



PERÚ

Ministerio
de Educación

Viceministerio
de Gestión Institucional

Oficina de Apoyo
a la Administración
de la Educación



UNIDAD DE
CAPACITACIÓN
EN GESTIÓN

módulo

3

Gestión Pedagógica



CAF

Dirección Regional
de Educación
Moquegua

JOSÉ ANTONIO CHANG ESCOBEDO		<i>Ministro de Educación</i>
VÍCTOR RAÚL DÍAZ CHÁVEZ		<i>Viceministro de Gestión Institucional</i>
ANGEL TENORIO DÁVILA		<i>Jefe de la Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación</i>
WALTER RAÚL PINEDO CALDAS		<i>Jefe de la Unidad de Capacitación en Gestión</i>
NURY NANETTI SANDOVAL ELVA SOLORIO PAREDES CÉSAR ASCARZA VILLARREAL		<i>Responsables Unidad de Capacitación en Gestión</i>
VERÓNICA TELLERÍA VICUÑA JUDITH CANDELA DÍAZ		<i>Colaboración</i>

Esta publicación es posible gracias al financiamiento y asistencia técnica de la
Corporación Andina de Fomento - CAF.

CONTENIDOS

Introducción

Unidad 1: Gestión directiva y currículum

1.1	Ser social, sociedad y currículum	6
1.2	Gestión directiva y currículum	7
1.3	Gestión curricular. Fundamentos	9
1.4	El Proyecto curricular institucional	10
1.5	Procesos para realizar la diversificación curricular	13
	1.5.1. Caracterización de la problemática	13
	1.5.2. Determinación de las necesidades de aprendizaje	14
	1.5.3. Necesidades de aprendizaje y temas transversales	16
	1.5.4. Definición de los temas transversales	16
	1.5.5. Determinación del cartel de valores y actitudes	17
1.6	Formulación de los objetivos estratégicos del PCI	17
1.7	Formulación del plan de estudios	18
1.8	Elaboración de los diseños curriculares diversificados por área y grado	18
1.9	Formulación de lineamientos generales	19
1.10	Programación curricular	20
	1.10.1 Niveles de programación curricular	22
	1.10.2 Programación anual	22
1.11	Unidad didáctica	26
	1.11.1 Unidad de aprendizaje	26
	1.11.2 Proyecto de aprendizaje	28
	1.11.3 Módulo de aprendizaje	32
	1.11.4 Sesión de aprendizaje	33
1.12	Estrategias metodológicas	35

Unidad 2: Evaluación de los Aprendizajes

2.1	El Quehacer evaluativo	48
2.2	¿Para qué evaluar los aprendizajes?	49
2.3	¿Cuáles son sus características?	50
2.4	Funciones de la evaluación	51
	2.4.1 ¿Qué se evalúa?	52
	2.4.2 ¿Para qué evaluaré	53
	2.4.3 ¿Cómo evaluar?	53
	2.4.4 ¿Qué técnicas e instrumentos se usan?	53
2.5	Democratización de la evaluación	62

Unidad 3. Supervisión Educativa

3.1	¿Qué es supervisión?	64
3.2	Características fundamentales de la supervisión	68
3.4	Plan de supervisión	69
3.5	Capacidades del supervisor	71
3.6	Supervisión y coaching	72
-	Ficha de Supervisión	77
-	Ficha de Observación al docente de aula	80

Unidad 4: Investigación Educativa

4.1	Cuál es el papel de la investigación en la educación	83
4.2	Desde cuando se habla de investigación educativa	83
4.3	La investigación cualitativa	85
4.4	Investigación Acción	86
4.4.1	Cómo se define la investigación acción	86
4.4.2	Ventajas de la investigación – acción	87
4.4.3	Qué caracteriza a la investigación acción	88
4.4.4	Principales fases de la investigación acción	89
4.5	La innovación educativa	91

	Referencias Bibliográficas	93
--	-----------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI y sus adelantos tecnológicos nos han llevado, inexorablemente, a entender la necesidad de cambiar nuestros paradigmas para desenvolvernos mejor en un mundo en constante cambio. La educación no puede permanecer ajena a este proceso por lo que los maestros de manera conciente o condicionada vienen paulatinamente incorporándose al mismo ya que quedar al margen, es siempre una opción, significa renunciar a una evolución que ha ingresado a nuestra vida no sólo laboral sino también familiar.

En el campo de la Educación, la gestión, proyectos, estrategias, recursos, han experimentado cambios a la luz de los avances de la ciencia en sus diferentes disciplinas; por lo mismo, la educación tiene como razón de ser el crecimiento espiritual de las personas; en palabras de Jacques Delors, “La educación (...) es uno de los principales medios disponibles para promover el desarrollo humano más profundo y armonioso, y para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión, la guerra...”, y casi en ese mismo sentido, considerando a la educación como un elemento esencial de la dignidad humana ha dicho Fernando Sabater, “la educación es el más humano y el mas humanizador de los empeños”

El presente módulo de “Gestión Pedagógica en la Institución Educativa” pretende servir como un medio para conocer o recordar los contenidos que constituyen la razón de ser de la Institución Educativa e involucrar a los directores y docentes en el cambio constante orientado hacia el logro de la calidad educativa.

Entendiéndose la calidad no como una teoría fragmentada sino holística, en la cual el eje principal corresponde a las acciones relacionadas a los aprendizajes de los alumnos.

El presente documento ha sido estructurado en cuatro unidades: el primero se refiere a la gestión directiva y el currículo, la programación curricular como proceso para construir una propuesta curricular que responda a las necesidades de los alumnos y a las demandas sociales, la segunda unidad comprende las teorías sobre la evaluación de los aprendizajes, las técnicas e instrumentos que permitirán identificar el desarrollo de los avances y logros en el aprendizaje, la tercera unidad se refiere a la supervisión educativa una tarea que es considerada una práctica eficaz para mejorar el desempeño del docente, así como el coaching que permita el incremento positivo en los niveles de desempeño docente, constituyen una oportunidad para aclarar metas, prioridades y criterios del desempeño y una oportunidad para afirmar y reforzar los valores básicos individuales y de grupo. La cuarta unidad, se refiere a la investigación educativa y a la investigación - acción como una herramienta para descubrir las dificultades o problemas que afectan al proceso de enseñanza - aprendizaje, que permitirán tomar las decisiones pertinentes para reorientar la gestión pedagógica en la Institución Educativa.

Unidad 1

GESTIÓN CURRICULAR

1.1. SER SOCIAL, SOCIEDAD Y CURRÍCULUM

(Lectura)

Desde su origen el ser humano, fue descubriendo paulatinamente como su interacción con otros seres humanos, le facilitaba alcanzar objetivos particulares para satisfacer sus necesidades.

Esta interacción conllevó a la estructuración de diferentes formas de unión e interdependencia, surge así la familia que forma colonias con el fin de servir a la satisfacción de necesidades que no eran meramente las de cada día, formándose así los municipios, a su vez la asociación última de estos constituyeron las ciudades, comunidades que han llegado virtualmente a abastecerse y proveerse a sí mismas, apuntando a algún bien.

Sobre este bien, *“es manifiesto que al bien mayor entre todos habrá de estar enderezada la comunidad suprema entre todas y que comprende a todas las demás; ahora bien, ésta es la comunidad política a la que llamamos ciudad”*¹. Así las cosas, la ciudad no es más que el cuerpo social mientras que el municipio, la familia y el ser humano sus partes, definidas por su obra y su potencia operativa, por tanto llego a considerar que la ciudad es anterior al ser humano, pues si él no puede bastarse a sí mismo, deberá estar con el todo, en la misma relación que sus demás partes, pues señala *“el que sea incapaz de entrar en esta participación común, o que a causa de su propia suficiencia, no necesite de ella no es parte de la ciudad, sino que es una bestia o un dios”*².

Al plantear Aristóteles, que la ciudad apunta a un bien y que ese bien es el bien mayor; estamos por tanto, ante el fin superior de carácter universal que da sentido, orientación y justificación a los cometidos de la comunidad política, y específicamente a todos los fines concretos que la búsqueda de ese “bien común”, desea asegurar a ese cuerpo social, en cada una de sus diversas áreas: social, económica, de seguridad, de educación, entre otras, dependiendo su diversidad en cada momento, de la conceptualización ideológica predominante.

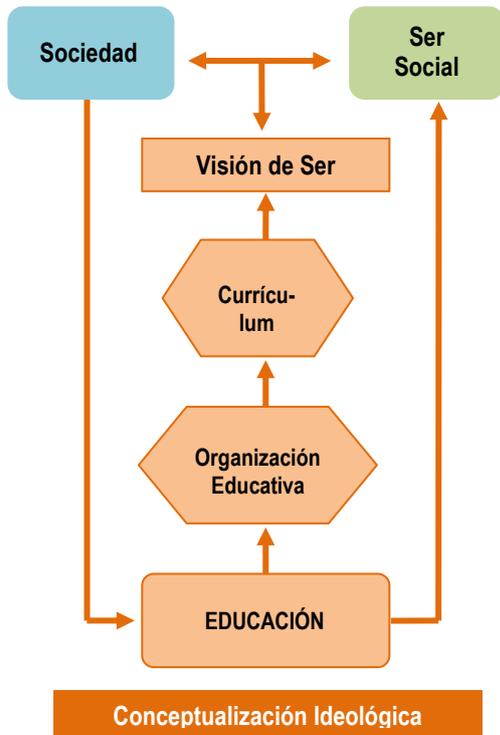
En la búsqueda de ese “bien común”, el área de la educación asume como lo indica Foucault (citado por Arroyo), la expresión más ideológica del poder que tiene como función asegurar la continuidad del cuerpo social, a través de la imposición masiva del saber considerado como pertinente por esa sociedad y su época, ocultando muchas veces todo aquel conocimiento que no concuerda o atenta contra su estabilidad y conservación.

De esta forma las organizaciones educativas adquieren su sentido y definen su misión: difundir los saberes, normas valores e ideas con las que se pretende modelar la sociedad. Utilizando como acción estratégica de intervención la adición sistemática y organizada de un conjunto de conocimientos básicos (área cognitiva), destrezas y habilidades (área sensomotriz), aptitudes y valores (área axiológica), a lo que denominamos currículum; y por medio de la cual se aspira a modelar la conducta y la conciencia de los individuos que la componen, en la búsqueda de ese “bien común”. La figura 1 ilustra lo planteado.

¹ Aristóteles, 1989, p. 7

² Aristóteles, 1989, p. 11

Figura 1. Interacción social y Currículum



El desarrollo de esta acción estratégica de intervención, por parte de las organizaciones educativas, origina lo que concebimos como Gestión Directiva del Currículum.

1.2. GESTIÓN DIRECTIVA Y CURRÍCULUM

La Gestión Directiva tiene por tarea fundamental la de identificar las estrategias, acciones y mecanismos para influir y hacer que el personal docente y administrativo, se una en lo general y en lo particular para seguir en una misma dirección y alcanzar cada uno de los objetivos definidos por la institución educativa.

La Gestión Directiva representa para el director un reto a su ingenio, pues debe hacer posible la ejecución de lo planeado dentro de la estructura organizacional formal e informal, definida para tal fin; a través de un proceso de relaciones interpersonales, que permitirá el funcionamiento

de la organización dirigida a ofrecer un servicio educativo de excelencia y calidad; recurriendo para ello a las competencias y la motivación del personal docente y administrativo.

De ahí entonces que conceptualmente la Gestión Directiva pueda ser delimitada como:

Los procesos mediante los cuales el director de la institución educativa concibe, prepara, desarrolla y fortalece de forma particular y grupal el potencial de su personal docente y administrativo para que actúen sobre los recursos organizacionales y pueda así alcanzarse la visión y misión definidas formalmente para la organización.

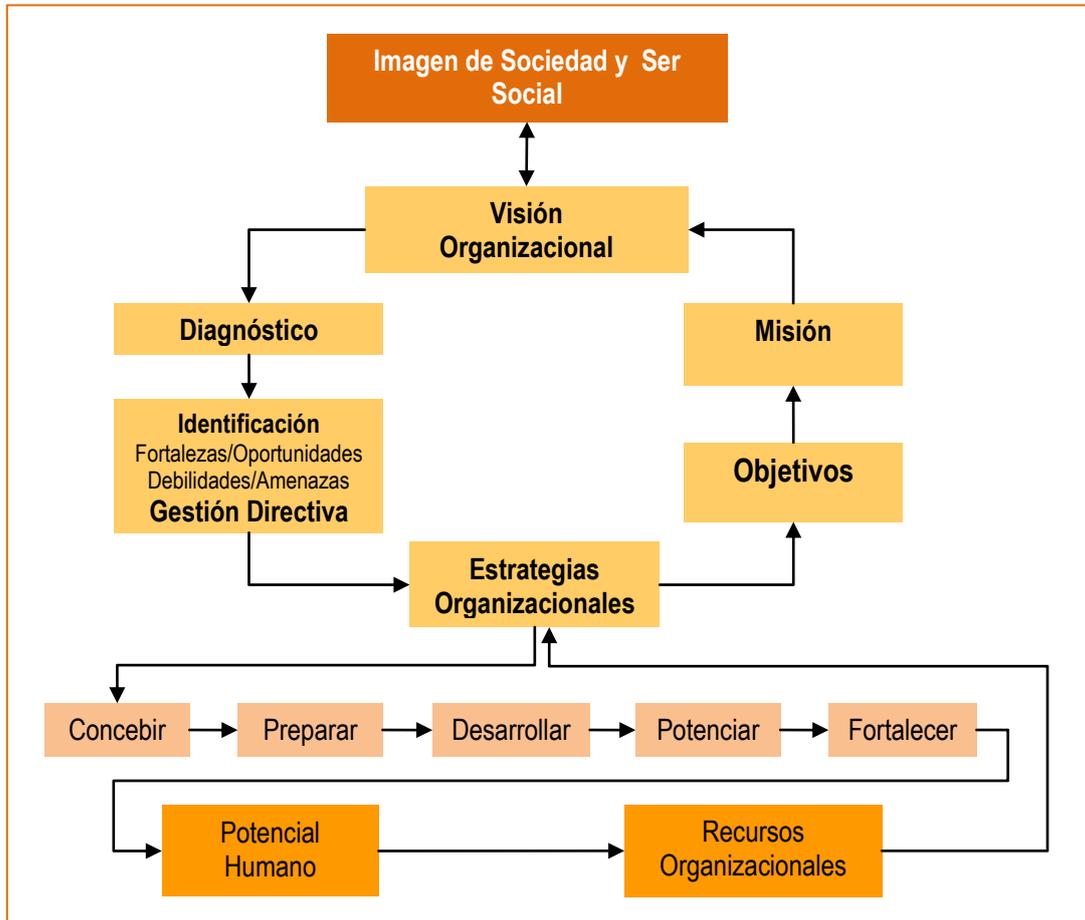
Es importante reconocer que los cambios que se impulsan en la gestión directiva requieren de líderes con capacidad de conducción, directores y directoras actualizados para promover la participación de los docentes e impulsar el mejoramiento progresivo de su desempeño.

Si analizamos la delimitación conceptual planteada, en relación con el concepto Gestión Directiva, en función del significado de los conceptos que interviene en ella, tenemos entonces que:

La Gestión Directiva constituye el conjunto de fases sucesivas definidas (procesos) por el director, para crear y formar las estrategias (concebir), dirigidas a prevenir y organizar (preparar), el conjunto de conocimientos, cualidades, experiencias y habilidades que individual y colectivamente posee su personal (potencial), para hacerlas pasar por una serie de estados, cada uno más perfecto que el anterior (desarrollar) y darles la fuerza necesaria (fortalecer) para alcanzar su razón de ser (misión) y traducir en realidad su imagen mental futura (visión).

Como se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2. Diagrama del Proceso de Gestión Directiva



A partir de lo planteado la Gestión Directiva se orienta al desarrollo de la acción estratégica de intervención denominada currículum, y por medio del cual las instituciones educativas aspiran a modelar la conducta y la conciencia de los individuos que la componen.

El Director como estrategia de la Gestión del Currículum

El Director como estrategia de la gestión directiva del currículum, considerando lo indicado por Mintzberg, no es sólo un planificador o un visionario, sino un sujeto en continuo aprendizaje para gobernar un proceso en el cual las estrategias y las visiones pueden surgir, así como pueden ser concebidas de manera deliberada. La dedicación, experiencia, el toque personal, el dominio del detalle, el sentido de la armonía y la integración, la emoción y la pasión, son los ingredientes básicos para el éxito del estratega.

1.3. GESTIÓN CURRÍCULAR

MARCO TEÓRICO

La gestión curricular sustenta su ejecución en la Ley de Educación, que considera como principios los siguientes:

- ❑ Principio educativo de la inclusión de grupos sociales marginados y vulnerables.
- ❑ Principio educativo de la interculturalidad que asume la riqueza de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país.
- ❑ El Currículo de la Educación Básica es definido como abierto, flexible, integrador y diversificado.
- ❑ Participativo: el proceso de formulación del currículo es participativo (...) está abierto a enriquecerse permanentemente y respeta la pluralidad metodológica.

¿QUÉ ES GESTIÓN CURRICULAR?

La sociedad actual y el modelo de desarrollo en que se fundamenta, está generando un conjunto de problemas de gran relevancia social, tales como violencia, conflictos bélicos, desigualdades económicas, marginación, contaminación, etc., y que necesitan urgentemente de una atención prioritaria desde diferentes ámbitos y agentes de intervención social. En la última década existen mayor cantidad de problemas y se le pide con insistencia a la escuela que se encargue de solucionarlas a través del proceso de educación en las aulas. Así la escuela se siente cada vez más asediada por estas problemáticas aparentemente ajenas a ella, pero que en su actividad educativa se viven de forma muy intensa al conjugarse su presencia directa en los centros.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que la sociedad peruana se caracteriza por su diversidad cultural, que implica la existencia de muchas lenguas, costumbres, tradiciones, visiones del mundo, gustos, saberes, historias, etc., que han existido en nuestro territorio a lo largo del tiempo. En este sentido, se tiene que asegurar la **unidad**, pero que asuma la diversidad. En tal sentido, el currículo debe tener dos rasgos bien definidos:

- *Explicitación de las intenciones educativas nacionales en un núcleo mínimo común.*
- *Flexibilidad curricular, concebida como abierta para ser enriquecido con los aportes de la pluriculturalidad del país y del mundo, así como de la diversidad de las personas.*

Es en esta lógica, que la **Gestión Curricular** implica el proceso de estimular y dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: investigación, programación, instrumentalización, ejecución y evaluación. Se puede llevar a cabo en el nivel macro, por ejemplo, en un Ministerio de Educación, también a nivel micro en las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta que la gestión curricular supone fases o etapas como las mencionadas anteriormente, pero son las fases de programación, ejecución y evaluación como directores y docentes las que nos compromete trabajar tomando como referente el DCN (Diseño Curricular Nacional) para luego realizar una de los procesos más importantes dentro de la Programación, cuál es la diversificación curricular.

El Proyecto Curricular de la Institución Educativa recoge estas acciones y se construye concertadamente en un proceso denominado diversificación curricular.



Definiendo algunos conceptos ...

¿Qué es la diversificación curricular?

Entendemos que la diversificación curricular es un proceso que consiste en la búsqueda de pertinencia de un currículo general – oficial a las demandas socio históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad o Institución Educativa.

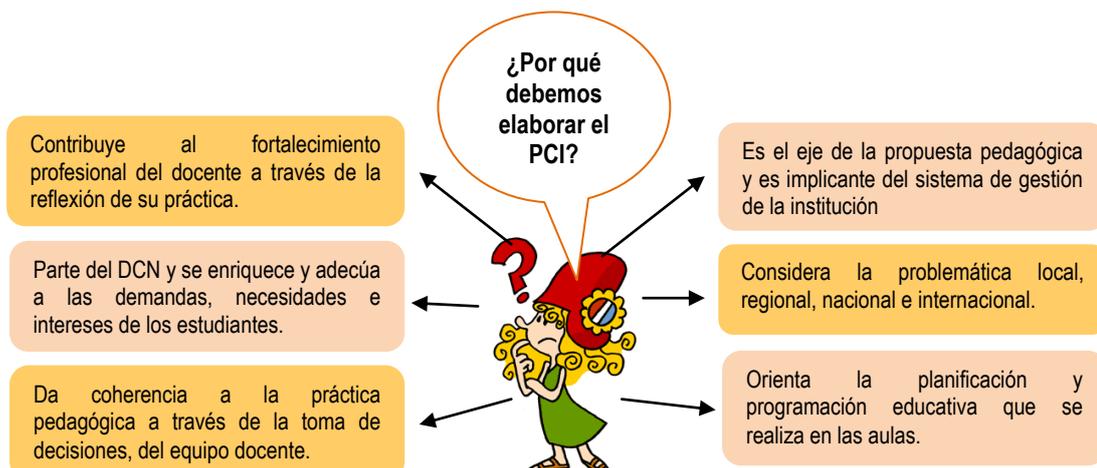
La diversificación, entendida así como contextualización y adecuación, se da al interior del PEI. En otras palabras, la diversificación es un proceso que desarrollan los docentes de una Institución Educativa para construir una propuesta curricular propia, que responda a las necesidades de los alumnos y a las demandas sociales expresadas en la misión y visión del futuro de la Institución Educativa.

1.4. EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

El Proyecto Curricular de Centro (PCC o PCI) representa la concreción de la propuesta pedagógica del Proyecto Educativo Institucional (PEI). El Reglamento de la Educación Básica Regular DS N° 013-2004-ED señala que la construcción de la propuesta curricular de la I.E., que se formula en el marco del Diseño Curricular Nacional de la EBR, se orienta por el Diseño Regional. Tiene valor oficial y se realiza colectivamente conducido por el Director con participación de toda la comunidad educativa y forma parte del PEI de la Institución Educativa. Se elabora a partir de los resultados de un diagnóstico de las características y las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, orienta la tarea de planificación y programación educativa que se realiza en las aulas.

Es un instrumento de gestión, donde confluye un conjunto articulado de acciones entre sí y compartidas por el equipo

¿Por qué es importante el Proyecto Curricular Institucional?



¿Qué relaciones tiene el PCI con el Proyecto Educativo Institucional?

Estas herramientas de gestión educativa guardan una relación estrecha. El PEI proporciona al PCI una serie de insumos que viabilizan la construcción de la propuesta curricular. Veamos:

El PEI proporciona los siguientes insumos:

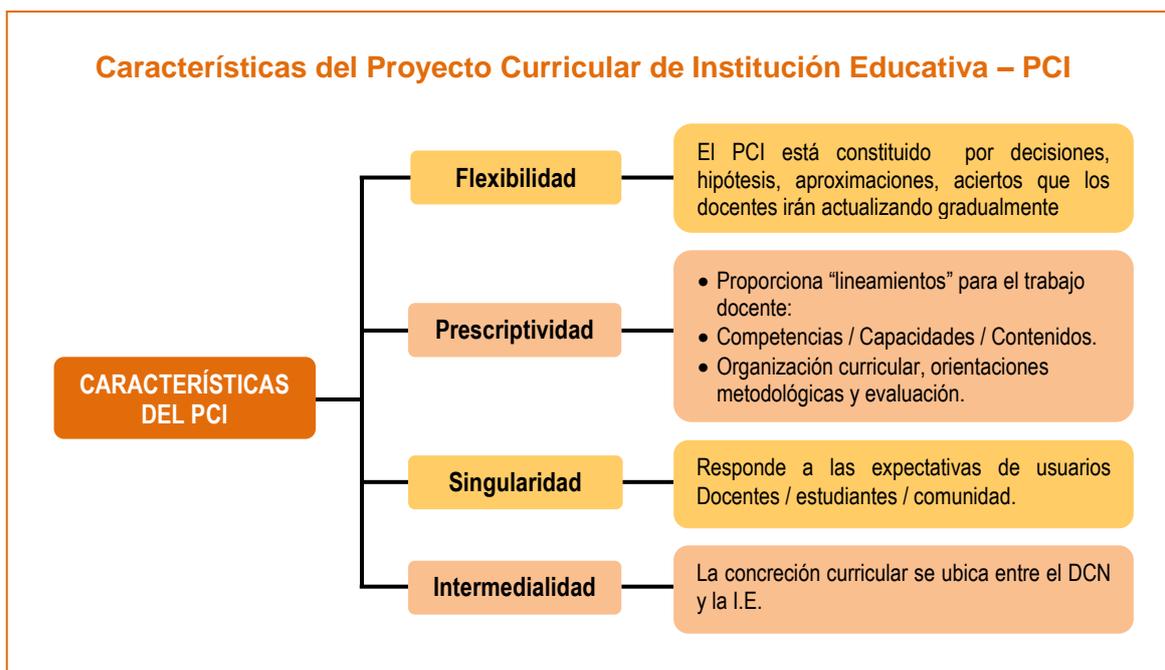
- Visión
- Misión
- Valores institucionales
- Objetivos estratégicos
- Propuesta Pedagógica y de gestión.

Estos insumos a su vez generan los siguientes componentes.

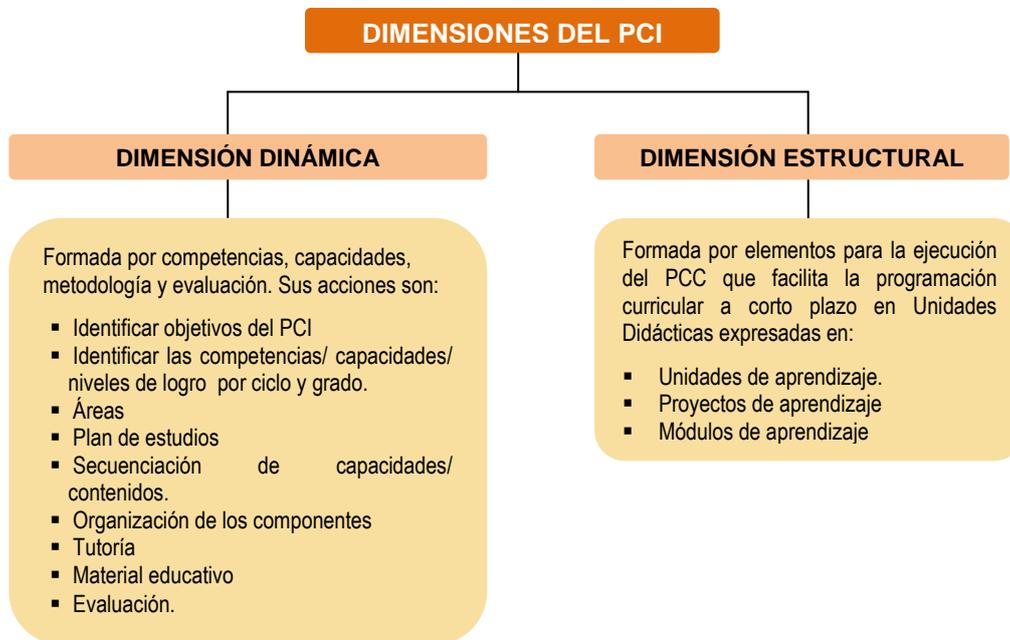


¿Qué Características tiene el Proyecto Curricular Institucional?

El PCI tiene las siguientes características:

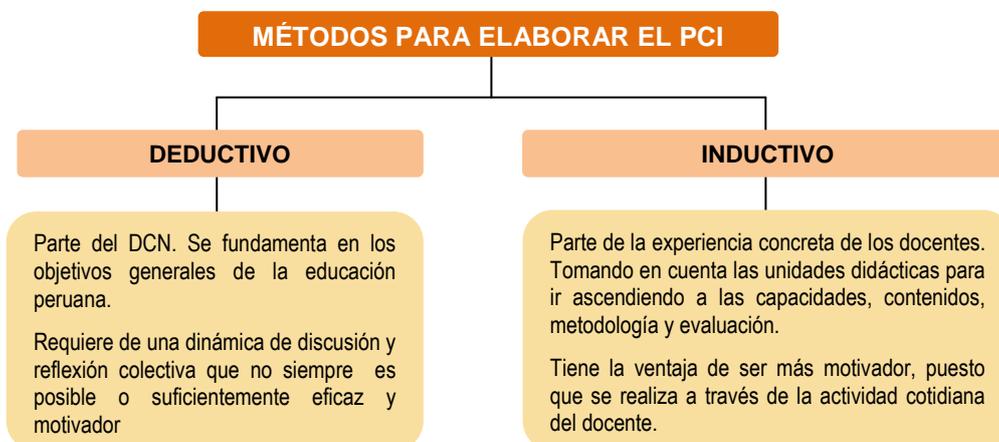


¿Cuáles son las dimensiones del Proyecto Curricular de Institución Educativa (PCI)?



Métodos de trabajo para elaborar el Proyecto Curricular Institucional.

Al elaborar el Proyecto Curricular Institucional se presenta un conflicto en las instituciones educativas. La cuestión es decidir qué proceso es el más acertado, si el método deductivo que llevaría del PEI a las unidades de grado o año, o si el método inductivo que partiendo de la práctica y experiencias concretas de aula se convertirían progresivamente en proyectos globales de centro. El proceso deductivo supone un análisis del contexto de la Institución Educativa y de las necesidades educativas que se derivan, así como una reflexión colectiva inicial en la que se dé una clarificación conceptual y metodológica. Veamos, a continuación el siguiente esquema:



1.5. PROCESO PARA REALIZAR LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

La diversificación curricular supone una serie de procesos, los cuales son:

1. Caracterización de la problemática y oportunidades del contexto.
2. Identificación de temas transversales.
3. Identificación de la demanda educativa
4. Elaboración del cartel de valores y actitudes.
5. Formulación del Plan de Estudios
6. Elaboración de Diseños Curriculares Diversificados.
7. Formulación de los lineamientos:
 - ✓ Metodología
 - ✓ Evaluación
 - ✓ Tutoría
 - ✓ Tratamiento de EPT

Aquí tenemos algunos requisitos para diversificar:

- El docente debe tener un amplio conocimiento del DCN de E. B. R.
- El docente deberá tener un amplio dominio de su especialidad, lo cual le permitirá observar la pertinencia, secuencia y lógica de los contenidos, de acuerdo al grupo etario con el que trabaja.
- El docente debe tener conocimientos básicos de psicología, ritmos de aprendizaje, inteligencias múltiples, métodos, técnicas, dinámicas, etc., pertinentes para su nivel, grado y Área que desarrolla.
- Cada docente deberá tener un conocimiento teórico y técnico del proceso de Diversificación Curricular a seguir.



1.5.1. Caracterización de la problemática.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

I.- Diagnóstico del PEI

1.1 Problemática Pedagógica de la I.E.:

- **Bajo rendimiento académico.**
- Limitados materiales educativos
- **Poca identificación de los estudiantes con la cultura local y regional.**
- Limitado apoyo de los padres de familia en el logro de los aprendizajes.
- **Pandillaje y drogadicción.**
- **Violencia familiar**
- **Inadecuados hábitos de higiene.**



1.5.2. Determinación de las necesidades de aprendizaje

MATRIZ DE ANÁLISIS PEDAGÓGICO (Cartel de Necesidades de Aprendizaje)

PROBLEMAS	CAUSAS	POSIBLES FORMAS DE SOLUCIÓN	NECESIDADES/ INTERESES DE APRENDIZAJE
Bajo rendimiento académico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poca participación y desinterés por el estudio. - Desconocimiento de estrategias de aprendizaje. ▪ Desnutrición. ▪ Abandono familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de estrategias de aprendizaje. - Organización adecuada del tiempo. ▪ Difusión del valor nutritivo y consumo de productos regionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de autoaprendizaje. - Organizadores de información. - Productos alimenticios de la zona. Valor nutritivo. - Platos típicos regionales.
Poca identificación de los estudiantes con la cultura local y regional.	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia negativa de determinados mensajes y estereotipos culturales. - Desconocimiento de la cultura local y regional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de aprendizajes relacionados con la identidad local y regional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orígenes de la comunidad. - Fiestas y tradiciones de la zona. - Danza y música de la zona. - Literatura local y regional. - Actividades laborales de la zona.
Conductas inadecuadas y alto índice de agresividad en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poca comunicación entre los miembros de la familia. ▪ Influencia negativa de los medios de comunicación. (Estereotipos y modelos) Abandono familiar). ▪ Falta de identificación y orientación de los docentes con la problemática juvenil. ▪ Falta de estrategias para el manejo de la disciplina escolar por parte de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración y monitoreo de las normas de convivencia institucional. ▪ Desarrollo de la práctica de valores a nivel curricular como tema transversal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para el control de las emociones. ▪ Conocimiento y valoración de la identidad personal y social. ▪ Modelos positivos y emprendedores frente al desarrollo de las dificultades.

A fin de tener una visión global de esta parte presentamos otro ejemplo:

SITUACIÓN PROBLÉMICA O PROBLEMA	CAUSAS	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN	NECESIDADES DE APRENDIZAJE	TEMA TRANSVERSAL
1. Alto índice de Agresividad en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de autoestima y autoconocimiento ▪ Desconocimiento del manejo de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de autoestima y asertividad. ▪ Actividades de integración de grupo (campamentos, retiros, etc.) ▪ Uso de estrategias para solucionar conflictos. ▪ Talleres para determinar conflictos en el aula y la institución. ▪ Convenio con las Facultades de Psicología para la atención de Programas y/o Proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derechos y deberes de los niños y adolescentes. ▪ Autoestima y asertividad. ▪ Normas de convivencia. 	Educación en y para los Derechos Humanos.
2. Inadecuada práctica de valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y democracia en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libertinaje. ▪ Falta de modelos de conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración, cumplimiento y seguimiento de normas de convivencia. ▪ Talleres sobre el buen uso del tiempo libre. ▪ Campaña de conocimiento e interiorización de la vida de personajes destacados en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normas de convivencia. ▪ Modelos de vida exitosa ▪ Organización del tiempo libre. ▪ Escala de valores. 	Educación para la Convivencia la paz y la Ciudadanía.
3. Desinterés por el aprendizaje. Poco desarrollo de las capacidades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de estrategias para aprender a aprender. ▪ Falta de motivación y metas claras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres de estrategias del pensamiento en cada área. ▪ Planificación y evaluación por capacidades y actitudes. ▪ Elaboración de proyectos de vida. ▪ Implementación de estrategias de motivación en cada área. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización del tiempo libre ▪ Estrategias para desarrollar el aprendizaje autónomo ▪ Estilos de aprendizaje ▪ Procesamiento de la información. ▪ Organizadores visuales. 	Educación en y para los Derechos Humanos. (Con énfasis en el derecho a recibir una Educación)



1.5.3. Necesidades de aprendizaje y temas transversales

NECESIDADES E INTERESES DE APRENDIZAJE	TEMAS TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de autoaprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> - Organizadores de información. - Elaboración de dietas nutritivas. - Conocimiento del valor nutritivo de algunos productos, alimenticios de la comunidad. 	<p>Educación en y para los derechos humanos (Poniendo énfasis en el Derecho a Estudiar)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Orígenes de la comunidad. <ul style="list-style-type: none"> - Fiestas y tradiciones de la zona. - Danza y música de la zona. - Literatura local y regional. - Actividades laborales de la zona. 	<p>Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para el control de las emociones. • Conocimiento y valoración de la identidad personal y social. • Modelos positivos y emprendedores frente al desarrollo de las dificultades. 	

1.5.4. Definición de los temas transversales:

(Para este paso es importante elaborar un marco teórico del tema transversal, de tal modo que todos los miembros de la institución tengan claro los contenidos, y el desarrollo de la transversalidad sea coherente.) Veamos un ejemplo:

TEMA TRANSVERSAL: Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía:

La Educación para la convivencia y la paz es un proceso que implica acciones intencionales, sistemáticas y continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante marcos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Este proceso supone potenciar la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta y vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad.

Se toma del PEI o se determina en relación a la problemática pedagógica del plantel.

Recuerda que los valores constituyen el sustento que orientan el comportamiento individual y grupal, y se evidencian mediante las actitudes que demuestran las personas en los diferentes actos de su vida. Los valores propuestos por el DCN 2009 son: **Justicia, Libertad y Autonomía, Respeto y Tolerancia y Solidaridad** los mismos que debemos tener en cuenta para nuestro trabajo pedagógico.



1.5.5. Determinación del cartel de valores y actitudes



PANEL DE VALORES EN RELACIÓN CON LOS TEMAS TRANSVERSALES

VALORES	ACTITUDES
Respeto y tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es cortés con sus compañeros. ▪ Escucha la opinión de sus compañeros. ▪ Saluda atentamente a sus profesores. ▪ Llega a la hora indicada. ▪ Entrega oportunamente sus tareas. ▪ Aplica las normas de seguridad e higiene ▪ Respeto los acuerdos de la mayoría. ▪ Participa activamente en el establecimiento de los acuerdos. ▪ Escucha con respeto a los demás. ▪ Respeto las diferencias en los estilos y ritmos de aprendizaje de sus compañeros.
Libertad y Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa lo que siente y piensa. ▪ Toma decisiones responsables sin presiones.
Justicia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es justo en el trato con sus compañeros. ▪ Expresa veracidad de hechos y experiencias personales. ▪ Es equitativo en las asignaciones de trabajo en equipo.
Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda académicamente y afectivamente a sus compañeros. • Es solidario con sus compañeros que más lo necesitan. • Apoya de manera voluntaria en las actividades del aula.



1.6. Formulación de los objetivos estratégicos del PCI

Los objetivos del PCI no son más que las mismas necesidades e intereses de los estudiantes expresados en términos de logro. Deben abarcar en su desarrollo capacidades, contenidos, valores y actitudes; asimismo, deben ser alcanzables y evaluables.

Ejemplo:

- Adecuar y aplicar estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Cuidar la salud a través de una alimentación sana, aprovechando los productos alimenticios de la zona.
- Valorar la importancia de las tradiciones, manifestaciones artísticas y los orígenes de la comunidad para el desarrollo cultural del país.



1.7. Formulación del plan de estudios

El número de horas establecidas en el plan de estudios para cada una de las áreas es el mínimo. En ningún caso las Instituciones Educativas públicas y privadas dejarán de enseñar estas áreas y utilizar para cada una de ellas menos horas de las señaladas. Así mismo, las horas de libre disponibilidad deberán priorizar las áreas de COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA Y EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO, sobre la base de una formación en valores, según las necesidades de los estudiantes.

ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO / EDUCACIÓN SECUNDARIA					
ÁREAS CURRICULARES	GRADO DE ESTUDIOS				
	1°	2°	3°	4°	5°
MATEMÁTICA	4	4	4	4	4
COMUNICACIÓN	4	4	4	4	4
INGLÉS	2	2	2	2	2
ARTE	2	2	2	2	2
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA	3	3	3	3	3
FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA	2	2	2	2	2
PERSONA, FAMILIA Y RELACIONES HUMANAS	2	2	2	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA	2	2	2	2	2
EDUCACIÓN RELIGIOSA	2	2	2	2	2
CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE	3	3	3	3	3
EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	2	2	2	2	2
TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVO	1	1	1	1	1
HORAS DE LIBRE DISPONIBILIDAD	6	6	6	6	6
TOTAL DE HORAS	35	35	35	35	35

1.8. Elaboración de los diseños curriculares diversificados por área y grado

Para la elaboración de los diseños curriculares diversificados tenemos que seguir la siguiente ruta:

1.7.1. Identificamos los aprendizajes relacionados con el tema transversal

Se identifica en el DCN las capacidades y/o contenidos de acuerdo al nivel, relacionados a las necesidades e intereses y al Tema Transversal; a partir de este proceso se proponen capacidades y/o contenidos. (No presentes en el DCN).

1.7.2 Diversificación de las capacidades específicas y contenidos básicos:

1.7.2.1 Cartel de capacidades: Aquí se puede usar el cartel de capacidades presentada en el DCN como referente para todos los grados del área y, por lo tanto, recién en el momento de la elaboración de las unidades didácticas se realiza la graduación y la elección de las capacidades específicas a ser trabajadas en cada grado.

La otra opción es elaborar en este momento un cartel de capacidades de 1° a 5°. Grado en el cual se realiza la graduación y la secuenciación de las capacidades específicas a lo largo de la Educación Secundaria.

1.7.2.2. Matriz y cartel de contenidos diversificados

Se elabora a partir de los carteles de temas transversales (uno o varios si ese fuera el caso), los carteles de contenidos básicos (DCB) y las necesidades e intereses de aprendizaje.



1.9. FORMULACIÓN DE LINEAMIENTOS GENERALES

Ejemplos:

Lineamientos sobre metodología:

- Crear en el aula un clima afectivo que favorezca las relaciones interpersonales de reciprocidad y de respeto mutuo.
- Se activará las experiencias y conocimientos previos del estudiante, como punto de inicio para la construcción de los nuevos aprendizajes.

Lineamientos sobre evaluación:

- La evaluación es un proceso cuyo propósito fundamental es mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación se realizará en forma permanente e integral.

Lineamientos sobre Tutoría:

- La Tutoría es un servicio de acompañamiento a los estudiantes en los aspectos académicos, *vocacionales* y *personales*.

1.10. PROGRAMACIÓN CURRICULAR

ACTIVIDADES PREVIAS

Observando nuestra realidad

Observa las siguientes imágenes y responde a las siguientes preguntas:



1. ¿Cuál es el mensaje que quieren transmitirnos los personajes en relación a la labor del docente?

.....

.....

.....

2. ¿Cómo se sienten los niños en la escuela?

.....

.....

.....

Reflexión sobre lo observado

Muchas serán nuestras respuestas pero salta a la vista que los niños y adolescentes en nuestras instituciones educativas no se sienten cómodos, debido a que no cubrimos sus expectativas y necesidades, nos preocupamos muchas veces por avanzar contenidos y no por el desarrollo de las capacidades y valores. Algunos plantean **programaciones curriculares** que no atienden las demandas del estudiante, y nos preguntamos:

- ¿Cómo concretizo los problemas de mi PCIE en las unidades didácticas?
- ¿Cómo organizo mis contenidos y capacidades?

La respuesta la tenemos; es realizando programaciones curriculares realistas en el marco de una Diversificación Curricular.



ASPECTOS GENERALES:

¿Qué es la Programación Curricular de Aula?

La Programación Curricular de Aula (PCA) es un proceso de participación activa de los docentes, en el que aportan propuestas pedagógicas a partir de las necesidades básicas de aprendizajes de los estudiantes de su aula y asumen compromisos para responder a esas necesidades.

¿Quiénes son responsables de su elaboración?

Son los docentes quienes deben organizar las competencias, capacidades y conocimientos, teniendo en cuenta un diagnóstico previo de las demandas educativas de los estudiantes a su cargo y el Proyecto Curricular Institucional.

¿Cuál es el propósito de un Proyecto Curricular de Aula?

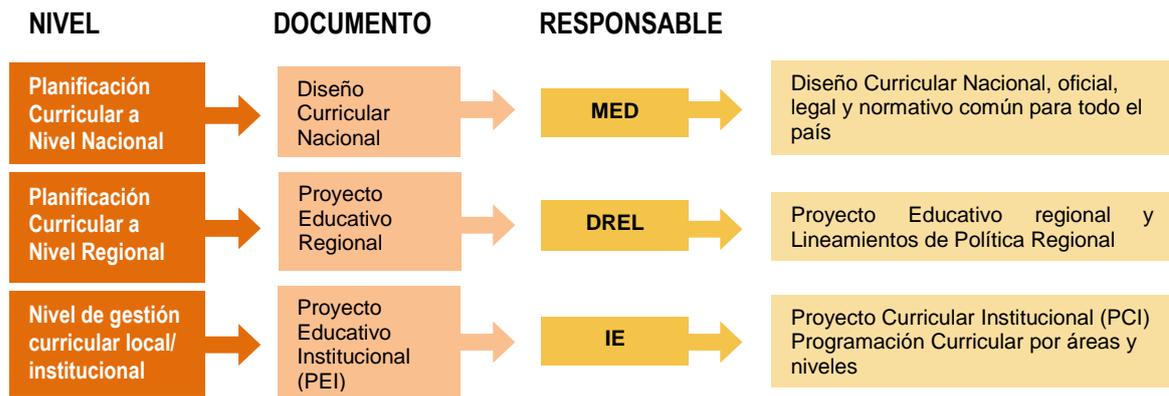
En el PCA se proponen lineamientos de trabajo metodológico en el aula, definen y se establecen criterios para promover una evaluación de carácter valorativo, este proceso debe concebirse, diseñarse y ejecutarse, para atender las demandas educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características peculiares, ritmos y estilos de aprendizaje y el contexto en el cual se encuentran a fin de dar pleno sentido a la labor docente durante el acto educativo.

¿Cuáles son los niveles de planificación de un Proyecto Curricular de Aula?

- La Programación Anual
- La Programación de corto plazo

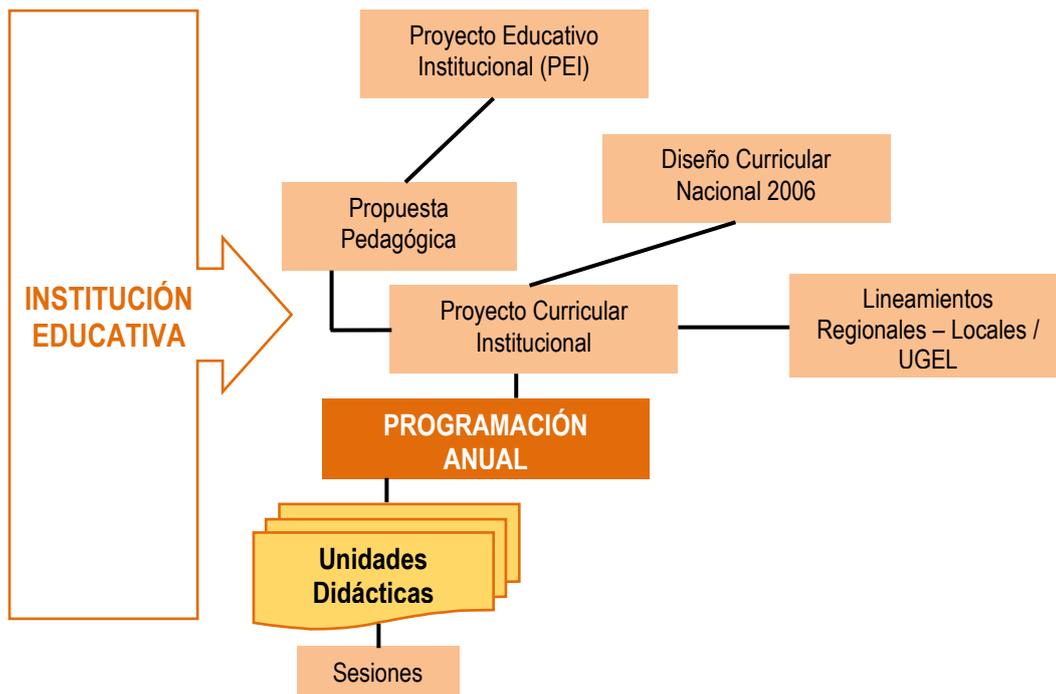
1.10.1. NIVELES DE PROGRAMACION CURRICULAR

Se realiza en tres niveles y que son interdependientes entre si y que se enriquecen mutuamente; cada nivel se plasma en un documento técnico-pedagógico que orienta el trabajo de los docentes.



1.10.2. PROGRAMACIÓN ANUAL

Es un documento de programación curricular de corto plazo (un año lectivo), contiene competencias, capacidades y conocimientos organizados por Unidades Didácticas



La Programación Anual da respuesta a tres interrogantes:

- ¿Qué lograrán los estudiantes?
- ¿Cómo hacer para que aprendan?
- ¿Como evaluar los aprendizajes?

INSUMOS O REFERENTES PARA ELABORAR LA PROGRAMACIÓN ANUAL

Para poder elaborar la Programación Anual se debe considerar insumos o referentes que sustenten una programación coherente, contextualizada y pertinente. Estos referentes son:

- ✓ Panel de capacidades diversificadas, temas transversales y panel de valores y actitudes).
- ✓ Características y demandas educativas de los estudiantes.
- ✓ Manual de Orientaciones para el Trabajo Pedagógico de año en vigencia. (O.T.P).
- ✓ Características del entorno y condiciones de la Institución educativa.

PROCESOS PARA ELABORAR LA PROGRAMACION ANUAL

Las Instituciones Educativas muchas veces asumen un determinado esquema de programación, esto es válido, pero existen elementos que no deben faltar. De estos elementos vamos a tratar, sin pretender que se cambie el esquema asumido por la Institución.

- 1 Análisis de la problemática educativa y oportunidades.
- 2 Determinación de las Competencias del Ciclo
- 3 Priorización de Valores y actitudes
- 4 Determinación de los temas transversales
- 5 Organización de Unidades en el tiempo
- 6 Selección de Estrategias del Area
- 7 Formulación de Orientaciones para la evaluación
- 8 Sugerir bibliografía básica

ESQUEMA PROPUESTO DE PROGRAMACIÓN ANUAL

Es importante señalar que no existe formato único, pero cabe señalar que los lineamientos de programación curricular deben evidenciar el proceso de diversificación, adecuación además debe estar a la par de las necesidades y demandas de los estudiantes, la comunidad y el entorno.

PROGRAMACIÓN ANUAL

I. DATOS GENERALES

1. ÁREA :
2. GRADO :
3. SECCIÓN :
4. DIRECTOR(A) :
5. SUBDIRECTOR(A) :
6. DOCENTE :

II. PRESENTACIÓN

III. PROPÓSITOS DE GRADO:

3.1.

Organizadores de Área(Antes llamado componente de área)	Capacidades de Área	Aprendizajes esperados (Es la capacidad específica de área + Contenido)

3.2.

Valores Priorizados	Actitudes ante el Área	Comportamiento (Estas son actitudes que son vistas a nivel institucional en el Marco de las Normas de Convivencia de cada IE)
	▪	▪
	▪	▪
	▪	▪

IV. TEMAS TRANSVERSALES

4.1.....

V. CALENDARIZACIÓN (Puede ser por bimestres o trimestres)

	1º Bimestre	2º Bimestre	Vacaciones	3º Bimestre	4º Bimestre
INICIO					
TÉRMINO					
Nº DE SEMANAS					

VI. ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Número de unidad	Título de la unidad	Tipo de unidad	Tiempo	Cronograma Bimestral			
				IB	IIB	IIIB	IVB

VII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL ÀREA

MÉTODOS	TÉCNICAS

VIII. MEDIOS Y MATERIALES

IX. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

X. BIBLIOGRAFÍA

- a. Docente:
- b. Estudiante:

1.11. UNIDAD DIDÁCTICA

Es una forma de programación de corto alcance en la que se organizan los aprendizajes del área de acuerdo con su grado de relación, su secuencialidad y el nivel de desarrollo de los estudiantes.



RUTA PARA DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA

- ✓ Seleccionar en equipo de grado o área el tema transversal identificado en el PCI, especificado en la Programación Anual y contrastado con el diagnóstico de aula.
- ✓ Consignar las capacidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan en la Unidad.
- ✓ Seleccionar las actividades/ estrategias que permitan desarrollar los aprendizajes previstos.
- ✓ Determinar el tiempo que se asignan a las actividades y estrategias seleccionadas.
- ✓ Formular indicadores cuidando que sean coherentes con las capacidades.
- ✓ Seleccionar los instrumentos de acuerdo con los indicadores formulados.

1.11.1. UNIDAD DE APRENDIZAJE

Es una forma de Programación curricular, en la que las situaciones de aprendizaje de las áreas giran en torno a un núcleo común. Desarrolla aprendizajes propios de un área o en articulación con otras áreas. Los docentes de las áreas participan y deben generar espacios de coordinación académica.

¿Qué características presenta una Unidad de Aprendizaje?

- ✓ Es una secuencia de actividades pertinentes y significativas
- ✓ Se organiza en torno a un tema transversal
- ✓ Responde a un problema social, intereses o necesidades de los estudiantes
- ✓ Favorece la integración de áreas
- ✓ Propicia un alto grado de compromiso y participación de los estudiantes
- ✓ Permite actividades variadas
- ✓ Permite contextualizar contenidos
- ✓ Tiene duración mayor que proyectos y módulos de aprendizaje.

Esquema de una Unidad de Aprendizaje

UNIDAD DE APRENDIZAJE N°

Nombre de la Unidad de Aprendizaje:

I. DATOS GENERALES

- ÁREA :
- GRADO :
- SECCIÓN(ES) :
- DURACIÓN :
- N° TOTAL DE HORAS :
- DOCENTE :

II. JUSTIFICACIÓN

III. PROPÓSITOS

La presente unidad de aprendizaje tiene como propósitos que el estudiante obtenga los siguientes logros de aprendizaje:

Capacidades de Área	Logros de Aprendizaje

IV. VALORES Y ACTITUDES

Valor Priorizado	Actitudes	Comportamiento

V. TEMAS TRANSVERSALES

5.1.....

VI. ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Contenidos	Capacidades de Área			Estrategias Metodológicas	Tiempo

VII. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CAPACIDAD DE ÁREA	APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES	INSTRUMENTOS

ACTITUD FRENTE AL ÁREA	INDICADORES	INSTRUMENTOS

VIII. BIBLIOGRAFIA

- a. Del docente:
- b. Del estudiante:

1.11.2. PROYECTO DE APRENDIZAJE

Los Proyectos de aprendizaje son secuencias de actividades que se organizan con el propósito de solucionar un problema identificado por los estudiantes con mediación de sus docentes.

¿Qué características presenta un Proyecto?

- ✓ Participación de los estudiantes.
- ✓ Obtiene un producto tangible de utilidad real y colectiva, incluso de un servicio.
- ✓ Genera en el docente un cambio de actitud y le demanda utilizar con flexibilidad su capacidad creativa y crítica.
- ✓ Busca que los estudiantes construyan sus propios conocimientos a través de un proceso constante de investigación y creación.
- ✓ Se inicia con una actividad de motivación real y significativa que les permite involucrarse en su solución o logro.
- ✓ Los estudiantes eligen el nombre del proyecto y en el debe identificarse el logro final o producto.

Esquema de un Proyecto de Aprendizaje

PROYECTO DE APRENDIZAJE “APRENDAMOS A CONVIVIR EN ARMONIA”

I. DATOS GENERALES

1. Institución Educativa :
2. Director :
3. Grados :
4. Profesor :
5. AREA :
6. BIMESTRE :
7. DURACION :

II. PROGRAMACION PREVIA

2.1 Estrategia de presentación.

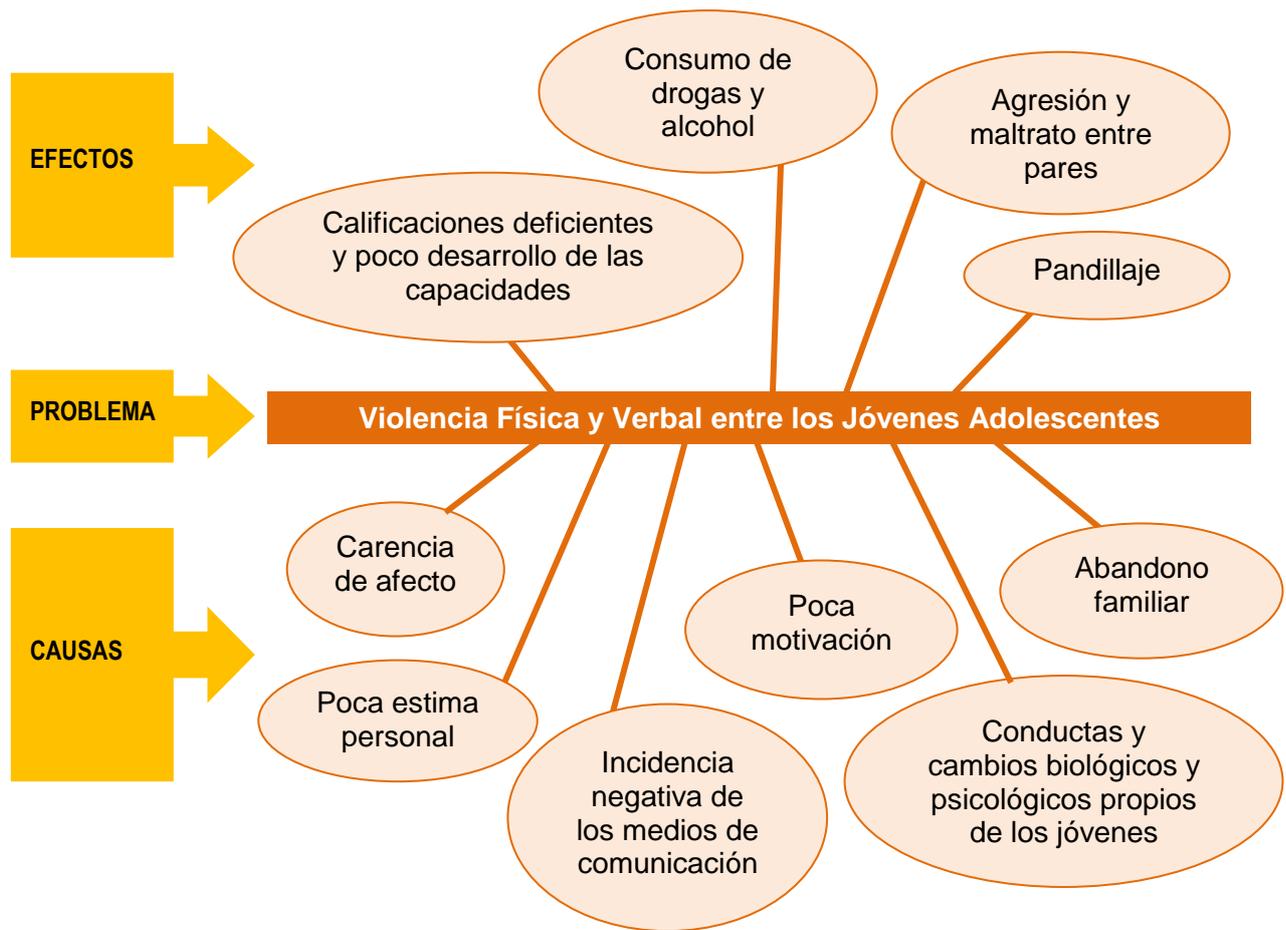
Sociodrama de los profesores.

(En este sociodrama, los docentes presentan durante la formación del lunes la historia de un joven/niño involucrado en las pandillas en la cual cuenta a su compañero el porqué de su agresividad y las esperanzas que no tiene de su futuro, pues no sabe que va a ser de él, es indiferente ante este hecho, en relación a este caso se analiza en las aulas en función a las siguientes preguntas)

- ¿Qué observaron en el sociodrama?
- ¿Qué representó cada personaje?
- ¿Con cuál de los personajes te identificas?
- De qué adolece este joven?
- ¿Qué problema identificas?
- ¿Existe este problema en el aula?

¿Qué observaron en el sociodrama?	¿Qué representó cada personaje?	¿Con cuál de los personajes te identificas?	¿Qué problema identificamos?	¿Existe este problema en el aula?
Se muestra el malestar por el uso de un vocabulario vulgar	Se representó, principalmente, a un personaje que tiene problemas de indiferencia ante los problemas de la familia y la escuela	Me identifico con el personaje con problemas. Me identifico con el personaje aconsejador.	Violencia Física y Verbal	Sí existe este problema y se agudiza cada vez más.

FIGURA 3. Árbol causal



2.1.4 Selección de actividades

1. Diseño del Proyecto de Violencia Física y Verbal entre los jóvenes adolescentes.
2. Elaboración de un diagrama de acciones a desarrollar en el tiempo.
3. Diseño de estrategias para conseguir las metas.

III. DISEÑO DEL PROYECTO CURRICULAR

3.1 NOMBRE DEL PROYECTO: "CONSTRUYENDO MI FUTURO"

3.2 FUNDAMENTACIÓN

3.3 ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES.

ACTIVIDADES	MATERIALES Y RECURSOS	INDICADORES	CRONOGRAMA	RESPONSABLES
			Fechas	

3.4 CAPACIDADES / CRITERIOS

3.5 VALORES Y ACTITUDES

VALOR PRIORIZADO	ACTITUDES ANTE EL ÁREA	ACTITUDES ANTE EL COMPORTAMIENTO
RESPETO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumple oportunamente con sus tareas ▪ Valora los aprendizajes desarrollados en las sesiones del área como parte de su proceso formativo. ▪ Demuestra actitud científica. ▪ Muestra creatividad en las estrategias que planifica. ▪ Muestra perseverancia en sus metas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asiste puntualmente a sus clases y a la I.E. ▪ Hace uso del cuaderno de control (firma del padre, sellado y anotaciones del caso)

V. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CAPACIDADES (Aprendizajes Esperados)	INDICADORES	INSTRUMENTOS
ACTITUDES	INDICADORES	INSTRUMENTOS

MATRIZ DE EVALUACIÓN: CRITERIO 1: COMUNICACIÓN MATEMÁTICA

INDICADORES	CANTIDAD ° DE ITEMS	PUNTAJE	PESO (%)	ORDEN DEL ITEM EN LA PRUEBA
TOTAL				



Para el caso de los otros criterios de área se siguen los mismos pasos efectuados en el criterio 1.

IV. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1.11.3. MODULO DE APRENDIZAJE

El Módulo de aprendizaje es otra forma de organizar el trabajo pedagógico en el aula. Un módulo de aprendizaje es una forma de programación específica en la que se propone una secuencia de conocimientos y capacidades que permiten un desarrollo más analítico y diferenciado de un tema específico que necesitan aprender, reforzar o profundizar los estudiantes. La decisión de trabajar con un módulo de aprendizaje proviene de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y de las demandas que se van manifestando en la experiencia.

¿Qué características presenta un Módulo de Aprendizaje?

- ✓ Es una secuencia de actividades pertinentes para tratar un contenido específico.
- ✓ Posibilita el refuerzo de aprendizajes significativos.
- ✓ Permite el desarrollo de capacidades específicas de un área determinada.
- ✓ El docente es el orientador que facilita la adquisición del aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Su duración es menor que la unidad de aprendizaje y que el proyecto de aprendizaje.

Esquema de un Módulo de Aprendizaje

1. Nombre del Módulo
2. Área
3. Conocimientos (se puede presentar gráficamente).
4. Capacidades y actitudes seleccionadas.
5. Actividades de aprendizaje.
6. Evaluación de los aprendizajes.

1.11. SESIÓN DE APRENDIZAJE

La sesión de aprendizaje es el conjunto de situaciones de aprendizaje que cada maestro diseña y organiza con secuencia lógica para desarrollar determinados aprendizajes propuestos en la unidad didáctica. Desde esta perspectiva, la sesión de aprendizaje comprende un conjunto de interacciones intencionales y organizadas, entre el docente y los estudiantes con respecto al objeto de aprendizaje.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Guía de Diversificación Curricular

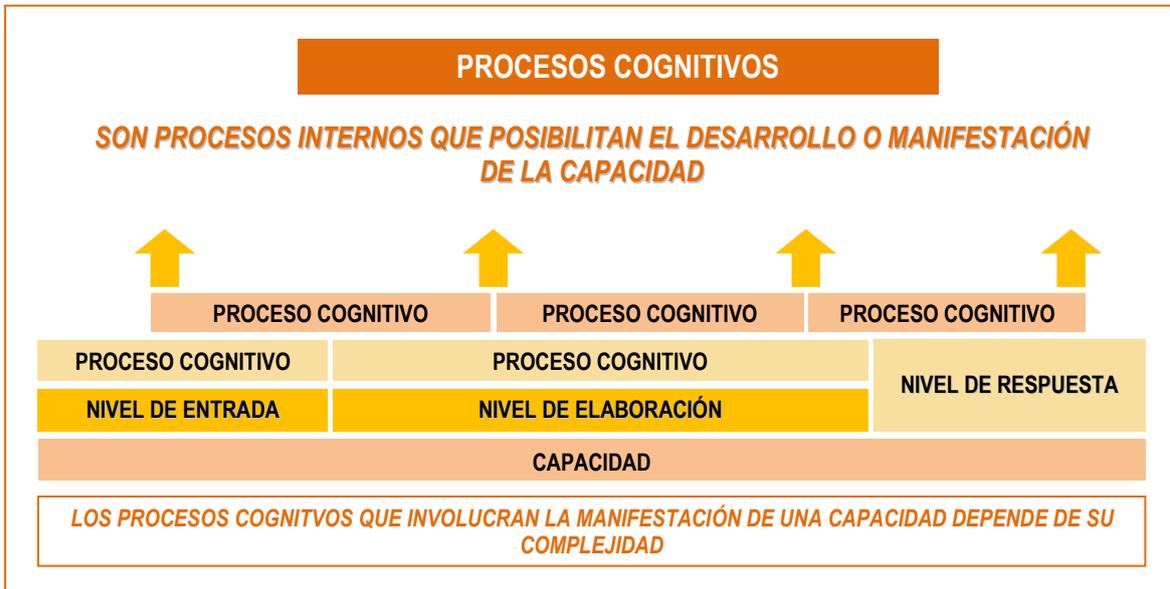
La sesión de aprendizaje se planifica y se ejecuta de acuerdo con el estilo de cada docente. No hay fórmulas ni rutas preestablecidas.

¿Qué características presenta una Sesión de Aprendizaje?

- ✓ Parten del reconocimiento de los conocimientos y experiencias de los estudiantes.
- ✓ Son novedosas e interesantes para ellos, en esto radica la significatividad del aprendizaje.
- ✓ Activan de manera secuencial y lógica, habilidades cognitivas en los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes participan activamente en su organización y desarrollo.
- ✓ Lo aprendido por los estudiantes puede ser transferido a situaciones de su vida cotidiana.
- ✓ Se desarrolla fuera y dentro del aula.

¿Cómo se desarrollan las capacidades en una Sesión de Aprendizaje?

Las capacidades se desarrollan mediante estrategias/actividades de aprendizaje que permitan activar en los estudiantes los **procesos cognitivos o motores** que involucra la capacidad específica.



1.12. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

ACTIVIDADES PREVIAS

Observando nuestro entorno

Lee y analiza el siguiente texto:



Esta es..... nuestra realidad!!

El profesor camina lentamente acompasando su desplazamiento con su voz, mientras en el aula se encuentra un grupo de chicos y chicas con muchas ganas de reír, hablar y trabajar, él les dice con voz enérgica ¡SILENCIO! ¡Abran sus cuadernos! que hoy trataremos de Historia. Empieza a desarrollar la clase, las inalterables fechas, personajes y circunstancias de cada año, ponen en marcha a cuarenta lapiceros que a velocidad de un rayo escriben, para que luego los chicos y chicas repitan puntualmente en el examen. Entretanto, en clase, casi todas las cabecitas piensan en otra cosa para no aburrirse. Quien manifiesta abierto desinterés, conversa o dibuja puede ser amonestado y considerado un estudiante problema o bien le cae un castigo, o es expulsado del salón. Dice el profesor. Finalmente todos calladitos continúan la lección.

(Adaptado de artículo del Diario El Comercio "H"/31-05-98 de Silvia Guerrero)

Reflexionando sobre nuestra realidad....

Si reflexionamos a partir de esta situación entenderemos por qué existen adultos dependientes, pasivos, que no pueden hablar en público, entre otras cosas, pues escucharemos comentarios como "yo no nací para el estudio", "tengo temor de expresar mis ideas", "lo que yo hago siempre sale mal" y toda suerte de expresiones. Ante estas situaciones nos preguntamos ¿Qué hacer? Tal vez nuestras posibles respuestas sean las siguientes:

- Replantear y fomentar una educación orientada a la calidad.
- Cambiar nuestros modos y formas de conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Hacer de nuestra práctica docente una acción transformadora, que permita desarrollar habilidades, destrezas, capacidades y actitudes en los estudiantes.

Si estas han sido nuestras posibles respuestas estamos en el camino de generar formas, procesos, modos para hacer de nuestra práctica docente un gran cambio. Nuevamente la pregunta el ¿cómo hacerlo? La respuesta es una sola y es incorporado en nuestra labor "Estrategias Metodológicas" de una manera creativa.

DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Existen una serie de definiciones hechas por distintos estudiosos que es importante mencionar ya que responden a una forma de concepción según los enfoques que cada autor maneja:

- “... camino para desarrollar una destreza pero también se puede definir como el camino para desarrollar una destreza y actitud” (Ramón Pérez y Diez López, 1994)
- “... comprende todos los procedimientos, métodos, técnicas que plantea el maestro para que el alumno construya sus aprendizajes de una manera autónoma” (MED – Perú)
- “... en una estrategia de instrucción se combinan uno o más métodos con uno o más materiales instructivos” (Campos Arenas, 1996)

Se hace evidente que cada una de estas definiciones tiene un común denominador y como tal podemos globalizarlo en una sola definición.

Estrategias metodológicas es el conjunto de Métodos, Técnicas, Procedimientos, es un plan de acciones humanas que se realizan de una manera consciente y coherente que conjugan el logro de un determinado fin u objeto dentro del Proceso Enseñanza - Aprendizaje, teniendo como herramienta de soporte los medios y materiales educativos.

- Las estrategias son acciones flexibles, adecuadas a las diversas realidades y circunstancias del proceso Enseñanza-Aprendizaje. Allí podemos establecer que: Los nuevos enfoques educativos no prescriben un método determinado.
- El docente tiene la amplia libertad de aplicar la estrategia más adecuada que respondan a las exigencias, demandas e intereses de los estudiantes guardando siempre relación con sus estilos y ritmos de aprendizaje.

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Existen varias taxonomías o formas de clasificar las estrategias de acuerdo a diversas características, naturaleza y enfoques. Básicamente en esta parte la dividiremos en dos grandes bloques. Las estrategias de Enseñanza y de Aprendizaje.

a. Estrategias de Enseñanza

Se define como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza (Docente) para promover aprendizajes significativos⁴. La estrategia de enseñanza ayuda a visualizar el aprendizaje en un determinado tiempo, permitiendo seleccionar métodos, técnicas, procedimientos que se ajustan a la naturaleza del aprendizaje y características de los estudiantes, así como determinar los materiales que se consideren necesarios. Es preciso establecer que existen variedad de estrategias pero en esta resaltaremos aquellas que están ligadas a los procesos cognitivos.

⁴ Díaz Barriga y Hernández Rojas. Estrategia Docente para un Aprendizaje significativo. Pág.70.

- **Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los estudiantes**

Son aquellas estrategias que posibilitan la activación de los conocimientos previos del estudiante, asumiendo dichos conocimientos previos se ubican en un lugar prioritario dentro de la Pedagogía conceptual específicamente dentro del enfoque de David Ausubel, quien las define como un conjunto de experiencias e información que el individuo posee en su Estructura Mental. La activación de los saberes previos es importante porque como docentes nos permite:

- Diagnosticar cuánto saben los alumnos de los contenidos temáticos a presentar en la sesión de Aprendizaje.
- Utilizar lo que los estudiantes ya saben para promover nuevos aprendizajes.
- Desarrollar expectativas adecuadas orientando al estudiante como una suerte de problematización encontrando sentido y valor a lo que ha de aprender y de lo que obtendrá como resultado del aprendizaje.
- Buscar la generación del conflicto cognitivo en el estudiante como una suerte de problematización.

Las estrategias que se utilizan generalmente en esta parte del proceso son: La preinterrogantes, la actividad generadora de información previa por medio de lluvia de ideas, la enunciación de los objetivos, las preguntas desestabilizadoras entre otras. Es importante señalar, que tomando en cuenta las fases del proceso didáctico éstas también se encuentran dentro de las estrategias instruccionales.

- **Estrategias para orientar la atención de los estudiantes**

Como su mismo nombre lo dice son utilizadas por el docente para mantener y focalizar la atención de los estudiantes durante una sesión de Aprendizaje, Expositiva-discursiva, texto y otros.

Estas acciones ayudarán a activar ciertos procesos de atención selectiva, las cuales son cruciales y determinantes para el desarrollo de cualquier situación de aprendizaje en los estudiantes. Es recomendable trabajar estas estrategias como Estrategias Coinstruccionales, pero no necesariamente pues estas cumplen un papel recursivo, ello dependerá básicamente de los criterios que el docente considere necesario. Algunas estrategias que pueden incluirse son: Las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves, ilustraciones etc.

- **Estrategias para organizar la información que se ha de aprender**

Son aquellas estrategias que van a permitir organizar la información de una manera sistemática y adecuada, resumiéndola, presentándola en forma grafica o escrita lo que se ha de aprender. Ello posibilita que los estudiantes se involucren de tal manera con el contenido temático potenciando su significatividad lógica a través de imágenes o palabras.

Estas estrategias pueden ser usadas en distintos momentos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Aquí veamos algunos ejemplos para potenciar la organización de la información: Mapas semánticos, redes semánticas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales.

- **Estrategias para promover el enlace entre conocimientos previos y la nueva información**

Son aquellas estrategias que permiten crear o potenciar los enlaces adecuados entre los saberes o conocimientos previos y la nueva información que ha de aprenderse, asegurándose con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

En el siguiente cuadro se encontrará una breve definición de los diferentes tipos de estrategias de enseñanza.

Objetivos o Intenciones	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizadores Previos	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad al de la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa.
Preguntas Intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales Y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)
Estructuras de texto	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

b. Estrategias de aprendizaje o inducidas

Las estrategias de aprendizaje o llamadas también estrategias inducidas son el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que realiza de manera consciente y autónoma el estudiante, con el propósito de autorregular de manera eficaz su proceso de aprendizaje para el logro de capacidades y actitudes. Generalmente las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en cognitivas y metacognitivas.

Estrategias Cognitivas y Metacognitivas

Las estrategias cognitivas⁵ o habilidades de pensamiento son aquellas habilidades que nos permiten aprender a comprender y resolver problemas. Es un enfoque generalizado que involucra una serie de tácticas y procedimientos "libres de contenido". (Gagné y Briggs).

Por su parte Sternberg, las define dentro del marco de la inteligencia como un conjunto de pensamientos y habilidades para aprender que se utilizan en la resolución de problemas académicos, cotidianos y que se pueden enseñar y diagnosticarse separadamente.

Al igual que las estrategias de enseñanza existen varios modelos que desarrollan las estrategias cognitivas, pero en esta ocasión presentaremos el Modelo de Weinstein y Mayer, las cuales describen ocho tipos de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, las cuales son:

- a. Estrategias básicas de ensayo. Por ejemplo; simple repetición.
- b. Estrategias complejas de ensayo: iluminar todos los puntos importantes en un contexto.

- c. Estrategias de elaboración básicas: formar imágenes mentales u otras asociaciones. (evocar y recordar).
- d. Estrategias de elaboración complejas: formar analogías, parafrasear, resumir, relacionar.
- e. Estrategias básicas organizacionales: agrupar, clasificar, ordenar.
- f. Estrategias organizacionales complejas: identificar las principales ideas, desarrollar conceptos, tablas, resúmenes. Supone buscar hechos, definiciones, fórmulas, principios, reglas. Además de identificar explicaciones, comparar, distinguir o discriminar ideas, diferenciar lo importante de lo trivial es decir, desarrollar la capacidad de ordenar y jerarquizar los hechos.
- g. Estrategias de comprensión y monitoreo: autocuestionamiento, establecer metas y chequear progresos hacia esas metas.
- h. Estrategias afectivas y motivacionales: ejercicios de relajación, pensamiento positivo.

⁵ Robert Gagné y Briggs - Psicología de la Educación. Arancibia Violeta y otros

Estrategias metacognitivas

Definición de estrategias metacognitivas:

Es el conjunto de procedimientos y habilidades⁶ que utiliza el estudiante para guiar y autorregular su propio proceso de aprendizaje y por lo tanto obtener mejores resultados.

Las habilidades metacognitivas permiten dirigir, monitorear, evaluar y modificar el aprendizaje y pensamientos.

Brown identifica los siguientes ejemplos de habilidades metacognitivas; revisar, planificar, formular, preguntar, auto administrarse pruebas y controlar la propia ejecución.

Ejemplos de habilidades metacognitivas son:

a) Planificación efectiva y formulación de estrategias:

Varios investigadores han señalado que los expertos muestran una mayor tendencia que los novicios a analizar un problema cualitativamente, antes de intentar representarlo en forma cuantitativa. (Nickerson y otros)

b) Control y evaluación del propio conocimiento y ejecución (o rendimiento):

Por otra parte, trabajos recientes enfatizan la importancia del control de la comprensión ya que en la medida que estas habilidades puedan ser mejoradas a través del entrenamiento, será posible incrementar la habilidad para adquirir conocimiento y el resultado intelectual en general, particularmente, se ha puesto énfasis en la habilidad para determinar lo que no se entiende en alguna parte de lo

que uno ha escuchado o leído, y el conocimiento de que hacer al respecto.

Markman, ha investigado sobre las señales de peligro que se debieran controlar para una metacompreensión. Destaca las siguientes señales; una palabra no familiar; una irregularidad sintáctica que dificulta determinar el sentido de una oración; una afirmación que el texto asume ser verdadero y que el que lee tiene alguna razón para creer que es falsa; una afirmación para la cual el que lee no logra encontrar alguna interpretación.

También se ha especificado heurísticas de metacompreensión sobre como corregir las cosas, por ejemplo.

- Si hay una palabra no familiar, espere y vea si se aplica, pregunte por su significado o búsqueda en el diccionario
- Si una afirmación puede ser interpretada en más de un sentido, pregunte a quien le habla para resolver la ambigüedad (si usted está leyendo, retenga ambas interpretaciones, trate de usar las siguientes afirmaciones para resolver la ambigüedad)

c) Reconocimiento de la utilidad de la habilidad:

Una razón para que las personas no mantengan una conducta recientemente adquirida es que puede no estar prevenido de su valor, es decir, puede no apreciar la trascendencia que la conducta podría mejorar su rendimiento. Por lo tanto, él sostiene que debería de enseñarse no solo como hacer algo, sino también el valor que tiene al hacerlo. Por otra parte, la accesibilidad, como una habilidad metacognitiva, se refiere a la habilidad para acceder a ese conocimiento en el momento apropiado.

⁶ Arancibia Violeta y Otros. Psicología de la Educación

Hasta el momento se ha venido hablando de la importancia de ayudar a los estudiantes a generar estrategias metacognitivas.

Por otro lado, es importante señalar que la metacognición destaca dos aspectos vinculados al aprendizaje, tales como:

- a) La guía de ejecución de una determinada tarea realizada por los alumnos, que debe fijar su atención en sus propias actividades, procesos y acciones y ver si las están realizando adecuadamente,
- b) La estrategia, específicamente el uso de la habilidad en determinada circunstancia y la posibilidad de chequear si esta es adecuada o no, para que de esta manera el sujeto aprendiz vaya ganando conciencia de los procesos de pensamiento y de si mismo como pensador y ejecutor de su proceso de aprendizaje.

Es importante establecer además que en todo proceso metacognitivo se desarrollan las siguientes fases.

1. **Planificación:** El estudiante protagonista del aprendizaje debe ser capaz de planificar sus actividades y tener claro un proceso cognitivo como: atención, concentración y memoria.
2. **Supervisión y Monitoreo:** El estudiante tratará de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado, tomando conciencia de las limitaciones dificultades y la efectividad de las estrategias que se están utilizando.
3. **La Evaluación:** El estudiante debe contar en este proceso la forma de la búsqueda de la retroalimentación así como el juicio de la calidad de los procesos efectuados y de los resultados obtenidos en el proceso de aprender.
4. Finalmente es importante resaltar que el docente tomando en cuenta su experiencia y creatividad pedagógica puede ir **innovando y recreando diversas técnicas y formas** en su quehacer educativo.



ALGUNOS EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS:

MAPA MENTAL

¿QUÉ ES UN MAPA MENTAL?

Es una técnica creada por Tony y Barry Buzan en 1996, quien define al mapa mental como una expresión del pensamiento irradiante y por tanto una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica gráfica para acceder al potencial del cerebro.

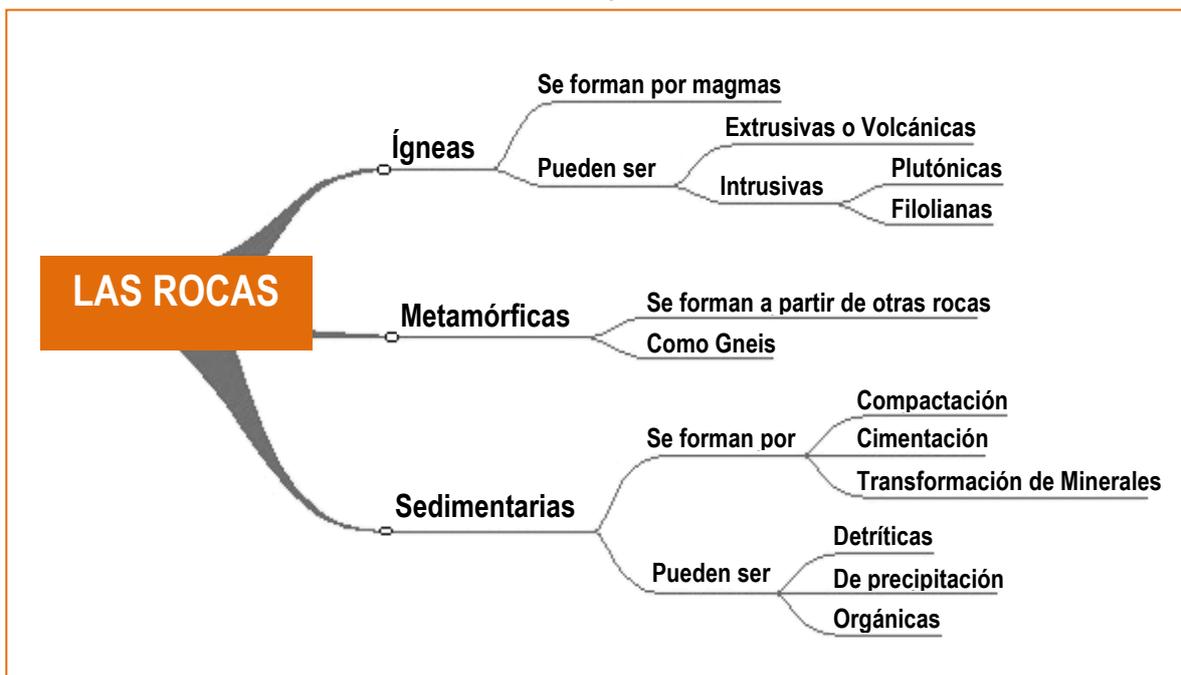
SIRVE PARA

- Promover el desarrollo de capacidades de asociación, de resumen y creativas.
- Establecer relaciones de las ideas organizándolas
- Ejercitar la memoria
- Desarrollar capacidades de clasificación, categorización, precisión y claridad.

¿CÓMO SE ELABORA?

- Identificamos el tema o imagen central
- A partir del título o imagen central se irradian ramificaciones
- Escribir sobre las líneas de las ramas palabras claves concretas o imágenes. Los puntos de menor importancia están representados como ramas adheridas a las ramas del nivel superior.
- Todas las ramas forman una estructura nodal conectadas entre si.

FIGURA 4. Mapa Mental



MAPAS CONCEPTUALES

¿QUÉ ES UN MAPA CONCEPTUAL?

Son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de estas técnicas podemos representar temáticas de una disciplina científica, explorar el conocimiento. En particular como estrategia de enseñanza facilita al docente para presentar al estudiante el significado conceptual de los contenidos curriculares que éste aprenderá, está aprendiendo o ya ha aprendido.

Los mapas conceptuales fueron creados por Joseph Novak y lo presenta como una jerarquía de diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual, estructurada por varias proposiciones conceptuales. Los elementos existentes en un mapa conceptual son los conceptos, las proposiciones y las palabras de enlace.

Al elaborar un mapa conceptual es necesario tener en cuenta las tres características o condiciones que menciona el mismo Joseph Novak tales como:

La jerarquización: es decir los conceptos deben estar dispuestos por orden de importancia o de inclusividad. Los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores de su estructura gráfica. Los ejemplos son situados en el último lugar y estas no se enmarcan.

La Selección: Los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante o significativo de un mensaje o texto. Previamente a la construcción del mapa es importante elegir los términos que hagan referencia a los conceptos.

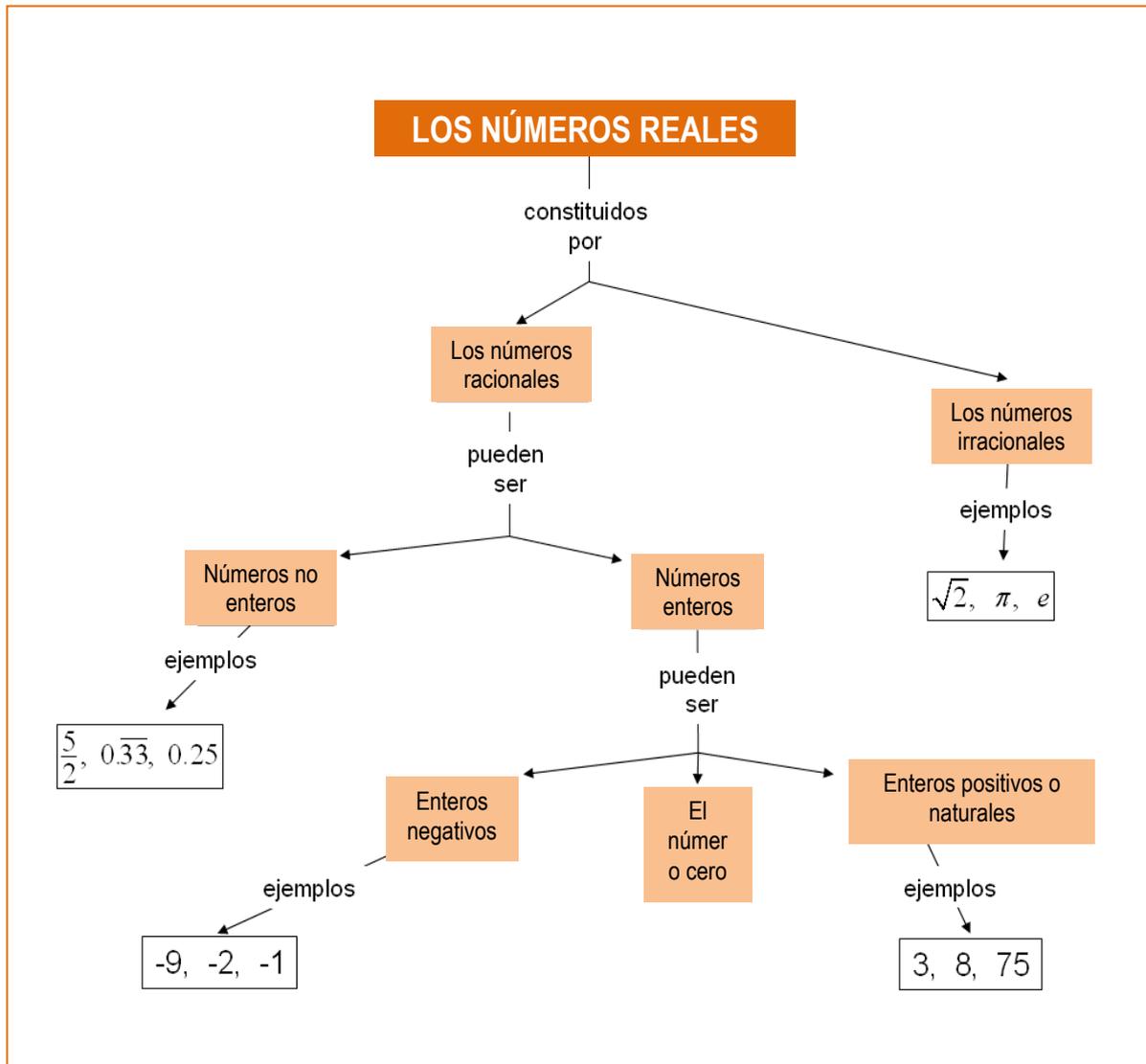
Impacto Visual: Esta característica se apoya en lo anterior “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso”. Los conceptos son predispuestos en diagramas de forma elíptica.

¿PARA QUÉ SIRVE?

- Permite representar esquemáticamente los conceptos.
- Relacionar conceptos.
- Facilitar la explicación de los conceptos
- Desarrollar la capacidad de seleccionar, ordenar y jerarquizar ideas.
- Organizar información de manera resumida.

¿CÓMO SE HACE?

- Los conceptos son enmarcados dentro de un diagrama cuya forma es elíptica.
- Las palabras de enlace se escriben junto a la línea que une los conceptos.
- En cada elipse se escribe solo un concepto o expresión conceptual para favorecer el contraste y fondo.
- Las palabras de enlace pueden ser varias e incluso las mismas.
- Los conceptos no pueden ser utilizados como palabras de enlace.
- Los conceptos se escriben con letra mayúscula y las palabras de enlace con minúscula. Ello permite destacar la diferencia de funciones entre una y otra
- En un mapa conceptual solo aparece una vez el mismo concepto.
- En ocasiones conviene terminar las líneas de enlace con una flecha para indicar el concepto derivado, cuando ambos están situados a la misma altura o en caso de relaciones cruzadas.



LA CRUZ CATEGORIAL

¿QUÉ ES LA CRUZ CATEGORIAL?

Es una técnica que permite organizar información relevante alrededor de una tesis o idea principal expuesta en un texto.

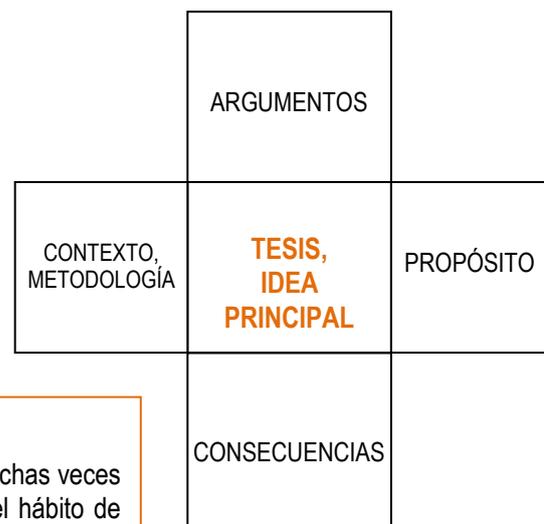
¿PARA QUÉ SIRVE?

Permite desarrollar las habilidades de:

- Manejo de información
- Análisis (situaciones, textos, acontecimientos).
- Pensamiento crítico

¿CÓMO SE HACE?

1. Elegir un tema
2. Dibujar una cruz (ver modelo).
3. Planear una tesis respecto al tema en estudio y escribirla en la parte central, por ejemplo: Defendamos el medio ambiente.
4. Señalar argumento, fundamentos, teorías y prácticas que sustenten la tesis y escribirlas en la parte superior de la cruz.
5. Determinar las consecuencias que se dan a partir de la tesis y escribirlas en la parte inferior.
6. En el brazo izquierdo de la cruz se señala el contexto y la metodología.
7. En el brazo derecho se escribe la finalidad o propósito para defender la tesis.



Recomendaciones

La técnica se debe repetir muchas veces hasta crear en los alumnos el hábito de hacer afirmaciones con argumento, conociendo las posibles consecuencias, precisando el contexto, la metodología y la intencionalidad.

CROQUIS DE COMPARACIÓN

¿QUÉ ES EL CROQUIS DE COMPARACIÓN?

Es un esquema que permite desarrollar la capacidad de comparar y contrastar situaciones, hechos, eventos. Se entiende que comparar y contrastar consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes. Contrastar es oponer entre si los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias, comparar y contrastar información viene inmediatamente después de la capacidad de inferir y es anterior a la habilidad para clasificar y categorizar la información.

¿PARA QUÉ SIRVE?

- Proporciona al estudiante la oportunidad de investigar cuales son los pormenores de un hecho, situación o fenómeno.
- Permite que el estudiante discrimine entre dos fuentes de información.
- Posibilita la clasificación y categorización de eventos, situaciones, fenómenos etc.

¿COMO SE REALIZA?

- Se elabora el croquis colocando en el centro las preguntas orientadoras: ¿En que se parecen? Y ¿En que difieren?
- Se trazan líneas en diferentes direcciones en las cuales se colocarán los conceptos, hechos etc. en la parte superior a ser comparados.
- En la parte inferior se colocan las líneas correspondientes a cada diferencia encontrada.

LOS ANAGRAMAS

Esta técnica es muy sencilla y parte de una sola palabra la cual está estructurada en desorden. El alumno, teniendo una pregunta base, la ordenará y dará respuesta a la pregunta.

G	U	I	C	U	R
R	T	A	L	A	

Actividad económica base en el Tahuantinsuyo

A	R	O	R	S
N	V	C	I	

Se alimentan de carnes

I	T	N	A	
A	R	D	T	A

Continente más frío del planeta

LA UVE DE GOWIN

¿QUÉ ES LA UVE DE GOWIN?

Creada por Gowin, esta técnica sirve para adquirir conocimiento sobre el propio conocimiento y sobre cómo éste se construye y se utiliza. Esta técnica es utilizada con mayor frecuencia en el área de Ciencia Tecnología y Ambiente.

¿CÓMO SE CONSTRUYE?

- Se plantea la pregunta central.
- Se plantean las ideas de registro.
- Se consignan las transformaciones de los registros con la finalidad de organizar las observaciones de manera que nos permitan dar respuestas a la pregunta central.
- Se afirman los conocimientos. Estos son el resultado de una investigación.
- Se formulan principios y teorías.

¿PARA QUE SIRVE?

- Organizar ideas, pensamientos.
- Resolver problemas.
- Comprender procedimientos.

Ejemplo:

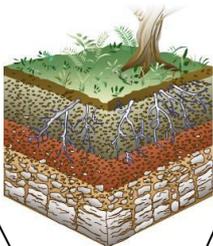
¿Cuáles son los componentes Inorgánicos del suelo?

CONCEPTOS

Suelo: Capa delgada de la corteza formada por partículas sólidas de diferentes terreno.

Aire: Mezcla de gases.

Agua: Sustancia abiótica que se encuentra en el suelo. llamado agua capilar.



CONCLUSIONES

1. El suelo está formado por restos de raíces, piedritas, etc.
2. El suelo contiene aire por esta razón la raíz de las plantas respiran.
3. El suelo contiene agua capilar.

Aplicando los conocimientos!!

OBSERVACIONES

1. El agua es limpia
2. Se echa la tierra al vaso, se observa que sale burbujas.
3. La tierra de cultivo contiene raíces, arcilla, etc.
4. Al calentar la tierra aparecen gotas de agua en las paredes del tubo de prueba.

PROCEDIMIENTO

1. En un beacker deposita agua.
2. Al beacker con agua se echa un puñado de tierra.
3. En un tubo de prueba se llena un poco de tierra de cultivo.
4. El tubo con tierra se pone a la acción del calor.

Unidad 2

Evaluación de los Aprendizajes

*“La evaluación no es un acto por el cual A evalúa a B...
...Es un acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos encontrados o los errores o equivocaciones cometidos. De allí su carácter dialógico”.*

Paulo Freire

2.1 EL QUEHACER EVALUATIVO

Ya han pasado muchos años desde que los maestros comprendimos que nuestro quehacer evaluativo va más allá de medir y calificar. Poco a poco este paradigma ha ido evolucionando en la medida que nos hemos ido informando acerca de cómo aprenden los alumnos, cuáles son las características que marcan cada una de las etapas de su desarrollo y por lo tanto cuál es el rol que ante estos cambios nos compete a nosotros los maestros.

ACTIVIDADES PREVIAS



TESTIMONIO:

Con una encuesta aplicada a estudiantes de Educación Secundaria se detecta las diferentes maneras en que los docentes evalúan sus aprendizajes, en donde expresaron:

- Nos aplican pruebas escritas y nunca nos dicen porque salimos desaprobados.
- A veces el profesor se hace el de la vista gorda y todo el mundo se copia en las prácticas calificadas.
- Nos dicen algunos, saquen una hoja de papel porque hoy tendrán evaluación. Si le reclamamos se molesta.
- Mi señorita de Matemática nos avisa que en la última clase de cada quincena va a tomar una prueba escrita y así nosotros vamos preparados.

REFLEXIONEMOS:

¿Qué opinas de los testimonios de los estudiantes?

¿Cómo conciben los docentes a partir de los testimonios dados, el tema de evaluación?

Si tuviéramos que **definir** la Evaluación de los Aprendizajes a la luz de este enfoque podríamos decir que consiste en la:

Observación sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje para identificar, recoger y analizar información sobre necesidades, carencias, progresos, potencialidades y logros de aprendizaje del alumno.

¿CÓMO RECOGER ESTA INFORMACIÓN?

Esta información se obtiene principalmente basándose en:

- El seguimiento permanente de la actuación del estudiante en las actividades de aprendizaje, tomando como referencia los indicadores.
- Lo manifestado por los propios estudiantes en su autoevaluación y coevaluación.

2.2 ¿PARA QUÉ EVALUAR LOS APRENDIZAJES?

“Las evaluaciones en general sirven de mucho, creo que sin las evaluaciones no podríamos avanzar. Las evaluaciones son una parte esencial de la programación y del trabajo en aula. Creo que es una de las herramientas básicas de un maestro para poder medir exactamente en qué grado se encuentran sus chicos, en qué nivel...” (Testimonio: Rebeca Gómez - Docente).

información relevante de los alumnos sobre sus potencialidades, necesidades y **progreso** de logros de aprendizaje alcanzados con respecto a los logros de aprendizaje programados, para **valorarlos cualitativamente** y dar información que vaya más allá de la calificación, de manera tal que se puedan tomar las mejores decisiones para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

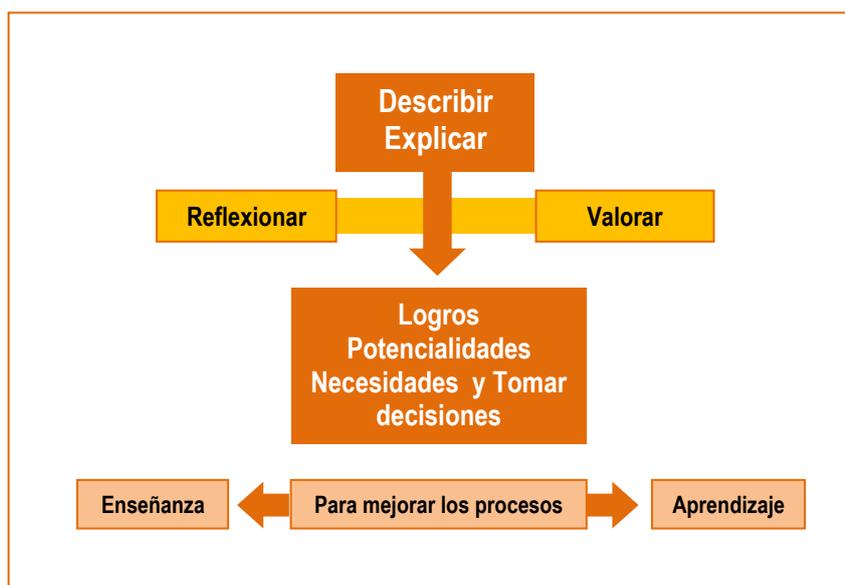
El Ministerio de Educación también se preocupa de evaluar los aprendizajes, pero con el objetivo de medir los avances que se vienen logrando y las limitaciones aún subsistentes para el logro de los aprendizajes mínimos establecidos, en cada ciclo y nivel del Sistema Educativo, con la finalidad de mejorar las acciones de intervención programadas en el Sector.

Según el propósito de quien lo realiza, la evaluación de los aprendizajes permite:

- Recoger.
- Analizar.
- Describir.
- Explicar.

En la medida en que ayudemos a los alumnos a descubrir en la evaluación una herramienta para aprender, esta también les servirá para ir graduando su propio proceso, siendo conscientes de sus progresos y replanteando sus estrategias de aprendizaje.

Figura 5: Fines de la Evaluación



2.3 ¿CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS?

La evaluación de los aprendizajes presenta las siguientes características:

INTEGRAL

Involucra:

- Las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica del estudiante.
- A los demás actores, elementos, procesos del sistema educativo; y las condiciones del entorno social, económico y cultural.

CONTINUA

- Está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se realiza a lo largo del proceso educativo: al inicio, durante y al final del mismo, de manera que los resultados de la evaluación no se conozcan sólo al final, sino durante todo el proceso.

SISTEMÁTICA

- Está organizada sobre la base de principios pedagógicos y guarda relación con los fines y objetivos de la educación, los logros, las capacidades, los contenidos, los métodos, etc.
- Desarrollo en etapas ordenadas: recolección, registro, interpretación (análisis y valoración), uso (decisiones) y comunicación (reporte) de información.

PARTICIPATIVA

- Posibilita la intervención de los distintos actores en el proceso pedagógico: los docentes, estudiantes, además los directores, y padres de familia; de modo que todos tengan conocimiento de los propósitos y del proceso mismo de evaluación.

FLEXIBLE

- Tiene en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante: considera su historia, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y en general su situación concreta.
- Adapta las técnicas e instrumentos de evaluación a las necesidades, posibilidades e intereses de cada estudiante, así como a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

CRITERIAL

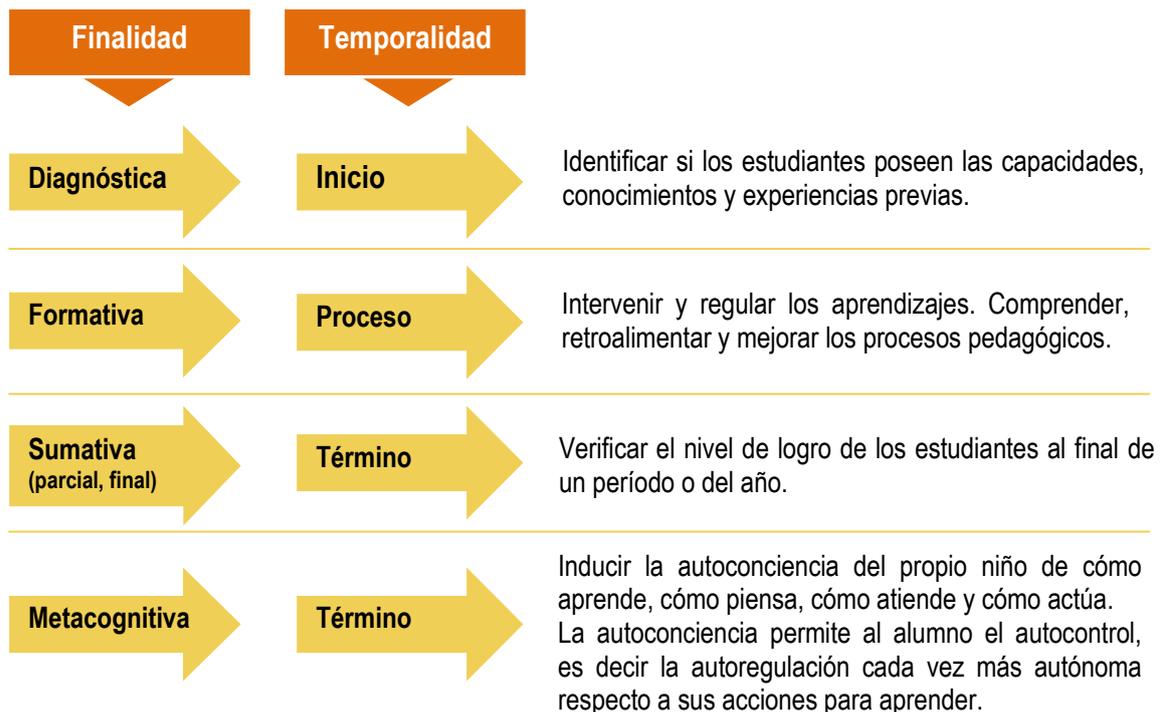
- Valora el progreso del alumno en relación con referentes externos previamente definidos: logros de aprendizaje (competencia).
- Identifica la actuación del educando en relación con tales logros: niveles de logro.
- Hace factible la evaluación diferencial, es decir, determina cuál es el nivel alcanzado por los estudiantes de un grupo respecto de una competencia y establece "a que distancia" de lograr la competencia esperada se encuentra cada estudiante.

Un ejemplo de cómo se aplica la característica criterial en la evaluación del aprendizaje es el siguiente, que nos sirve para una mejor comprensión:



2.4. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

La función que cumple la Evaluación de los Aprendizajes dependerá de la finalidad de su uso y del momento en que, dentro del proceso se aplica; así tenemos:



Además de las funciones mencionadas, la Evaluación de los Aprendizajes cumple una función CERTIFICATIVA y otra función ADMINISTRATIVA.

CERTIFICATIVA

Determinar qué alumnos han logrado los aprendizajes previstos.
Certificar la adquisición de competencias, capacidades y conocimientos al término del grado, ciclo o año.

ADMINISTRATIVA

Definir: PROMOCIÓN o PERMANENCIA en el grado.



FASES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Planificar la evaluación implica esencialmente dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cómo evaluaré?,
¿Con qué evaluaré?,
¿Cuándo evaluaré?,
¿Qué evaluaré?
¿Para qué evaluaré?

2.4.1 ¿QUÉ SE EVALÚA?

Durante el proceso de la evaluación de los aprendizajes, se evalúan:

- **Competencias:**

Son los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes al finalizar un determinado Ciclo.

- **Capacidades:**

Son conjuntos de habilidades mentales y habilidades motrices, se evalúan a través de los indicadores.

Los componentes de la capacidad son la HABILIDAD y el CONOCIMIENTO.

- **Actitudes:**

Están vinculadas con las predisposiciones del estudiante para actuar positiva o negativamente, con relación a los aprendizajes propios de cada área curricular.

Ejemplo:

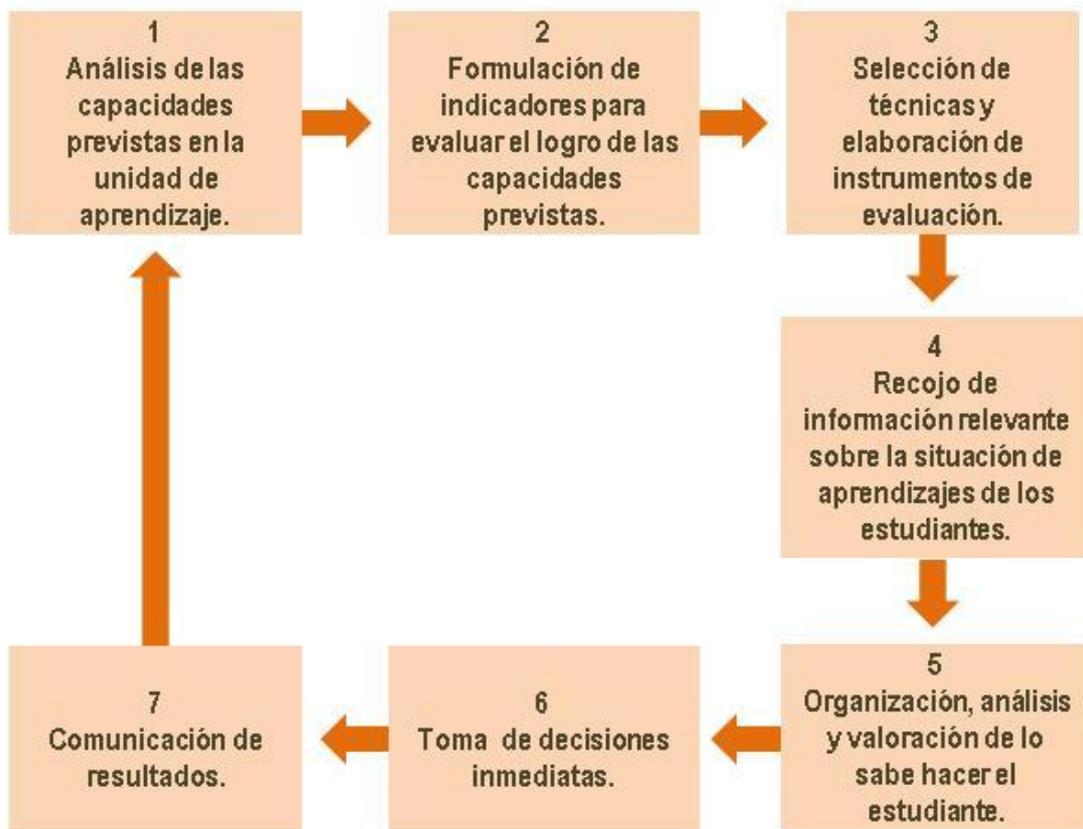
- Escucha sin interrumpir.
- Expresa sus ideas sin agredir a los demás.
- Se esfuerza en conseguir el logro.
- Toma la iniciativa en el trabajo.

2.4.2. ¿PARA QUÉ EVALUARÉ?

Se evalúa para detectar cómo se encuentran los estudiantes al inicio del proceso de aprendizaje, para verificar sus avances y determinar el nivel de desarrollo alcanzado al término del proceso.

2.4.3. ¿CÓMO EVALUAR?

Para evaluar los aprendizajes se deben seguir los siguientes pasos metodológicos:



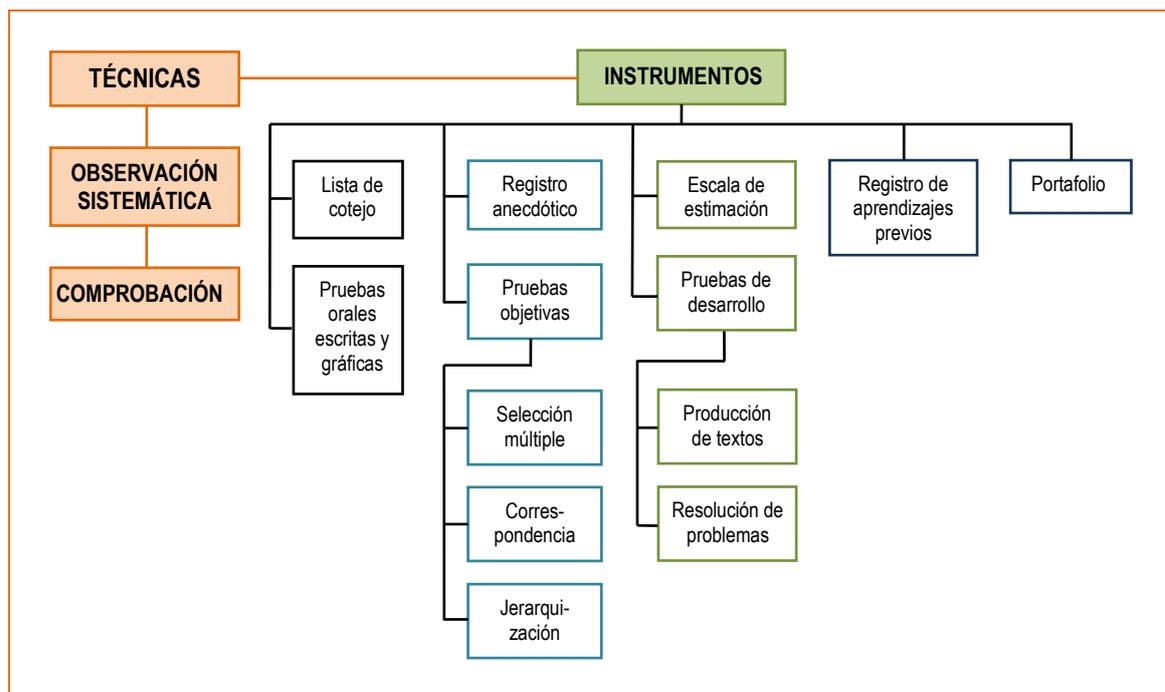
2.4.4. ¿QUÉ TÉCNICAS E INSTRUMENTOS SE USAN?

Las técnicas e instrumentos que se emplean para la evaluación de los aprendizajes pueden ser múltiples, es el docente quién seleccionará aquellos que sean los más adecuados, el factor que determinará esta decisión será la capacidad seleccionada y el indicador con el que se pretende evaluar dicha capacidad.

Ejemplo:

Logros de Aprendizaje (Competencia)	Capacidades seleccionadas	Indicadores	Instrumento
<p>Lee con variados propósitos y comprende textos de diverso tipo valorándolos como fuente de disfrute, conocimiento e información de su entorno cercano, reflexionando sobre aspectos elementales de la lengua</p>	<p>Infiere información importante, y el tema en textos descriptivos, narrativos, instructivos e informativos, a partir de datos explícitos y de sus conocimientos previos.</p> <p>Reconoce el tipo de texto, personajes, ideas y hechos importantes explícitos en el texto.</p> <p>Opina acerca de las ideas importantes, ideas principales y secundarias, el propósito y el tema del texto a partir de datos y de sus conocimientos previos en textos informativos.</p>	<p>Explica información no explícita a partir de un texto.</p> <p>Describe el tema, personajes, ideas y hechos importantes explícitos en un texto.</p> <p>Expresa con claridad y de manera coherente sus opiniones sobre el texto leído.</p>	<p>Lista de cotejo</p>

Con estas consideraciones, podemos encontrar entre las técnicas e instrumentos más usuales los siguientes:



Explicaremos ahora algunos de ellos:

EL REGISTRO ANECDÓTICO:

Permite registrar información breve sobre situaciones relevantes (actitudes, habilidades y dificultades) que se presentan durante el proceso del aprendizaje referidas a un niño o a un grupo de niños. Contiene, en su elaboración, elementos básicos como:

- Descripción del acontecimiento y del contexto en que se produjo.

“Pedro arañó a Juan y le pegó (acontecimiento) en el patio del recreo (contexto)”.

- Comentario de la docente sobre el hecho, rescatando lo más importante.

“Pedro reaccionó así porque Juan le botó al suelo su refresco”.

“Debo conversar nuevamente con ellos y seguir observando sus actitudes”.

Por último se debe considerar al final del periodo una conclusión acerca del niño relacionada con la competencia que se está evaluando.

REGISTRO ANECDÓTICO

Alumno : Pedro Reyes Salas.

Actividad : “Paseamos por la comunidad”

Fecha : 19 de mayo del 2002.

Situación observada: Pedro me preguntó dónde dormía el alcalde. Esto sucedió mientras recorriamos el municipio.

Comentario: Su pregunta me hizo reflexionar sobre qué información estaba dando a los niños, ya que momentos antes les había dicho que la municipalidad era como la “casa del alcalde”.

Con su pregunta Pedro demuestra que estaba interesado por conocer más acerca del municipio y a la vez me ha permitido reflexionar sobre las metáforas que estoy empleando con los niños para poder considerarlas en posteriores actividades de aprendizaje.

LAS PRUEBAS DE COMPROBACIÓN:

Pueden ser:

- **De doble alternativa:** es una pregunta o reactivo que consiste en una proposición afirmativa sobre la que el alumno tiene dos alternativas para elegir como respuesta. Verdadera o falsa; si o no. U otra. Debemos tener cuidado de que el enunciado afirmativo sea categórico, no permita posibilidad de ambigüedad y de que tanto los enunciados verdaderos como los falsos tengan la misma longitud; igualmente, se debe evitar preferentemente el uso de cuantificadores como todos, algunos, nunca, ningún; también evitar los términos negativos

Ejemplo:

Marca la letra V si el enunciado es verdadero y F si el enunciado es falso:

La finalidad de la evaluación es recoger información. (V) (F)

La evaluación es un proceso continuo de valoración para tomar decisiones. (V) (F)

Evaluamos exclusivamente para valorar la información recogida por los instrumentos (V) (F)

La evaluación formativa tiene el propósito de valorar los resultados obtenidos al finalizar un determinado proceso. (V) (F)

- **De correspondencia o términos apareados:** Consiste en dos columnas paralelas en la que una palabra, enunciado o símbolo de una columna se relaciona con otra palabra, enunciado o símbolo de la otra columna. En Educación Inicial o en Primer grado de Primaria se utilizan gráficos preferentemente.

El contenido de las alternativas debe estar relacionado con una misma unidad temática; la extensión de los enunciados de ambas columnas debe ser de preferencia breve, pero de lo contrario, el enunciado más breve debe ubicarse en la segunda columna; a veces es conveniente escribir en cada columna un encabezado que indique su contenido; se debe procurar que en la segunda columna se coloque una alternativa más que en la otra; por último la pregunta debe estar completa en la hoja y no fraccionada.

Ejemplo:

Relaciona correctamente, entre sí, mediante una flecha, los siguientes conceptos:

Demanda	Calidad
Eficacia	Instrumento
Mercadotecnia	Resultado
Producto	Necesidad

Relaciona las afirmaciones de la columna A con las afirmaciones de la columna B, escribiendo el número que corresponde dentro del paréntesis².

A	B
Cada una de las preguntas de selección múltiple en la cual se plantea el problema.	() clave
Encabezamiento de una pregunta de selección múltiple en la cual se plantea el problema.	() alternativa
Respuesta correcta a un ítem de selección múltiple.	() enunciado
Cada una de las opciones para responder a una pregunta de selección múltiple.	() distractor

- **Preguntas de selección múltiple:** Es un enunciado que plantea un problema en forma de pregunta o de afirmación categórica o incompleta y en base a ella se ofrecen entre 4 o 5 alternativas como posible solución. La alternativa correcta es la clave de la pregunta y las incorrectas son los distractores. Debemos tener cuidado de que el enunciado base sea claro, completo, breve y específico; debe evitarse la negación y la doble negación. Es recomendable apoyarse en un gráfico, cuadro estadístico o dibujo para su análisis e interpretación que evite el uso de este tipo de preguntas exclusivamente para hechos o conceptos.

El periodismo es.....

- Ciencia de la información.
- Flujo de noticias.
- Publicación de hechos.
- Buena redacción de los hechos.

Inventó la rotativa:

- Aloys Senefelder.
- Hipólito Marinoni.
- Luis Robert.
- Thomas Mergenthaler.

¿Cuál es el diario más antiguo del Perú?

- El Comercio.
- La República.
- Expreso.
- El Peruano.

- **Preguntas de respuesta breve y de complementación:** Ambas son muy semejantes. La respuesta que requiere debe ser corta y redactada por el mismo evaluado. Se diferencian en que la una es pregunta (respuesta breve) y la otra es una oración

² CANALES QUEVEDO Evaluación Educativa. Facultad de Educación-UNMSM: Programa de Profesionalización Docente, Segunda Edición. Lima, 1999.

incompleta (complementación). Las preguntas que se formulen deben ser relevantes para lo que queremos evaluar. Su enunciado debe ser concreto y formulado de manera tal que no permita en su respuesta ambigüedades. En las preguntas de complemento se debe tener cuidado de suprimir la palabra clave (no debe ser un verbo) que debe ser la que se utilice para completar el enunciado. No debe suprimirse más de dos palabras para completar. Si la palabra con la que se completa el enunciado es un número procure incluirla unidas de referencia (años, días, metros, litro, kilos, etc.). Debe procurarse que los espacios en blanco se inserten en la parte posterior del enunciado. Al igual que el tipo de respuesta anterior, se pueden incluir gráficos, dibujos, textos, etc.

Respuesta breve:

¿Quién es el autor de “Los Heraldos negros”?.....

De complementación:

El autor del Teorema “El cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos” es

- **Preguntas abiertas:** Pueden ser de ensayo o de composición. Permite al evaluado una mayor libertad para seleccionar, relacionar y presentar sus ideas requeridas como respuesta. Presentan mayor dificultad en su elaboración y en su calificación. Pueden ser:

De respuesta restringida: limitan tanto el contenido como la respuesta mediante la formulación de la pregunta.

“Del texto leído exponga usted dos coincidencias y dos discrepancias si las tuviera”.

“Haga un resumen del texto leído en no más de media página”.

De respuesta extensiva: Es más amplia en su respuesta. La libertad para formular el

contenido de la respuesta hace que esta sea demasiado amplia, lo que dificulta su calificación.

“Establezca las consecuencias favorables y desfavorables de los cambios sucedidos en la evaluación durante la última década”.

Es importante considerar, para la calificación de este tipo de preguntas, la necesidad de establecer criterios tales como: riqueza de léxico, manejo de antónimos y sinónimos, corrección ortográfica, uso de signos de puntuación, legibilidad de la letra, comprensión, exposición, sistematización, capacidad de análisis, imaginación, creatividad, capacidad de relación, manejo de información, actualización, profundidad del tema.

- **La pregunta oral:** Se emplea para obtener información al inicio, durante y/o al final de la actividad de aprendizaje. Está dirigida hacia un punto específico del aprendizaje. El vocabulario empleado debe ser adecuado al nivel del evaluado. La pregunta debe ser breve y formulada con claridad y precisión para evitar la ambigüedad. La palabra o frase interrogativa debe iniciar la pregunta. Pueden ser de dos tipos: de “respuesta explicativa” o de “respuesta rápida”. Puede servir para comprobar el interés, las actitudes y los conocimientos adquiridos por el evaluado mediante una conversación apropiada y constructiva con el evaluador. Es útil también para recoger información sobre los saberes previos que posee el evaluado sobre el tema tratado. Generalmente la pregunta la formula el docente pero debe también considerarse las preguntas que el alumno es capaz de formular durante su aprendizaje.
- **Los mapas conceptuales:** Son organizadores gráficos de la información o diagramas que ayudan a la estructura del conocimiento, estableciendo jerarquías y conexiones entre conceptos. Al ser utilizados para evaluación permiten conocer de que manera está el alumno interiorizando los

conceptos y sus relaciones. Se pueden emplear de dos maneras:

Proporcionando al alumno un concepto clave y pidiéndole que a partir de él, elabore un mapa conceptual estableciendo relaciones y jerarquías con otros conceptos que conoce.

Proporcionando al alumno varios conceptos sobre un tema de estudio para que los relacionen mediante un mapa conceptual.

Ejemplo:

Elabora un mapa conceptual empleando la palabra: **PLANTA**.

Elabora un mapa conceptual relacionando las siguientes palabras:

PROCESO

JUICIO DE VALOR

EVALUACIÓN

INSTRUMENTO

PROCESOS

PARÁMETRO DE REFERENCIA

INFORMACIÓN

- **Ficha de factores del aprendizaje:** Nos permite obtener información sobre factores que influyen en los aprendizajes; tales como: factores facilitadores, problemáticos y potenciales. Ayudan a detectar probables problemas de aprendizaje.

Medio : OBSERVACIÓN.

Instrumento: FICHA DE FACTORES DEL APRENDIZAJE.³

Nombre : Mario Velásquez Barrios.

Indicador : Lee horas y minutos.

Problema : Generalmente se confunde al descifrar los minutos.

Objetivo : CONOCER LA INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.

FACILITADORES	PROBLEMÁTICOS	POTENCIALES
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa interés en aprender. • Sabe contar las horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tensa cuando se le preguntó en público. • Parece que quisiera adivinar los minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su compañero del costado está casi lográndolo.

2.4.5. ¿CUÁLES SON LOS MEDIOS QUE UTILIZAMOS PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA?

Cuando realizamos una evaluación cualitativa nos valemos de:

- Criterios.
- Indicadores.
- Niveles de logro.
- Escala de calificación.

Para una mejor comprensión de los mismos los definiremos:

CRITERIOS:

Constituyen las unidades de recojo de información y de comunicación de resultados a los estudiantes y familias.

Los criterios de evaluación se originan en las competencias y actitudes de cada área curricular.

Por ejemplo:

El área de Comunicación tiene cuatro criterios de evaluación:

- Expresión y comprensión oral.
- Comprensión de textos.
- Producción de textos.
- Actitudes ante el área.

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Guía de evaluación I*. Programa de Educación Básica para todos. Lima, 1995.

Otros ejemplos:

MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento y demostración. • Comunicación matemática. • Resolución de problemas. • Actitudes ante el área.
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comprensión oral. • Comprensión de textos. • Producción de textos. • Actitudes ante el área.
INGLÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comprensión oral. • Comprensión de textos. • Producción de textos. • Actitudes ante el área.
ARTE	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión artística. • Apreciación artística. • Actitudes ante el área.

INDICADORES:

Los indicadores son los indicios o señales que hacen observable el aprendizaje del estudiante. En el caso de las competencias, los indicadores deben explicitar la tarea o producto que el estudiante debe realizar para demostrar que logró el aprendizaje. Los indicadores se emplean para definir la técnica/procedimiento y el instrumento para evaluar.

A continuación se detalla algunos indicadores de la comprensión de textos:

- Identifica información explícita haciendo subrayados.
- Discrimina las ideas principales de las secundarias mediante esquemas.
- Organiza información en mapas.
- Enjuicia las ideas del autor emitiendo opiniones.

A partir de la elección del instrumento más adecuado se procede a elaborar los ítems o reactivos de dicho instrumento. A continuación un modelo de los ítems a considerar en una prueba escrita a partir de la capacidad seleccionada y el indicador elaborado:

CAPACIDAD	INDICADOR	ÍTEMS/PREGUNTAS				
Interpreta, codifica y representa gráficamente números de dos dígitos: Unidades, Decenas.	Representa números de hasta dos cifras utilizando material concreto.	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 30px; margin-right: 10px;"></div> <div>1. Representa el número 55 con material Base diez.</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 10px;">2. ¿Qué número representa el siguiente gráfico?</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <table style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 30px; display: inline-block;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 30px; display: inline-block;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 30px; display: inline-block;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 10px; height: 10px; display: inline-block; margin-left: 5px;"></td> </tr> </table> </div> </div>				
	Descompone un número de hasta dos cifras en unidades, decenas.	<ol style="list-style-type: none"> ¿Cuántas decenas tiene el número 72? El número 43 es igual a: <table style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>a) 3D + 4U</td> <td>c) 43D</td> </tr> <tr> <td>b) 4D + 3U</td> <td>d) 34U</td> </tr> </table> 	a) 3D + 4U	c) 43D	b) 4D + 3U	d) 34U
a) 3D + 4U	c) 43D					
b) 4D + 3U	d) 34U					
Señala el valor posicional que ocupa cada una de las cifras de un número de dos dígitos.	<ol style="list-style-type: none"> Completa el valor que representa el dígito de color rojo: 67 : unidades Escribe el mayor número que se puede formar con las tarjetas numéricas 4 y 9. 					

EL NIVEL DE LOGRO:

Es el grado de adquisición, por el estudiante, de los logros de aprendizaje (competencias) al final de cada período o del año académico.

Da cuenta de modo descriptivo, mediante indicadores, lo que el estudiante **sabe hacer y evidenciar** con relación a los logros de aprendizaje.

Se representa mediante calificativo vigesimal (Secundaria) o literal (Inicial y Primaria).

Un ejemplo de ello, para el caso de Educación Primaria, es el siguiente:

Capacidades	Indicadores del logro	Nivel del logro
Identifica el sistema de coordenadas y gráficas figuras geométricas planas en el primer cuadrante del plano cartesiano.	<ul style="list-style-type: none"> Ubica puntos en el plano cartesiano a partir de sus coordenadas. (C) Expresa las coordenadas de los vértices de una figura en el plano cartesiano. (C) Diferencia en representaciones concretas y gráficas los paralelogramos (cuadriláteros con lados paralelos dos a dos) de otras figuras geométricas planas. (B) Representa figuras geométricas planas a partir de sus coordenadas. (B) 	<p>C: (En inicio): El estudiante ubica puntos en el plano cartesiano, a partir de sus coordenadas de posición y nombra los vértices de una figura en el plano cartesiano.</p> <p>B: (En proceso): El estudiante además de los aspectos logrados en C, representa diversas figuras geométricas en el plano cartesiano, diferencia los paralelogramos de entre las figuras geométricas cualquiera describiendo sus características básicas.</p> <p>A: (Logro previsto): El estudiante además de los aspectos logrados en B, identifica las figuras simétricas y señala el eje de simetría en ellas, representa paralelogramos y triángulos en forma gráfica y empleando material concreto: rompecabezas, tangramas.</p> <p>AD: (Logro Destacado): El estudiante además de los aspectos logrados en A, demuestra propiedades para comprobar la simetría en figuras.</p>
Identifica y gráfica ejes de simetría de figuras geométricas planas.	<ul style="list-style-type: none"> Traza los ejes de simetría de una figura cualquiera. (A) Emplea diferentes técnicas manuales para distinguir formas simétricas de las no simétricas. (A) Representa paralelogramos y triángulos mediante el dibujo, recorte, plegado y el armado de rompecabezas y tangramas. (A) 	
Identifica y gráfica paralelogramos y triángulos.	<ul style="list-style-type: none"> Explica la existencia de un eje de simetría. (AD) Describe y representa una figura simétrica en elementos como: distancia, proporción, superficie. (AD) 	

LA ESCALA DE CALIFICACIÓN:

Este punto, difiere en la escala oficial adoptada, literal (Inicial y Primaria) y numérica vigesimal (Secundaria) pero sí se establece la necesidad de describir cualitativamente el logro alcanzado.

EDUCACIÓN SECUNDARIA Numérica y Descriptiva	20 - 18	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	17 - 14	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	13 - 11	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	10 - 00	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

EDUCACIÓN INICIAL EDUCACIÓN PRIMARIA Literal y Descriptiva	AD	LOGRO DESTACADO: Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes <i>más allá de lo previsto</i> , demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	A	LOGRO PREVISTO: Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	B	EN PROCESO: Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	C	EN INICIO: Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje.

¿CÓMO SE REGISTRAN LOS PROCESOS Y RESULTADOS?

La valoración de los resultados de evaluación se realiza por cada criterio de evaluación en todas las áreas curriculares, utilizando la escala del 0 al 20 (Educación Secundaria) o la escala literal: AD, A, B, C (Educación Inicial y Educación Primaria).

Esto quiere decir, que el estudiante, al final de cada período (bimestre o trimestre), obtiene un calificativo en cada criterio de evaluación.

Si el área tiene cuatro criterios, el estudiante tendrá cuatro calificativos, cuyo promedio será el calificativo de área en cada período. A continuación un ejemplo para cada nivel:



EDUCACIÓN SECUNDARIA

ÁREA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	BIMESTRE/ TRIMESTRE				Calificativo final del área	Evaluación de recuperación
		1	2	3	4		
COMUNICACIÓN	Expresión y comprensión oral	13					
	Comprensión de textos	12					
	Producción de textos	13					
	Actitud ante el área	14					
	CALIFICACIÓN DE PERÍODO DEL ÁREA	13	12	12		12	

EDUCACIÓN PRIMARIA - EDUCACIÓN INICIAL

N O R D E N	AREA: COMUNICACIÓN INTEGRAL														
	PRIMER TRIMESTRE														
	COMUNICACIÓN ORAL					COMPRESIÓN DE TEXTOS					PRODUCCIÓN DE TEXTOS				
	I1	I2	I3	I4	Nivel de logro	I1	I2	I3	I4	Nivel de logro	I1	I2	I3	I4	Nivel de logro
1						✓	--	✓		B					
2						✓	✓	✓		A					
3						✓	✓	✓		AD					
4						--	✓	✓		B					
5						--	✓	--		C					

Los criterios para la promoción o repitencia se establecen en las directivas que para el caso emite el Ministerio de Educación y reproducen las Direcciones Regionales de Educación y UGEL.

2.5. DEMOCRATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Democratizar la evaluación implica democratizar la relación entre profesor alumno.

- ✓ Hacerla mas comunicativa
- ✓ Hacerla dialogante e igualitaria.
- ✓ La posibilidad de reflexión, crítica y cuestionamientos.
- ✓ Cambio de una evaluación metódica a otra institucional.

Y con esa finalidad, se ha ido incrementando paulatinamente la preocupación del profesorado por conocer y desarrollar modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos, que superarán los modelos más tradicionales de evaluación-calificación, basados, fundamentalmente, en la realización de pruebas, test, controles y exámenes, habitualmente con una finalidad principalmente sumativa, cuando no únicamente calificativa.

Avanzar hacia la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática requiere dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado.

Evaluar en todos los ámbitos y puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación y/o la calificación, nos lleva a una concepción del aprendizaje como voluntad y responsabilidad compartida.

En este sentido, se favorece la participación del alumnado en los procesos evaluativos, utilizando nuevas estrategias didácticas en el trabajo cotidiano en el aula, claramente dirigidas a propiciar un mayor aprendizaje entre el alumnado.

Por otra parte, la participación del alumnado en el proceso de evaluación suele estar muy relacionada con procesos de evaluación formativos, cuya finalidad principal es buscar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar. En este sentido, la puesta en práctica de instrumentos y momentos de coevaluación, autoevaluación y/o evaluación compartida, permite disponer de una información más

clara y continua de los procesos de aprendizaje que están teniendo lugar, así como de las decisiones que hay que tomar para que mejoren.

ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Autoevaluación: Entendemos por autoevaluación la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado. Personalmente entendemos que igualmente puede y debe referirse al profesorado.

Coevaluación: Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales; y una vez más, suele limitarse a la evaluación entre alumnos. Habitualmente se refieren a tareas individuales, pero... desde el mismo momento en que en nuestras clases trabajamos con actividades por grupos (más o menos numerosos) los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden / deben ser grupales.

La coevaluación es una forma innovadora de evaluar y tiene como propósito involucrar a los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y proporcionar la retroalimentación a sus compañeros; porque permite:

- ✓ Tomar conciencia de sus avances y problemas.
- ✓ Permite desarrollar desempeños sociales: convivencia, solidaridad respeto.
- ✓ Asumir actitudes críticas frente a otros.
- ✓ Al docente le permite valorar al alumno.

La autoevaluación y la coevaluación no implican necesariamente que los alumnos se asignen calificaciones, ya que cumplen una función formativa. Su propósito consiste en que los alumnos reflexionen sobre el proceso educativo. Ello no impide que también originen una “nota” o “calificación” que contribuya a fijar la calificación definitiva por parte del profesor.

Heteroevaluación: Es la Evaluación de una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Esta es la evaluación que habitualmente lleva el profesor a los alumnos.

Unidad 3

SUPERVISIÓN EDUCATIVA



“Supervisar es propiciar la oportunidad para aclarar metas, prioridades y criterios del desempeño, es una ocasión para afirmar y reforzar los valores básicos individuales y del grupo, es una oportunidad para escuchar ideas, planear y solucionar problemas”.

3.1 ¿QUÉ ES SUPERVISIÓN?

La supervisión es un proceso de gestión pedagógica participativa, consistente en la observación y registro de actividades que se llevan a cabo de manera regular en un programa o actividad educativa. Supervisar es comprobar cómo progresan las actividades propuestas, aplicando para ello la observación sistemática y pertinente.

Es un proceso rutinario de recojo de información sobre todos los aspectos del programa o actividad, que luego se utiliza en la toma de decisiones, para la mejora del funcionamiento del programa o actividad educativa.

Es una función, labor o tarea especial y básica del director o profesor orientado al mejoramiento de los servicios educativos a través de la asesoría y estímulo permanente al personal docente.

Recientemente se ha incorporado e incluso reemplazado el concepto de supervisión por el de “Monitoreo”. El monitoreo vendría a ser la facultad de conducir. El diccionario de la Real Academia de la Lengua española consigna bajo la palabra “monitor” lo siguiente: persona que guía el aprendizaje deportivo, cultural, etc. El que amonesta o avisa. Por extensión, monitoreo vendría a ser el proceso de guiar el aprendizaje, lo cual es una actividad propia del docente, así también se entiende a las acciones conjuntas, entre expertos y ejecutantes, para lograr

introducir algún cambio educativo hasta su aplicación final. El acompañamiento:

- es un recurso pedagógico preferente para la formación profesional de los docentes,
- se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado sin distinción de niveles de superioridad,
- requiere interacción auténtica creando relaciones horizontales en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución.

La supervisión es considerada también como “acompañamiento” y al respecto, Brigg, señala que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar a través de procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas”.

La capacidad del supervisor adquiere relevancia al sensibilizar la conducta de los trabajadores, orientándolos y desarrollando destrezas que conducirían al logro de los objetivos educacionales. La necesidad de acompañamiento del supervisor hacia el docente debe ser periódico y su evaluación constante.

En el sentido aludido, la supervisión proporciona información que puede ser útil para:

1. Analizar la situación de los participantes del programa o actividad educativa.
2. Determinar si las aportaciones del programa o actividad se utilizan correctamente,
3. Identificar los problemas a los que se enfrenta el programa o actividad y encontrar soluciones.
4. Asegurar que todas las actividades se lleven a cabo adecuadamente, por las personas apropiadas y a tiempo.
5. Utilizar las lecciones y la experiencia de un programa o actividad educativa en otras similares.
6. Determinar si la forma en que se desarrolla el programa o actividad educativa es la más adecuada para resolver el problema al que nos enfrentamos.

Hay importantes aspectos de la supervisión educativa tradicional que se requieren mejorar, como:

- La concepción de la supervisión sinónimo de control o fiscalización, descuidando el desarrollo constructivo que establece la interacción supervisor-docente en la escuela;
- La marcada autoridad sobre el personal supervisado,
- No utilización de sus resultados para los procesos de planificación y programación; su desvinculación con la toma de decisiones.

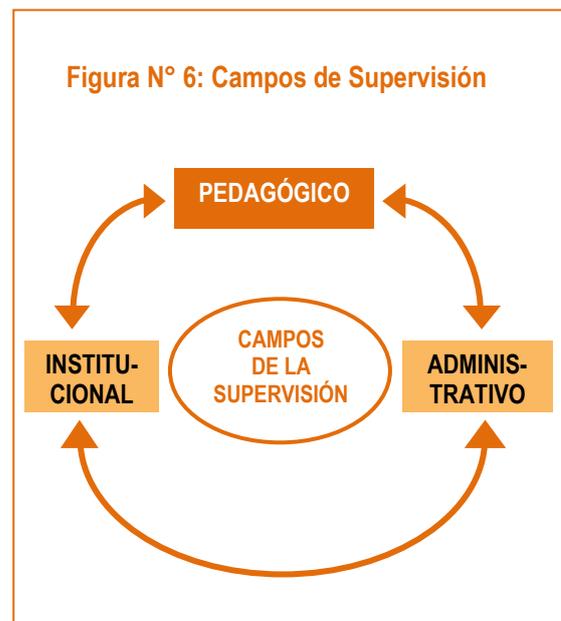
En la actualidad la supervisión es reconocida como un proceso orientado a una relación de ayuda individual y/o colectiva, para lograr los

resultados de los planes educativos, en el marco de la misión y metas institucionales, ya que *un supervisor docente* es un profesional (Director, subdirector, coordinador o especialista), cuya función es la de asistir a los educadores para ayudarlos a mejorar el proceso de técnicas, procedimientos especializados y la optimización del quehacer educativo en todas las áreas y aspectos de la gestión pedagógica, institucional y administrativa de las organizaciones educativas, con incidencia en el acto pedagógico, entendido éste como la interacción de los protagonistas del aprender.

La supervisión educativa comprende: el proceso de enseñanza y aprendizaje; comprende todo el hecho educativo, desde su planificación hasta su evaluación; así como a todos los componentes y actores educativos, incluida la escuela y la comunidad.

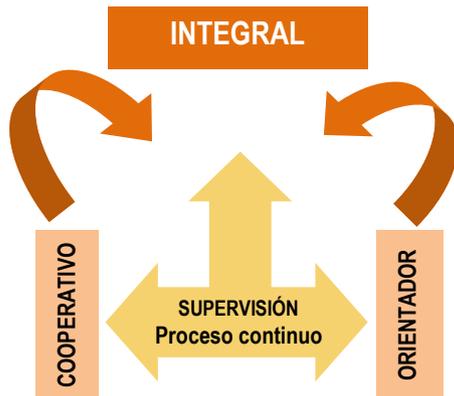
Si entendemos la **gestión educativa** como el proceso de conducción de la Institución Educativa de modo integral, comprenderemos también que la supervisión educativa abarca los tres **campos que lo conforman**: Pedagógico, Institucional y Administrativo.

Figura N° 6: Campos de Supervisión



3.2 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA SUPERVISIÓN

Figura 7: Características de la Supervisión



En la perspectiva constructivista la supervisión impulsa la fuerza de cambio, tanto en la forma de actuar como de pensar, para construir aprendizajes significativos.

Por ello, asumiremos la supervisión como un **proceso de interacción continuo, orientador** (mejora el desempeño), **integral** (comprende a todos los componentes del proceso educativo, teniendo como referentes a los estándares) y **cooperativo** (orientada al trabajo en equipo, motivando el análisis de información para la toma de decisiones). Transmite una fuerza de cambio, tanto en la forma de actuar como de pensar, de quienes estamos construyendo un aprendizaje significativo (directivos, docentes, tutores y participantes).

En consecuencia el supervisor(a) será un(a) facilitador(a) del aprendizaje, que va a apoyar en la solución de los problemas y ayudar a aprender, en complemento a la acción docente y de tutoría. El docente es el encargado de llevar a cabo una educación integral, es decir, aquella que encierra aspectos cognitivos, sociales, morales como investigativos, para lo cual se hace necesario realizar un análisis de cómo el docente está desempeñando sus funciones y

cómo demuestra su efectividad en el proceso educativo.

COMPONENTES DE LA SUPERVISIÓN

Para la organización de los momentos de la supervisión se consideran fundamentales dos componentes: **el técnico y el de gestión o administrativo**, en cada uno se trabaja las actividades que a continuación se indican:

Figura 8. Componentes de la Supervisión



A. El componente técnico

El componente técnico debe sustentarse en objetivos muy claros y precisos. Se distinguen los objetivos generales que nacen de la estructura misma, del concepto que se tenga de la supervisión, de sus principios y otros de nivel más específico, que tienen su origen en las necesidades de la supervisión educativa cuya realización es inmediata y de carácter más concreto.

a. Los objetivos

Los objetivos pueden ser generales y específicos. Los **objetivos generales** de la supervisión son:

- Mejorar la calidad educativa, está íntimamente vinculado a la misión y visión institucional.
- Contribuir a la actualización y perfeccionamiento de los docentes, es evidente la necesidad de mejorar las capacidades del docente en lo científico-técnico, en lo didáctico y en su actitud, para elevar la calidad de su práctica educativa.

Y entre los **objetivos específicos** destacan los siguientes:

- Promover el desarrollo profesional del personal del Sector que se dedica a la docencia.
- Armonizar la actividad docente con los de la institución educativa.
- Seleccionar al personal de acuerdo a sus competencias.
- Brindar asistencia pedagógica a los docentes.
- Evaluar los resultados de los programas y procesos educativos.

b. Métodos y técnicas de la supervisión

Los métodos son aquellos procedimientos más amplios que otorgan un sentido de unidad a la acción supervisora, dado que los mismos en su aplicación, pueden valerse en cada grupo particular de la cooperación de todas las técnicas.

Las técnicas por su parte se destinan a casos particulares de la supervisión y pueden todas ellas estar integradas en cualquier método.

La supervisión requiere ser planificada según la concepción adoptada en el proceso educativo y las características de la realidad en la que se desarrollan sus actividades. Por tanto, los métodos y las técnicas se deben seleccionar en base a:

- Concepción de la supervisión.
- El propósito educativo.
- Las condiciones educativas.
- La experiencia del supervisor
- Los recursos disponibles.

En este sentido la supervisión tiene que ser diferenciada no sólo en intensidad sino en la forma como se brinda de acuerdo a quién o a quienes va dirigida, ya que parte de una realidad concreta que debe ser conocida o diagnosticada. Entre los principales métodos y técnicas tenemos:

TÉCNICAS	¿QUÉ ES?	RECOMENDACIONES PARA GARANTIZAR SU EFECTIVIDAD
La observación	Es la técnica de recolección de datos, a través de la percepción directa de los hechos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Debe ser planificada. • Que se ciña a los hechos. • Que considere aspectos relevantes. • Que no sea influida por expectativas, prejuicios o preferencias del observador • Que se registre lo observado.
La entrevista	Es la técnica de recolección de datos, a través de la información que nos proporcionan una o varias personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Debe ser planificada. • Generar confianza con el entrevistado. • Evitar la prisa, los aires de superioridad o la actitud impositiva. • Hacer preguntas pertinentes relacionadas a los objetivos de la supervisión. • Puede tomarse notas breves o grabar la entrevista.
El análisis de documentos	Consiste en el examen cualitativo de los documentos elaborados por los responsables del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Que sea selectivo, los documentos deben priorizarse en función a los objetivos de la supervisión. • Que no se limite a la simple verificación de su existencia o cantidad, sino que evalúe su contenido. • Consistenciación de los documentos supervisados con la coherencia técnica y normativa vigente. • Verificar la operatividad del documento con la realidad de la Institución Educativa. • Verificar la oportunidad del documento en función a su elaboración y fecha de entrega.

c) Instrumentos de Supervisión para recolectar o verificar información.

Guía de Observación: Es un instrumento específico de recolección de datos, que consiste en un listado de ítems por aspecto que guían la observación del comportamiento de los sujetos del hecho educativo motivo de la supervisión.

Guía de entrevista o cuestionario: La guía de entrevista contiene los ítems de cada aspecto o sub aspecto que va ser motivo de la entrevista sobre el hecho educativo de supervisión.

Guía de análisis de documentos: Es un instrumento que permite captar información valorativa sobre los documentos técnico pedagógicos y administrativos relacionados con el objeto motivo de supervisión. En la guía de análisis se debe precisar el tipo de documento por analizar (de planificación, información, metodología, norma, etc.); los usuarios del documento y los objetivos que

persigue. La estructura del documento y su contenido.

Lista de verificación: Es un instrumento de captación de datos cuya ejecución va demandar la utilización de más de una técnica de recolección de información.

Consiste en el listado de ítems desagregados por aspectos que derivan de los enunciados del patrón o Matriz de evaluación para guiar el proceso de verificación. (Al término de esta unidad se muestran algunos modelos de instrumentos)

B. El Componente de gestión o administración de la supervisión

Organización.- Es necesario preparar con anticipación un plan de gestión o administración, de la supervisión, que considere los recursos, programación, ejecución, evaluación y retroalimentación. Además, las actividades que

se realizarán antes, durante y después de la supervisión.

Recursos

Para llevar a cabo la supervisión de actividades educativas se debe tener en cuenta los recursos: humanos, equipos y materiales; y apoyo logístico.

- Humanos: pueden ser profesionales de la especialidad y con experiencia en supervisión de programas o actividades educativas.
- Equipo y Materiales: se puede proveer de grabadoras de sonido, cámara de video, etc. y en materiales: instrumentos de valoración como tabla de cotejo, cuestionario de preguntas, etc.
- Apoyo logístico la supervisión debe contar con un grupo preparado de apoyo.

Programación

Se refiere al ordenamiento de los recursos y tiempo de supervisión durante las actividades preparatorias, de ejecución, de evaluación y retroalimentación

Coordinación

Es una actividad que se tiene en cuenta entre las técnicas o herramientas de supervisión, la comunicación y el diálogo con los sujetos de supervisión. Para ello es necesario tener el plan de supervisión de la actividad educativa en cuanto a su procedimiento o ejecución. Por ejemplo: Objetivos, actividades a supervisar, técnicas a aplicar durante el proceso de supervisión, presupuesto y cronograma.

Evaluación

Implica la valoración del proceso de supervisión en todas sus etapas: sus actividades preparatorias, la ejecución y los resultados, con el propósito de tener conocimiento de las carencias, a efecto de superarlas en el siguiente proceso de supervisión.

Retroalimentación

Es el reajuste en las actividades o acciones de la programación para completar o aclarar el proceso de supervisión, realizando nuevamente partes del proceso. Por ejemplo: observación de una sesión de aprendizaje, sin contar con una tabla de cotejo sobre procedimientos o características al respecto. El resultado de esta observación no podrá ser debidamente fundamentado, por lo tanto es necesario aquí retroalimentar el proceso volviendo a planificar una nueva observación con el instrumento apropiado.

3.3 PLAN DE SUPERVISIÓN

El Plan de Supervisión y Monitoreo forma parte del Plan Anual de Trabajo, por cuanto se desprende del diagnóstico y la caracterización de la problemática organizacional; sustantivamente el Plan debe ser coherente con la situación a supervisar, sin embargo existen aspectos que no deben faltar como:

- Objetivos de la supervisión.
- El cronograma de supervisión, donde se indique la periodicidad de las acciones.
- Definición de las actividades a supervisar, se trata de una estrategia educativa como el trabajo en equipo, de una clase, de una práctica, etc.
- Detectar al personal que se va a supervisar, puede ser individual o grupal.
- Elaborar una guía de supervisión, en base a lo anterior.
- Elaborar los instrumentos necesarios: Entrevistas, listas de chequeo, matriz de análisis de tareas etc.
- Proceso de recolección y procesamiento de datos.
- Formulación de conclusiones.

¿Cómo elaborar un plan de supervisión?

Para desarrollar un plan de supervisión se sugiere elaborar una guía con los siguientes componentes:

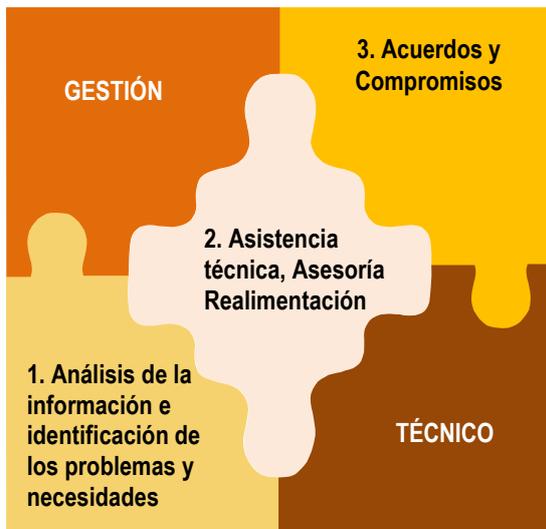
1. El análisis de la información e identificación de los problemas y necesidades.
2. La asistencia técnica, asesoría y realimentación.
3. Los acuerdos y compromisos para resolver los problemas.

identificar la situación problema o brecha entre el desempeño real e ideal; su descripción permite decidir su importancia en relación al aprendizaje significativo, así como su explicación definiendo sus causas para identificar las soluciones.

2. Asistencia técnica, asesoría realimentación. Está referida a la ejecución de la solución(es), fomentando la participación y colaboración entre los integrantes de los equipos.

3. Acuerdos y compromisos. Se refiere a los acuerdos adoptados, en forma participativa, donde los participantes, individual o colectivamente asumen responsabilidades estableciéndose tiempos para cada uno de los acuerdos.

Figura 9: Componentes del Plan de supervisión



La supervisión como actividad pedagógica y administrativa, es una actividad que requiere cierta dosis de “coraje profesional”, es posible pensar, diseñar, implementar y sostener un modelo de supervisión centrado en el eje pedagógico, democrático en sus modalidades de acción, e imbuido de una convicción profunda acerca del sentido que adquiere la escuela en contextos tan críticos como el que atraviesa nuestro país.

Para desarrollar un plan de supervisión se sugiere elaborar una guía con los siguientes componentes: 1. El análisis de la información e identificación de los problemas y necesidades. 2. La asistencia técnica, asesoría, realimentación, y 3. Los acuerdos y compromisos para resolver los problemas. Veamos cada uno de ellos:

1. Análisis de la información e identificación de los problemas y necesidades. Se parte del informe final de monitoreo y de la referencia clara de los estándares, para

Esquema del Plan de Supervisión

DATOS INFORMATIVOS.

CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

BASES LEGALES.

OBJETIVOS

METAS.

POTENCIAL HUMANO

RECURSOS

ACTIVIDADES (Determinar el cronograma de trabajo)

EVALUACION.

ANEXO: Instrumentos (Guías, fichas de observación, cuestionarios, etc).

3.4 CAPACIDADES DEL SUPERVISOR

Los supervisores exitosos deben contar con cuatro capacidades básicas: técnicas, personales, comportamentales, conceptuales y políticas.

La competencia técnica: La supervisión se realiza a áreas especializadas, por lo que se requiere competencia técnica, habilidad para aplicar la experiencia o conocimiento especializado. Es difícil o imposible, una supervisión eficiente a personal que posee habilidades especializadas cuando no se tiene una noción adecuada de los aspectos técnicos de sus trabajos.

Competencia interpersonal: Es la habilidad para trabajar bien con las personas, comprender sus necesidades, comunicarse y motivarlos, tanto individualmente como en grupos. Existen personas con habilidad técnica, son incompetentes en escuchar, tienen dificultades para manejar conflictos. Todo supervisor debe tener habilidades comunicativas, capacidad para motivar, negociar, delegar y resolver conflictos.

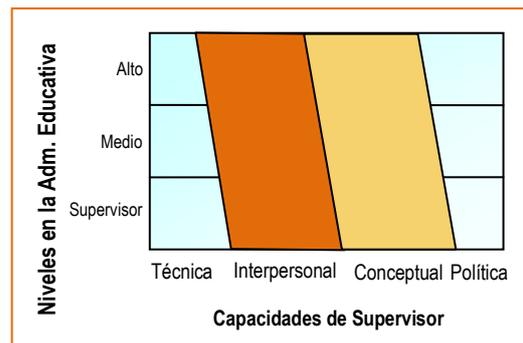
Competencia Conceptual: es la habilidad mental para analizar y diagnosticar situaciones complejas. Algunas de estas habilidades permiten al supervisor ver que la Institución educativa es un sistema complejo y que se interrelaciona con un sistema de mayor jerarquía, la comunidad educativa y la comunidad local.

La competencia política: es la pericia del supervisor para aumentar su poder, construir una base de poder y establecer conexiones

“correctas” en la organización. Los supervisores participan en la política cuando intentan influir en una situación. Va más allá de las actividades normales de trabajo. Cada vez que dos o más personas se reúnen con algún propósito cada una tiene una idea de lo que debe ocurrir. Si una persona trata de influir la situación para obtener más beneficios que los otros, o no permite que los demás obtengan alguna ventaja, entonces la política “entra en juego”. Pero no todo comportamiento político es negativo.

Figura 10: Cómo varían las demandas de competencias en los diferentes

Niveles administrativos



Si se exige a los supervisores cuatro capacidades, la importancia de cada una de estas varía en el trabajo según su nivel dentro de la institución como lo representa la figura 10, i) la importancia de la competencia técnica disminuye en la medida que los individuos avanzan en la organización. ii) Las competencias interpersonales son constantes para tener éxito, no importa el nivel en la organización; y iii) la importancia de las competencias conceptuales y políticas se incrementan en la medida que aumenta la responsabilidad administrativa⁴.

Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico es una verdadera oportunidad de probar y probarnos a nosotros mismos que las escuelas pueden cambiar, que

⁴ Robbins, S. De Censo, D. Supervisión. P.18

las escuelas pueden mejorar y que todos los alumnos pueden aprender más y mejor, considerando los siguientes aspectos:

1. Democratización de las estructuras tradicionales de funcionamiento del sistema: a través de la conformación de equipos de trabajo para la toma de decisiones compartida y colegiada.
2. Centralidad de la enseñanza y del aprendizaje: ésta debe ser la principal preocupación de las escuelas y de la gestión pedagógica e institucional, todos en la escuela tienen que poder aprender, (criterios de inclusión y de justicia en la distribución del conocimiento).
3. Gestión transparente, justa, equitativa y eficaz en el uso de los recursos.
4. Procesos de evaluación y autoevaluación institucional permanentes.

EL LÍDER FRENTE A LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO:

Un supervisor, en su calidad de líder en el campo educativo, para conseguir éxito en sus propósitos, debe tener en cuenta estos aspectos:

- a. Conocer la personalidad de cada uno de los miembros del grupo: sus intereses, necesidades, aspiraciones, limitaciones, posibilidades, relaciones interpersonales, valoraciones, etc.
- b. Determinar con claridad sus propósitos, analizando los factores que van a coadyuvar en su solución o que van a frenar su desarrollo.
- c. Considerar los factores ambientales de distancia, de comodidad material, que afectan al personal participante.

- d. Tener en cuenta su rol de líder y ajustar a él su actuación.
- e. Identificar las características de comunicación de los participantes para orientarlos.

3.5 SUPERVISIÓN y COACHING

Existen situaciones en las que el docente disminuye el cumplimiento de los procesos académicos porque representa sólo una tarea más, negándose así la importancia que éstos poseen para el logro de un desarrollo óptimo de la educación y un estímulo hacia la creatividad y la innovación, hacia el éxito educativo. En este caso se considera que una estrategia eficaz para el logro del desempeño del docente pudiese ser el **coaching** la cual se plantea para el mejoramiento de la actividad supervisora y por ende el incremento de los niveles de desempeño.

El *coaching* es un método que consiste en dirigir, instruir y entrenar a una persona o a un grupo de ellas, con el objetivo de conseguir alguna meta o de desarrollar habilidades específicas. Entre sus técnicas puede incluir charlas motivacionales, seminarios, talleres y prácticas supervisadas. Es una actividad que mejora el desempeño en forma permanente. Específicamente, es una conversación que involucra al menos dos personas en nuestro caso a un supervisor y a un docente; aunque en ocasiones puede ser entre un superior y su equipo. A través de la escucha activa, se genera un espacio de confianza y compromiso entre ambas partes.

Prácticamente en todos los foros sobre dirección, liderazgo, capital intelectual, gestión del conocimiento, competencias, etc. se está aludiendo a la necesidad coaching que tienen las organizaciones o instituciones, de que el rol del jefe evolucione hacia el de facilitador. Este rol orientado a resultados pero también a personas, está mucho más acorde con las organizaciones que apuestan por el aprendizaje permanente. El coaching permite operativizar ese cambio de rol

en las organizaciones, aportando un modelo estructurado y eficaz, que permite gestionar adecuadamente el rendimiento e impulsar el desarrollo del potencial de los colaboradores.

Resumiendo: el coaching aporta valor a las organizaciones porque:

- Mejora el rendimiento de los colaboradores.
- Desarrolla el potencial.
- Mejora las relaciones directivo-colaborador.
- Fomenta el liderazgo
- Facilita la motivación
- Aumenta la implicación.
- Refuerza la autoestima.

“Capacitarse en coaching, será una competencia fundamental para dirigir personas. El coaching es una técnica de dirección, cuya finalidad es desarrollar el potencial de las personas, fortalecer la confianza, autoestima y el crecimiento personal “. “**Sócrates**” ya decía a sus discípulos “Yo no puedo enseñarles nada; sólo puedo ayudarles a buscar el conocimiento dentro de ustedes mismos, lo cual es mucho mejor que traspasarles mi poca sabiduría”. (Eslava, 2006. p.5)

La función de dirigir personas en las instituciones educativas es considerada por algunos especialistas como una de las más complejas y difíciles tareas, que exige de los empleados múltiples competencias, siendo una de las más importantes; una formación psicológica y humanista sólida.

El coaching, como señalan Salazar, Molano y Guerrero, “apunta a transmitir esa visión grande de ser campeones, para que cada jugador sienta el compromiso y se involucre en la acción, cambie el concepto de trabajo como obligación de subsistencia por uno de realización y crecimiento”. En tal sentido, se busca transformar el entorno del sitio de trabajo, integrando a las personas en la responsabilidad, dándole así trascendencia al trabajo de cada uno y produciendo una atmósfera de alegría y de energía que implica un cambio profundo en el

liderazgo y el trabajo en equipo forjando su equilibrio y fortaleza en lo que se hace además, comprometiéndose a ir mas allá de lo que se imagina construyendo una prospectiva sólida a través de la iniciativa de un acompañamiento del supervisor en el área educativa.

Figura 11: COACHING APLICADO DE MANERA INTEGRAL



Cualquier plataforma de tecnología de gestión como en el caso del coaching que se quiera implantar en un contexto organizacional, en primer lugar debe ser coherente con la visión-misión de la Institución Educativa y podrá introducirse bajo el marco estratégico que apunta a garantizar el logro de la visión en el marco de su razón de ser.

Funciones de Coaching

El coaching cumple cuatro funciones fundamentales: Tutoring, mentoring, confrontación y orientación

El tutoring

Consiste en motivar a los miembros para que aprendan, crezcan y se desarrollen. La meta es evitar la complacencia con el estado actual de las capacidades y fomentar un compromiso de aprendizaje continuo.” Sin duda, esta función tan importante es una guía que ofrece un supervisor para ayudar a los docentes y directores a dominar las habilidades necesarias para llevar a cabo su trabajo. Esta guía se constituye en un elemento motivador para que los miembros pongan en práctica las habilidades que se han aprendido, con entusiasmo.

Mentoring

De acuerdo con la raíz de la palabra mentoring, mentor significa “maestro- consejero “según el Diccionario Inglés- Español Smart, la función del mentor es ofrecer orientación profesional para un desarrollo eficaz de la carrera profesional de los miembros de la institución. Mosley y otros al respecto señalan que “el mentoring consiste en la actividad de coaching que ayuda a otros individuos a desarrollar su carrera profesional. El mentoring abarca conocimientos de políticas, la cultura de la organización y las formas de hacer progresar la carrera profesional”

Se indica asimismo, que los buenos coaches supervisores ofrecen orientación profesional y no pierden de vista el desarrollo de la carrera profesional de los miembros de la institución. Considerando así también, que la función mentoring es una práctica personal, activa y específica, que genere un sistema integral, coherente, continuo, día a día, para el desarrollo de los talentos individuales de las personas en el trabajo, conectado con la medición del

desempeño individual, con los resultados del equipo, la identificación institucional y la pasión por la excelencia. Es crear un sistema sinérgico de trabajo en equipo que fortalezca aún más las competencias individuales en beneficio de mejores resultados institucionales.

En tal sentido, el coach como líder coordina el trabajo en equipo, evita las preferencias particulares, comparte sus ideales y metas, crea una cultura de la disciplina y la unidad, proporciona innovación al trabajo rutinario, se comunica y participa con su personal para crear el compromiso. Espot dice al respecto que “El profesor mentor necesariamente ha de ser un profesor digno de confianza, cálido y sensible a las necesidades de los demás. Además de poseer una gran experiencia sobre las tareas que comporta la profesión docente”.

Confrontación

Las situaciones varían en el quehacer diario de una institución, pero es esencial para un supervisor tratar problemas de desempeño deficiente. Algo que los supervisores deben hacer y que con frecuencia descuidan, es enfrentar los problemas de desempeño. Algunos supervisores lo hacen de manera directa, amenazante y causan resentimientos, ellos culpan, regañan, critican, amenazan u obligan al empleado a tratar que mejore.

Como se puede inferir, es dudoso que una buena reprimenda sea la mejor manera de lograr resultados. En contraste, a algunos supervisores no les gusta discutir un desempeño deficiente y se rehúsan a tocar el tema. No son capaces de enfrentar un mal desempeño, pero si sigue así las cosas empeoran y significa correr riesgos más graves. Mosley y otros opinan que “la función de confrontación y desafío está relacionada de una manera más directa con el desempeño. Los coaches supervisores establecen estándares de desempeño precisos, comparan el desempeño real de los miembros del equipo con esos estándares ideales y se ocupan del desempeño

que no los satisfaga. A través de las actividades de confrontación y desafío, los buenos coaches ayudan a aquellos empleados que han mostrado un desempeño insuficiente a convertirse en triunfadores, y estimulan a los que han alcanzado el éxito a que lleguen a niveles aún más altos”.

Orientación

En cuanto a la función orientación, se puede decir que, los supervisores deben restringir sus consejos a factores que afectan exclusivamente el desempeño laboral de un empleado. El desempeño del personal puede ser afectado por muchos problemas personales como la salud física y emocional, drogadicción y dificultades familiares. En este sentido, el supervisor debe enfocar la orientación sobre aquellos aspectos del problema que están relacionados con el desempeño.

La orientación concierne prácticamente todos los aspectos de la relación entre supervisores y empleados. En este sentido, la función de orientación básicamente, es “ayudar al personal a que se entienda mejor y, cuando sea necesario, que trace un plan de acción para resolver su problema”

SUPERVISIÓN O SÚPER VISIÓN

(Lectura)

De: Betty Calderón P.B

La planificación y gestión educativa se estableció a nivel de gobiernos latinoamericanos, desde los años 60 en los distintos foros sobre políticas educativas hoy las llamadas Reformas que apuntalarían el esfuerzo de mejorar la calidad educativa de la educación en sus respectivos países. Sin embargo el problema se ha dado en la aplicación de las políticas de estado en torno a educación, lo que en muchos casos no ha resultado ser una práctica que ha redundado en elevar la calidad de la educación ni en el nivel de desarrollo intelectual y social de los estudiantes.

Los instrumentos de Calidad, equidad, planificación, gestión, planeamiento estratégico, supervisión son elementos que fueron analizados y estudiados a raíz del éxito relativo que tenían las empresas privadas y que los gobiernos vieron con buenos ojos su aplicación, uno de ellos fue la supervisión que tuvo éxito en las empresas e industrias americanas, porque no veían solo las líneas secuenciales de producción como por ejemplo las líneas de ensamblaje de autos, sino miraban a la empresa como un todo, esto significaba la supervisión. Este mirar de forma global holística le permitía reducir defectos y excesos de tiempos de fabricación así como también lentitud administrativa.

Esta filosofía de la supervisión que tiene que ver con el redireccionamiento a los objetivos de la institución; a la hora de aplicarla, no resultaba cumplir sus propósitos puesto que las acciones de supervisión se han limitado a visitar las instituciones educativas, hacer una serie de preguntas, pedir documentos y llenar ciertas fichas de información. Esto se agravaba aún más porque los "supervisores" no tenían el expediente de la Institución Educativa ni lo habían estudiado, además que chocaba con la cantidad de colegios que debían ser supervisados como por ejemplo la UGEL 04 que tiene alrededor de 470 Instituciones Educativas.

En lo que corresponde a las Instituciones Educativas, la labor de supervisión si bien se planifica en los meses de marzo y se opera en los semestres o trimestres en el mejor de los casos, - como parte del cumplimiento de las exigencias de gestión que demanda la UGEL – lo cierto es que los instrumentos de supervisión también se reducen a ciertos formatos de información que hay que llenar para hacer dizque una calificación y entonces cuando la supervisión se realiza no se ve los alcances, las alternativas, los cambios que hay que generar en la escuela para elevar la calidad educativa.

Sobre este aspecto y como consecuencia de la mala práctica de la supervisión, también es bueno decir que las fichas de supervisión resultan siendo simple adaptación de fichas genéricas y modelos que suelen vender fuera de las UGEL's, estas adaptaciones que se hacen resulta ser algo formal pero no obedece a los objetivos y propósitos de la institución

Por otro lado, la supervisión ejercida en las instituciones educativas como consecuencia de su enfoque parcial ha estado centrado en el profesor y no en toda la institución y específicamente en su organización, esto ha generado cierta incomodidad en el trabajo y desempeño docente porque se ha visto al trabajo de supervisión como una actitud represiva que no ayuda a la creatividad y la innovación en el desempeño docente y mas bien se le percibe como un cumplir las exigencias formales que demandan los órganos intermedios así como el Ministerio de Educación, y que ha dado lugar a que este valioso instrumento de la gestión, tenga una percepción de inútil o en todo caso represivo como refieren muchas veces los docentes de las distintas UGEL's. Hay el caso de una I.E. que dado su alto nivel de organización solo tiene ligeras coordinaciones los meses del año escolar pero la UGEL la cuestiona y hasta la sanciona porque no tienen reuniones mensuales sobre el avance del Plan Anual, lo que revela cierta ignorancia en el uso oportuno de las herramientas de evaluación y supervisión.

Creemos entonces que no es la supervisión sino la **Super Visión**, que quiere decir tener una visión global, holística que sea generadora de las acciones que se desarrollen en la institución; pero sobre todo que tenga una concepción del mundo transformadora y de servicio a un bien común, tener estas condiciones allana el camino para un tipo de Super Visión constructiva y creativa, porque en los dos casos exige conocer la realidad a la que se está pretendiendo ayudar bajo una gestión pedagógica e institucional.

Se puede afirmar en nuestro país que la supervisión está en una fase fiscalizadora y la fase creativa es un ideal por alcanzar. En su gran mayoría se orientan dentro del concepto de supervisión constructiva. Sin embargo, los cambios que hoy se experimentan dentro de los sistemas educativos ante las nuevas exigencias contemporáneas, fluyen de forma significativa en la necesidad de emplear nuevos métodos y medios y por tanto nuevos estilos de supervisión. Es necesario cambiar el estilo tradicional de supervisión porque las realidades lo exigen y la demanda de la población es perentoria y exige de los directivos más supervisión creativa o Super Visión que fiscalización, porque lo único que expresaría es que el director sea un informante de los órganos intermedios.

Actividad referente a la lectura

Responda a la siguiente interrogante: ¿Cuál es su percepción de la supervisión en la escuela de hoy con referencia a la Supervisión Educativa?

3.5. INSTRUMENTOS DE SUPERVISIÓN

FICHA DE SUPERVISIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____
- 1.2 MODALIDAD: EDUCACIÓN PRIMARIA.
- 1.2 DIRECTOR (A): _____
- 1.3 SUB DIRECTOR(A): _____
- 1.4 GRADO: _____ SECCIÓN: _____ TURNO: _____
- 1.5 NÚMEROS DE ALUMNOS ASISTENTES: _____ MATRICULADOS: _____
- 1.6 FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO _____

La APRECIACIÓN corresponde a la siguiente escala valorativa:
A = Logrado B = En proceso C = En inicio D = No lo hace / No tiene

II. ORGANIZACIÓN:

2.1 DEL AULA

Nº	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	La organización del aula muestra sectores básicos y funcionales				
3	El aula presenta una ambientación de acuerdo al desarrollo de las Unidades Didácticas, Calendario Cívico, etc				
4	El aula cuenta con carteles de autogobierno (Normas de convivencia)				
5	En el aula se aprecia la práctica de hábitos de higiene				

2.2 DE LOS NIÑOS:

Nº	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	Los estudiantes trabajan en equipo				
2	Los estudiantes asumen responsabilidades (aseo, biblioteca, asistencia, periódico mural, etc.).				
3	El maestro(a) toma en cuenta las ideas, opiniones, dudas e iniciativas de los estudiantes.				

III. CLIMA DEL AULA

Nº	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	Propicia un clima de armonía en donde los estudiantes interactúan, comparten, conversan, escuchan, juegan.				
2	Trata con calidez a los estudiantes.				
3	Considera las diferencias individuales de los estudiantes: intereses, estilos, ritmo de aprendizaje, lengua materna, etc.				
4	Utiliza estrategias para estimular los avances de los estudiantes en su aprendizaje.				
5	Promueve respuestas asertivas frente a los conflictos que se presentan en el aula.				
6	Propicia un clima de trabajo afectivo a través de actitudes, gestos y posturas corporales positivas.				
7	Ejercita la práctica constante de las normas de convivencia en un clima afectivo favorable.				

IV. DESEMPEÑO DOCENTE: EN PLANIFICACIÓN:

N°	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	Tiene elaborado y utiliza el PCI de la I.E.				
2	Tiene elaborado la programación anual del aula.				
3	Cuenta con un Plan Lector del aula (de acuerdo al cronograma de lectura)				
4	Tiene carpeta pedagógica: documentos institucionales, administrativos y pedagógicos				
5	En su carpeta pedagógica se aprecian los siguientes documentos administrativos:				
5.1	- Plan anual del aula.				
5.2	- Acta de Constitución del Comité de aula				
5.3	- Distribución del tiempo, indicando la hora de tutoría (respeto el horario de clase)				
5.4	- Calendarización del año académico 2010.				
6	Su carpeta pedagógica cuenta con los documentos pedagógicos:				
6.1	- Unidad Didáctica				
6.2	- Hoja de aprendizajes esperados (syllabus)				
6.3	- Calendario cívico – escolar				
7	El docente cuenta con los siguientes documentos:				
7.1	- Registro anecdótico				
7.2	- Registro de asistencia				
7.3	- Registro auxiliar de evaluación				

V. TUTORIA:

N°	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	Tiene plan de tutoría				
2	Respeto el horario de tutoría				
3	Utiliza el registro anecdótico				
4	Fomenta la práctica de valores en el aula				

VI. MATERIAL EDUCATIVO:

N°	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	Recibió oportunamente los libros del Ministerio de Educación				
2	En la elaboración de unidades didácticas, programa el uso de los textos del MED.				
3	Se evidencia el uso y cuidado de los textos del MED.				
4	Tiene organizado el banco de libros en el aula / biblioteca del aula.				

VII. CUADERNOS DE LOS EDUCANDOS

N°	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	El docente revisa los cuadernos de los estudiantes.				
2	El cuaderno refleja el desarrollo de los syllabus entregados por el docente de aula a los padres de familia.				

VIII. REUNIONES CON LOS PADRES DE FAMILIA

Nº	ASPECTOS A OBSERVAR	APRECIACIÓN			
		A	B	C	D
1	Tiene reuniones con los padres de familia de su aula.				
2	Entrega oportunamente los syllabus del grado a los padres de familia.				
3	Tiene registro de asistencia de los padres de familia a las reuniones programadas.				

Recomendaciones al docente supervisado:.....

Autoevaluación y comentarios al docente de aula:

 Profesor de aula

 Supervisor
 (Director/ Sub director /Coordinador)

FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE EN AULA

DATOS GENERALES:

Nombre de la I. E. _____

Área Curricular a cargo: _____

Grado: _____ Sección: _____ Turno: _____

Nombre de la sesión o actividad de aprendizaje: _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Nombre del (la) docente: _____ N° de visita al docente: _____

Escala valorativa:

1 = No lo hace 2 = Insatisfactorio 3 = Medianamente satisfactorio
4 = Satisfactorio 5 = Muy satisfactorio

1. DIMENSIÓN: PERSONAL – SOCIAL – PROFESIONAL

N°	ÍTEM	Escala Valorativa				
		1	2	3	4	5
1.1	Trabaja en forma armoniosa y coordinada con los docentes.					
1.2	La presentación personal es adecuada en su centro de trabajo					
1.3	Mantiene un ambiente saludable en su aula (limpio y ordenado)					
1.4	Demuestra un trato adecuado a los padres de familia y alumnos					
1.5	Realiza las actividades promoviendo la participación de los padres de familia					
1.6	Respeta y cumple las normas del RIN de la I.E.					
1.7	Participa activamente de las actividades del calendario cívico escolar en el aula y en la I.E.					
1.8	Propicia alianzas en coordinación con la dirección.					
1.9	Promueve con su actitud el buen clima institucional.					
1.10	Comunica en forma oportuna a los padres de familia los cambios de la institución					
1.11	Expresa opiniones sin herir los sentimientos personales de los demás.					
1.12	Participa en el trabajo de las comisiones con entusiasmo.					
1.13	Lidera proyectos de innovaciones participando en la feria pedagógica.					
1.14	Diseña artículos para los periódicos murales y la revista de la I.E.					
1.15	Escucha atentamente a su interlocutor y termina la conversación con cortesía.					
1.16	Demuestra empatía en la solución de problemas.					
1.17	Capacita a sus pares en temas de interés pedagógico.					
1.18	Produce textos con sus alumnos después de corregir sus escritos.					
1.19	Actúa con ética profesional en su labor cotidiana.					
1.20	Maneja adecuadamente el DCN.					
1.21	Cumple oportunamente con los procesos de planificación.					
1.22	Prioriza las necesidades de aprendizaje en la matriz D.C.					
1.23	Contextualiza las necesidades de acuerdo a su realidad regional y local.					
1.24	Considera los temas transversales seleccionados					
1.25	Aplica los ejes curriculares en función de las necesidades de los educandos.					
1.25	Aplica las corrientes psicopedagógicas pertinentes.					
1.26	Presenta oportunamente sus unidades didácticas.					
1.27	Hace uso de metodología activa para lograr aprendizajes					

2. DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN CURRICULAR

N°	ÍTEM	Escala Valorativa				
		1	2	3	4	5
2.1	Cuenta con Programación Curricular Anual Diversificada					
2.2	Incluye proyectos de innovación en su programación curricular.					
2.2	Utiliza unidades didácticas, debidamente contextualizadas.					
2.4	Manifiesta relación entre plan de clase, sesión de aprendizaje, con indicadores de logro.					
2.5	Aplica procesos de aprendizajes en sus capacidades.					
2.6	Considera el plan de tutoría en su programación curricular.					
2.7	Incluye capacidades dosificadas para los niños(as) inclusivos(as).					
2.8	Utiliza correctamente el material didáctico.					
2.9	Desarrolla su Unidad Didáctica en base a temas transversales seleccionados.					
2.10	Utiliza adecuadamente los textos entregados por el MED.					
2.11	Crea indicadores acordes a las capacidades seleccionadas.					
2.12	Promueve conflictos cognitivos entre los alumnos.					

3. DIMENSIÓN: TÉCNICO – PEDAGÓGICO

N°	ÍTEM	Escala Valorativa				
		1	2	3	4	5
3.1	Emplea y aplica estrategias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje.					
3.2	Motiva permanentemente la sesión de clase.					
3.3	Utiliza estrategias metodológicas adecuadas					
3.4	Emplea los textos del MED adecuadamente.					
3.5	Monitorea adecuadamente el trabajo de los alumnos.					
3.6	Emplea estrategias metodológicas para recoger experiencias de los niños.					
3.7	Desarrolla correctamente la sesión de clase.					
3.8	Analiza y compara otras realidades aplicando los nuevos saberes.					
3.9	Propicia acciones de motivación coherente al tema.					
3.10	Presenta la motivación con el tema desarrollado.					
3.11	Aprovecha los saberes previos del alumno como actividad de motivación.					
3.12	Emplea la metodología adecuada en el proceso enseñanza – aprendizaje					
3.13	Conduce asertivamente los procesos de una sesión de clase.					
3.14	Establece con criterio las actividades de reforzamiento.					
3.15	Orienta la transferencia de los nuevos saberes a otras situaciones.					
3.16	Utiliza estrategias pertinentes en la ejecución del aprendizaje (motivación, saberes previos, conceptos, juicios).					
3.17	Optimiza en el proceso de aprendizaje en el conflicto cognitivo en el alumno, para el logro de habilidades proponiendo alternativas de solución.					
3.18	Diseña con sus alumnos textos y organizadores visuales (esquemas, mapas conceptuales, mentales, semánticos, diagramas UVE, ruedas lógicas, círculos concéntricos) de la sesión de aprendizaje, para facilitar y dinamizar el nivel de comprensión del alumno.					
3.19	Demuestra conocimiento, dominio de los contenidos de su sesión de aprendizaje.					
3.20	Utiliza la técnica de lluvias de ideas e instrumentos de evaluación, escenifica, dramatiza.					
3.21	Selecciona, aplica y mantiene las estrategias metodológicas en las actividades para mantener el interés de los alumnos.					

4. DIMENSIÓN: EVALUACIÓN

N°	ÍTEM	Escala Valorativa				
		1	2	3	4	5
4.1	Formula correctamente los indicadores de evaluación.					
4.2	Articula los indicadores de la Unidad de Aprendizaje y las Sesiones de Aprendizaje.					
4.3	Aplica eficientemente los tipos de evaluación.					
4.4	Registra permanentemente las evaluaciones cualitativas y cuantitativas.					
4.5	Archiva de forma secuencial sus instrumentos de evaluación.					
4.6	Plantea indicadores relacionados con las necesidades y demandas de la I.E. significativos.					
4.7	Monitorea permanentemente el trabajo individual y grupal de los estudiantes.					
4.8	Diseña matrices de evaluación para sus indicadores de evaluación.					
4.9	Categoriza en forma priorizada los indicadores actitudinales y de evaluación.					
4.10	Informa gratuitamente los resultados de evaluación a los padres de familia.					
4.11	Gradúa los indicadores de acuerdo a las sesiones de aprendizaje.					
4.12	Selecciona instrumentos pertinentes al área que permitan evaluar los indicadores programados.					
4.13	Las capacidades y los indicadores utilizados responden a los aprendizajes esperados.					
4.14	Demuestra dominio al aplicar instrumentos de evaluación programados.					
4.15	Registra permanentemente la participación del estudiante.					
4.16	Prepara instrumentos de evaluación con anticipación para aplicarlos en la clase.					
4.17	Induce a la autoevaluación – coevaluación y heteroevaluación.					
4.18	Utiliza el anecdotario para registrar ocurrencias sucedidas en el aula.					
4.19	Presenta una matriz de evolución con anticipación por áreas.					

5. DIMENSIÓN: MATERIAL EDUCATIVO

N°	ÍTEM	Escala Valorativa				
		1	2	3	4	5
5.1	Conserva y mantiene el material educativo.					
5.2	Usa material educativo pertinente en el proceso enseñanza – aprendizaje					
5.3	Facilita el logro de los aprendizajes a través del material didáctico empleado.					
5.4	Combina diversos materiales durante su sesión de aprendizaje.					
5.5	Muestra diversidad de material educativo elaborado en el aula.					
5.6	Emplea material didáctico elaborado en el aula.					
5.7	Dirige con precisión el buen uso del material educativo.					
5.8	Implementa sus sectores con criterio funcional.					
5.9	Adapta los materiales con criterio funcional en los diferentes sectores.					
5.10	Inserta contenidos de los textos del MED en su Unidad de Aprendizaje.					
5.11	Usa las TICs para mejorar los aprendizajes.					
5.12	Genera investigación a partir de los contenidos.					

CONCLUSIONES.

ASPECTOS ALCANZADOS:.....

ASPECTOS A MEJORAR:.....

RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS:.....

Docente observado

Observador

Unidad 4

Investigación Educativa

4.1 ¿Cuál es el papel de la investigación en la educación?

La investigación educativa describe, interpreta y actúa sobre la realidad, a partir del desarrollo de un conjunto de acciones, con objetivos propios y apoyados por un marco teórico o de referencia.

La investigación permite experimentar y descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que explican, predicen y controlan las situaciones educativas. Ello nos permite tomar decisiones oportunas y necesarias.

Jean Pierre Vielle, nos dice que la investigación educativa es un proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo; genera resultados diversos y diferentes, nuevas ideas, conceptos, teorías, nuevos diseños, modelos, prototipos, nuevos valores, comportamientos y actitudes.

Pablo Latapí, considera como investigación educativa sólo a las actitudes que persiguen la innovación educativa intencionalmente y en forma sistemática.

Estas tres formas de definir la investigación educativa no agotan las posibilidades de conceptualización de la misma, pero nos sirven como un buen punto de partida y de coincidencias:

- La presencia de acciones intencionales y sistemáticas.
- Acciones realizadas con apoyo en un marco teórico o uno de referencia.
- Acciones que conducen al descubrimiento de algo nuevo.

- Descubrimientos que pueden ser de diversa naturaleza: conocimientos, teorías, ideas, conceptos, modelos, productos, medios, pero también valores, actitudes y comportamientos.

"El término "investigación", in vestigium ire, etimológicamente significa ir sobre el vestigio, indagar con persistencia sistemática un conocimiento deseado, definiendo campos, objetos, *métodos*, niveles, tipos, modalidades, estilos, enfoques y diseños investigativos".

4.2 ¿Desde cuándo se habla de investigación educativa?

La investigación educativa, según Piaget, se remonta al siglo IV A.C. con Aristóteles, quién ya señalaba el papel que tiene la observación en la construcción de la realidad, más tarde Comenio (1592-1670), Rousseau, Pestalozzi y Dewey experimentaron y recomendaron el uso de métodos indagatorios de observación aplicados a la práctica pedagógica de los maestros.

Pero es recién en 1940 cuando Kurt Lewin, propone no separar la investigación de la acción, buscando una alianza o colaboración entre investigadores y docentes, a fin de unir la teoría y la práctica, para diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación aplicada, con la finalidad de solucionar los problemas más urgentes.

Lewin estableció la diferencia entre la investigación tradicional que utiliza datos cuantitativos y la investigación cualitativa basada en la observación. Estos planteamientos fueron

recogidos por los maestros de lenguaje, quienes según Goodman, empezaron a confiar más en la propia observación de las actividades de los niños que en los resultados de las pruebas diseñadas para evaluar las fortalezas y debilidades de los alumnos en este tema.

Gracias a hechos de este tipo y otros, actualmente se reconoce la capacidad de los docentes como investigadores potenciales capaces de generar conocimiento, seleccionar estrategias, medios y materiales orientados a mejorar su práctica educativa.

En la práctica pedagógica, los docentes expresan su preocupación por no encontrar la solución adecuada y oportuna a los problemas que se les presentan.

Al respecto Schön alerta sobre la necesidad de no poner el acento sólo en la solución del problema, sino en la necesidad de considerar el planteamiento del problema como el proceso a través del cual, se definen las decisiones que se van a tomar, los fines que se alcanzarán y los medios que pueden elegirse porque:

"En la práctica, en el mundo real, los problemas no están dados como tales. Así los problemas deben construirse a partir de los materiales que nos proporcionan las situaciones problemáticas, que son enigmáticas, preocupantes e inciertas."

Lo expresado anteriormente equivale a decir que los problemas en la práctica educativa no son siempre evidentes y que, para identificarlos, es necesario recorrer cierto proceso que se presenta a través de las siguientes etapas:

- Formular preguntas
- Registrar
- Comunicar

Formular preguntas:

Si tomamos como ejemplo la necesidad de cambios en nuestra práctica pedagógica, nos podríamos preguntar:

- ¿Qué quiero cambiar en mi práctica pedagógica?
- ¿Cómo puedo hacerlo?

Es preciso también:

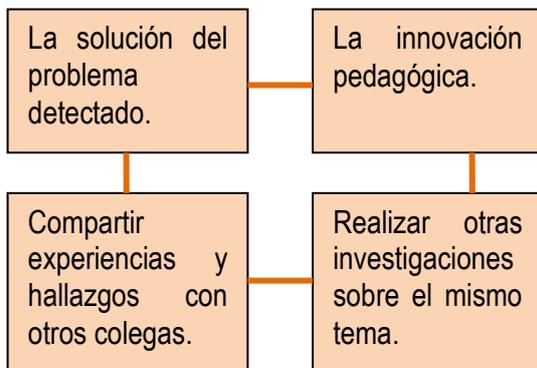
- Tener una idea clara de lo que se desea investigar.
- Elaborar un plan de acción que considere un período de observación, de reflexión y de búsqueda de información.
- Formular preguntas sobre el tema seleccionado con un mayor nivel de especificidad a fin de que las respuestas sean útiles para ampliar la información de base y para encontrar la solución de la problemática detectada.

Así por ejemplo, para fomentar la producción de textos en los niños y niñas de cinco años, podríamos formular preguntas como éstas:

- ¿Qué es la producción de textos?
- ¿Qué estrategias de producción de textos se aplican en el nivel de educación inicial con niños y niñas de cinco años?
- ¿Tienen las niñas y los niños de cinco años contacto con material escrito, como libros, carteles, afiches, banco de palabras significativas, banco de tarjetas de asociación imagen-palabra?

Es en el proceso de interrogación, observación, reflexión, análisis, cuestionamiento, puesta en práctica y evaluación de los resultados, que vamos generando conocimientos que pueden ser utilizados para:

Figura 12: Utilidad de la Investigación Educativa



Registrar:

En esta etapa se realiza un registro minucioso tomando en cuenta los detalles relativos a la planificación, los logros obtenidos, las dificultades encontradas, las lecciones aprendidas, el efecto observado en el desempeño de los alumnos, la opinión de los padres, etc., porque esta información contribuirá al proceso de mejora de nuestra práctica pedagógica y a incrementar nuestro conocimiento sobre el tema.

Este registro debe ser:

- Ordenado en el tiempo.
 - Acompañado de instrumentos que nos faciliten recoger información.
- Con información que sea luego fácil de procesar y que nos dé respuestas a las interrogantes anteriormente planteadas.

Comunicar:

Una de las etapas más importante de cualquier investigación es la comunicación de los resultados encontrados y de las conclusiones a las que se ha podido llegar. Es en esta etapa donde se da respuesta a las preguntas planteadas, las que dieron origen a todo el proceso de indagación.

Esta comunicación ordenada y clara constituye la etapa final del proceso de investigación, en la que tendremos una comprensión de la situación. "La investigación educativa tiene la capacidad de hacer social y pedagógicamente visible un problema educativo"

4.3 La investigación cualitativa

En el campo de la investigación educativa encontramos la investigación cualitativa y la cuantitativa.

La investigación cualitativa se ha venido consolidando, en estos últimos años, como una *metodología* válida para la construcción de conocimientos en las *ciencias sociales*.

La investigación cualitativa se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven. Exige asumir un carácter dialógico en las creencias, las mentalidades, los *mitos*, los prejuicios y los sentimientos, que se convierten en elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

En el campo de la investigación cualitativa se encuentran ubicadas, la investigación participativa; la investigación-acción; la investigación-acción-participativa; la investigación-acción-reflexión; los diseños metodológicos cualitativo-interpretativo, entre otras.

La investigación cualitativa tiene las siguientes características:

- No busca demostrar teorías que ya existen si no más bien producir teorías desde los resultados que se obtienen.
- Se centra en el estudio de grupos pequeños que permite la observación directa y a profundidad.

- No utiliza variables ni técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, con excepción de frecuencias simples.
- Utiliza un diseño emergente, el cual en el transcurso de la investigación se puede modificar o ampliar de acuerdo con los requerimientos del estudio.
- El investigador no puede dejar de lado un cierto grado de subjetividad a pesar de realizar un estudio riguroso de la información y la triangulación de los datos.
- El investigador debe, durante el transcurso de su trabajo, especificar claramente el objetivo final de su estudio.
- Las técnicas para recolectar la información son diversas entre ellas encontramos: las *entrevistas* con preguntas abiertas, entrevistas en profundidad, observación no estructurada y observación estructurada, filmaciones y documentos.
- La finalidad de la investigación cualitativa es explicar o interpretar el estudio realizado.
- Agrupa la información en categorías.
- Toma al objeto de estudio en su totalidad.

4.4 Investigación Acción

"La investigación-acción emerge como una opción teórica y metodológica para investigar y transformar la práctica docente".

Elliott, señala a la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.

La investigación-acción se constituye como una vía de reflexión sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su

contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

4.4.1. ¿Cómo se define a la Investigación Acción?

Kurt Lewin, definió el trabajo de investigación-acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

La investigación-acción es: "La convicción de que las ideas educativas solo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica y esto solo pueden hacerlo los maestros investigando con su práctica y con las ideas que intentan guiarse".

La investigación-acción es un proceso que sigue una evolución sistemática que genera la evolución del investigador debido a las situaciones en las que este actúa.

La investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional, investigador reflexivo y en permanente formación.

La investigación-acción, es: "...Una metodología con una fuerte base *ética* porque reconoce a los actores en su autonomía y crea las condiciones para la construcción colectiva de conocimiento en y desde la práctica pedagógica... Requiere de actitudes de valoración hacia los demás, respeto a la diferencia, capacidad para hacer acuerdos y cumplirlos, dedicación y lo más importante la apertura al cambio."⁵

⁵ Definición del Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas (2000)

Figura 13: La investigación acción se caracteriza por lo siguiente



El término investigación acción, proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social, con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewin argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

El concepto tradicional de investigación acción proviene del modelo Lewin sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, recongelación. En ellas el proceso consiste en:

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas.
2. Identificación de un área problemática;
3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción;
4. Formulación de varias hipótesis;
5. Selección de una hipótesis;
6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis
7. Evaluación de los efectos de la acción
8. Generalizaciones.

Las fases del método son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetos a los cambios que el mismo proceso genere.

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de la investigación, "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción, sino el comienzo" (Moser). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de. La concientización es una idea central y meta en la investigación – acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

4.4.2 Ventajas de la Investigación – Acción:

En la investigación – acción, el quehacer científico consiste no solo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. En la investigación - acción no hay mucho énfasis en el empleo del instrumental técnico de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

Además, la investigación – acción ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma: permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Los resultados se prueban en la realidad. Las experiencias que resultan en el campo social

proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos. En otras palabras, empieza un ciclo nuevo de la investigación – acción cuando los resultados de la acción común se analizan, por medio de una nueva fase de recolección de información. Luego el discurso acerca de las informaciones, se comienza con la etapa de elaborar orientaciones para los procesos de acción o las modificaciones de los procesos precedentes.

Enseñar con eficacia es uno de los problemas más relevantes en educación. La calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar el aula. Las excesivas actividades de planificación y evaluación, la práctica permanente de transmisión de conocimientos, y el poco tiempo para desarrollar proyectos, evitan que el educador genere procesos de investigación y reflexión. La investigación aún no ha podido ser la herramienta para que el docente rompa con la práctica tradicional, siendo la rutina un medio que desvaloriza su acción en el aula de clases. Por lo general, las investigaciones no las realizan los docentes. Éstas son llevadas a cabo por grupos de personas que, en calidad de especialistas, analizan problemáticas específicas de la educación, elaboran diagnósticos y estudios, y finalizan con recomendaciones que a veces excluyen la vida cotidiana de los actores del aula, separando la investigación de la enseñanza y de la construcción del conocimiento y la asimilación de estos procesos.⁶

La falta de motivación hacia la investigación como estrategia de enseñanza frena la creación y formación con sentido crítico. Existe la necesidad de experimentar procesos formativos, orientados por la investigación y el reconocimiento de los obstáculos que impiden una práctica eficaz y de calidad que valore los aprendizajes adquiridos producto de la acción. La investigación-acción surge para promover la evaluación de la práctica docente, identificándose las ventajas y limitaciones, proponiendo actividades para hacerle frente a las

dificultades y contradicciones. Esta estrategia abre espacios para que los educadores reflexionen durante la ejecución de las acciones y modifiquen aquellas que no les satisfagan.

Algunas ventajas de implicarse en procesos de investigación – acción se relacionan con un aumento de la autoestima profesional, la disminución del aislamiento profesional y el refuerzo de la motivación profesional. Permite que los profesionales investiguen, y forme un profesional reflexivo.

4.4.3 ¿Qué Caracteriza a la Investigación Acción?:

La investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios trabajadores. Esto nos lleva a pensar que la investigación – acción tiene un conjunto de rasgos propios. Entre ellos podemos distinguir:

- a. Analizar acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), y que requieren respuestas (prescriptivas).
- b. Su propósito es descriptivo – exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico).
- c. Suspende los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.
- d. La explicación de "lo que sucede" implica elaborar un "guión" sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. Ese guión es una narración y no una teoría, por ellos es que los elementos del contexto "iluminan" a los actores y a la situación antes que determinarlos por leyes causales. En consecuencia, esta explicación es más bien una comprensión de la realidad.
- e. El resultado es mas una interpretación que una explicación dura. "La interpretación de lo que ocurre" es una transacción de las interpretaciones particulares de cada actor.

⁶ Stenhouse, 1991; Slavin, 1990; Woods, 1986

Se busca alcanzar una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes de la organización.

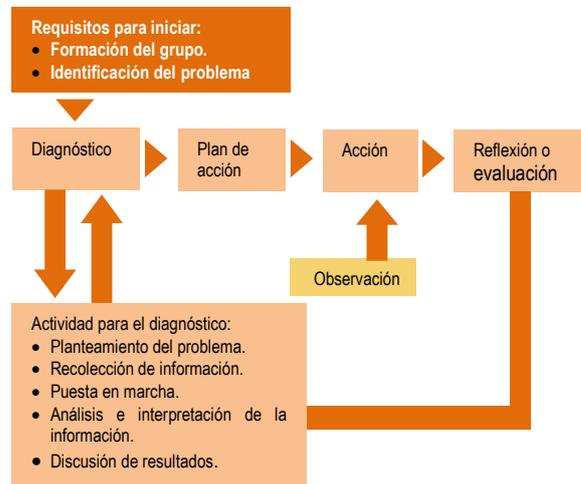
- f. La investigación – acción valora la subjetividad y como esta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones. Además, el informe se redacta en un lenguaje de sentido común y no en un estilo de comunicación académica.
- g. La investigación – acción tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma (Normalmente se asocia exclusivamente Investigación – acción con el paradigma interpretativo (o cualitativo), no obstante, también existe una investigación acción de corte cuantitativo – explicativo.)
- h. La investigación – acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de aquí se infiere que habría que facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas.

El proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

4.4.4 Principales fases del proceso de investigación-acción

La investigación-acción tiene su campo de aplicación en el aula, la institución educativa y el currículo. Por su metodología flexible constituye una herramienta fundamental para reflexionar sobre las acciones que se desarrollan en estos campos a fin de mejorar la calidad de la educación y hacerla cada vez más pertinente.

Figura 14: Fases de la investigación-acción



Fases a seguir en la Investigación Acción:

Problematización: Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico: en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y los que en la realidad ocurre. Es posible diferenciar entre:

- Contradicciones cuando existe oposición entre la formulación de nuestras pretensiones, por una parte, y nuestras actuaciones, por otro.
- Dilemas, un tipo especial de contradicción, pudiendo presentarse como dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios, o bien diferencias de intereses o motivaciones entre dos o más partes.
- Dificultades o limitaciones, aquellas situaciones en que nos encontramos ante la oposición para desarrollar las actuaciones deseables de instancias que no podemos modificar o influir desde nuestra actuación directa e inmediata, lo cual requeriría una

actuación a largo plazo, como es el caso de ciertas inercias institucionales o formas de organización.

El hecho de vivir una situación problemática no implica conocerla, un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar porqué es un problema, cuáles son sus términos, sus características, como se describe el contexto en que éste se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Estando estos aspectos clarificados, hay grandes posibilidades de formular claramente el problema y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

Diagnóstico: una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que nos permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, como viven y entienden la situación que se investiga. En síntesis, el análisis reflexivo que nos lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de información necesaria para un buen diagnóstico, representa el camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable, para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización (buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes).

Diseño de una Propuesta de Cambio: una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean.

Parte de este momento será, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

La reflexión, que en este caso se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, acordada como la mejor. Del mismo modo, es necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma. Es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

Aplicación de Propuesta: una vez diseñada la propuesta de acción, esta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

Evaluación: todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación – acción, va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica.

Es posible incluso encontrarse ante cambios que implique una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original.

La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en que medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

A continuación se pone a su consideración dos diseños como propuestas.

i) Diseño de la investigación ¹⁷

1. Diagnóstico de la situación en el aula.
2. Determinación, previo diagnóstico, del problema que se desea solucionar con la investigación.
3. Planteamiento de una hipótesis.
4. Formulación de los objetivos de la investigación.
5. Determinación de la información requerida para confirmar la hipótesis.
6. Recolección de la información.
7. Procesamiento de la información.
8. Análisis e interpretación de la información procesada.
9. Búsqueda de soluciones para resolver el problema estudiado.
10. Aplicación de las soluciones seleccionadas o del plan de acción del profesor.
11. Evaluación de los resultados obtenidos.
12. Elaboración de un informe.

ii) Diseño de investigación ²⁸

Pensar en:

- El problema.
- La hipótesis-acción.
- Las posibilidades y limitaciones materiales, temporales, personales, etc.
- Lo que se desea mejorar, modificar o cambiar.

Tomar decisiones sobre:

- Lo que se debe hacer, estableciendo prioridades.
- Quiénes estarán involucrados.
- Qué información se requiere y quién la puede proporcionar
- Los recursos con los que se cuenta.
- Los objetivos que nos proponemos alcanzar a corto, mediano o largo plazo.

Hacer la Planificación:

- Seleccionar las acciones, estrategias, tiempos, espacios, materiales.
- Elaborar registros, informes y otros documentos complementarios.
- Organizar reuniones de intercambio de experiencias.
- Consultar bibliografía especializada.

4.5 LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

"Someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica".

Richland define la innovación como "la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales, de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados". Es por esa razón que las innovaciones tienen que ser evaluadas y solo puede valorarse en relación con

¹⁷ Briones

²⁸ Del Programa Red presentado por Del Rincón Igea

las metas y objetivos de un determinado sistema educativo.

La innovación es un proceso y como tal, supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo en el que se suceden diversas acciones, no necesariamente en un orden determinado, para hacer posible el logro de la finalidad propuesta.

Es así que para que la innovación pueda ser considerada como tal necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales, es decir una auténtica innovación.

La innovación busca un cambio que implica una transformación en la práctica pedagógica, a fin de trascender la rutina o superar una situación anterior con un enfoque original, con sentido e intencionalidad.

En la innovación educativa es posible encontrar diversas experiencias como:

Los que parten de un proyecto o experiencia piloto para luego expandirse a otros contextos similares.

- Los que proponen innovaciones específicas, como producto de un proceso de transformación particular, como la generación de un nuevo espacio, la modificación de las relaciones entre los participantes y los cambios relativos a la institución educativa y la comunidad. Como por ejemplo, "Las capacidades comunicativas de los niños del nivel de Educación Inicial - II ciclo de la I. E. 349".

También es importante tener en cuenta que:

- La innovación no necesita ser una invención, pero sí implica avanzar hacia un nuevo orden o sistema, que sea un modelo nuevo para las personas que lo van a aplicar. Por lo tanto, debe constituir una organización original, una forma distinta de relacionar los componentes que son objeto de la innovación.

- La innovación es un medio para dinamizar y mejorar los procesos educativos en busca de una mayor eficacia y calidad que, en la actualidad, constituye uno de los más grandes desafíos para la mayoría de los sistemas educativos.

Innovación e investigación-acción⁹

La investigación y la innovación educativa son elementos básicos que sustentan las áreas propias del sistema educativo y de las transformaciones, a través de las cuales, se pretende alcanzar los objetivos propuestos. Ambas contribuyen con el desarrollo de dicho sistema y por ende con la calidad de la educación que se ofrece.

Es así, que la investigación asume un papel mediador por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de las innovaciones en el campo educativo.

A partir de lo expuesto, podemos deducir que la innovación es un proceso que se sustenta en la investigación; pero también es necesario resaltar que no todo proceso de investigación culmina necesariamente en una innovación educativa.

Si la investigación sustenta a las innovaciones se establece una vinculación entre investigación e innovación, contando así el sistema educativo con una de las fuerzas transformadoras que tanto necesita.

Figura 15: La innovación Educativa



⁹ Manual de Tutoría – UDECRES – MED-2004.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVARADO OYARCE, O 1990 "Administración de la Educación". Enfoque Gerencial. Edit. Super Grafica-Lima.
2. 2000. "ARANCIABIA C. Violeta, HERRERA P. Paulina. Y OTROS. 1991. *Psicología de la Educación*. Editorial Síntesis. España
3. BLADIMIRO SOTO MEDRANO. 2003. "Organizadores del Conocimiento y su importancia en el aprendizaje". Perú pp. 75-95-
4. BRIONES, Guillermo. 1995. Preparación y evaluación de proyectos, Segunda edición. Convenio Andrés Bello. SECAB. Santa Fe de Bogotá, 1995.
5. COLL, César "Psicología y Currículo" 1992. Editorial Santillana España.
6. DE BONO EDWARD; "El Pensamiento Creativo". 1999. Barcelona: Paidós pág. 127-200
7. DERRAMA MAGISTERIAL. 2000. Revista "Palabra de Maestro" N° 31 Año 10. Lima,
8. DÍAZ BARRIGA F. y HERNÁNDEZ ROJAS G. 1997. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Editorial Mc Graw Hill. México
9. **ESPO (2006)** La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere. Editorial Wolter Kluwer. España
10. PRIESTLEY MAUREEN. 1996. Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico. Editorial Trillas. México Primera Edición.
11. FLORINDEZ MORI Norma. 2003. Didáctica General. Escuela de Educación a distancia. UNFV. Lima
12. HOLGUIN REYES, V. y DE LA CRUZ RAMIREZ, D. 2004. Construyendo Nuestro Proyecto Curricular de Aula. Edit. Yrma e hijos EIRL. Perú.
13. LATAPÍ, Pablo. Decisiones cruciales en la planificación, específicamente de programas de alfabetización. UNESCOREFAL, 1986.
14. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.1999. Materiales Educativos. Catálogo Pedagógico.
15. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GUIA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR – Lima Perú
16. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2009. Diseño Curricular Nacional - Lima Perú
17. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2006. Guía de diversificación curricular – Lima Perú
18. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley General de Educación N° 28044. - Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo – DS N° 009-2005-ED. - Reglamento del Sistema de Supervisión Educativa – DS N° 50-82-ED
19. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2004. *Manual de Tutoría* – UDECRES
20. **MOSLEY, MEGGINSON Y PIETRI.** (2005). Supervisión, La Práctica del Empowerment, Desarrollo de Equipos de trabajo y su Motivación. (6ª. edición). Editorial Thomson Editores.
21. NANETTI S. NURY, 2002. Administración General. EUDED. UNFV
22. PIERRE Vielle, Jean (1989) *La Investigación Educativa*.
23. ROJAS CAMPOS, Luis Enrique. *Los Materiales Educativos*. Editorial san Marcos. Perú. 2001
24. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 1995. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular Programa de Educación Básica para todos. Lima,
25. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ.1995 *¿Y... cómo van los niños?* Entrega 3. Módulo 6. Proyecto "Nuestros niños y la Comunidad. Lima.
26. REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. Las Matemáticas en el Entorno. Editorial Grao. España
27. REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. Lenguajes Algebraicos. Editorial Grao. España
28. **ROBINS, S. Y DECENSO, D.** (2002) Fundamentos de la Administración: Conceptos esenciales y aplicaciones. Pearson Educación
29. SALAZAR, MOLANO Y GUERRERO (2000), Coaching en Acción: Cómo desarrollar equipos de Ventas de alta Competitividad. Mc Graw Hill. Interamericana.
30. SILVA ROJAS, Oscar H. 2000. Proyecto de Desarrollo Institucional. Edit. Consultores y Asesores de Gestión Educativa. Perú.
31. SMART. Diccionario Inglés- Español (1993)
32. VÁSQUEZ ALEGRE, Joselito. , 2000. Sistemas de Evaluación. Escuela de Educación a Distancia - UNFV. Lima

Webgrafía

- www.minedu.gob.pe
- www.educared.edu.pe

Mapas Mentales y Uve Heurística

- <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/mapas/ejemplos.htm>
- <http://flexusgroup.com/ejemplosmapas.html>
- http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/2_Proyectos_Curri/2_2/Sanson_826.pdf
- <http://www.monografias.com/trabajos23/tecnica-uve-gowin/tecnica-uve-gowin.shtml>

