizado con maestros y alumnos, hemos ido recopilando algunas técnicas lúdicas muy llamativas para la formación de equipos de trabajo, éstas han sido probadas,

evaluadas y enriquecidas con las aportaciones de los docentes, por lo que resultas de un gran valor práctico. He aquí algunas de estas técnicas.

Canciones populares

Se reparten papelitos con títulos de canciones muy conocidas, cada título debe repetirse de acuerdo a la cantidad de integrantes que se quieran en los equipos. Se le pide a cada uno de los participantes que saque un papelito y que guarde silencio hasta que todos hayan escogido uno, a la indicación del coordinador todos empiezan a cantar fuerte la canción que les tocó y encontrará a los demás integrantes de su equipo con quienes seguirá cantando.

Formando rompecabezas

Propósito: formar equipos para trabajar sobre un tema determinado.

Material: ilustraciones referentes al tema que se va a tratar.

Desarrollo: se elaboran o recortan algunas ilustraciones acerca del tema que se quiera abordar, éstas deben ser parecidas entre sí para favorecer la búsqueda y la interrelación, el número de ilustraciones debe ser igual al número de equipos que se quiera formar. Cada ilustración se dividirá a manera de rompecabezas en tantas partes como miembros del equipo se quieran, por ejemplo, si se quieren formar equipos de cuatro personas, la

ilustración se dividirá en cuatro partes. Tanto el número de ilustraciones como las divisiones de las mismas dependerán de la cantidad de integrantes del grupo. Una vez que se tienen las partes de los rompecabezas, se reparten entre los participantes y se les da la indicación de que cada quien busque a las personas que tienen las partes complementarias de su figura, una vez que las encuentren, armarán el rompecabezas e iniciarán con el trabajo.

Buscando el número

Propósito: formar equipos.

Material: tarjetitas con números.

Desarrollo: se reparten entre los miembros del grupo tarjetitas que tienen escrito un número, luego se les pide que busquen entre el resto de los integrantes a las personas que tienen el mismo número para formar sus equipos con ellos.

Variantes: al buscar a las personas que tienen el mismo número se les puede dar la indicación de que no pueden hablar, ni utilizar los dedos de la mano, ni mostrar la tarjeta con el número, sino que tienen que hacer sonidos según el número que les tocó, los sonidos pueden ser diversos en el grupo o bien se puede elegir el mismo para todo el grupo. Si se eligen palmadas cada quien dará el número de palmadas que le marque la tarjeta

y a la vez escuchará los sonidos de los otros hasta que encuentre a sus compañeros.

Otra variante interesante es anotar en los papelitos en lugar de los números simples, una operación o problema que cada quien tiene que resolver y al final buscar a las persona que logró el mismo resultado. Se sugiere que los problemas y las operaciones sean diferentes pero que los resultados sean iguales.

Esta actividad se puede aplicar a una gran variedad de temas ya que las ilustraciones pueden ser referentes a cualquiera de ellos: héroes de la patria, continentes, partes del cuerpo, animales, plantas, etcétera.

Con gestos en la cara

Propósito: formar equipos

Material: papelitos para cada miembro del grupo con alguna indicación de las que se enuncian en el desarrollo.

Desarrollo: dependiendo de la cantidad de miembros del grupo y de los equipos que se quieran formar, se recortan papelitos que tendrán las siguientes indicaciones:

(Vamos a considerar que el grupo es de 30 personas y que se van a formar seis equipos de cinco miembros cada uno, por lo que cada una de las seis indicaciones se repetirá cinco veces)

-  Guiñar un ojo
-  Mostrar la lengua
-  Arrugar la nariz
-  Saludo militar
-  Hacer con la boca un pico de pato
-  Sonreír en forma fingida

Los treinta papelitos (son seis indicaciones repetidas cinco veces cada una) se reparten en cualquier orden entre los miembros del grupo y éstos esperan la indicación del coordinador para iniciar con el desplazamiento libre en el área disponible, a cada persona que se encuentren le deberán hacer el gesto que les tocó y quienes vayan coincidiendo en el mismo gesto marcharán juntos en busca del resto de los integrantes de su equipo; una vez que se encuentren los cinco juntos, pasarán a un determinado lugar del aula para iniciar el trabajo que previamente se ha asignado. De antemano, el maestro puede asignar las actividades usando como base los gestos utilizados.

Variante: en lugar de gestos, se pueden dar indicaciones de hacer alguna actividad como: botar la pelota, cortar leña, peinarse, morderse las uñas, etcétera.

Reagrupando el refrán

Propósitos: formar equipos, estimular la expresión oral y el intercambio de opiniones.

Material: refranes divididos en partes.

Desarrollo: se eligen algunos refranes y se dividen en tantas partes como miembros de cada equipo se quieran tener, luego se revuelven y se reparten entre los miembros del grupo para que cada uno busque a las personas que tienen las partes complementarias de su refrán, una vez que vayan formando los equipos se iniciará el intercambio de opiniones sobre el significado que encierra cada refrán, luego se procederá a trabajar en la actividad asignada por el maestro.

Variante: en lugar de refranes se puede optar por utilizar palabras o frases divididas en tantas partes como miembros del equipo se quiera tener, la única condición es que las palabras o frases que se manejen estén relacionadas directamente con los temas que se quieran abordar. Vamos a poner un ejemplo: si se quiere que un equipo discuta o desarrolle el tema de la Conquista de México, y se quiere que los equipos sean de 5 integrantes las partes pueden ser: Conquista de México, cada miembro del grupo buscará al resto de los integrantes de su equipo y una vez encontrados se sientan y realizan el trabajo que previamente se explicó que deberían hacer.

Organizando las instrucciones

Propósitos: formar equipos y utilización del lenguaje escrito en diversas situaciones.

Material: Instrucciones para hacer alguna actividad

Desarrollo: se eligen algunas actividades y se desglosan los pasos para elaborarlas, el número de partes será igual al número de integrantes del equipo que se desea formar. Un ejemplo puede ser el siguiente:

-  Desvestirse
-  Meterse a la regadera
-  Jabonarse
-  Enjuagarse
-  Secarse
-  Vestirse

Las instrucciones se reparten en desorden y cada miembro del grupo va buscando instrucciones afines a la que tiene con la finalidad de completar la acción. Una vez que se han agrupado los equipos deberán justificar el orden y adivinar de qué actividad se trata. En el caso del ejemplo, el equipo formado deberá adivinar que se trata de instrucciones para darse un baño. Otro ejemplo de instrucciones puede ser:

-  Ponerle pasta al cepillo
-  Llevarse el cepillo a la boca
-  Agitar vigorosamente de arriba hacia abajo
-  Enjuagarse la boca
-  Verse los dientes en el espejo
-  Ponerse la pijama
-  Destender la cama
-  Acostarse
-  Cerrar los ojos
-  Soñar

Sonidos onomatopéyicos

Propósito: formar equipos.

Material: ilustraciones de animales o tarjetas con nombres de animales.

Desarrollo: se reparten las tarjetas con las ilustraciones o con el nombre de los animales y se les pide a los integrantes del grupo que busquen a sus compañeros haciendo el sonido que hace el animal que les tocó y una vez que lo encuentren se agrupan en equipos.

Variante: en lugar de animales pueden ser otras cosas que produzcan sonidos por ejemplo: trenes, cohetes, timbres de casas, timbres de escuelas, campanas, llanto de niño, etcétera.

Fíjate en la mímica

Propósitos: formar equipos y desarrollar la capacidad de actuación.

Material: ilustraciones de animales o tarjetas con alguna indicación para representar.

Desarrollo: esta actividad es similar a la anterior con la diferencia de que en lugar de emitir sonidos, se debe de ejecutar la mímica del animal o cosa que se quiera representar.

Variante: Se pueden combinar las dos actividades anteriores y buscar a los miembros del equipo haciendo el sonido y la mímica correspondiente.

Un clásico: las lanchas

Propósitos: formación de equipos y socialización.

Material: ninguno.

Desarrollo: se les pide a los miembros del grupo que se desplacen libremente por el área disponible y que escuchen la historia que se les va a contar:

«Estamos navegando en un enorme barco, pero vino una tormenta y nos estamos hundiendo, para salvarse necesitamos subir a unas lanchas salvavidas, pero en cada lancha sólo caben (se dice un número) tantas personas».

El grupo tiene entonces que formar equipos en los que esté el número exacto de personas que se mencionó. Al principio se puede jugar eliminando a los «ahogados» y se finaliza con el número de integrantes que se quieran en cada equipo, por ejemplo, se realiza la actividad durante un buen rato y al final se les pide a todas las personas que se incorporen al «barco» y si se quiere que los equipos sean de cinco personas, se dice que en cada lancha caben cinco personas, una vez que se forman los equipos se inicia con el trabajo correspondiente.

Formando equipos por eliminación

Propósitos: integrar equipos, fomentar habilidades físicas y mentales.

Material: ninguno

Desarrollo: hay una serie de juegos tradicionales que tienen por objeto ir eliminando participantes, esas actividades se pueden utilizar para formar equipos dando de antemano la indicación de que las primeras cinco (o cualquier otra cantidad) de personas que salgan del juego, formarán el primer equipo, las siguientes cinco, el segundo, y así sucesivamente hasta tener al grupo completo dividido en equipos.

Algunos de los juegos tradicionales de eliminación son los siguientes:

a) Sillas musicales

Hay una silla para cada participante, todos bailan mientras escuchan la música y cuando ésta se detiene, cada quien trata de ganar un lugar, la persona que no lo logre, queda eliminada. Para hacer más rápida la formación de equipos se puede retirar más de una silla cada vez.

b) Ganar objetos

Se coloca un número de objetos igual al número de participantes, todos bailan alrededor de los objetos y cuando para la música, cada quien trata de ganar un objeto, quienes no alcanzan a coger ninguno quedan eliminados y van formando equipos.

c) Jugando con los múltiplos

Los integrantes del grupo se colocan en un círculo y se les dice que cada uno va a pronunciar en voz alta el número que le vaya correspondiendo en la serie, pero que los múltiplos de un número determinado no se pueden pronunciar y en lugar de ello se dice ¡pum! cada vez que aparezca un múltiplo del número dado.

d) El sombrero bailarín

Se colocan los integrantes del grupo en un círculo y mientras la música está tocando se van poniendo en la cabeza un sombrero y dan un giro completo con el sombrero puesto antes de pasarlo al siguiente compañero, va quedando eliminado quien tenga el sombrero cuando la música se detiene.

Para hacer más rápida la eliminación se pueden utilizar dos o más sombreros.

e) Las estatuas

Se pone música y todos bailan, pero cuando la música se detiene todos deben de quedar inmóviles parados sobre un pie, se van eliminando las personas que se apoyen en el otro pie o que hagan un movimiento notable.

Variante: entre los juegos de los niños hay una gran cantidad que se pueden utilizar para eliminar y formar equipos, uno de los más populares es el famoso «de tén marín de do pingüé» pero si buscamos en la cultura de los pequeños nos vamos a encontrar con muchos más. En un momento determinado cualquier frase es conveniente, sobre todo si está relacionada con el tema.

JUEGO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA ESCUELA

Cuando los niños y jóvenes participan en un juego ya sea organizado por ellos mismos o propuesto por el docente, echan mano de los recursos con que cuentan y los ponen en práctica de manera integral, de manera tal que sus conocimientos, habilidades y actitudes se conjugan durante el desarrollo del mismo sin que ese sea el propósito final de practicarlo; el juego tiene sus propias finalidades y al igual que todas las actividades lúdicas entre las que están el sentido del humor, el baile o el amor, se realizan por el mero placer que ocasionan, de manera que si a eso le agregamos que se propicia el desarrollo de competencias en los individuos, estamos ante un recurso didáctico de gran valía cuya importancia habría que redimensionar para incorporarlo como recurso metodológico en el desarrollo de competencias en la escuela.

Los seres humanos tienen necesidad de jugar, es parte de su naturaleza, puesto que el juego parte del componente instintivo que también está presente en los animales y que en los seres humanos no se pierde, al contrario, se enriquece al incorporarse como elemento cultural. Siendo el juego entonces una necesidad superior que al mismo tiempo satisface otras como el sentido de pertenencia, la necesidad de afecto, de relacionarse con otros, de estima, etc. se está cumpliendo con el primer requisito para la educación por competencias, pues se está partiendo de una necesidad que para ser resuelta requiere de la movilización de los recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales con que cuentan las personas, todo ello en una sola emisión; si a ello le agregamos que hay

reglas que deben cumplirse y respetarse por los jugadores, que se actúa en un tiempo y en un espacio y que el juego además es una manifestación de la libertad de los individuos, estamos ante la opción metodológica más viable para el desarrollo de competencias en la escuela, institución que brinda a los individuos la oportunidad de interactuar con sus iguales.

Recientemente, las posibilidades de aplicación de los juegos se han extendido a los ambientes virtuales y su uso se ha masificado por los alcances del Internet y los avances de la tecnología, esa situación ha crecido de manera sorprendente a tal grado que cada vez es más frecuente el uso de simuladores para el adiestramiento y el desarrollo de habilidades en diversas actividades humanas, la tendencia hacia esta forma de juego va a ir creciendo al grado de que vamos a ser testigos y partícipes de formas virtuales de actividades lúdicas que nos van a preparar sin riesgos antes del contacto definitivo con la realidad. Estamos sin duda ante otro grupo de competencias digitales que cada vez van a ser más necesarias y en las cuales el juego una vez más es un elemento indispensable.

A continuación se incluyen algunas actividades lúdicas muy versátiles y factibles de aplicar en el aula cuando se quiere despertar el interés en los alumnos y se tiene la intención de que movilicen sus recursos conceptuales. Procedimentales y actitudinales.

La amnesia

Se le pide a un alumno que pase al frente y que se ponga de espaldas al maestro, éste va a sacar una ilustración o el nombre de alguna cosa, animal, planta o persona y lo va a pegar con cinta en la espalda del alumno, quien mostrará lo que trae adherido al resto de los alumnos de tal manera que todos se den cuenta de lo que se trata, excepto la persona que está al frente. El maestro explica al grupo que el alumno es un personaje que ha perdido la memoria (amnesia) y que necesita de la ayuda de todos para saber quién es, pero esa ayuda va a consistir en contestar a sus preguntas con un ¡sí!, un ¡no! o un ¡no se puede saber!. Vamos a suponer que en la tarjeta que le pegaron en la espalda dice: BENITO JUAREZ, el alumno tiene que hacer preguntas como: ¿Soy hombre?, ¿luché durante la independencia? ¿Fui presidente de la república?, etc.

A los niños más pequeños o a los más inhibidos se les pueden dar pequeñas pistas para que puedan realizar un análisis adecuado de lo que están escuchando.

Esta actividad se puede aplicar a una gran variedad de contenidos, se sugiere que una vez que se haya adivinado lo que el alumno trae en la espalda se abunde sobre el tema antes de pasar a la siguiente fase.

Los vecinos

Se colocan los participantes en un círculo y a la altura de su pecho, ya sea pegado o sostenido con sus manos, cada quien trae una tarjeta con alguna anotación que dependerá del tema que se esté tratando. Vamos a suponer que el tema es Geografía de México y se está hablando de las entidades federativas, cada alumno trae el nombre de algún estado de la República Mexicana y cada quien tiene un lugar asignado, menos un alumno que es «el que sobra». Este alumno le va a preguntar a cualquier otro: -Oye Sonora, ¿Cómo se llaman tus vecinos?, el alumno interrogado (Que trae el nombre de Sonora) voltea a los lados y responde: -Se llaman Yucatán y Zacatecas. (que son quienes están a su lado)

Después se hace alguna pregunta referente a cada entidad, puede ser la capital, la ubicación, la extensión etc.

-¿Sabes cuál es la capital de cada uno de tus vecinos?

-Sí, responde Sonora, la capital de Yucatán es Mérida y la de Zacatecas es Zacatecas. El juego continúa con la pregunta:

-¿Te gustan tus vecinos?

Si la respuesta es ¡no!, se le pregunta: ¿Por quién los cambiarías?. El alumno interrogado debe dar el nombre de dos entidades federativas y en ese momento los vecinos de Sonora y las entidades nombradas tratan de intercambiar lugares, pero el alumno «que sobra» va a tratar de ganar uno

de los lugares vacantes y alguien se quedará sin lugar, esta persona pasará a ser «el que sobra» y será quien interroge a la siguiente persona.

Si la respuesta es ¡sí!, todos cambian de lugar y «el que sobra» gana un espacio para que otro sea el que pregunte.

Este juego lo hemos realizado con éxito en niños pequeños que se están familiarizando con la lecto-escritura y las matemáticas, en el primer caso, aunque los niños no saben leer, se les dan referentes gráficos para que puedan identificar lo que dice en el texto. Las variedades de aplicación son tan diversas, como grande es la iniciativa de cada maestro para hacer que sus alumnos aprendan.

El gato sabio

La base de esta actividad es el tradicional juego del «gato» que se juega con dos líneas paralelas verticales y dos horizontales y a base de círculos y cruces.

El maestro diseña en el pizarrón un gran «gato» y divide al grupo en dos equipos, unos utilizarán como contraseña un círculo y los otros una cruz. Previamente, el maestro habrá elaborado una lista de preguntas que tengan una respuesta breve, de una o dos palabras; luego le pedirá a un alumno del primer equipo que pase al frente y responda a la pregunta que se le va a plantear, la respuesta la escribirá en uno de los cuadrados del «gato» y anotará la contraseña de su equipo. Si la respuesta es correcta, el

equipo se queda con el espacio, de lo contrario la respuesta será borrada y el espacio queda libre para que el siguiente equipo pueda elegir. Al igual que en el tradicional juego del «gato», gana el equipo que complete tres figuras en línea ya sea vertical, horizontal o diagonal.

Las reglas deben quedar bien claras de antemano para evitar alteraciones en el orden, éstas pueden variar de acuerdo a cada grupo o a cada maestro.

El Rey pide

El grupo se divide en dos grandes equipos y a ambos se les reparten tarjetas con alguna anotación que responda a algún cuestionamiento que se hará en el transcurso del juego. Se elige a una persona que va a ser el Rey o La Reina y se explica al grupo que se trata de un monarca muy caprichoso al que el pueblo lo debe complacer de manera inmediata en todo lo que pida. Para poder complacer al Rey o a la Reina, según sea el caso, los miembros de cada equipo pondrán en un círculo, que está a la misma distancia para ambos, lo que se les pida. El Rey o la Reina empiezan a pedir cosas y el pueblo a complacer, las peticiones se pueden intercalar entre objetos y respuestas. Vayamos a un ejemplo: El Rey dice: «quiero que me traigan... ¡un zapato!», el equipo que logre poner antes el zapato en el círculo, se anotará un punto. Luego el Rey puede decir: «Quiero que me traigan... ¡la capital de Francia!», Los equipos buscarán entre sus tarjetas

quien tiene la que dice «París» y la llevarán lo más rápido posible ante el Rey o la Reina.

Variante: En caso de que no se quieran utilizar tarjetas se puede usar el pizarrón para anotar las respuestas, en estos casos el equipo ganador será el que termine de anotar primero la respuesta.

El detective de las 20 preguntas

Se le pide a uno de los alumnos que salga del salón de clases, mientras que el resto de los integrantes del grupo, guiados por el maestro, elegirán algún objeto de los que haya en el aula, una vez que todos hayan visualizado lo que se eligió se le pide a la persona que salió, que regrese y que empiece a hacer preguntas, se le aclara que por cada pregunta que haga tendrá que entregar un palito o una piedrita y que deberá adivinar antes de que se le terminen los 20 objetos; el grupo le puede ayudar respondiendo a sus preguntas: ¡Sí! ¡No! o ¡No podemos saber!. Las preguntas que haga el «detective» deben ser referentes al uso, color, tamaño, forma, etc.

En caso de que el alumno tenga dificultad para seguir haciendo preguntas, se implementa como ayuda darle alguna pista después de cada tres o cinco preguntas.

Variantes: En lugar de objetos del salón de clases, se puede trabajar con cosas referentes al tema que se está viendo o que se pretende abordar.

Otra variante es elegir a alguna persona del grupo y el «detective» debe adivinar de quien se trata.

La pecera

Se colocan unos pececitos de cartón en la pecera y a cada uno se le adhiere en el clip, una pregunta referente al tema que se está abordando en ese momento, luego se les pide a los alumnos ya sea en equipo o en forma individual que vayan tomando alternadamente la caña de pescar y saquen un pececito, una vez que lo hayan hecho, leen la pregunta que viene en el clip y tratan de darle respuesta. Si la contestación es satisfactoria, el equipo o la persona se quedan con el pececito, de lo contrario tendrán que regresarlo a la pecera.

Variante: Con los niños más pequeños se pueden abordar los contenidos más diversos, la variante está en colocarle al pececito ilustraciones referentes al tema que se está tratando y pedirles a los niños que hablen sobre ellas, el éxito de esta actividad depende del ambiente que el coordinador logre crear en el grupo.

Viaje alrededor del mundo

Todos los participantes están formados en un círculo con un nombre geográfico pegado en el pecho. (Es importante que previamente los alumnos hayan estudiado los datos más relevantes del lugar que les tocó).

Al iniciar el juego cada participante tiene un lugar bien definido, ya sea en una silla o en el piso, en el centro está un alumno que será «el viajero», éste no tiene un lugar asignado, pero va a tratar de obtenerlo haciendo que algunos alumnos se cambien de lugar y para lograrlo deberá decir:

«Voy a realizar un viaje de Canadá a Argentina» (o cualquier otro nombre de los que están participando), en ese momento, los alumnos que tienen los nombres de Canadá a Argentina tratan de intercambiar lugares y «el viajero» tratará de ganar uno y si lo logra otra persona ocupará su lugar. «El viajero» les dirá a los demás participantes todos los datos relevantes al lugar que le tocó, si se trata de un país podrá hablar de la capital, continente donde se ubica, extensión, etc., si se trata de un río o de una montaña podrá hablar de la ubicación, extensión o altura, respectivamente o cualquier otro dato relevante.

El juego puede hacerse más interesante si en lugar de nombrar dos lugares cada vez, se nombran tres o cuatro. De vez en cuando se puede incluir la opción de realizar un viaje «alrededor del mundo», en ese caso todos los participantes deberán cambiar de lugar.

Beisbol de preguntas

El grupo se divide en dos equipos, unos serán los «lanzadores» y otros los «bateadores». A ambos equipos se les pide que estudien durante un tiempo determinado un tema y una vez que lo hayan hecho da inicio la competencia. Al iniciar el juego, se coloca una ficha que representa a los

bateadores en el lugar asignado al «home», luego los «lanzadores» hacen una pregunta, si ésta es respondida correctamente, la ficha de los «bateadores» pasa a la primera base, en caso de dar una respuesta incorrecta se contará como un «out», el juego sigue de la misma manera, los «bateadores» avanzan una base por cada pregunta contestada correctamente y reciben un «out» por cada respuesta incorrecta; al completar tres «out» los «lanzadores» se convierten en «bateadores» y viceversa. Gana el equipo que complete más carreras.

La guerra

El grupo se divide en dos grandes equipos que serán los contrincantes de una guerra de conocimientos, a ambos equipos se les asigna un mismo tema y se les da el tiempo pertinente para que lo lean, lo analicen y lo discutan internamente. El siguiente paso es pedirles que cada miembro del grupo redacte una pregunta con su respectiva respuesta, aclarándoles que las preguntas deben ser claras y referentes al tema del que se leyó. Es conveniente que cada persona tenga por lo menos otras preguntas de reserva por si la que formuló no está bien redactada o está repetida con la que elaboró otra persona. Antes de iniciar la «guerra» se nombra a una comisión de concordia que será la que resuelva los problemas que se presenten en el transcurso de la actividad.

El maestro decide cual equipo lanzará la primera «bomba» (pregunta), la que al ser lanzada tiene un mecanismo de desactivación (respuesta), que

podrá ser puesto en práctica durante 30 segundos, si en ese tiempo no se desactiva la bomba, hay un punto a favor del equipo que la lanzó, siempre y cuando la ofrezca al equipo contrario una respuesta adecuada.

Una vez agotadas las «bombas», la comisión de concordia contabiliza el resultado y hará la declaratoria de paz mediante las conclusiones del tema.

El Rally

Se hace la división del grupo en equipos y a cada uno se le proporciona una lista que incluye: objetos que deben traer, preguntas tendrán que responder, acciones que deberán realizar y comprobar y disfraces que habrán de diseñar y que son con los que llegarán a la meta.

A cada equipo se le puede dar una lista inicial y proporcionarles la clave de dónde pueden encontrar la siguiente, a fin de hacer más interesante la búsqueda. Se recomienda que a cada cosa que se pida se le asigne determinada puntuación para poder determinar quién será el equipo ganador al sumar los puntos obtenidos. Para que la actividad sea divertida es conveniente incluir detalles chuscos o problemas que requieran de soluciones creativas; en experiencias que hemos tenido al respecto nos hemos encontrado con respuestas sorprendentes, por ejemplo, en la lista se pedía al equipo que llevara un pescado dorado, un grupo dibujó un pez y lo pintó de color dorado, con lo que obtuvo la máxima puntuación porque llevó su «pescado dorado», en otra lista se les pedía una foto familiar con

marco, por lo que el equipo llegó con una fotografía de la familia cargada por Marco, uno de los integrantes de ese equipo.

Dame la tarjeta

El coordinador de la actividad debe elaborar previamente una cantidad de tarjetas suficiente en las que se anoten palabras o frases relacionadas con uno o varios temas que se pretendan reafirmar. Para dar inicio a la actividad, los participantes deben estar formando un círculo sentado en el piso o en sus respectivas sillas, el coordinador distribuye las tarjetas en el área libre que queda entre los participantes de manera que éstas queden visibles para todos. El coordinador pide entonces a una persona elegida al azar que pida una tarjeta diciendo un enunciado que tenga como respuesta una palabra o frase escrita en algunas de las tarjetas que están en el piso. Por ejemplo, si el jugador dice: “Quiero la tarjeta que tiene la fórmula para sacar el perímetro de un rectángulo”, o bien, “Quiero la tarjeta que tiene el nombre del presidente de México que dijo: El Respeto al Derecho Ajeno es la Paz” en ese momento los participantes buscan la tarjeta correspondiente y quien la encuentra debe tomarla lo más rápido que pueda y dársela a quien la pidió. Si lo hace correctamente ganará el turno para pedir otra tarjeta, en caso de que la elección de la tarjeta haya sido errónea se debe regresar y se espera a que algún alumno escoja la tarjeta adecuada.

Es importante que después de cada tarjeta elegida de manera acertada, el coordinador verifique que todos vean de cual se trata y haga énfasis en el conocimiento que se quiere reafirmar o repasar ya que esta actividad es

útil prácticamente en todas las áreas y grados, variando desde luego los contenidos y el grado de dificultad.

BIBLIOGRAFÍA

ANTUNEZ C. (2007) Un método para la enseñanza básica: el proyecto. Editorial Sb. Argentina.

DIAZ BARRIGA F. (2006) Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill. México.

Ferreiro, R. Aprendizaje Cooperativo. Red Latinoamericana Talento.
www.redtalento.com

FERREIRO R. (1999), R. y M. Calderón. El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Editorial Trillas. México.

FERREIRO R. (2003) Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. Editorial Trillas. México.

FROLA H. (2010) Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación. Trillas. México.

FROLA H. (2007) “Los problemas de conducta en el aula” México, Trillas.

FROLA H. y Velásquez (2011) El desarrollo de competencias docentes a partir de trayectos formativos. CIECI. México

FROLA H. (2008) “Competencias docentes para la evaluación” México, Trillas.

ITESM (S/A) Competencias del nuevo rol del profesor. Artículo de divulgación. México.

PERRENAUD P. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. Grao. España.

Val Klenowski Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación .Procesos y principios Nancea, S.A de Ediciones Madrid 2005
<http://books.google.com.mx/books>.

VELASQUEZ J.J. (2008) Ambientes lúdicos de aprendizaje. Diseño y operación. Trillas. México.

VELASQUEZ J.J. (2010) El desarrollo de competencias con juegos. Trillas. México.

VIGOTSKY, L. S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

ZAVALA A. y Arnau L. (2008) Como aprender y enseñar competencias. Grao. España.

Para mayores informes y contrataciones de los autores para
conferencias, talleres, foros y otros eventos
favor de comunicarse al:



Escocia 29-103 Col Parque San Andrés Coyacán D.F.

Tel. (55) 5549 2997

5689 4038