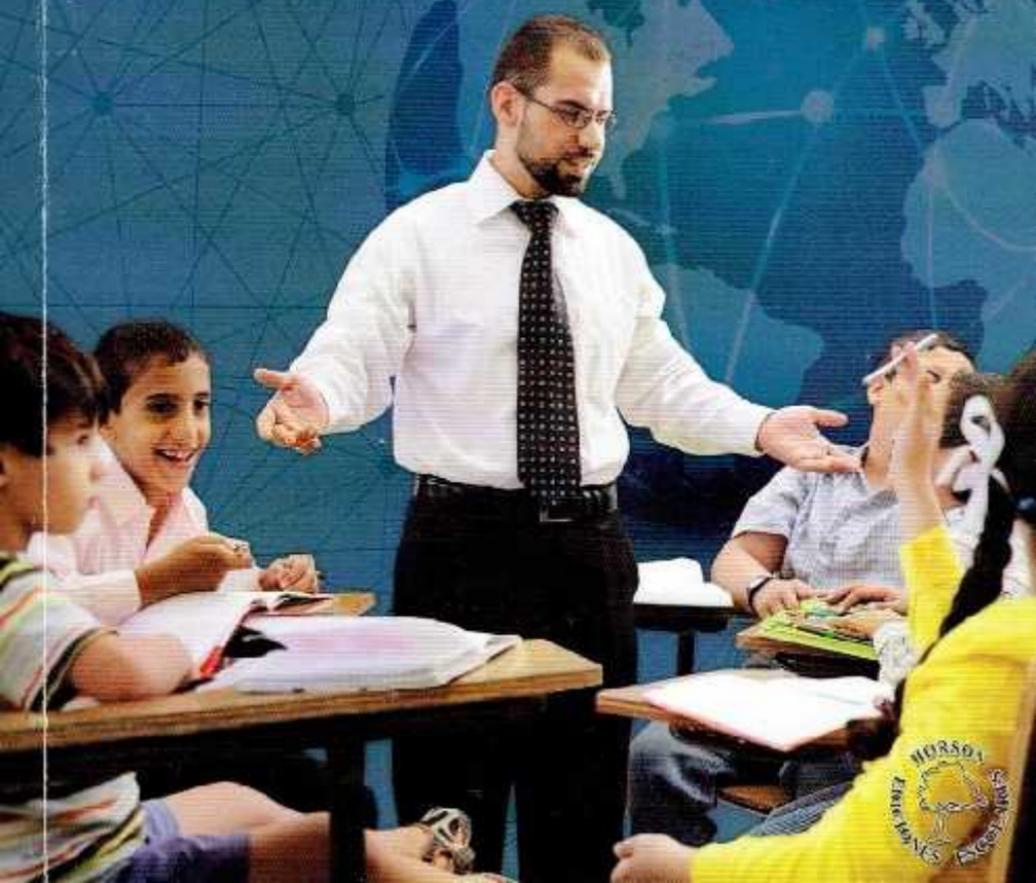


Didáctica para la Formación Integral en la Sociedad del Conocimiento

Estrategias para el cambio didáctico desde la socioformación

José Silvano Hernández Mosqueda

Jesús Javier Vizcarra Brito



Didáctica para la Formación Integral en la Sociedad del Conocimiento

José Silvano Hernández Mosqueda

Jesús Javier Vizcarra Brito

©Horson Ediciones Escolares, S.A de C.V.

Registro: 03-2015-070209180100-01

ISBN: 978-607-9337-32-2

Diseño editorial y portada: Vanessa Georgina Hernández Domínguez

Los contenidos, presentación y disposición de cada página de "Didáctica para la Formación Integral en la Sociedad del Conocimiento", son propiedad del editor y queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier sistema o método electrónico, incluso fotocopiado, sin autorización expresa del editor.

HORSON EDICIONES ESCOLARES

Índice

Presentación	13
Metodología	15
Secciones del libro	17
Capítulo 1. Gestión curricular para la sociedad del conocimiento	
1. Introducción	20
2. Análisis de saberes previos	20
3. Desarrollo de la cartografía conceptual	22
3.1. Noción de la gestión curricular desde la socioformación	22
3.2. Categorización de la gestión curricular desde la socioformación	24
3.3. Características de la gestión curricular desde la socioformación	26
3.4. Gestión curricular desde la socioformación y otros enfoques	28
3.5. Tipos de gestión curricular desde la socioformación	30
3.6. La gestión curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo	31
3.7. Metodología de la gestión curricular desde la socioformación	32
3.8. Ejemplo de la gestión curricular desde la socioformación	35
4. Actividades de aplicación	42
5. Resolución del análisis de caso	44

6. Síntesis del capítulo	44
7. Referencias bibliográficas	46

Capítulo 2. El taller reflexivo constructivo

1. Introducción	50
2. Análisis de saberes previos	50
3. Desarrollo de la cartografía conceptual	52
3.1. Noción del taller reflexivo constructivo desde la socioformación	52
3.2. Categorización del taller reflexivo constructivo como estrategia formativa	54
3.3. Características del taller reflexivo constructivo	56
3.4. El taller reflexivo constructivo y otros procesos de formación para docentes	57
3.5. Tipos de taller reflexivo constructivo	58
3.6. El taller reflexivo constructivo y el pensamiento complejo	60
3.7. Metodología del taller reflexivo constructivo	61
3.8. Ejemplo de taller reflexivo constructivo	63
4. Actividades de aplicación	69
5. Resolución del análisis de caso	71
6. Síntesis del capítulo	72
7. Referencias bibliográficas	74

Capítulo 3. La docencia metacognitiva

1. Introducción	78
2. Análisis de saberes previos	78
3. Desarrollo de la cartografía conceptual	81
3.1. Noción de docencia metacognitiva desde la socioformación	81

3.2. Categorización de la docencia metacognitiva	82
3.3. Características de la docencia metacognitiva	83
3.4. La docencia metacognitiva y otras prácticas docentes	85
3.5. Tipos de docencia metacognitiva	86
3.6. La docencia metacognitiva, el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento	87
3.7. Metodología de la docencia metacognitiva	88
3.8. Ejemplo de docencia metacognitiva	91
4. Actividades de aplicación	94
5. Resolución del análisis de caso	96
6. Síntesis del capítulo	96
7. Referencias bibliográficas	98

Capítulo 4. La evaluación socioformativa

1. Introducción	100
2. Análisis de saberes previos	100
3. Desarrollo de la cartografía conceptual	102
3.1. Noción de evaluación socioformativa	102
3.2. Categorización de la evaluación socioformativa	103
3.3. Características de la evaluación socioformativa	105
3.4. La evaluación socioformativa como alternativa de mejora ante otros enfoques de evaluación	108
3.5. Tipos y modalidades de evaluación socioformativa	109
3.6. La evaluación socioformativa en el marco del pensamiento complejo	111
3.7. Metodología de la evaluación socioformativa	113
3.8. Ejemplo de evaluación socioformativa	115
4. Actividades de aplicación	120
5. Resolución del análisis de caso	122
6. Síntesis del capítulo	122
7. Referencias bibliográficas	124

Capítulo 5. Los proyectos formativos

1. Introducción	126
2. Análisis de saberes previos	126
3. Desarrollo de la cartografía conceptual	128
3.1. Noción de proyectos formativos	128
3.2. Categorización de los proyectos formativos	129
3.3. Características de los proyectos formativos.	131
3.4. Los proyectos formativos y otras estrategias de aprendizaje	134
3.5. Tipos de proyectos formativos	136
3.6. Los proyectos formativos y el pensamiento complejo	138
3.7. Metodología de los proyectos formativos	139
3.8. Ejemplo de proyectos formativos	142
4. Actividades de aplicación	144
5. Resolución del análisis de caso	146
6. Síntesis del capítulo	146
7. Referencias bibliográficas	148

PRESENTACIÓN

La didáctica al ser una disciplina que integra la teoría, el desarrollo histórico de ésta y su articulación con la práctica, debe ser contextualizada para responder a los retos de su tiempo y, por ende, aportar elementos de transformación en los procesos de aprendizaje y enseñanza. En el siglo XXI la sociedad se enfrenta a una época de cambios que trascienden fronteras y lenguajes, para llegar a los distintos aspectos de la vida del ser humano. Entre estos cambios, se encuentra el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento que implica el desarrollo de capacidades para el análisis, argumentación, interpretación y resolución de problemas a partir de la información que ya se posee, ya no es necesario tenerla de memoria, solo es necesario aplicarla (Tobón, 2014).

La sociedad del conocimiento al ser consecuencia de la globalización, en donde las fronteras de los mercados y los avances científicos han generado un fenómeno mundial, el impacto sobre los procesos educativos y la calidad en la formación de las nuevas generaciones, continúa siendo un reto, sobre todo para quienes formados en el siglo XX educan en las aulas a partir de los contenidos más que en las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto.

El cambio didáctico en la sociedad del conocimiento es uno de los aspectos educativos que se ha dejado de lado, ya que existen pocos materiales que aborden dicho cambio con estrategias concretas y pertinentes para la formación actual. En este libro, los autores han desarrollado aspectos relevantes para generar experiencias didácticas que contribuyan a lograr dicho cambio en las aulas del siglo XXI.

La socioformación al ser un enfoque educativo surgido en Latinoamérica pretende apoyar al cambio didáctico desde la perspectiva de un aprendizaje centrado en la colaboración, el emprendimiento, la resolución de problemas del contexto y la metacognición, considerando las características culturales y sociales de esta región. Para la socioformación, un gran reto en la sociedad del conocimiento es lograr que las prácticas centradas en contenidos descontextualizados sean transformadas en experiencias didácticas con significación para las personas, permitiéndoles resolver problemas con pertinencia, idoneidad y ética.

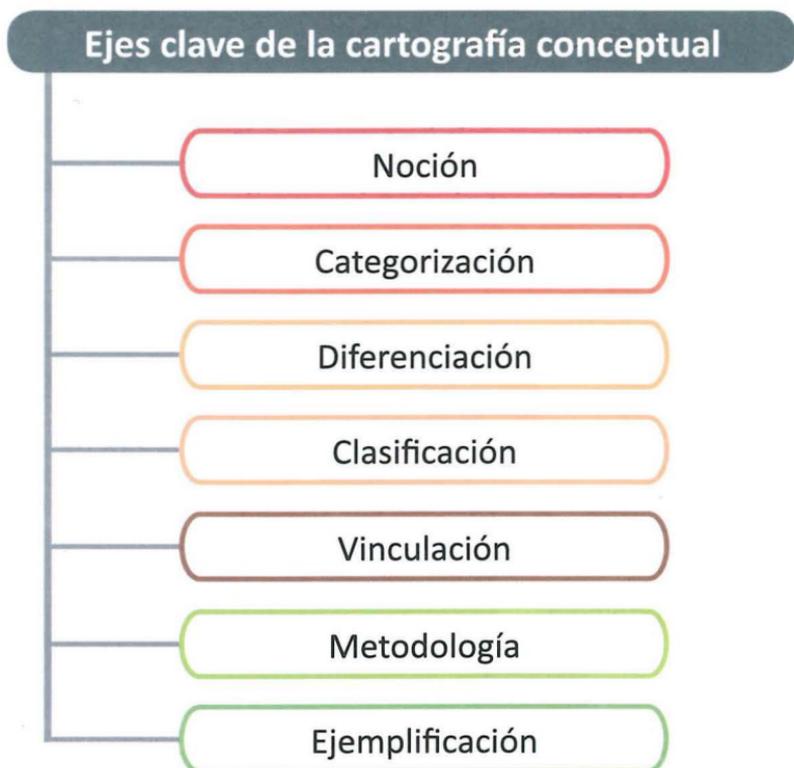
Para lograr lo anterior en el trabajo educativo es imprescindible la colaboración y la metacognición, por ello, a lo largo del libro encontrarás ejemplos, actividades y esquemas que apoyen tu proceso de crecimiento y mejoramiento profesional. Este libro está dirigido ante todo a docentes de todos los niveles educativos. Sin embargo, es de utilidad para los directivos, asesores educativos, políticos e investigadores con la finalidad de comprender los procesos didácticos y apoyar a los docentes en su implementación.

Los ejemplos que se presentan son fruto del trabajo de investigación realizado en distintas instituciones educativas de Iberoamérica, por lo cual se ha omitido o cambiado el nombre de dichas instituciones y de los participantes para mantener la privacidad.

METODOLOGÍA

Este libro aborda los diferentes aspectos necesarios para el cambio didáctico desde una perspectiva socioformativa mediante la cartografía conceptual, una estrategia adaptada y validada por Tobón (2014) para buscar, comprender, construir, aprender y comunicar conceptos, teorías y metodologías de gran importancia para la transformación académica.

La cartografía conceptual se basa en el pensamiento complejo, la socioformación, los mapas mentales y los mentefactos conceptuales. Comprende el planteamiento de un concepto o teoría con ocho ejes mínimos, aunque en ocasiones pueden agregarse otros en función de las necesidades de construcción del conocimiento que se posean.



En la cartografía conceptual se desarrolla cada eje considerando preguntas que orienten la búsqueda, análisis y organización del conocimiento en torno a un concepto, teoría o metodología. En este libro se han tenido en cuenta las siguientes preguntas al momento de construir cada uno de los ejes de los elementos que conforman el cambio didáctico desde la socioformación. Se sugiere estudiar el libro de manera secuencial ya que un eje anterior posibilita comprender mejor el siguiente. Sin embargo, también se puede leer en distinto orden, según los intereses del lector.

<i>Ejes de la cartografía conceptual</i>	<i>Preguntas clave</i>
1. <i>Noción</i>	<i>¿Cuál es la etimología del concepto, su desarrollo histórico y la definición actual?</i>
2. <i>Categorización</i>	<i>¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto?</i>
3. <i>Caracterización</i>	<i>¿Cuáles son las características centrales del concepto?</i>
4. <i>Diferenciación</i>	<i>¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto?</i>
5. <i>Clasificación</i>	<i>¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto?</i>
6. <i>Vinculación</i>	<i>¿Cómo se vincula el concepto con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?</i>
7. <i>Metodología</i>	<i>¿Cómo es la metodología esencial de aplicación del concepto? Describir los pasos o acciones para aplicar el concepto o teoría.</i>
8. <i>Ejemplificación</i>	<i>¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto o teoría?</i>

Secciones del libro

Estimado lector:

En el libro se desarrollan las siguientes secciones para una mejor comprensión de las acciones fundamentales para lograr el cambio didáctico desde la socioformación.

Metas de desempeño

Introducción

Análisis de saberes previos

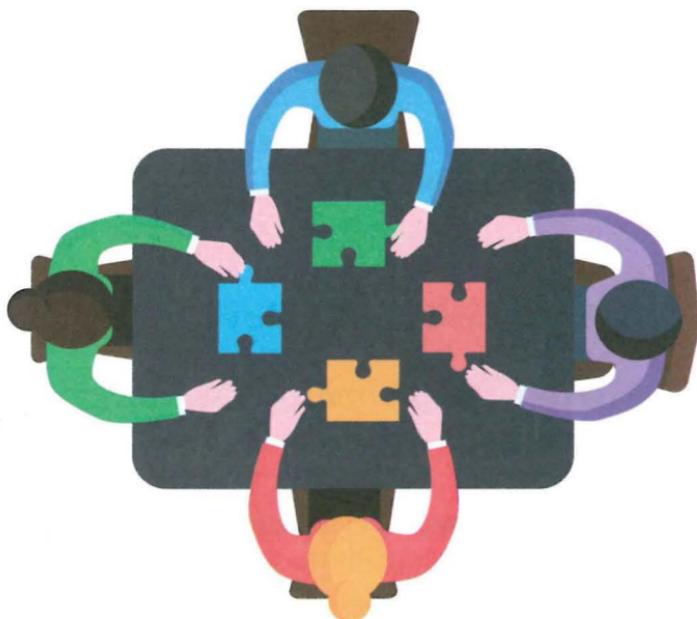
Desarrollo de la cartografía conceptual

Actividades de aplicación

Resumen del capítulo

Resolución de análisis de caso

Referencias bibliográficas



Metas de desempeño:

- Identifica los elementos clave de la gestión curricular para su implementación en los procesos institucionales y de aprendizaje en las aulas.
- Comprende los aspectos metodológicos que se requieren para asegurar la gestión curricular en todos los procesos educativos.
- Propone estrategias para la gestión curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo.

1. Introducción

En este capítulo se inicia el análisis de la gestión curricular para la sociedad del conocimiento desde la perspectiva socioformativa, en donde el lector podrá reconocer las principales características, los elementos que la diferencian y acciones concretas para su aplicación en las instituciones educativas.

También se presentan algunos casos que buscan lograr la apropiación de manera significativa de la metodología de la gestión curricular, para transformar las prácticas tradicionales que actualmente se realizan en Iberoamérica.

Se sugiere analizar los casos que se presentan para avanzar en este proceso de mejora profesional.

2. Análisis de saberes previos

2.1. Análisis de caso “transformando las secuencias didácticas”

En la Universidad UPA de México el equipo docente solicitó a la dirección escolar un taller sobre elaboración de secuencias didácticas desde el enfoque de competencias. Los profesores consideran que requieren instrumentos, estrategias y la orientación de una persona experta en este campo.

La dirección escolar atendiendo a la solicitud del equipo de profesores ha elaborado el siguiente plan de actividades para atender sus necesidades y motivarles a mejorar sus clases:

Actividad 1. Conferencia sobre secuencias didácticas y su importancia para el desarrollo de competencias.

Actividad 2. Taller sobre “estrategias didácticas y de evaluación por competencias” en donde deberán elaborar un plan de clase con instrumentos de evaluación.

Actividad 3. Evaluación de sus planeaciones de clase por parte de un experto para identificar sus aspectos positivos y fallas.

Actividad 4. Retroalimentación mediante un informe escrito con los detalles de la evaluación.

Revise las actividades anteriores, el planteamiento de la situación por parte de los profesores, y con base en ello, identifique la afirmación correcta argumentando su respuesta en el cuaderno de apuntes.

Seleccione la opción correcta y explique su respuesta en el cuaderno de apuntes

a) Las actividades planeadas por el equipo directivo corresponden a un proceso de gestión curricular.

b) La problemática identificada por los profesores se resuelve mediante las actividades planeadas por la dirección escolar.

c) La evaluación y retroalimentación utilizadas garantizan la mejora de los docentes.

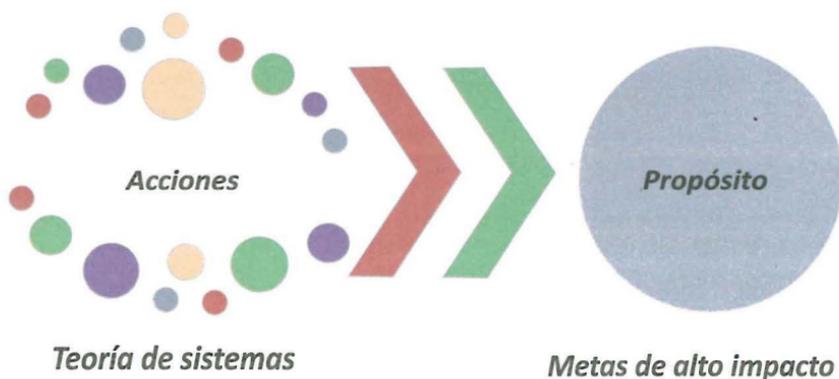
d) La problemática planteada por los docentes corresponde a un problema del contexto que requiere de la colaboración y la metacognición para su resolución.

e) En las actividades se observa el trabajo colaborativo entre los docentes para resolver el problema.

3. Desarrollo de la cartografía conceptual

3.1. *Noción de la gestión curricular desde la socioformación*

Desde la Real Academia de la Lengua se asume la gestión como el acto de hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera (RAE, 2001) y que en términos educativos consiste en un conjunto de acciones que intencionan una organización para cumplir con su propósito. Cabe mencionar, que el concepto de gestión ha sido importado desde la teoría de las organizaciones y en su acepción primaria se limita a la gestión de recursos, aunque posteriormente se ha ampliado a una visión sistémica (Castro, 2005).



En cuanto al currículum, se concibe como una construcción cultural en dos sentidos (Poggi, 1998): 1) el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y, 2) el currículum aparece también atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento. Este término desafortunadamente es empleado –en muchas ocasiones– por los docentes, sin mucho saber a qué modelo o enfoque corresponde. Para Grundy (1994) “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que

tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”.

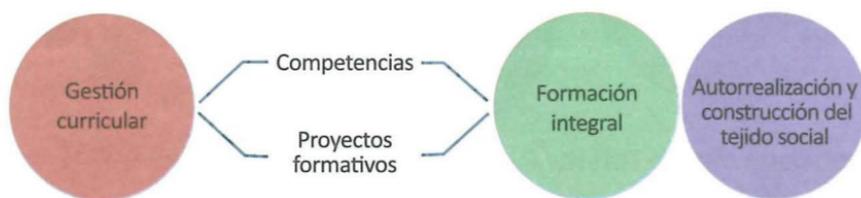


La socioformación es un enfoque educativo que busca responder a los retos de formar para la sociedad del conocimiento con base en la realización de proyectos formativos transversales, buscando que tanto los estudiantes, como los directivos, los docentes y la familia tengan un sólido proyecto ético de vida, espíritu emprendedor, competencias para afrontar los retos del contexto y trabajo colaborativo (Tobón, 2013).

La gestión curricular desde la socioformación pretende determinar, mediante el estudio exhaustivo del contexto, qué competencias básicas, genéricas y específicas se van a formar en los estu-

diantes (perfil de egreso), a partir de la implementación de una serie de proyectos formativos interrelacionados y organizados en el mapa curricular, con un determinado número de créditos y aplicando estrategias didácticas y de evaluación orientadas al aprendizaje y a la acreditación de las competencias del perfil, en el marco del aprender a emprender (Tobón, 2012). Partiendo de esta definición, el enfoque socioformativo asume el currículo (Tobón, 2013) como un proceso específico, de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto a la formación integral y el aprendizaje de competencias en las diferentes áreas de actuación, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico.

Por lo tanto, la gestión curricular constituye uno de los procesos determinantes para la generación de sujetos sociales en un medio cultural caracterizado por la gestión del conocimiento y el manejo permanente de un gran cúmulo de información. En esta medida, la sociedad del conocimiento se construye con base en una educación estimulada y dirigida por la creatividad y la inventiva.

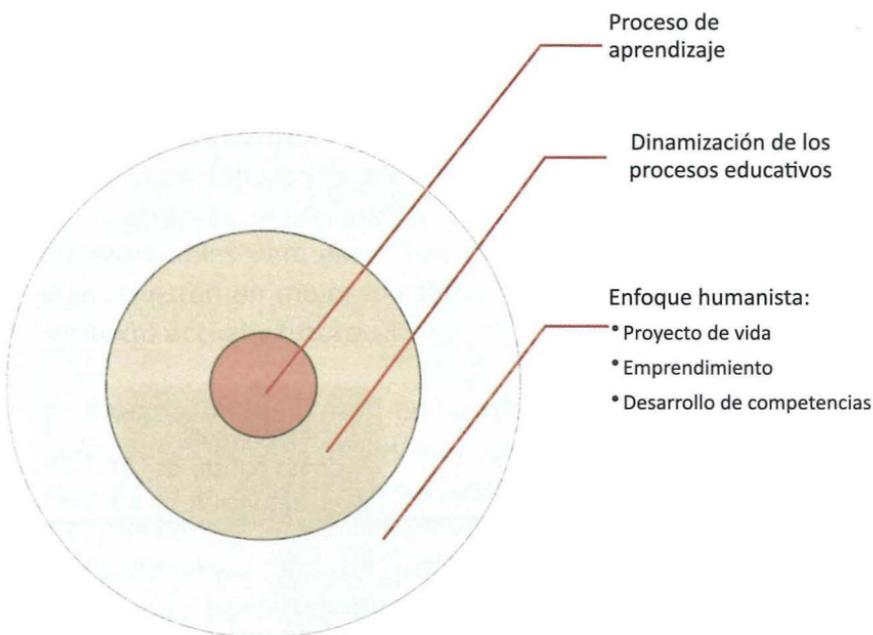


3.2. Categorización de la gestión curricular desde la socioformación

La gestión curricular desde la socioformación se encuentra ubicada dentro de la gestión curricular educativa que implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar. En consecuencia, enfatiza algunos de los as-

pectos incluidos en la gestión educativa para profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos y/o completarlos.

Los saberes necesarios para el abordaje de la gestión curricular educativa implican, en primer lugar, las cuestiones curriculares, entendidas como las circunstancias históricas y sociales que atraviesan la institución, así como el contexto en donde se ubica la institución escolar; en segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión, que consiste en el conjunto de acciones que intencionan a la organización para cumplir su propósito. Por lo tanto, gestionar el currículo de una institución educativa implica articular todo lo que sucede diariamente para lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender.



La gestión curricular educativa tiene como propósito fundamental centrar, focalizar y nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los estudiantes, mientras que su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa (Castro, 2005). Por lo anterior, la gestión curricular desde la socioformación conforma un enfoque del currículo para gestionar la formación humana integral a través de un sólido proyecto ético de vida, del emprendimiento creativo y del aprendiza-

je de las competencias fundamentales, para que de esta forma se contribuya a la consolidación de la institución como a la realización personal y al fortalecimiento del tejido social (Tobón, 2013).

3.3. Características de la gestión curricular desde la socioformación

La gestión curricular socioformativa tiene su origen en la concepción del currículo como un sistema en continuo cambio y autoorganización, que se puede observar en las prácticas de los docentes, directivos y el personal administrativo. Es por esto, que el currículo se logra mediante la mediación y el liderazgo de estos actores educativos en las instituciones, considerando los retos que les plantea el contexto sociocultural y tomando en cuenta los saberes de los estudiantes.



De acuerdo con esta perspectiva desde el pensamiento complejo, el currículo tiene las siguientes características (Tobón, 2013):

a. Dependencia al contexto con autonomía interna (identidad): la gestión del currículo en una institución debe partir de una identidad clara que dé cuenta de los principios que la rigen, así como de las metas de formación globales que la orientan; sin embargo, se deben considerar los retos del contexto que motivan y exigen afrontar los cambios y las incertidumbres propias de todo proceso educativo.

b. Evaluar para mejorar la formación: la diversidad de fuentes (entrevistas con estudiantes, docentes, etc.) para la evaluación del currículo desde la socioformación, es una de las características que favorece la mejora de los diferentes programas formativos, así como de las acciones que emprenden los miembros de la comunidad educativa.

c. Integración y complementación en las propuestas formativas: la flexibilidad de pensamiento, así como la complementariedad en las expectativas y procesos de actuación por parte de todos los integrantes de una institución educativa, son requerimientos indispensables para garantizar la calidad y lograr que los estudiantes estén en mejores condiciones de afrontar los retos del contexto actual y futuro.

d. Integración del “todo” en las partes del currículo: el desempeño de los actores en los procesos educativos (partes) deben manifestar la vivencia del modelo institucional (el todo); mientras que las políticas educativas (todo) deben estar presentes en el diseño de los módulos, proyectos formativos y demás unidades de organización (partes).

e. Las estrategias como pautas de actuación: para la implementación del currículo desde la socioformación, se sugiere trabajar con estrategias más que con programas. Las estrategias hacen posible prever los posibles factores de incertidumbre, ya que a medida que se diseñan y ponen en marcha, es posible realizar modificaciones de acuerdo con los contratiempos o encrucijadas que se enfrentan en el camino.

3.4. Gestión curricular desde la socioformación y otros enfoques

Existen diversos enfoques para gestionar el currículo por competencias, lo cual muestra la importancia de reconocer las diferencias entre ellos, sus énfasis y sus características, para así tener una mirada y puntos de vista abiertos e integradores. Los principales enfoques de gestión curricular son: el funcionalista, el conductual, el constructivista y el socioformativo. A continuación se realiza una descripción de cada uno de ellos y las principales diferencias con la gestión curricular socioformativa.

Enfoques para la gestión curricular por competencias

Enfoque	Características	Diferencias con la Gestión Curricular Socioformativa
Funcionalista (CIDEDEC, 1999)	<p><i>Analiza las diferentes relaciones existentes entre habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores y los resultados de la aplicación de las mismas en las empresas.</i></p> <p><i>Identifica las características de los trabajadores que se consideran relevantes para la obtención de un resultado o la solución de un problema.</i></p>	<p><i>Se hace énfasis en las actividades que realizan los estudiantes para alcanzar los resultados en una determinada función productiva de acuerdo con criterios de desempeño, más que en la formación integral de las personas.</i></p>
Conductual (McClelland, 1973)	<p><i>Considera las competencias como características casualmente relacionadas con el desempeño eficiente de las personas en sus puestos de trabajo.</i></p> <p><i>Las competencias pueden estar compuestas por motivos, rasgos de personalidad, habilidades, actitudes, valores y conocimientos que las personas aplican para el desempeño de un puesto de trabajo determinado en una organización concreta.</i></p>	<p><i>Se hace énfasis en la búsqueda de desempeños superiores en el ejercicio profesional más que en la resolución de problemas con ética, idoneidad y mejora continua.</i></p>

	<i>Estas características no pueden ser estudiadas de forma directa, pero sí permiten su análisis gracias a su manifestación como comportamientos observables o competencias.</i>	
Constructivista (Mertens, 1996)	<i>El hecho de que la competencia signifique resolver un problema o alcanzar un resultado con criterios de calidad, exige que la enseñanza sea de tipo integral: que combine conocimientos generales y específicos con experiencia de trabajo</i>	<i>Se hace énfasis en las dificultades de los procesos laborales-profesionales más que en los retos del contexto y las competencias necesarias para afrontarlos integralmente.</i>
Socioformativo (Tobón, 2012)	<i>Enfatiza en innovar los procesos educativos para que estén a la altura de los grandes retos de la humanidad, buscando que la formación integral y el desarrollo de las competencias se generen desde el proyecto ético de vida.</i> <i>Busca el cambio de las prácticas educativas tradicionales mediante la deconstrucción de los modelos mentales arraigados en las personas, los cuales bloquean la innovación.</i>	

La gestión curricular desde la socioformación se diferencia principalmente de los demás enfoques, en cuanto a que los retos que los estudiantes deben aprender a afrontar en el presente y futuro parten de un análisis contextualizado, la filosofía institucional y los valores universales como la verdad, honestidad, etc. Mientras que los otros enfoques antes descritos, parten de los requerimientos del contexto y buscan que el currículo sea respondiente a las demandas establecidas.

3.5. Tipos de gestión curricular desde la socioformación

La gestión curricular desde la socioformación conlleva la gestión de aprendizajes en la escuela y la correspondiente responsabilidad social en relación al contexto que se atiende; en consecuencia, la reflexión debe situarse en los procesos de mediación que se desarrollan en el seno de la institución educativa, involucrando en ellos a docentes, directivos, administrativos, estudiantes y padres de familia. Focalizar los procesos de mediación y sus características, implica asumir rupturas y procesos de innovación para generar experiencias de aprendizaje significativos y relevantes para la formación de personas competentes para afrontar los retos actuales y futuros.

Estas rupturas y procesos de innovación emprendidos en las instituciones educativas originan distintos tipos de gestión curricular desde la socioformación.

Tipos de gestión curricular desde la socioformación

Tipos de gestión curricular socioformativa

Características

Énfasis en la reorganización de los campos disciplinares (ruptura epistemológica)	<p><i>Desde la socioformación el currículo se lleva a cabo con base en la reflexión de la práctica educativa y la flexibilidad. Mediante la investigación acción se busca establecer nuevos parámetros de actuación con base en criterios y evidencias.</i></p> <p><i>Los campos disciplinares se trascienden mediante la implementación de ciclos propedéuticos que posibiliten el refuerzo de competencias que se requieren para tener éxito en el nivel que cursa actualmente el estudiante.</i></p>
Énfasis en los retos que enfrenta la formación docente (ruptura pedagógica)	<p><i>El currículo socioformativo concibe al ser humano en su integralidad, es decir, con necesidades, intereses, experiencias, pensamientos, acciones, etc. De acuerdo con esta</i></p>

	<p><i>concepción del hombre y del mundo, se analizan los retos que el contexto sociocultural, ecológico, económico, etc. plantean a los docentes y sus marcos de actuación.</i></p> <p><i>Los proyectos formativos se convierten en una estrategia formativa por excelencia, en donde se desarrollan competencias para responder de manera ética y pertinente a los retos del contexto, con base en principios particulares de la filosofía institucional.</i></p>
<p><i>Énfasis en los retos de mediación entre docente y estudiante (ruptura didáctica)</i></p>	<p><i>La relación entre mediador y sujeto de aprendizaje es el medio que posibilita que el currículo se concrete efectivamente en los ambientes de aprendizaje, la gestión curricular desde la socioformación con énfasis en la formación docente favorece los cambios en las prácticas tradicionales mediante la investigación acción educativa.</i></p>

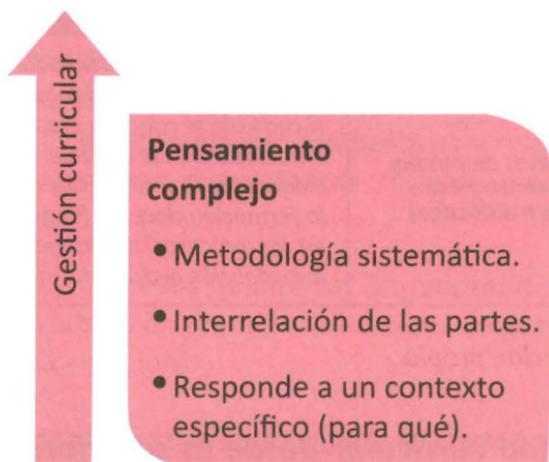
Fuente: elaboración propia.

3.6. La gestión curricular desde la socioformación y el pensamiento complejo

La gestión curricular desde la socioformación se vincula con el pensamiento complejo pues asume que el currículo es como tal: complejo, y complejo viene de complexus que significa tejido: una articulación e integración de partes en un proceso dinámico, que es a la vez una unidad en la diversidad (Morin, 1995).

Las diversas partes del currículo están concatenadas, en el sentido del postulado de Pascal: “todas las cosas siendo causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Tobón, 2005; Domínguez, 2006). Esto significa que para comprender el currículo hay que comprender cada una de sus partes, y para entender cada partes se necesita relacionar las partes entre sí, y comprender a la vez el currículo como un todo.

Por ejemplo, el perfil de egreso sólo tiene sentido en la medida que se entienda su naturaleza propia y se lo relacione con las demás partes del currículo tales como el modelo educativo institucional, que establece qué tipo de ser humano formar y para qué sociedad, el mapa curricular (malla curricular), los proyectos formativos, la didáctica, los escenarios de aprendizaje, la evaluación y la certificación de las competencias (Tobón, 2012).

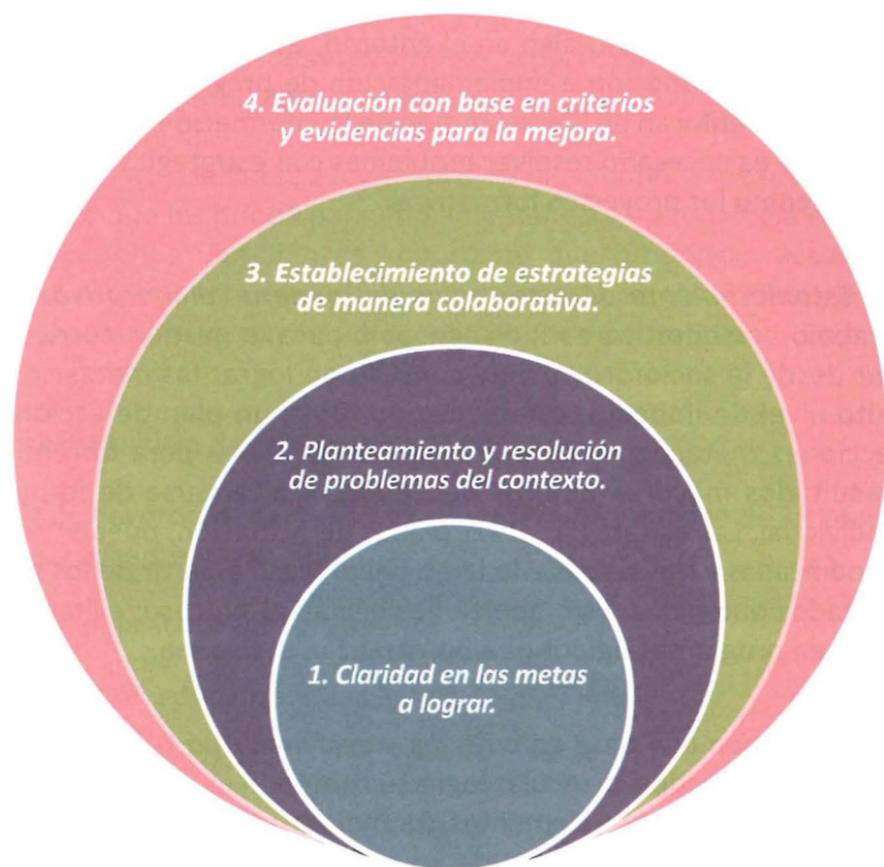


En consecuencia, para diseñar el currículo se requiere tener una metodología sistemática y bien planeada de todo el proceso, en la cual se contemple el diseño de cada una de sus partes de forma interrelacionada pensando siempre en un para qué.

3.7. Metodología de la gestión curricular desde la socioformación

La gestión curricular desde la socioformación plantea la necesidad de considerar la formación integral de los estudiantes como su principal propósito y meta. Para lograr esto se requiere la participación de la comunidad educativa, en donde cada uno de sus miembros tenga claridad en las metas y movilice sus saberes y los recursos que posee para contribuir en la dinamización del proceso.

Con base en la experiencia de acompañamiento a diversas instituciones en Iberoamérica se sugieren algunas acciones metodológicas para llevar a cabo la gestión curricular con los docentes, equipos directivos, asesores pedagógicos o autoridades educativas. Las acciones propuestas son las siguientes:



1. Claridad en las metas a lograr. Para que la gestión curricular sea eficaz es necesario que los distintos actores educativos tengan la mayor claridad en el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y los rasgos de identidad establecidos institucionalmente. Estos elementos brindan una orientación clara que unifica los esfuerzos y permite avanzar con mayor certeza en lo que se pretende lograr.

2. *Planteamiento y resolución de problemas del contexto.* Es necesario que tanto los estudiantes como docentes y directivos sean capaces de resolver problemas de su entorno para demostrar los saberes adquiridos antes y durante la implementación del currículo. Los proyectos formativos contribuyen a resolver estos problemas del contexto mediante el direccionamiento, la planeación, ejecución y socialización de los resultados obtenidos para transformar o mejorar algo en el entorno; es por ello, que ya no basta con la adopción e implementación de programas educativos que se enfocan en la transmisión de la información disciplinar, sino que es necesario resolver problemas con estrategias integradoras como los proyectos formativos.

3. *Establecimiento de estrategias de manera colaborativa.* El trabajo colaborativo es indispensable para la gestión curricular desde la socioformación y consiste en lograr las metas con alto nivel de impacto, estableciendo roles, un plan de acción, acciones metacognitivas y la sinergia necesaria para obtener resultados mayores que los que podrían alcanzarse de forma individual. Las estrategias al ser planes de actuación, pueden ser modificadas y mejoradas a lo largo del proceso a partir de los resultados obtenidos. Esto aporta flexibilidad al proceso, evitando caer en programas rígidos que burocratizan el sistema.

4. *Evaluación con base en criterios y evidencias para la mejora.* Para que la gestión curricular logre su cometido es necesario que la evaluación aporte elementos de mejora al sistema, mediante la demostración concreta de los aprendizajes de los distintos protagonistas. Esta demostración o también denominadas “actuaciones integrales” se desarrollan en situaciones particulares y con la generación de productos para garantizar su calidad en el desempeño. Las decisiones, estrategias, recursos, políticas institucionales y sociales, son consecuencia de la valoración con base en criterios compartidos y el nivel de logro de las metas planteadas (Tobón, 2013).

3.8. Ejemplo de la gestión curricular desde la socioformación

En los apartados anteriores de este capítulo has profundizado en la noción, características, clasificación, metodología y diferencias de la gestión curricular desde la socioformación con otros enfoques. A continuación se presenta un ejemplo de aplicación de la metodología descrita anteriormente a partir de la experiencia obtenida en la investigación reciente.

Se invita a los lectores a revisar el ejemplo identificando los aprendizajes que les brinda para implementar esta metodología en sus instituciones. También es importante que propongan acciones para mejorar este ejemplo que todavía está en sus inicios, y que luego las consideren en sus propias acciones docentes.

Presentación del ejemplo

Título del proceso gestión curricular: “Transformación de las prácticas docentes en el aula”

Nivel educativo: Media Superior

Institución educativa: Bachillerato Miguel Hidalgo

Estado: Querétaro

País: México

Participantes: equipo directivo y docentes.

El proceso de gestión curricular se enfocó en que los docentes logren transformar la planeación y ejecución de las clases con los estudiantes, mediante el análisis y evaluación de estas empleando la metacognición, el trabajo colaborativo, criterios y evidencias pertinentes.

Este ejemplo se describe a continuación de manera sintética, con el propósito de que la metodología pueda adaptarse o implementarse con un orden distinto e incluso, integrando elementos contextuales. Lo importante es que las estrategias utilizadas contribuyan a la transformación de la educación y posibiliten la formación integral de las personas para contribuir a la sociedad del conocimiento.

Descripción del contexto institucional

En el Bachillerato Miguel Hidalgo se ha trabajado de forma constante durante los últimos diez años en la formación de su planta docente sin conseguir resultados satisfactorios en las prácticas docentes dentro de las aulas. El profesorado ha cursado múltiples cursos, talleres, diplomados y maestrías en torno a los nuevos enfoques y teorías pedagógicas para tratar de responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

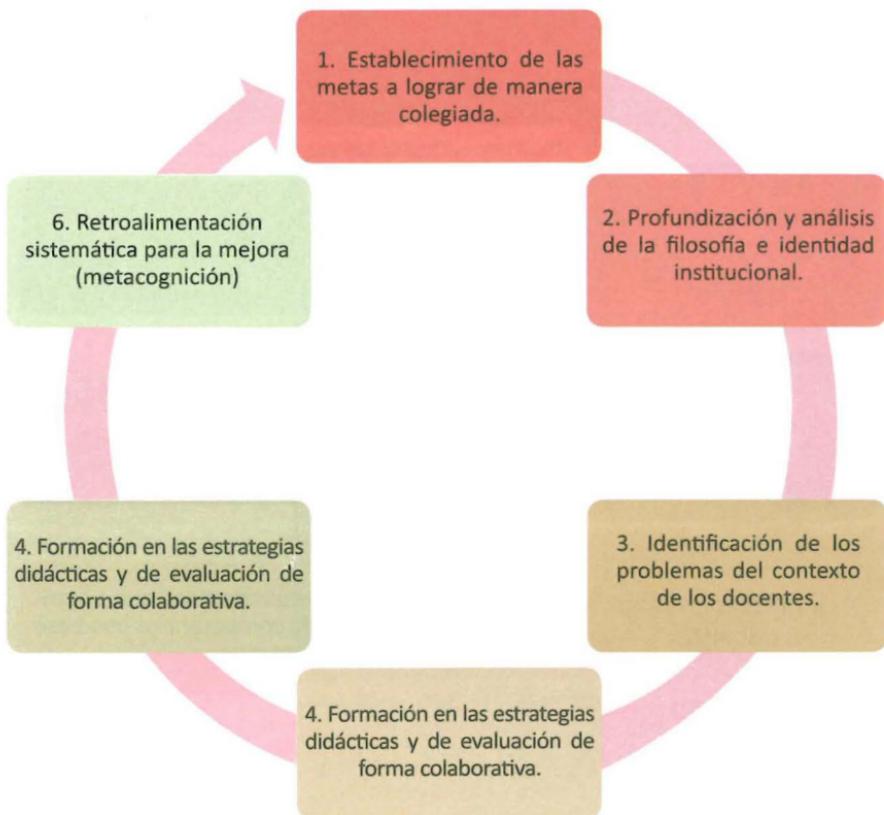
Durante el último año, el equipo directivo percibe que la dinámica de las clases continúa siendo tradicional ya que las actividades se centran en la transmisión de la información a los estudiantes durante un alto porcentaje del tiempo. Debido a esta situación invitaron al autor, quien les brindó algunos talleres sobre planeación y evaluación con estrategias puntuales.

A partir de los talleres desarrollados con el equipo docente y directivo se motivó a iniciar un proceso de acompañamiento, asesoría y evaluación de las prácticas docentes en el aula para determinar el impacto de las estrategias trabajadas en los talleres para lograr el cambio didáctico por parte de los profesores.

A continuación se presenta el proceso de planeación de la gestión curricular de forma colaborativa, en donde se describen las actividades realizadas y algunos productos generados, y finalmente se presenta un análisis de los logros obtenidos en esta experiencia.

Planeación de la gestión curricular desde la socioformación

La gestión curricular para lograr la transformación de las prácticas docentes en el aula se planificó en equipo y después se implementó de forma articulada, mediante actividades que integraron al equipo docente de manera colegiada. A continuación se muestra el proceso de planeación que se desarrolló.



Resultados de aprendizaje del proceso de gestión curricular

Durante el proceso de gestión curricular en el Bachillerato Miguel Hidalgo se generó una dinámica de análisis, reflexión y aplicación

de estrategias didácticas y de evaluación para lograr los siguientes desempeños (resultados de aprendizaje) en los docentes, en cada uno de los espacios de formación desarrollados.

Introducción a la mediación docente

- Analiza las acciones que emprende en el aula de forma crítica, con disposición y apertura a la mejora.

Acciones clave de la mediación docente

- Diseña una secuencia didáctica con base en las acciones clave de la mediación docente.

Diseño de secuencias didácticas por competencias

- Aplica la mediación del aprendizaje con base en problemas del contexto y la socioformación.

Evaluación por competencias

- Valora las competencias mediante el diseño de mapas de aprendizaje en diferentes escenarios educativos.

La metacognición docente

- Diseña estrategias metacognitivas que contribuyen al desarrollo de competencias con base en el enfoque socioformativo.

Planeación y síntesis de la gestión curricular desde la socioformación

Título del proceso de gestión curricular:

“Transformación de las prácticas docentes en el aula”

Contexto:	Bachillerato Miguel Hidalgo
<p>Problema del contexto a resolver:</p>	<p>Las clases impartidas por los docentes en los últimos años se centran en la transmisión de los contenidos de los programas académicos de manera prioritaria. Esto ha generado cuestionamientos del equipo directivo y de algunos docentes que a partir de la formación recibida anteriormente se han concientizado de la situación. Con base en esto, se busca que los docentes logren transformar la planeación y ejecución de las clases con los estudiantes, mediante el análisis y evaluación de éstas empleando la metacognición, el trabajo colaborativo, criterios y evidencias pertinentes.</p>
<p>Acciones (actividades):</p>	<p>Fase 1. Establecimiento de las metas a lograr. Presentación y acuerdo de la pertinencia de la ejecución del proceso de gestión curricular. En una reunión de trabajo con el equipo directivo se establecen los aspectos necesarios de transformar en la práctica docente dentro del aula. También se acuerdan las normas del proceso.</p> <p>Fase 2. Profundización y análisis de la filosofía e identidad institucional. De manera colegiada, compartir los principales aspectos del perfil del egresado que se busca desarrollar a lo largo de esta etapa, así como los fundamentos institucionales que son diferenciadores de otras instituciones. Cada uno de los participantes expresan su sentido de pertenencia y las razones para colaborar en el proceso de gestión curricular.</p> <p>Fase 3. Identificación de los problemas del contexto de los docentes. Con base en las dificultades que se han experimentado en los últimos años, de forma colaborativa se establecen los problemas del contexto de los docentes, como por ejemplo: la integración de las TIC en el diseño, implementación y evaluación de proyectos interdisciplinarios, la implementación de una evaluación más objetiva y centrada en los desempeños del estudiante, etc. Esta actividad apoya la delimitación de problemas que no corresponde al docente atender, sino a otras instancias institucionales.</p>

Fase 4. Formación en las estrategias didácticas y de evaluación de forma colaborativa. Considerando los problemas del contexto de los docentes, se elabora un plan de formación para atender las necesidades didácticas y de evaluación del profesorado.

Fase 5. Evaluación de las prácticas docentes con base en criterios y evidencias. Como resultado de los talleres de formación en estrategias didácticas y de evaluación, se crean instrumentos de evaluación (lista de cotejo y rúbrica de desempeño) para valorar las prácticas docentes a partir de productos y los resultados de aprendizaje logrados en la fase 4.

Fase 6. Retroalimentación sistemática para la mejora (metacognición). Para motivar al crecimiento y mejora continua, se orienta a los docentes de forma personal y colectiva al logro de los indicadores establecidos en los instrumentos de evaluación diseñados en la fase anterior. De manera asertiva, clara y sistemática se invita al docente a identificar sus logros, los aspectos a mejorar y el nivel de desempeño logrado en la evaluación realizada (autoevaluación).

Evidencias del proceso:

Las evidencias que los docentes entregaron a lo largo de los talleres de formación docente fueron:
Evidencia 1. Informe y autoevaluación de la práctica educativa actual.

Evidencia 2. Informe de una secuencia didáctica por competencias.

Evidencia 3. Video de una clase por competencias.

Evidencia 4. Instrumento de evaluación de los productos de los estudiantes.

Las evidencias de mejoramiento de las clases posteriores a los talleres de formación docente fueron:

Evidencia 5. Análisis y evaluación de las secuencias didácticas.

Evidencia 6. Observación de clase empleando un registro de observación.

Instrumentos de evaluación del proceso:

Los instrumentos de evaluación empleados durante los talleres de formación docente fueron:

Evidencia 1. Rúbrica.

Evidencia 2. Rúbrica.

	<p><i>Evidencia 3. Rúbrica. Evidencia 4. Rúbrica.</i></p> <p><i>Los instrumentos de evaluación empleados para valorar las evidencias de mejoramiento fueron:</i></p> <p><i>Evidencia 5. Lista de cotejo. Evidencia 6. Lista de cotejo.</i></p> <p><i>Para identificar los avances y el nivel de desempeño mostrado por los docentes en las clases observadas, se diseñó una rúbrica de desempeño en donde se muestran de forma gradual las actuaciones del docente en el aula, siguiendo los niveles de desempeño propuestos desde la socioformación.</i></p>
<p><i>Proceso de evaluación:</i></p>	<p><i>Se llevó a cabo una evaluación continua y sumativa con base en el portafolio de evidencias elaborado durante y después de los talleres de formación docente.</i></p> <p><i>Los docentes pudieron mejorar sus evidencias una vez. Se aplicó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con respecto a las evidencias.</i></p>

El proceso de gestión curricular desde la socioformación descrito anteriormente con el propósito de transformar las prácticas docentes en el aula, al realizarse de manera colaborativa y con un proceso formativo que respalde la orientación didáctica de los docentes permite alcanzar los siguientes logros:

- a. Apropiación del lenguaje didáctico en el profesorado, permitiendo establecer estrategias conjuntas con bases sólidas y comprensión del papel de cada persona para desarrollar la sinergia en la actuación.
- b. Trabajar de manera colegiada a partir de necesidades comunes (problemas del contexto) que aportan sentido y congruencia a la transformación de las prácticas docentes, tanto en su planeación como ejecución y evaluación.
- c. Establecer una plataforma formativa para los docentes, con metas compartidas y consensuadas para lograr una evaluación

sistemática que aporte elementos de mejora al mismo proceso de formación docente.

d. Demostración de las propias competencias a partir de evidencias o productos tangibles y coherentes con los criterios de formación establecidos.

4. Actividades de aplicación

La gestión curricular desde la socioformación al ser un proceso en continua construcción-deconstrucción-reconstrucción con el fin de estar a la altura de los retos actuales y futuros, busca que la formación de las personas sea pertinente para lograr la gestión del talento humano y la formación integral (Tobón, 2012) para construir la sociedad del conocimiento.

A continuación se presentan algunas preguntas orientadoras para planear, implementar y evaluar la gestión curricular a nivel institucional, grupal o personal. Se sugiere al lector elaborar un autoanálisis de sus prácticas docentes o de alguna situación que considere pertinente cambiar o transformar para lograr la pertinencia de la formación en el siglo XXI en su entorno personal, familiar, escolar, empresarial, etc.

Orientaciones para gestionar el currículo desde la socioformación

Instrucciones: responde las siguientes preguntas de manera reflexiva y crítica, de tal manera que las acciones que emanen de esta reflexión contribuyan a generar una mejora en tu vida profesional como docente, directivo, asesor pedagógico o autoridad.

<i>Metodología del proceso de gestión curricular</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>
1. Establecimiento de las metas.	<p>¿Qué competencias conforman el perfil de egreso del estudiante?</p> <p>¿Qué resultados de aprendizaje se pretenden alcanzar en la implementación de la gestión curricular?</p>
2. Profundización y análisis de la filosofía e identidad institucional.	<p>¿Qué características sociales, económicas, políticas y profesionales atiende la institución, grupo o empresa educativa?</p> <p>¿Qué rasgos o elementos distintivos posee la institución o grupo al que perteneces con respecto a otros del mismo ámbito?</p> <p>¿Qué elementos institucionales son fundamentales para lograr las metas establecidas?</p>
3. Identificación de los problemas del contexto de los docentes.	<p>¿Qué aspectos requieren ser modificados o transformados para alcanzar las metas establecidas?</p> <p>¿Qué dificultades se experimentan y requieren ser atendidas para dinamizar los procesos académicos, administrativos o directivos?</p>
4. Formación en las estrategias didácticas y de evaluación de forma colaborativa.	<p>¿Qué espacios formativos son idóneos para desarrollar la colaboración y la resolución de los problemas actuales?</p> <p>¿Qué estrategias didácticas y de evaluación son pertinentes para generar un cambio en el entorno?</p> <p>¿Qué antecedentes académicos o profesionales del equipo docente o directivo favorecen el logro de las metas establecidas?</p>
5. Evaluación de las prácticas docentes con base en criterios y evidencias.	<p>¿Qué productos o evidencias pueden demostrar la calidad del desempeño de los participantes?</p> <p>¿En qué momentos es pertinente implementar la evaluación para motivar a la mejora?</p> <p>¿Qué instrumentos de evaluación son los más adecuados para analizar los avances y retos del proceso de gestión curricular?</p>

5. Resolución del análisis de caso

A continuación se presenta la respuesta al análisis de caso trabajado en el capítulo, y se explica de forma breve.

Caso 2.1

Opción correcta: d)

Explicación: La mejora de las secuencias didácticas continúa siendo un reto para la docencia actual. Para lograr un mayor impacto en la transformación de ellas, se requiere del trabajo colaborativo entre docentes y demostrar las mejoras con evidencias (metacognición).

6. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha profundizado en la teoría y metodología de la **gestión curricular desde la socioformación** con apoyo de la cartografía conceptual. A continuación se muestra de forma sintética los principales elementos que componen cada uno de los ejes de la cartografía conceptual con el propósito de brindar al lector una mirada integradora de este proceso para lograr el cambio didáctico en la educación actual.

Noción

- Proceso que pretende determinar mediante el estudio exhaustivo del contexto, qué competencias básicas, genéricas y específicas se van a formar en los estudiantes (perfil de egreso).

Categorización

- Se ubica dentro de la gestión curricular educativa que tiene como propósito centrar, focalizar y nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los estudiantes, mientras que su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

Caracterización

- Identidad, evaluación para la mejora, complementariedad de las propuestas formativas, integración "todo" en las partes y estrategias como pautas de actuación.

Diferenciación

- Enfatiza en innovar los procesos educativos para responder a los retos actuales y futuros de la humanidad.

Clasificación

- Énfasis en la reorganización de los campos disciplinares.
- Énfasis en los retos que enfrenta la formación docente.
- Énfasis en los retos de mediación entre docente y estudiante.

Vinculación

- Gestión curricular y pensamiento complejo.
- Metodología sistemática, interrelación de las partes, responde a un contexto específico.

Metodología

- Claridad en las metas a lograr, planteamiento y resolución de problemas del contexto, establecimiento de estrategias de manera colaborativa, evaluación con base en criterios y evidencias para la mejora.

Ejemplificación

- Transformación de las prácticas docentes en el aula.

7. Referencias bibliográficas

Castro R, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. Revista Horizontes Educativos, No. 10, Universidad del Bio Bio, Chile. Recuperado el 13 de agosto de 2014, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>

CIDEC (1999): Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. Donostia-San Sebastián: CIDEC, (Cuadernos de Trabajo. Formación, empleo, cualificaciones, n.º 27).

Domínguez, H. M., & Vacas, F. S. (2006). Domótica: Un enfoque sociotécnico. Fundación Rogelio Segovia para el desarrollo de las Telecomunicaciones.

Grundy, Shirley. (1994). Producto o praxis del currículo. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Mertens, L. (1996). Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Formación basada en competencia laboral. Uruguay: OIT.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." American psychologist, 28(1), 1.

Morin, E. (1995). El pensamiento complejo. Madrid: Gedisa.

Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Poggi, Margarita. (comp.) (1998). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Colección triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Ediciones Kapelusz.

RAE. (2001). Diccionario de la Lengua Española. España: RAE.

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2ª. Ed.) Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2012). Gestión curricular por competencias. México: CIFE.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Cuarta edición. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2014). Proyectos formativos. Teoría y metodología. México: Pearson.

El taller reflexivo constructivo

02 Capítulo



Metas de desempeño:

- Reconoce la importancia del taller reflexivo constructivo como estrategia didáctica y de evaluación para garantizar la innovación educativa en las instituciones y procesos de gestión del talento humano.
- Se apropia de la metodología del taller reflexivo constructivo a partir de las características que lo diferencian de otros enfoques.
- Implementa acciones creativas para gestionar el currículo considerando el pensamiento complejo y la socioformación.

1. Introducción

En este capítulo se inicia el análisis del taller reflexivo constructivo desde la perspectiva socioformativa, en donde el lector podrá reconocer las principales características, los elementos que la diferencian y acciones concretas para su aplicación en las instituciones educativas.

También se presentan algunos casos que buscan lograr la apropiación de manera significativa de su metodología, para transformar las prácticas tradicionales que actualmente se realizan en las aulas.

Se sugiere analizar los casos que se presentan para avanzar en este proceso de mejora profesional.

2. Análisis de saberes previos

2.1. Análisis de caso “proceso de mejoramiento docente”

En la escuela técnica No. 43 del Estado de Michoacán los profesores han iniciado un proceso de formación para mejorar sus clases, así como la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso de mejoramiento considera las siguientes actividades:

1. Reunión de academia para elaborar un diagnóstico de las prácticas docentes actuales, así como de los procedimientos de evaluación que cada docente emplea en su asignatura.
2. Elaboración de un acta de trabajo colaborativo en donde cada profesor establece las acciones que implementará para transformar su trabajo en el aula y sus instrumentos de evaluación.
3. Cada profesor tendrá el compromiso de buscar un curso de actualización, licenciatura o posgrado para formarse en las estrategias didácticas y de evaluación que requiere.

4. El director de la institución evaluará el desempeño de cada profesor mediante una prueba de conocimientos que considere los principales referentes teóricos y metodológicos del enfoque de competencias.

5. Los profesores entregarán una autoevaluación en donde expondrán las acciones de mejoramiento implementadas al finalizar el ciclo escolar.

Revise las actividades anteriores, el planteamiento de la situación por parte de los profesores, y con base en ello, identifique la afirmación correcta argumentando su respuesta en el cuaderno de apuntes.

Seleccione la opción correcta y explique su respuesta en el cuaderno de apuntes

a) Las actividades que implementarán los docentes y el directivo corresponden a un taller reflexivo constructivo.

b) Para lograr la transformación del profesorado se requiere un proceso de acompañamiento y evaluación basado en el trabajo colaborativo, la resolución de problemas del contexto y los niveles de desempeño propuestos en el taller reflexivo constructivo.

c) El procedimiento de evaluación del desempeño de los profesores es el idóneo para valorar la transformación de sus prácticas.

d) La búsqueda de cursos de actualización, licenciatura o posgrado contribuye a garantizar la mejora del equipo docente, considerando sus necesidades.

e) Las actividades descritas para mejorar las prácticas docentes difícilmente se llevarán a cabo debido a las carencias en la formación didáctica de los docentes.

3. Desarrollo de la cartografía conceptual

3.1. Noción de taller reflexivo constructivo desde la socioformación

El concepto “taller” proviene del francés atelier que significa lugar en que se trabaja una obra de manos, escuela o seminario de ciencias o artes, conjunto de colaboradores de un maestro (RAE, 2001).

Aunado a esta definición etimológica, algunos autores (Gutiérrez, 2003; Montoya Cuervo, 2005) han planteado una metodología denominada taller reflexivo como un modelo para la reflexión sistémica (metódica) con grupos cuyo énfasis se centra en propiciar la reflexión grupal alrededor de temas relacionados con la subjetividad de las personas. El taller reflexivo también se ha considerado un instrumento válido para la socialización, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades de manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los

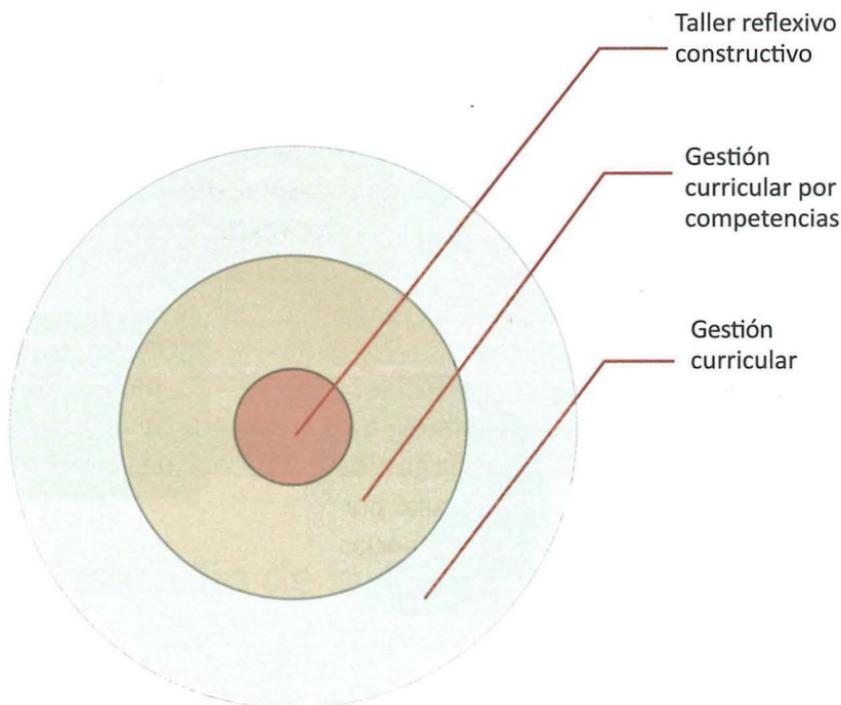
participantes, a partir de la interacción significativa, respetuosa y democrática que posibilita la develación y esclarecimiento de saberes (Montoya & Cuervo, 2005).



En la socioformación, el taller reflexivo ha adquirido un nuevo énfasis: enfocarse en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto con base en la metacognición (Tobón, 2012b). Esto es clave para el desarrollo de las competencias en las personas, tanto en las instituciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las empresas (Tobón, 2013b).

En consecuencia, desde el enfoque socioformativo el taller reflexivo constructivo se define como *una estrategia para la gestión curricular por competencias con la contribución de los estudiantes, docentes, directivos, expertos y personas de la comunidad mediante el trabajo colaborativo, la metacognición, la resolución de problemas del contexto y la evaluación basada en evidencias de desempeño.*

3.2. Categorización del taller reflexivo constructivo como estrategia formativa



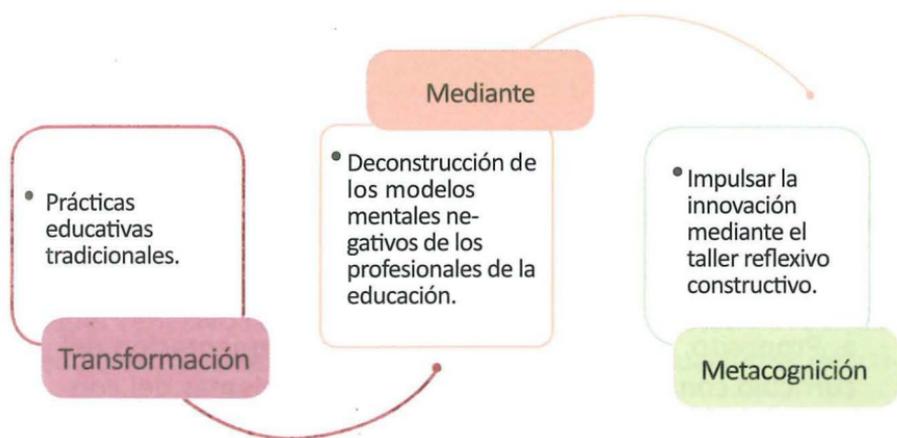
El taller reflexivo constructivo se encuentra ubicado en el marco de la gestión curricular por competencias que consiste en la implementación de planes de formación para que las personas sean competentes afrontando los retos del contexto y se realicen de manera plena contribuyendo al tejido social y al desarrollo socioeconómico con sustentabilidad, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos. Esto implica:

1. Determinar las competencias específicas y genéricas que se deben formar en las personas para resolver los problemas del contexto.
2. Buscar, adaptar, crear y emplear los recursos necesarios.
3. Gestionar el talento humano en los directivos y docentes.

4. Tener en cuenta los retos del contexto histórico, social, económico y político.

5. Implementar acciones de formación en los estudiantes a través de la resolución de problemas y la gestión del conocimiento.

A su vez, la gestión curricular por competencias se encuentra ubicada en la gestión curricular general, que consiste en planear e implementar planes y programas de formación considerando los avances en la pedagogía, las políticas públicas y los retos del contexto.



La gestión curricular por competencias desde la socioformación busca lograr cambios en las prácticas educativas tradicionales mediante la deconstrucción de los modelos mentales negativos arraigados en las personas y/o profesionales de la educación, los cuales bloquean la innovación de la educación. Esto requiere de un continuo proceso metacognitivo que se aplica en el taller reflexivo constructivo.

3.3. Características del taller reflexivo constructivo

1. Propósito

2. Currículo

3. Método

4. Duración

El taller reflexivo constructivo siguiendo la socioformación (Tobón, 2013b) tiene las siguientes características:

a. Propósito. Busca la construcción e implementación del currículo con base en la resolución de problemas del contexto. Puede realizarse desde la planeación estratégica de todo el proceso de formación en una institución con los directivos hasta el diseño de secuencias didácticas con los profesores. En el caso de implementación con estudiantes se sugiere emplear la metodología de proyectos formativos para gestionar procesos de aprendizaje pertinentes (Tobón, 2014a).

b. Currículo. Se entiende como el conjunto de acciones concretas a través de las cuales las personas en formación aprenden a resolver los problemas del contexto mediante la colaboración.

c. Método. Se emplea un taller grupal altamente participativo, presencial o virtual, con expertos y representantes

de diversos sectores. Participan estudiantes, docentes, egresados, expertos del área, representantes de organizaciones, etc. Se emplea la lluvia de ideas y la revisión documental para identificar los problemas del contexto y las acciones para aprender a resolverlos.

d. Duración. Generalmente son sesiones entre 3 y 4 horas en promedio para construir los referentes del programa, los perfiles tanto de ingreso como egreso, el mapa curricular y/o la estructura esencial de los espacios formativos. Es importante emplear el taller reflexivo constructivo a lo largo de un periodo de tiempo adecuado para gestionar, acompañar y evaluar procesos formativos con docentes y/o estudiantes.

3.4. El taller reflexivo constructivo y otros procesos de formación para docentes

El taller reflexivo constructivo se diferencia del método ETED (enfoque constructivista) y del *Focus Group*. A continuación se describen los principales elementos diferenciadores.

Diferencias entre el taller reflexivo constructivo, el método ETED y el Focus Group.

Criterio	Taller Reflexivo Constructivo (Tobón, 2012a)	Método ETED (Irigoin y Vargas, 2002)	Focus group (Korman, 1986)
<i>Finalidad</i>	<i>Construir el proyecto del programa con su perfil de egreso, ingreso y mapa curricular, a partir del análisis de problemas.</i>	<i>Analizar los procesos ocupacionales en su dinámica organizativa, relacional y evolutiva.</i>	<i>Determinar necesidades, problemas, vacíos y áreas de desempeño.</i>
<i>Curriculum</i>	<i>Determinar los componentes de las competencias de acuerdo con el enfoque socioformativo, empleando la investigación acción educativa.</i>	<i>Ayuda a identificar las competencias del perfil de egreso.</i>	<i>Ayuda a identificar las competencias del perfil de egreso.</i>
<i>Método</i>	<i>Taller grupal participativo, presencial o virtual, con expertos y representantes de diversos sectores.</i>	<i>Talleres o consultas a expertos. Observación del entorno. Análisis de las ocupaciones en sus relaciones con el contexto organizacional.</i>	<i>Taller grupal con diversos sectores: estudiantes, docentes, egresados y expertos.</i>

<p><i>Mecánica de trabajo</i></p>	<p><i>Establecimiento del líder del proyecto.</i></p> <p><i>Convocatoria de los participantes.</i></p> <p><i>Construcción de un plan de acción.</i></p> <p><i>Acuerdo de las normas de trabajo.</i></p> <p><i>Asignación de roles para favorecer la dinámica grupal.</i></p> <p><i>Se trabaja con lluvia de ideas, la coevaluación y la revisión continua de los productos durante el proceso.</i></p> <p><i>Continuamente se publica lo que se hace y se somete a la revisión de todos.</i></p>	<p><i>Hay uno o varios coordinadores.</i></p> <p><i>Se estudian las dinámicas laborales y profesionales en su evolución y relaciones sistémicas con el contexto organizacional.</i></p> <p><i>Se determinan los perfiles de competencia.</i></p>	<p><i>Se indagan las necesidades del contexto y las competencias requeridas en los participantes de los diversos sectores relacionados con el programa.</i></p>
-----------------------------------	--	--	---

El taller reflexivo constructivo se aplica para construir el currículo por competencias en todos sus componentes, hasta llegar al establecimiento de los proyectos formativos, a través de un plan de acción claro con criterios, actividades y cronograma, mediante la observación y autorreflexión de las prácticas curriculares y micro-curriculares individuales, la socialización, la reflexión grupal y la construcción colaborativa (Tobón, 2012a).

3.5. Tipos de taller reflexivo constructivo

De acuerdo con la experiencia en la gestión curricular obtenida en diversas instituciones educativas de Iberoamérica, podemos encontrar dos tipos de taller reflexivo constructivo considerando las estrategias implementadas en la contextualización, implementación y seguimiento: 1) Taller reflexivo constructivo para gestionar un plan de formación y, 2) Taller reflexivo constructivo para motivar el proceso de implementación de estrategias didácticas y de evaluación en los espacios de formación.

Tipos de taller constructivo reflexivo

Para gestionar un plan de formación (mapa curricular)

Para la implementación de estrategias didácticas y de evaluación

A continuación se describen los elementos que conforman cada uno de los subtipos mencionados anteriormente (Tobón, 2012a):

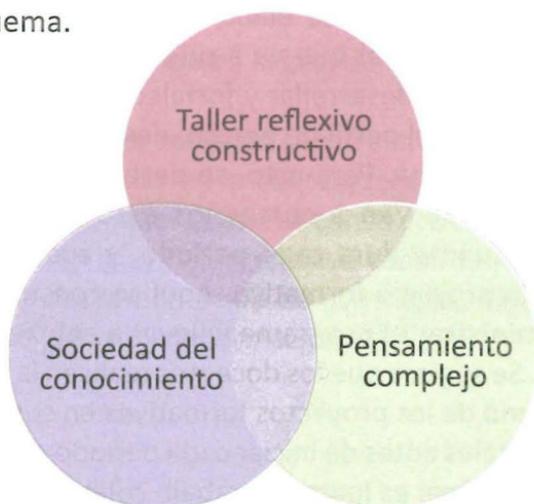
a. *Taller reflexivo constructivo para gestionar un plan de formación.* Después de haber construido y validado el perfil de egreso, se pasa al diseño de un programa educativo por competencias. En esta modalidad de taller reflexivo constructivo se elabora un mapa curricular, es decir, el plan general que va a orientar a los estudiantes en torno a cómo desarrollar y fortalecer las competencias establecidas en el perfil de egreso, desde el inicio hasta el final del programa. Para esto, se describen los proyectos formativos que van a cursar los estudiantes, en qué períodos, cuánto dura cada período, y cuántos créditos tiene cada proyecto formativo. Aquí se construye la base para administrar el programa y llevar a cabo el ejercicio docente. Se sugiere que los docentes realicen la planeación de cada uno de los proyectos formativos en sus elementos fundamentales antes de iniciar cada período de formación. El propósito final es lograr el trabajo colaborativo y en red

entre los docentes del programa, buscando la articulación teoría-práctica.

b. Taller reflexivo constructivo para motivar el proceso de implementación de estrategias didácticas y de evaluación en los espacios de formación. En esta modalidad del taller reflexivo constructivo debe tenerse presente que los docentes se deben capacitar y formar muy bien en el enfoque por competencias, y desarrollar idoneidad en aplicar estrategias didácticas y de evaluación acorde con este enfoque. Así mismo, los docentes deben planear actividades concretas de aprendizaje y evaluación con los estudiantes, con los respectivos materiales de estudio. Se sugiere realizar un seguimiento continuo a los docentes durante la fase de implementación con el fin de apoyarles en el proceso y resolver dificultades que se presenten, las cuales son frecuentes en toda innovación.

3.6. El taller reflexivo constructivo y el pensamiento complejo

El taller reflexivo constructivo se vincula con el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento, como se muestra en el siguiente esquema.



El pensamiento complejo (Morin, 1999) se basa en la necesidad de organizar y articular los conocimientos para reconocer los problemas del mundo. Por lo cual, para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá ubicar la información en su contexto para que tenga sentido, reconocer la relación entre el todo y las partes, y comprender la multidimensionalidad (interdisciplinariedad) y la complejidad, que es juntar unidad y multiplicidad (Hernández, 2013).

La sociedad del conocimiento, por su parte, se centra en crear, procesar, adaptar, compartir y hacer accesible el conocimiento para resolver los problemas (Tobón, 2013a). Para lograr la sociedad del conocimiento implica analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia.

El taller reflexivo constructivo se vincula con estas dos categorías de la educación a partir de las estrategias que se emplean para gestionar el currículo a partir de las necesidades específicas de los docentes y las instituciones que han iniciado este proceso de innovación. El taller reflexivo constructivo constituye un espacio formativo en donde se originan procesos de mejora en la calidad educativa a partir de la resolución de problemas del contexto por parte del equipo docente y se convierte en un proceso continuo de liderazgo que busca formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida, espíritu emprendedor y capacidad para afrontar los retos sociales y de la vida cotidiana.

3.7. Metodología del taller reflexivo constructivo

Para que el taller reflexivo constructivo contribuya al logro de las metas establecidas en el proceso de gestión curricular debe considerar los siguientes aspectos metodológicos. Cabe mencionar que no se pretende dar una receta para su implementación, sino aportar una serie de elementos metodológicos que contribuyan a la generación de actividades para su abordaje. A continuación se mencionan algunas estrategias que pueden favorecer el logro de los criterios, así como la descripción de éste.

Elementos metodológicos del taller reflexivo constructivo

Elementos metodológicos	Actividades claves
1. Establecimiento de políticas de gestión académica	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos acordados para realizar los procesos de investigación, vinculación con la comunidad y bienestar de los estudiantes, docentes y directivos, considerando el modelo educativo, el proceso de egreso y la malla curricular. • Espacios de formación y comunicación que favorezcan el diálogo y discusión de las necesidades, fortalezas y acciones emprendidas con anterioridad por parte del equipo directivo y/o docente.
2. Trabajo colaborativo y liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de un equipo que lidere los procesos y que trabaje de forma colaborativa, buscando acciones para llegar a acuerdo sobre lo fundamental y resolver los conflictos que se puedan presentar. • Distribución de roles entre los integrantes del equipo para la planeación, implementación y evaluación de estrategias que favorezcan la motivación en el grupo que emprende el proceso de gestión curricular.
3. Construcción o mejora del modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de los referentes pedagógicos que guiarán los procesos de formación y evaluación de los aprendizajes en el currículo. • Selección de los procesos educativos que requieren una mejora o rediseño en la estructura académica (formación docente, diseño de programas de estudio, perfil de egreso, perfil de ingreso, etc.).
4. Planeación e implementación de experiencias formativas para la gestión del talento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de un plan de actividades que deben realizar los docentes y/o los estudiantes para el logro de una o varias competencias acordadas en el perfil de egreso, mediante la resolución de un problema del contexto empleando el análisis de caso, la conceptualización, investigación y argumentación. • Generación de estrategias didácticas y de evaluación que contribuyan a la mejora de las prácticas educativas tradicionales para la gestión curricular.
5. Diseño, implementación y evaluación de proyectos formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración, implementación y evaluación de las actividades que los estudiantes y/o docentes deben realizar con el fin de resolver determinados problemas del contexto y así lograr la formación integral y el desarrollo de competencias esperadas en el perfil de egreso.
6. Mediación de la formación integral y desarrollo de las metas de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Son las acciones puntuales que deben realizar los docentes en el aula con los estudiantes para asegurar día a día la formación integral y el logro de las metas de desempeño. Esto implica que el estudiante se comprometa y aplique estrategias de aprendizaje para asegurar el logro de las metas.

De acuerdo al proceso metodológico citado anteriormente, la propuesta del taller reflexivo constructivo desde la socioformación se origina en la detección de necesidades y fortalezas por la institución educativa, y concluye con las acciones que los docentes realizan en las aulas para garantizar que los procesos formativos trasciendan en su realidad y no permanezcan como experiencias de aprendizaje desvinculadas del contexto que se atiende, favoreciendo la pertinencia y la calidad educativa.

3.8. Ejemplo de taller reflexivo constructivo

A continuación se describe un ejemplo de taller reflexivo constructivo implementado en una institución educativa de México. Se siguen los pasos establecidos en la metodología, así como las características de esta estrategia de gestión curricular.

Título del taller reflexivo constructivo (programa): Implementación de estrategias didácticas y evaluación por competencias para docentes de nivel medio superior.

País: México

Nivel: Bachillerato

Área temática: Gestión curricular por competencias.

Metodología del taller constructivo reflexivo

1. Establecimiento de políticas de gestión educativa:

- Se toman acuerdos con el equipo directivo de la institución UC para analizar el modelo educativo construido desde hace algunos años y elegir el proceso académico que se considere prioritario para gestionar cambios significativos en las aulas y la calidad educativa que se ofrece.

- Con base en los acuerdos establecidos anteriormente, se determina impulsar la formación pedagógica y didáctica de los docentes como principal elemento que detone la mejora de la calidad educativa, y por lo tanto, la gestión del currículo por competencias como elemento diferenciador en la institución.
- Se establece un tiempo aproximado para la gestión del taller reflexivo constructivo.

2. Trabajo colaborativo y liderazgo:

- Se toman acuerdos en el equipo directivo para la generación de un proceso colaborativo que impulse las acciones a realizar al inicio, durante el proceso y al final del taller reflexivo constructivo.
- Se genera un programa de actividades con el equipo base para su formación, implementación y acompañamiento en la gestión del currículo por competencias en el bachillerato UC.
- A partir del programa de actividades acordado de forma colaborativa, se distribuyen los siguientes roles para el logro de las metas establecidas:
 - a. Dinamizador: motiva, acompaña y gestiona los procesos didácticos implementados por los profesores en las aulas mediante la generación de evidencias de observación y *coaching*, con base en los criterios establecidos por la institución.
 - b. Gestor de calidad: promueve, sistematiza y evalúa los procesos innovadores realizados por los profesores en las aulas con base en instrumentos de evaluación e informes de resultados.

c. Coordinador: Lidera el proceso, forma equipos y garantiza la colaboración durante el proceso. Lidera el establecimiento del plan de acción acordado.

3. Construcción o mejora del modelo educativo:

- Análisis diagnóstico de las prácticas docentes actuales para el establecimiento de las acciones a realizar de forma que se contribuya al logro del perfil docente y se establezcan los criterios académicos de ingreso, acompañamiento y evaluación para los docentes.

- Implementación de estrategias para la realización del diagnóstico inicial (registros de observación de clase, entrevista semiestructurada con docentes, reunión del equipo directivo para analizar el proceso histórico formativo del equipo de profesores, etc.).

- Con base en el análisis diagnóstico participativo se determina distribuir el taller reflexivo constructivo en tres fases:

a. Fase de sensibilización: planeación, ejecución y evaluación de talleres presenciales de dos horas cada mes durante cinco meses, para motivar el trabajo docente actual mediante la discusión de contenidos pedagógicos que favorezcan la reflexión en torno a las prácticas educativas reales, así como la detección de necesidades para la mejora en el ámbito personal.

b. Fase de formación y trabajo colaborativo: planeación, ejecución y evaluación de talleres presenciales de cinco horas durante cinco días, para atender las necesidades pedagógicas detectadas en la fase anterior. El trabajo se realiza de manera colaborativa empleando los campos formativos o disciplinares, para la generación de estrategias que contribuyan a mejorar las prácticas educativas actuales y motiven

a la reflexión sobre la importancia del trabajo colaborativo durante el proceso. Se emplean análisis de caso para el abordaje de la teoría y su relevancia en la práctica.

c. Fase de acompañamiento y evaluación: planeación, implementación y evaluación de estrategias que contribuyan al acompañamiento, apoyo y evaluación del proceso de transformación docente en sus prácticas educativas por competencias. Se gestionan espacios de trabajo colaborativo durante el proceso, entrevistas personales con el equipo docente, registros de observación de clase, análisis y retroalimentación de secuencias didácticas, etc.

4. Planeación e implementación de experiencias formativas para la gestión del talento humano:

- En la fase de formación y trabajo colaborativo, se planea, implementa y evalúa un taller de cuatro horas diarias durante cinco días, con el propósito de establecer criterios comunes y la apropiación de los elementos clave para la gestión curricular. Las metas y los criterios establecidos son los siguientes:

Meta de desempeño: gestiona situaciones de aprendizaje mediante el trabajo colaborativo con base en el desarrollo de competencias y el logro del perfil de egreso de la EMS.

Criterios de aprendizaje:

a. Se apropia de los elementos metodológicos que constituyen una secuencia didáctica por competencias.

b. Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de competencias con base en el enfoque socioformativo.

c. Aplica la metodología del trabajo colaborativo con base en la propuesta socioformativa.

d. Evalúa las competencias mediante instrumentos como las rúbricas (mapas de aprendizaje) y las listas de cotejo de forma sistemática y congruente.

e. Organiza los procesos de aprendizaje y evaluación de los mismos con base en estrategias metacognitivas.

Problema del contexto: ¿Cómo lograr el cambio de las prácticas docentes en el aula en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento?

5. Diseño, implementación y evaluación de proyectos formativos:

- Las sesiones presenciales del taller diseñado, implementado y evaluado durante la fase de formación y trabajo colaborativo consta de las siguientes actividades empleando la metodología de proyectos formativos.

a. **Direccionamiento:** se establecen las metas a alcanzar, los criterios de evaluación y evidencias o productos a realizar durante cada una de las sesiones de trabajo. Se motiva al trabajo colaborativo para la construcción de estrategias didácticas mediante el diálogo reflexivo y la escucha activa. Se emplea el método de análisis de caso para profundizar en las prácticas educativas actuales (problemas del contexto), sus aspectos a mejorar y acciones necesarias para garantizar una docencia significativa.

b. **Planeación:** con base en actividades de conceptualización para la apropiación de los principales elementos teóricos de forma colaborativa se planean estrategias didácticas y de evaluación por competencias con base en la socioformación.

c. **Ejecución:** empleando la técnica de sociodramas (Tobón, 2013d), cada equipo demuestra las estrategias didácticas o de evaluación diseñadas previamente, de tal forma que la

actuación en donde se consideran tiempos, recursos y materiales, complementen los aspectos teóricos y/o técnicos que en la práctica requieran ser mejorados.

d. Socialización: empleando listas de cotejo y/o mapas de aprendizaje-rúbricas, se autoevalúa, coevalúa y heteroevalúa el desempeño mostrado por los participantes en el diseño e implementación de los productos generados. Se hace énfasis en los logros alcanzados y se mencionan algunas acciones de mejora en plenaria. Empleando la estrategia MADFA (Tobón, 2013c) se realiza un ejercicio de metacognición en donde se establecen las acciones pertinentes para la mejora de las prácticas educativas realizadas.

6. Mediación de la formación integral y logro de las metas de desempeño:

- En la última fase del taller reflexivo constructivo, se emplean las estrategias, metodologías y técnicas empleadas en las fases anteriores, pero ahora en el contexto del aula con los estudiantes. Por esto, el acompañamiento y el apoyo cercano, atento y sistemático constituye uno de los pilares para favorecer que los docentes transformen de manera gradual las prácticas educativas tradicionales en experiencias de aprendizaje y lograr los criterios de calidad establecidos al inicio del proceso.
- Se sugiere realizar actividades que retomen el trabajo colaborativo durante el proceso, para garantizar la pertinencia de las acciones realizadas de forma personal en las aulas.
- La evaluación final del taller reflexivo constructivo debe ser realizada con base en los productos o evidencias generados al inicio, durante y al final del proceso, considerando los criterios asumidos de forma institucional y dados a conocer en la primera fase al equipo docente.

- La evaluación deberá contribuir al establecimiento de nuevas metas y el reconocimiento de los logros obtenidos a lo largo del taller reflexivo constructivo, generando así la mejora continua.

4. Actividades de aplicación

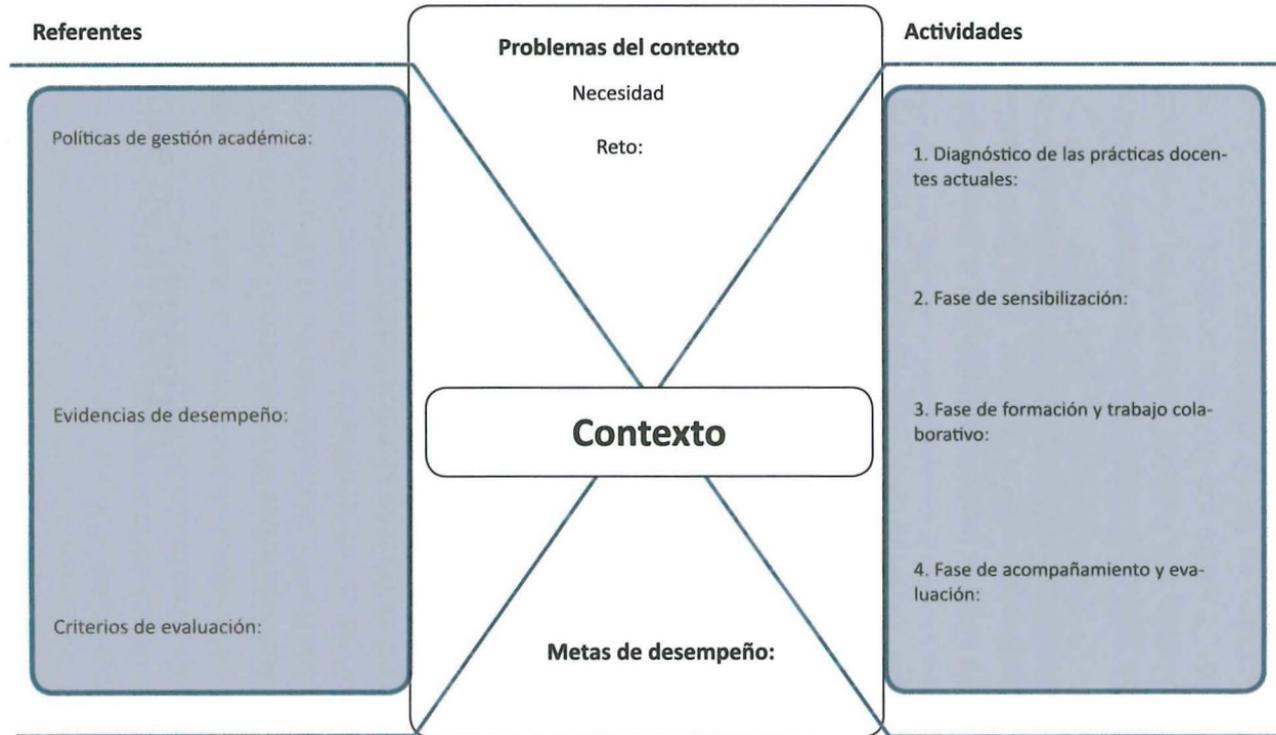
El taller reflexivo constructivo constituye una estrategia que impulsa la transformación de las prácticas docentes, directivas y de gestión del currículo para desarrollar el talento de las personas de forma sencilla, mediante la colaboración, la gestión de un proyecto ético de vida sólido, la construcción del conocimiento y la realización de propuestas didácticas que favorezcan el emprendimiento en sus contextos institucionales.

A continuación se comparte un instrumento de planificación de un taller reflexivo constructivo empleando la UVE heurística socioformativa (Tobón, 2013e) para facilitar la organización de la metodología descrita anteriormente.

Instrumento de planificación de un taller reflexivo constructivo

Título de taller reflexivo constructivo: _____

Nivel: _____ Área temática: _____



5. Resolución del análisis de caso

A continuación se presenta la respuesta al análisis de caso trabajado en el capítulo, y se explica de forma breve.

Caso 2.1

Opción correcta: b)

Explicación: la transformación de las prácticas docentes actuales requiere de un proceso de acompañamiento y evaluación, en donde la resolución de problemas del contexto, la metacognición, el trabajo colaborativo y los niveles de desempeño sean características centrales de los procesos de formación docentes. En este sentido, el Taller Reflexivo Constructivo aporta una metodología integral para lograr este propósito.

6. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha profundizado en la teoría y metodología del taller reflexivo constructivo desde la socioformación con apoyo de la cartografía conceptual. A continuación se muestra de forma sintética los principales elementos que componen cada uno de los ejes con el propósito de brindar al lector una mirada integradora de este proceso para lograr el cambio didáctico en la educación actual.

Noción

- Estrategia para la gestión curricular por competencias con la contribución de los estudiantes, docentes, directivos, expertos y personas de la comunidad mediante el trabajo colaborativo, la metacognición, la resolución de problemas del contexto y la evaluación basada en evidencias de desempeño.

Categorización

- Se encuentra ubicado en el marco de la gestión curricular por competencias que consiste en la implementación de planes de formación para que las personas sean competentes afrontando los retos del contexto y se realicen de manera plena contribuyendo al tejido social y al desarrollo socioeconómico con sustentabilidad, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos.

Caracterización

- Propósito, currículo, método y duración.

Diferenciación

- Se diferencia del método ETED (enfoque constructivista) y del focus group.

Clasificación

- Taller reflexivo constructivo para gestionar un plan de formación (mapa curricular).
- Taller reflexivo constructivo para motivar el proceso de implementación de estrategias didácticas y de evaluación en los espacios de formación.

Vinculación

- Sociedad del conocimiento.
- Pensamiento complejo.

Metodología

- Establecimiento de políticas de gestión académica; trabajo colaborativo y liderazgo; construcción o mejora del modelo educativo; planeación e implementación de experiencias formativas para la gestión del talento humano; diseño, implementación y evaluación de proyectos formativos; mediación de la formación integral y desarrollo de las competencias esperadas.

Ejemplificación

- Transformación de las prácticas docentes en el aula.

7. Referencias bibliográficas

Hernández M., J. Silvano. (2013). Formación de docentes para el siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes. México: Santillana.

Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Uruguay: Organización Panamericana de la Salud; OIT; CINTERFOR.

Korman, Hyman. (1986). The Focus Group Sesign. USA: Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook.

Montoya Cuervo, G. Zapata, C. (2005). El taller: una estrategia para la normalización de términos y conceptos en un trabajo terminológico. En: Análisis. Vol. 1. Pag. 27.

Morin, Edgar. (1999). Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

RAE. (2001). Diccionario de la Lengua Española. España: RAE.

Tobón, S. (2012a). Gestión curricular y socioformación. México: CIFE.

Tobón, S. (2012b). Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo. México: CIFE.

Tobón, S. (2013a). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. México: CIFE.

Tobón, S. (2013b). Formación integral y competencias (4a. Ed.). Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2013c). Proceso metacognitivo y estrategia MADFA. México: CIFE.

Tobón, S. (2013d). Didáctica vivencial escénica: el método de los sociodramas. México: CIFE.

Tobón, S. (2013e). Aplicación de la V heurística desde la socioformación. México: CIFE.

Tobón, S. (2014a). Proyectos formativos: teoría y metodología. México: Pearson.



Metas de desempeño:

- Reconoce la importancia de la docencia metacognitiva como estrategia para el mejoramiento continuo y el logro de la mediación docente en el aula.
- Se apropia de la metodología para implementar la docencia metacognitiva con sus docentes o estudiantes.
- Implementa estrategias para transformar sus prácticas docentes a partir de criterios y evidencias.

1. Introducción

En este capítulo se inicia el análisis de la docencia metacognitiva desde la perspectiva socioformativa, en donde el lector podrá reconocer las principales características, los elementos que la diferencian y acciones concretas para su aplicación en las instituciones educativas.

También se presentan algunos casos que buscan lograr la apropiación de manera significativa de su metodología, para transformar las prácticas tradicionales que actualmente se realizan en las aulas.

Se sugiere analizar los casos que se presentan para avanzar en este proceso de mejora profesional.

2. Análisis de saberes previos

2.1. Análisis de caso “una clase para resolver problemas”

La profesora Marta está cursando la maestría en educación, por lo cual ha decidido implementar en sus clases los problemas del contexto desde la socioformación. Está elaborando su secuencia didáctica de Taller de Lectura y Redacción I. A continuación se describen las actividades, el problema del contexto y las evidencias que los estudiantes deberán realizar para su evaluación.

- **Nivel:** bachillerato
- **Asignatura:** Taller de lectura y redacción I
- **Profesora:** Marta Pérez

- **Bloque 1:** “Prácticas el proceso comunicativo”
- **Título de la secuencia didáctica:** comunicar para mejorar mi vida familiar.
- **Problema:** La relación con mis padres se ha vuelto algo difícil porque nuestra comunicación es distante y sin asertividad casi siempre por celular. Reto: utilizar el lenguaje adecuado en situaciones que ayuden a fortalecer nuestros lazos familiares, incluyendo el uso de la tecnología.
- **Duración:** 2 horas.
- **Vinculación con la asignatura:** Ética y valores I.
- **Actividades de aprendizaje:**
 - Se establecen las metas de aprendizaje con los estudiantes.
 - Se plantea el problema del contexto con los estudiantes.
 - Se realiza un mapa mental sobre la comunicación juvenil.
 - Se presenta un sociodrama en donde se dramatiza una situación familiar en donde la comunicación es algo difícil.
- **Evidencia:** informe escrito de un momento de diálogo familiar y de una conversación por whatsapp incluyendo fotos (opcional).

Revise las actividades anteriores, el planteamiento de la situación por parte de la profesora, y con base en ello, identifique la afirmación correcta argumentando su respuesta en el cuaderno de apuntes.

Seleccione la opción correcta y explique su respuesta en el cuaderno de apuntes

a) Las actividades, el problema del contexto y la evidencia de aprendizaje muestran claramente la implementación de la docencia metacognitiva con los estudiantes.

b) Las actividades no consideran el proceso de mejoramiento continuo ni la resolución del problema del contexto de manera colaborativa.

c) El problema del contexto es un objetivo de aprendizaje.

d) La secuencia de actividades con su evidencia de aprendizaje garantiza la mejora continua.

e) El problema del contexto complementa la formación integral de los estudiantes.

3. Desarrollo de la cartografía conceptual

3.1. Noción de docencia metacognitiva desde la socioformación

La palabra docencia proviene del latín “*docens, docentis*” que significa “el que enseña” y del verbo latino “*docere*” cuyo significado es “enseñar” (RAE, 2001). Este concepto se ha vinculado a diferentes enfoques y teorías pedagógicas a lo largo de la historia de la educación, tomando la connotación que dichas corrientes teóricas le han aportado (Hernández et al, 2014). Aunado a esto, la palabra metacognitiva le aporta un sentido de flexibilidad, apertura mental, transdisciplinariedad, y el entretrejo del saber mediante la continua reflexión sobre la práctica (Schon, 1992).

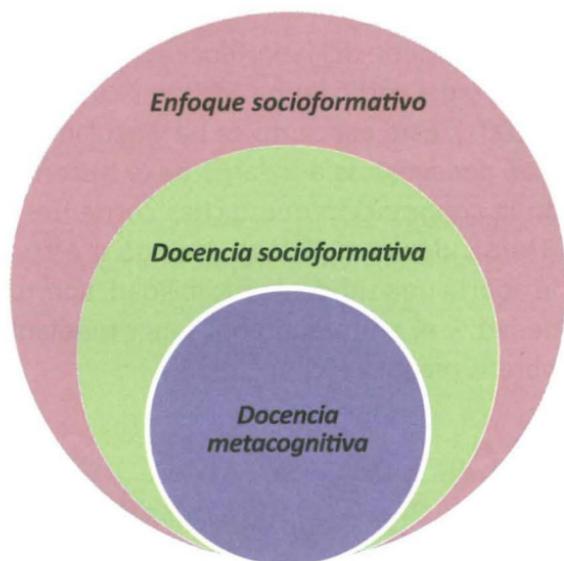


La docencia metacognitiva consiste en la comprensión y regulación de los procesos de aprendizaje-enseñanza, con el fin de formar determinadas competencias en los estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar las propias competencias como profesionales de la educación, teniendo como guía la formación humana integral, es decir, el proyecto ético de vida (Tobón, 2013b).

En consecuencia, la docencia metacognitiva aporta elementos que apoyan en la práctica para que la figura de la mediación docente pueda ejercerse con éxito. Esto favorece que el docente dirija, planifique, ejecute y evalúe los procesos de los estudiantes median-

te acciones estratégicas que le apoyen en el logro de las metas establecidas (Hernández, 2015).

3.2. Categorización de la docencia metacognitiva

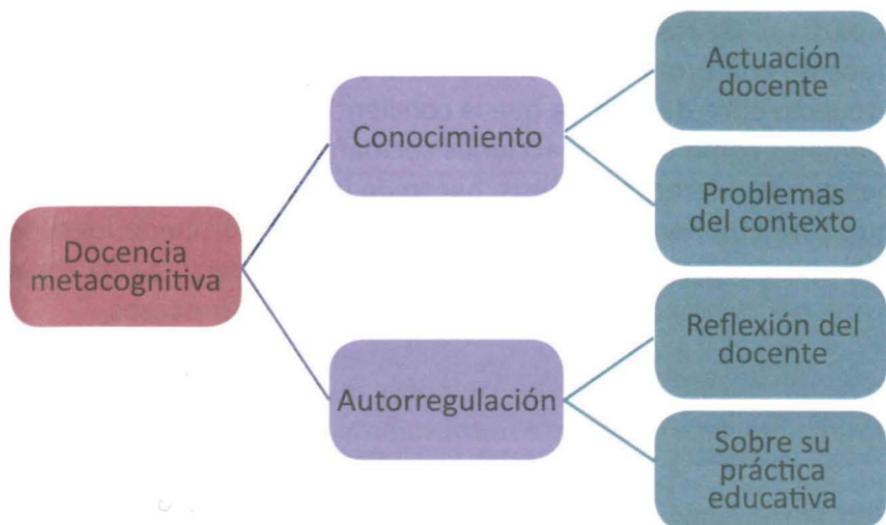


La docencia metacognitiva se encuentra ubicada en el ámbito de la docencia socioformativa la cual se define como la articulación de las acciones que emprende el docente mediador para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes con base en ambientes de aprendizaje centrados en problemas. Dichos ambientes de aprendizaje deberán considerar el currículo como un proceso de construcción participativo y con liderazgo, autoorganizativo, dialógico, recursivo y hologramático que busque formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida, espíritu emprendedor-investigativo y con idoneidad para afrontar la vida y los retos sociales (Hernández et al, 2014).

A su vez, la docencia socioformativa forma parte del enfoque socioformativo en el cual la formación integral de las personas para la sociedad del conocimiento con un sólido proyecto ético de vida, tra-

bajo colaborativo, emprendimiento y gestión del conocimiento, con las competencias necesarias para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con una visión global y a través de proyectos interdisciplinarios son algunos de sus aportes para la educación actual (Tobón, 2013b).

3.3. Características de la docencia metacognitiva



La metacognición es un aspecto central de la docencia en la socioformación, ya que la educación en el siglo XXI requiere aportar mejoras concretas en la actuación de las personas con apoyo de la reflexión. Anteriormente, la metacognición se centraba en el proceso de tomar consciencia y un poco en la autorregulación (Tobón, 2013a).

En este cambio de paradigma, la mediación del docente cobra su sentido más profundo que es el de formar para que los estudiantes resuelvan problemas y retos en diversos contextos con base en el acompañamiento, asesoramiento y apoyo de los docentes y la dedicación de los estudiantes, mediante criterios y evidencias pertinentes. Considerando la mediación docente como la figura central de la docencia metacognitiva, se advierten los siguien-

tes aspectos que caracterizan a esta práctica educativa (Tobón, 2013b):

1. El conocimiento sobre la propia actuación frente a problemas del contexto.

La docencia metacognitiva se enfoca en mejorar continuamente la actuación, considerando los procesos cognitivos, afectivos y del hacer. Por ende, es tanto un proceso individual como social a partir de la resolución de problemas. La propia actuación del docente conforma un elemento central en la construcción de su proyecto ético de vida, ya que la concientización de sus esquemas mentales como de las reacciones socioafectivas frente a situaciones que requieren de análisis, hacen de la docencia una profesión que continuamente se debe renovar. Y esto sólo puede lograrse estableciendo un diagnóstico de cómo los estudiantes se están formando, y cómo el docente está mediando los procesos.

2. La autorregulación de las prácticas docentes a partir de la reflexión que hace el docente sobre su proceder.

Esta autorregulación se basa en tres acciones: planear, monitorear y valorar. La planeación permite lograr una claridad mayor sobre las metas que se pretenden lograr, así como de los procesos que se deben establecer para alcanzarlas. En esta fase se planean las estrategias de aprendizaje de acuerdo a los tres saberes: saber conocer (estrategias cognitivas y metacognitivas), saber hacer (estrategias de ejecución) y saber ser (estrategias emocionales y sociales). El monitoreo se realiza durante la implementación, ya que se supervisa cómo se está llevando la ejecución del proceso aprendizaje-enseñanza, para introducir cambios que aporten mayor sentido al logro de las metas. Por último, se valora el proceso formativo realizado por los estudiantes, así como las estrategias docentes utilizadas, con el propósito de comprender los resultados obtenidos y comparar estos con las metas iniciales.

3.4. La docencia metacognitiva y otras prácticas docentes

La docencia metacognitiva al estar centrada en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje-enseñanza y de las estrategias docentes a partir de la reflexión, puede diferenciarse de las prácticas docentes constructivistas y del enfoque centrado en contenidos (Hernández et al, 2014).

A continuación se describen los principales aspectos que distinguen a cada uno de estos enfoques que como consecuencia, respaldan las distintas prácticas educativas que los docentes realizan en las aulas:

	Docencia metacognitiva (Tobón, 2013b)	Docencia constructivista (Díaz Barriga, 2002)	Docencia centrada en contenidos (Marqués, 2001)
Finalidad	Formar al menos una competencia mediante el mejoramiento continuo con base en criterios, evidencias y metas de desempeño frente a problemas del contexto.	Generar procesos de construcción del conocimiento que favorezcan la autonomía y el pensamiento crítico de las personas.	Generar procesos de construcción del conocimiento que favorezcan la autonomía y el pensamiento crítico de las personas.
Énfasis	Se promueve que los estudiantes generen actuaciones integrales para resolver problemas de la vida mediante criterios de idoneidad, ética y mejora continua.	Se promueve la creación de un conocimiento didáctico integrador mediante situaciones problemáticas con sentido para los estudiantes.	Se promueve el abordaje de los contenidos temáticos del área académica de forma independiente a su aplicación y significación.
Elementos clave	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas del contexto. - Motivación y direccionamiento. - Niveles de desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> -Situaciones problemáticas. -Aprendizaje significativo. -Habilidades cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Contenidos temáticos. -Adquisición de información. -Estrategias de enseñanza.

3.5. Tipos de docencia metacognitiva

La docencia metacognitiva se subdivide en tres modalidades o tipos: presencial, virtual y semi-presencial. Esta subdivisión responde al escenario que se utiliza para realizar las actividades y los procesos de evaluación, e incluso, plantea diferencias en su planeación y ejecución a partir del tipo de interacción que se produce para generar el conocimiento y la reflexión para la mejora.



a. Docencia metacognitiva presencial: los procesos de autoconocimiento de la actuación docente, así como las mejoras en las estrategias didácticas a partir de lo anterior, se realizan mediante la colaboración y la transversalidad. La interacción docente-estudiante favorece la mutua retroalimentación para dinamizar la calidad de los procedimientos realizados (monitoreo).

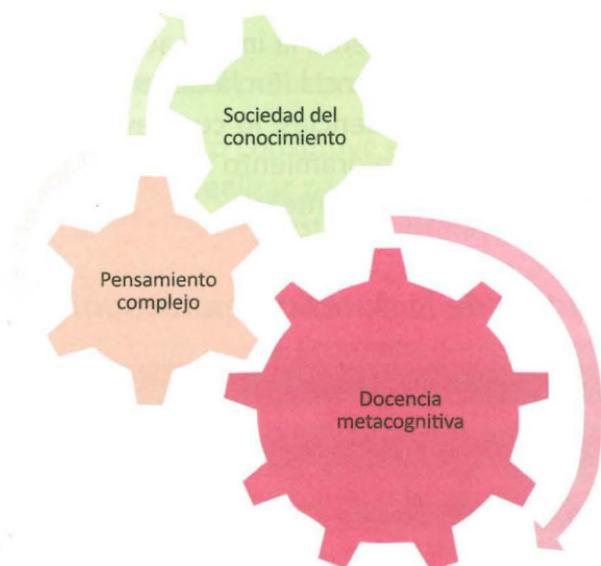
b. Docencia metacognitiva virtual: se realiza mediante una plataforma en línea que actúa como espacio de interacción conjunta a través de foros y conversaciones entre los estudiantes y el docente. Los tiempos de respuesta cortos y los aportes reflexivos a partir de criterios consensuados y establecidos con claridad en instrumentos de evaluación, son algunos de los factores que estimulan el conocimiento y el autoanálisis de las acciones emprendidas.

c. Docencia metacognitiva semi-presencial: las actividades de aprendizaje requieren del continuo monitoreo en la plataforma en línea, esto se potencia cuando se realizan sesiones de trabajo sincrónico mediante videoconferencias en donde la retroalimen-

tación, el direccionamiento y la planificación de actividades se dan con la participación de todos los actores del proceso.

Es importante subrayar que tanto la docencia metacognitiva virtual como semi-presencial requieren de un lenguaje asertivo, propositivo y claro para que se logren los propósitos de mejoramiento continuo, a diferencia de la docencia metacognitiva presencial que presenta estos elementos de una forma más fluida y natural. Aunado a esto, es necesario mantener un ritmo de trabajo autónomo y perseverante en donde la planificación de tiempos y espacios de formación sean programados de forma consciente y estratégica.

3.6. La docencia metacognitiva, el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento



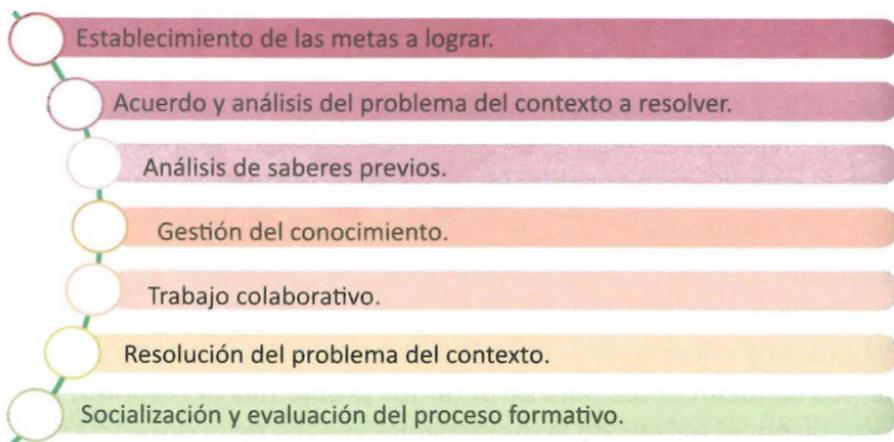
La docencia metacognitiva posee una vinculación estrecha con los principales referentes del pensamiento complejo (Morin, 1999), ya que nos encontramos ante la necesidad de organizar y articular los conocimientos para afrontar los problemas del mundo. Por esta razón, el énfasis en la metacognición hace de la docencia una profesión que promueve la formación integral de personas que

contextualizan la información para que tenga sentido, establecen relaciones entre las partes y el todo, y comprenden la multidimensionalidad y la complejidad, que es juntar unidad y multiplicidad (Hernández, 2013).

La docencia metacognitiva en esta relación con el pensamiento complejo implica realizar periódicamente procesos de autorreflexión en torno a cómo estamos orientando la formación de nuestros estudiantes y los posibles errores que hemos cometido por pensar desde una lógica de simplicidad. Además, a partir de esta autorreflexión aprender a convivir con ideas diferentes comprendiendo su naturaleza desde una visión autocrítica.

Por su parte, la sociedad del conocimiento se centra en crear, procesar, adaptar, compartir y hacer accesible el conocimiento para resolver los problemas (Tobón, 2013a). Esto significa que los estudiantes deberán realizar actividades y tener experiencias formativas para analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla y buscar su pertinencia. En la docencia metacognitiva se trabaja con criterios y evidencias, lo cual favorece que los estudiantes demuestren su mejoramiento en estos procesos, para buscar resolver problemas del contexto.

3.7. Metodología de la docencia metacognitiva



Para que la docencia metacognitiva sea implementada en el aula es necesario realizar las siguientes acciones de manera sistemática, planeada e intencionada, y así alcanzar las metas propuestas, que en este caso consisten en mejorar los procesos de formación de los estudiantes y las acciones que los docentes generan para mediar esta formación.

> Establecimiento de las metas a lograr

Es necesario que los estudiantes tengan claridad de las metas de desempeño que se esperan lograr al iniciar, durante y al final del proceso. Esto debe considerar dos aspectos: 1) la motivación generada por el establecimiento de un reto que sea lo suficientemente atractivo para su resolución, y 2) el establecimiento de normas y criterios a considerar en la elaboración de las evidencias que den cuenta de las metas establecidas.

> Acuerdo y análisis del problema del contexto a resolver

El problema del contexto constituye el centro y la columna vertebral de las acciones a realizar para favorecer la formación de los estudiantes. Dicho problema está conformado por una necesidad, dificultad o vacío que es necesario argumentar o resolver para pasar de una situación real a otra esperada o ideal. Lo ideal es que el problema del contexto sea acordado entre el docente y los estudiantes para garantizar la motivación y el compromiso de estos; sin embargo, esto podrá lograrse a medida que el docente aborde y vincule el contexto de los estudiantes con las necesidades que observa en ellos. De esta forma, los contenidos temáticos serán un medio para lograr el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, y no el fin en sí mismos.

> Análisis de los saberes previos

En la docencia metacognitiva no sólo se abordan los saberes previos de los estudiantes acerca de un problema del contexto, sino también los que el docente posee de forma sistemática, funda-

mentada y aquellos que no ha profundizado y requiere analizar. Desde el momento de la planeación de su práctica educativa, el docente necesita establecer estrategias que le permitan hacerse del conocimiento necesario para orientar a los estudiantes en las actividades de resolución del problema. Sin embargo, también se deben reconocer aquellas áreas de la formación que es importante reforzar y mejorar. Desde aquí se inicia el proceso metacognitivo docente.

> Gestión del conocimiento

El análisis y la comprensión del concepto o conceptos implicados en la resolución de un problema no es la finalidad en la docencia metacognitiva, sino el medio para que los estudiantes estructuren la información, la procesen y se apropien de un lenguaje y las herramientas necesarias para afrontar los retos futuros en su vida cotidiana. El manejo conceptual del docente aporta sentido, motivación y claridad en el monitoreo de las acciones de los estudiantes, por lo cual es necesario socializar el conocimiento para hacerse de los elementos mínimos.

> Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo no implica sólo la realización de actividades de forma distribuida entre los estudiantes, sino que trasciende la realización de las mismas y brinda un espacio de comunicación asertiva, responsabilidad compartida y sinergia en la elaboración de productos con altos niveles de calidad a partir de los aportes de cada uno. Esto se logra estableciendo tiempos, roles y criterios de evaluación de las evidencias mediante instrumentos pertinentes. Sin embargo, el distintivo de la docencia metacognitiva es proporcionar a los estudiantes oportunidades de mejora de sus evidencias, y por lo tanto, de su desempeño. Esto tiene resultados magníficos cuando dichas oportunidades fueron establecidas desde el inicio del proceso, de forma intencionada, explícita y considerando los tiempos reales de evaluación.

> Resolución del problema del contexto

La autorregulación de la actuación del docente y los estudiantes en esta fase constituye uno de los principales retos de la docencia metacognitiva. La resolución de un problema del contexto está estrechamente vinculado con el nivel de compromiso, motivación y manejo del conocimiento en torno al mismo; por lo cual, la autorregulación del docente consiste en promover la transversalidad y evitar centrarse en contenidos temáticos aislados para garantizar la comprensión, argumentación y análisis del problema desde una postura sistémica.

> Socialización y evaluación del proceso formativo

Los problemas del contexto se resuelven mediante la elaboración de evidencias que den cuenta del proceso realizado. Esto se genera a partir de los criterios establecidos al inicio del programa formativo o de una sesión de clase. En la docencia tradicional las evidencias son evaluadas por el docente para verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el programa de la asignatura; sin embargo, en la docencia metacognitiva las evidencias se valoran para identificar el nivel de desempeño de las personas, así como la pertinencia e idoneidad en la resolución del problema, aunado a la visión ética de la persona frente a esto. Por lo tanto, las oportunidades de mejora de una evidencia son inherentes a este proceso de formación integral, ya que no está centrado en la medición del nivel de adquisición de la información, sino en la mejora de la calidad de las actuaciones de los estudiantes que se demuestran en sus evidencias o productos tangibles.

3.8. Ejemplo de docencia metacognitiva

A continuación se presenta un ejemplo de planeación, ejecución y evaluación de la docencia metacognitiva considerando los elementos metodológicos mencionados anteriormente.

Secuencia didáctica: mejorando la calidad del agua en mi escuela.

País: México

Nivel: bachillerato (DGB)

Semestre: segundo

Asignatura: Química II

Bloque 2: "Actúas para disminuir la contaminación del agua, aire y suelo".

Competencia a desarrollar: construye el desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Vinculación: TLR II e Informática II.

Problema del contexto:

Necesidad: se ha detectado en la preparatoria que el agua que se utiliza en los sanitarios tiene pequeñas partículas que la hacen inapropiada para el contacto humano.

Reto: proponer al equipo directivo posibles acciones para la mejora de la calidad del agua en la institución.

Actividades de la secuencia didáctica

1. Establecimiento de las metas a lograr:

El profesor describe la competencia que se pretende desarrollar en ésta y las próximas dos sesiones de clase con los estudiantes. Les invita a compartir una actitud crítica, reflexiva y proactiva frente a la problemática que se presentará. Se muestran las evidencias que serán elaboradas durante la secuencia didáctica y sus correspondientes instrumentos de evaluación. Los estudiantes aportan ideas sobre la importancia de desarrollar la competencia establecida.

2. Acuerdo y análisis del problema del contexto a resolver:

El profesor comparte la necesidad que ha surgido en los baños de la escuela, ya que al parecer el agua tiene partículas

que la hacen inapropiada para el contacto humano. Ha comentado esta situación la dirección escolar y ambos están en la mejor disposición de resolver el problema para evitar problemas de salud en los estudiantes. El profesor plantea a los estudiantes el reto de proponer acciones de mejora de la calidad del agua a la dirección escolar, ya que considera importante adoptar un papel activo frente a la situación. Los estudiantes hacen comentarios sobre lo que han observado y comparten algunas propuestas para mejorar el planteamiento del problema del contexto.

3. Análisis de los saberes previos:

Los estudiantes elaboran un mapa conceptual sobre las características del agua y los diferentes tipos de agua, entre ellos el agua potable. Esto les ayuda a comprender las condiciones necesarias que se deben cumplir para que sea apta para el consumo humano. De forma complementaria, realizan una investigación sobre los principales contaminantes del agua, para tratar de identificar las causas del problema en el agua que se suministra en los sanitarios de la escuela. El docente orienta en estas actividades y les apoya a recuperar lo que ya conocen sobre la situación.

4. Gestión del conocimiento:

Los estudiantes elaboran un ensayo sobre los contaminantes antropogénicos primarios y secundarios que actualmente son factores de este tipo de problemáticas en la sociedad. Posteriormente contrastan su análisis con un video encontrado en Youtube sobre un caso real acontecido en Sudamérica hace algunos años.

5. Trabajo colaborativo:

En equipos de cuatro estudiantes planean algunas actividades para elaborar un diagnóstico sobre la calidad del agua en la escuela, en donde aplicarán los conceptos trabajados en Química durante el bloque anterior. Cada participante

adopta un rol para lograr que el informe que realizarán para sistematizar el diagnóstico sea pertinente y contenga aportes de todos los integrantes.

6. Resolución de un problema del contexto:

A partir del diagnóstico elaborado de forma colaborativa, los estudiantes proponen un plan de mejoramiento de la calidad del agua considerando costos, tiempos, material apropiado e incluso han buscado una persona especializada en el tema para que asesore a la institución a un bajo costo. El plan de mejoramiento incluye una serie de acciones preventivas y de cuidado de los servicios de luz, agua y ambiente ecológico en la institución.

7. Socialización y evaluación del proceso formativo:

El informe con el plan de mejoramiento de la calidad del agua y del ambiente ecológico en la institución es coevaluado y autoevaluado en presencia del docente. La heteroevaluación fue realizada por el director de la escuela, ya que es una evidencia que aporta elementos de mejora para todos. La evaluación se realizó empleando una rúbrica diseñada para tal efecto. El docente estableció una oportunidad de mejora del informe, considerando los comentarios del director de la escuela y de los compañeros. También el profesor recibió comentarios de mejora en relación al instrumento de evaluación por parte del director, lo cual permite reflexionar sobre los criterios establecidos y el instrumento para realizar la valoración del desempeño de los estudiantes.

4. Actividades de aplicación

La docencia metacognitiva aporta un proceso metodológico para que la mediación docente se constituya como el papel central en la educación actual. La concientización de los modelos mentales que prevalecen en las acciones de los docentes y que en muchas

ocasiones, requieren verse transformados de manera significativa, son algunos de los retos que enfrenta la socioformación como enfoque educativo.

Por esto, se requiere de estrategias metacognitivas que refuercen la metodología propuesta desde la docencia metacognitiva. A continuación se sugieren algunas preguntas de reflexión en torno a las acciones docentes en las aulas, empleando la estrategia MADFA (Metacognición Antes, Durante y al Finalizar la Actividad) propuesta desde la socioformación (Tobón, 2013c).

Estrategia MADFA en la docencia metacognitiva

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas antes, durante y al final de las actividades que consideres importantes en el proceso de formación de los estudiantes; y por lo tanto, son elementos centrales de tu práctica docente. Recuerda que tus respuestas aportan elementos de mejora en tu formación docente.

<i>Fase de la actividad</i>	<i>Comprensión</i>	<i>Autorregulación</i>
Antes de la actividad	1. ¿En qué consiste esta actividad?	¿Cuáles son las metas que debo lograr?
	2. ¿Tengo los saberes necesarios para abordar esta actividad?	¿Qué debo hacer para tener las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para esta actividad?
	3. ¿Qué estrategia debo aplicar en la actividad?	¿Cómo voy a adquirir la estrategia?, ¿qué pasos necesito seguir para aplicar la estrategia?
Durante la actividad	1. ¿Estoy comprendiendo las metas a lograr en la actividad?	¿Cómo puedo comprender mejor las metas de la actividad?
	2. ¿Estoy aplicando los saberes necesarios?	¿Qué debo hacer para tener mejores actitudes, habilidades y conocimientos en el abordaje de la actividad?
	3. ¿Estoy realizando las actividades de acuerdo con lo planeado?	¿Qué cambios o correcciones debo hacer para mejorar mi desempeño en la actividad?
Al final de la actividad	1. ¿Qué metas logré frente a las metas esperadas? ¿en qué grado alcancé las metas?	¿Qué puedo hacer para mejorar el logro de las metas?
	2. ¿Aplicué las actitudes, habilidades y actitudes necesarias? ¿me hizo falta algo?	¿Qué nuevos aprendizajes obtuve en esta actividad?, ¿qué debo hacer para ampliar mis saberes y abordar mejor la actividad en el futuro?
	3. ¿Realicé las actividades acorde con lo planeado?, ¿qué logros tuve?, ¿qué aspectos debo seguir mejorando?	¿Debo repetir la actividad?, ¿qué otras acciones podría implementar para mejorar el logro de las metas?, ¿qué aprendí sobre la mejor forma de abordar este tipo de actividades?

5. Resolución del análisis de caso

A continuación se presenta la respuesta al análisis de caso trabajado en el capítulo, y se explica de forma breve.

Caso 2.1

Opción correcta: b)

Explicación: la docencia metacognitiva requiere el abordaje de problemas del contexto de manera colaborativa para garantizar que los estudiantes y docentes establezcan acciones de mejoramiento continuo en las actividades y evidencias que realizan.

6. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha profundizado en la teoría y metodología de la docencia metacognitiva con apoyo de la cartografía conceptual. A continuación se muestra de forma sintética los principales elementos que componen cada uno de los ejes de la cartografía conceptual con el propósito de brindar al lector una mirada integradora de este proceso para lograr el cambio didáctico en la educación actual.

Noción

- Consiste en la comprensión y regulación de los procesos de aprendizaje-enseñanza, con el fin de formar determinadas competencias en los estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar las propias competencias como profesionales de la educación, teniendo como guía la formación humana integral, es decir, el proyecto ético de vida.

Categorización

- La docencia metacognitiva se encuentra ubicada en el ámbito de la docencia socioformativa la cual se define como la articulación de las acciones que emprende el docente mediador para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes con base en ambientes de aprendizaje centrados en problemas.

Caracterización

- El conocimiento sobre la propia actuación frente a problemas del contexto. La autorregulación de las prácticas docentes a partir de la reflexión que hace el docente sobre su proceder.

Diferenciación

- La docencia metacognitiva al estar centrada en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje-enseñanza y de las estrategias docentes a partir de la reflexión, puede diferenciarse de las prácticas docentes constructivistas y del enfoque centrado en contenidos

Clasificación

- Docencia metacognitiva presencial.
- Docencia metacognitiva virtual.
- Docencia metacognitiva semi-presencial.

Vinculación

- La docencia metacognitiva en esta relación con el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento.

Metodología

- Establecimiento de las metas a lograr. Acuerdo y análisis del problema del contexto a resolver. Análisis de los saberes previos. Gestión del conocimiento. Trabajo colaborativo. Resolución de un problema del contexto. Socialización y evaluación del proceso formativo.

Ejemplificación

- Secuencia didáctica: mejorando la calidad del agua en mi escuela.

7. Referencias bibliográficas

Díaz, B.F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2ª. Ed.). Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Hernández M., J.S. (2013). Formación de docentes para el siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes. México: Santillana.

Hernández M., J.S., Tobón, S., Vázquez A., J.M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. Ra Ximhai, Vol. 10, No. 5, pp. 89-101. UAIM: El Fuerte, México.

Hernández M., J.S. (2015). Guía para el desarrollo de competencias en la Educación Media Superior. México: Santillana.

Marqués, P. (2001). Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación. España: UAB.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

RAE. (2001). Diccionario de la Lengua Española. España: RAE.

Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Tobón, S. (2013a). Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo. México: CIFE.

Tobón, S. (2013b). Formación integral y competencias (4ª. Ed.) Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2013c). Proceso metacognitivo y estrategia MADFA. México: CIFE.



Metas de desempeño:

- Reconoce los aportes de la evaluación socioformativa en el contexto educativo actual.
- Identifica las diferencias de la evaluación socioformativa frente a otros enfoques que actualmente orientan las prácticas docentes.
- Se apropia de la metodología de la evaluación socioformativa para su implementación y transformación de los procesos educativos con los estudiantes.
- Identifica los principales elementos que conforman los instrumentos de evaluación desde el enfoque socioformativo.

1. Introducción

En este capítulo se inicia el análisis de la evaluación desde la perspectiva socioformativa, en donde el lector podrá reconocer las principales características, los elementos que la diferencian y acciones concretas para su aplicación en las instituciones educativas.

También se presentan algunos casos que buscan lograr la apropiación de manera significativa de su metodología, para transformar las prácticas evaluativas tradicionales que actualmente se realizan en las aulas.

Se sugiere analizar los casos que se presentan para avanzar en este proceso de mejora profesional.

2. Análisis de saberes previos

2.1. Análisis de caso “una evaluación desconocida”

La profesora Alicia ha tenido algunos enfrentamientos con los estudiantes al finalizar el semestre, ya que ellos le reclaman que los resultados obtenidos al finalizar el semestre no corresponden a lo que han aprendido durante el mismo. La maestra Alicia se encuentra en un momento de reflexión y análisis respecto de su forma de evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Antes de iniciar el siguiente semestre tiene el propósito de establecer una nueva forma de evaluar, por lo cual ha establecido los siguientes pasos.

1. Establecer con claridad en su planeación las competencias que quiere desarrollar en sus estudiantes, considerando el perfil de egreso y de la materia que imparte.
2. Identificar las necesidades que tienen los estudiantes como son: indisciplina, falta de habilidad para escribir, mala ortografía y dificultades para aprender algunos datos importantes de la asignatura. Estos los ha denominado “problemas del contexto”.

3. Establecer algunas evidencias para resolver los problemas anteriores como son: ensayos sobre la importancia de la lectura, síntesis sobre los aspectos más importantes de la literatura universal, etc.

4. Solicitar a los estudiantes que se autoevalúen y coevalúen.

Revise las actividades anteriores, el planteamiento de la situación por parte de la profesora, y con base en ello, identifique la afirmación correcta argumentando su respuesta en el cuaderno de apuntes.

Seleccione la opción correcta y explique su respuesta en el cuaderno de apuntes

a) Los pasos establecidos por la profesora corresponden a la evaluación socioformativa.

b) Los problemas del contexto planteados corresponde al concepto de problema del contexto desde la socioformación.

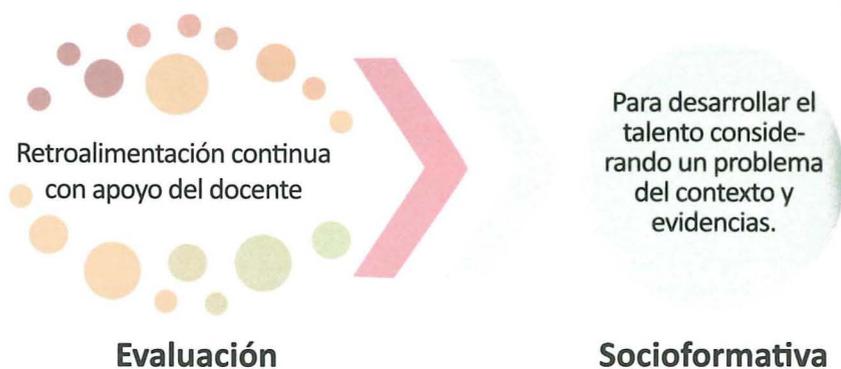
c) Las evidencias propuestas permiten desarrollar competencias en los estudiantes.

d) Los pasos establecidos por la profesora no son acordes con la evaluación socioformativa, ya que los problemas del contexto y las evidencias se centran en el cumplimiento de los objetivos del programa y en las necesidades del docente más que de los estudiantes.

e) La autoevaluación y coevaluación garantizan la mejora continua, independientemente de las evidencias y los problemas del contexto.

3. Desarrollo de la cartografía conceptual

3.1. Noción de evaluación socioformativa



El concepto de evaluación según la RAE (2001), proviene del francés “*évaluer*” que significa señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Mientras que el término socioformativa hace referencia al proceso de formación que da cuenta de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con las dinámicas personales (Tobón, 2013b); por ello la formación es la resultante de la articulación de procesos socio históricos y procesos individuales (Lizárraga, 1998). Como lo plantea Morin (2000), la sociedad produce a sus miembros, pero también cada miembro contribuye a producir la sociedad. En el proceso de autorrealización, todo integrante de la sociedad emprende acciones, desempeños, obras, actividades y proyectos con los cuales tiene como responsabilidad contribuir a favorecer el mejoramiento

to de la calidad de vida tanto de sí mismo como de los otros (Tobón, 2013b). La sociedad requiere del proceso formativo de sus miembros, pero también toda formación requiere de la sociedad para poder realizarse. Por tanto, no hay sociedad sin formación, ni formación sin sociedad.

Por lo tanto, la evaluación socioformativa se define como el proceso de retroalimentación continua de los estudiantes con apoyo del docente para desarrollar el talento mediante la auto, co y heteroevaluación, con base en un problema del contexto y el análisis de las evidencias, buscando el mejoramiento continuo (metacognición).

3.2. Categorización de la evaluación socioformativa



La evaluación socioformativa se ubica dentro del enfoque socioformativo que tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral y, dentro de ésta, la preparación de personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la vivencia cultural, considerando las dinámicas sociales y económicas (Tobón, 2013b).

En la socioformación se concibe la evaluación como valoración, la cual está enfocada en promover la formación humana. Se enfatiza en la autoevaluación de las competencias desde la metacognición. Esta se complementa con la coevaluación y la heteroevaluación. Se valora tanto el saber ser como el saber conocer y el saber hacer dentro del ámbito cuantitativo y cualitativo.

A su vez, el enfoque socioformativo forma parte de la gestión del talento humano que pretende lograr que las personas tengan un pleno desarrollo de sus potencialidades con el fin de hacer frente a los retos actuales y futuros de los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven en el contexto local, nacional y global. La gestión del talento humano busca optimizar las competencias de las personas, su participación, creatividad y mejoramiento continuo (Chiavenato, 2002, 2004).

Visualizar la evaluación desde la perspectiva socioformativa implica un cambio de paradigma, ya que más allá de suponer un procedimiento para determinar el nivel de obtención de los conocimientos establecidos en el currículo, lo cual es el centro de la evaluación formativa tradicional; se hace énfasis en la promoción del talento de las personas, es decir, pasar de una evaluación centrada en los instrumentos y técnicas de evaluación, a una valoración metacognitiva de las actuaciones integrales de las personas frente a problemas del contexto.

3.3. Características de la evaluación socioformativa



La evaluación socioformativa busca superar los problemas de la evaluación tradicional como son la falta de pertinencia ante los retos personales y del contexto (aplicación de la evaluación en la vida cotidiana) y la ausencia de metodologías que posibiliten un análisis continuo del aprendizaje y la formación con base en criterios, evidencias y niveles de dominio.

Ante estos retos que la evaluación socioformativa asume tanto en su planteamiento teórico como en su propuesta metodológica, se propone subrayar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar que es ante todo un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en un contexto social, asumiendo el error como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal (Tobón, 2013b).

La evaluación socioformativa se caracteriza por:

a. Es un proceso dinámico y multidimensional. Al ser un proceso de reconocimiento de lo que las personas ponen en acción-actuación en un contexto, cualquiera que éste sea, la evaluación adquiere una dimensión múltiple, ya que puede ser abordada desde cualquiera de sus tipos y momentos. Esto convierte al proceso evaluativo en algo inherente a la vida de las personas como medio de mejoramiento y crecimiento, más que en una serie de instrumentos especializados que pretenden medir las conductas y los cambios en ellas.

b. Considera el proceso y los resultados obtenidos al tratar de lograr las metas de desempeño. La valoración del desempeño de quienes participan en la evaluación se debe realizar en cada uno de los momentos establecidos, así como al obtener los resultados, estos aportan elementos de mejora que promueve el desarrollo de las competencias de forma gradual.

c. Brinda retroalimentación cualitativa y cuantitativa. El establecimiento de criterios o metas de desempeño específicas que guían la actuación de las personas frente a problemas de

su contexto, favorecen que el nivel de dominio obtenido pueda valorarse tanto en su calidad (cualitativamente) como en su cantidad (cuantitativamente).

d. Emplea problemas del contexto. Las actuaciones de las personas consideran las necesidades del entorno, así como los retos que éstas implican para su resolución. Por tanto, la evaluación se convierte en un proceso de gestión del talento con pertinencia, idoneidad y ética frente al contexto actual y futuro.

e. Tiene como guía el proyecto ético de vida. En la evaluación socioformativa no sólo se consideran las necesidades y retos del contexto, sino también las necesidades personales, las metas que se han trazado en la propia vida y las acciones que se desean emprender para lograrlas. De esta forma, la retroalimentación que se obtiene en la actuación-acción favorece que las personas adquieran mayor pertinencia para lograr un proyecto ético de vida sólido.

f. Se lleva a cabo mediante instrumentos que consideran criterios, evidencias y niveles de desempeño. Las rúbricas socioformativas (o también denominadas mapas de aprendizaje), son uno de los instrumentos principales que integran los distintos elementos que conforman la evaluación socioformativa. En los mapas de aprendizaje se describen los niveles de desempeño (preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico) considerando las características de la evidencia o evidencias evaluadas, a partir de lo que se espera en cada nivel; estos niveles de desempeño se vinculan a un criterio (indicador) previamente establecido con los estudiantes, el cual aporta elementos para la resolución del problema del contexto. Por lo tanto, las evidencias dejan de ser actividades o productos en donde se desarrollan contenidos temáticos, y se convierten en la forma concreta y tangible para demostrar la actuación-acción de forma integral.

3.4. La evaluación socioformativa como alternativa de mejora ante otros enfoques de evaluación

La evaluación socioformativa se presenta como una alternativa al enfoque basado en objetivos (Vázquez, 2007) y a la concepción constructivista sociocultural (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). A continuación se realiza una descripción de los principales elementos que diferencian actualmente estos tres enfoques de la evaluación.

	<i>Evaluación constructivista sociocultural (Mauri et al, 2007)</i>	<i>Evaluación centrada en objetivos (Vázquez, 2007)</i>	<i>Evaluación socioformativa (Tobón et al, 2010)</i>
Concepto de evaluación	Es el instrumento que permite contar con elementos de ajuste de la ayuda del docente a lo largo del proceso en que se genera el cambio o innovación en relación a la construcción del conocimiento por el estudiante.	Consiste en la comparación entre resultados esperados y los resultados obtenidos.	Es el proceso de retroalimentación continua de los estudiantes con apoyo del docente para desarrollar el talento mediante la auto, co y heteroevaluación con base en un problema del contexto y el análisis de evidencias, buscando el mejoramiento continuo (metacognición).
Finalidad	Garantizar que el alumno se apropia de los contenidos elaborando significado y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje.	Analizar la congruencia entre los objetivos y los logros.	Analizar la congruencia entre los objetivos y los logros. Desarrollar el talento humano para construir la sociedad del conocimiento.
Características	<ul style="list-style-type: none"> -Interrelación entre la elaboración del significado y la atribución de sentido y el de la propia actividad conjunta por parte del estudiante. -Apoyo del docente para lograr el control progresivo sobre el propio aprendizaje e incrementar su carácter intencional, propositivo, autorregulado y mediado culturalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículo y enseñanza. -La evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado por los cambios de comportamiento en el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Considera los procesos y los resultados de la actuación de las personas frente a problemas del contexto. -Integra la dimensión cualitativa y cuantitativa de la evaluación. -Considera el proyecto ético de vida de quienes participan en la evaluación.
Acciones clave	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción del conocimiento de manera personal. -Mediación del profesor o de otros alumnos mejor preparados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar el nivel de desempeño obtenido frente a problemas del contexto. -Apoyo del docente en la retroalimentación asertiva y oportuna para favorecer el mejoramiento continuo (metacognición).

Fuente. Elaboración propia.

En síntesis, la evaluación socioformativa trasciende la construcción del aprendizaje y el logro de objetivos porque tiene la visión de la persona humana como un todo, considerando su dinámica de cambio y realización continua. Esto implica valorar las actuaciones de las personas en su integralidad considerando criterios de pertinencia, idoneidad y ética.

3.5. Tipos y modalidades de evaluación socioformativa

La evaluación socioformativa puede clasificarse en subtipos o modalidades. De acuerdo a quien participa en ella (auto, co y heteroevaluación), o bien, considerando el momento en el que se realiza (ev. diagnóstica, formativa, de promoción, de acreditación o de certificación).

De acuerdo a quien participa

- Autoevaluación
- Coevaluación
- Heteroevaluación

De acuerdo al momento en que se realiza

- Diagnóstica
- Formativa
- De promoción
- De acreditación
- De certificación

A continuación se describen de forma sintética (Hernández, 2013):

a. La evaluación socioformativa según quienes participan:

- Autoevaluación: es realizada por el estudiante mismo con pautas entregadas por el facilitador (mediador). Los estudiantes deben ejercitarse en esta práctica, buscando que tomen conciencia por sí mismos de sus logros y aspectos

a mejorar durante su formación. Esto genera en los estudiantes una actitud de responsabilidad ante sus procesos formativos.

- **Coevaluación:** es realizada por los compañeros del grupo. Teniendo claridad en los criterios y la calidad de las evidencias realizadas, los estudiantes pueden brindar argumentos para mejorar la actuación de los pares. Esto apoya a trascender la emisión de opiniones y juicios desarticulados a las metas establecidas.
- **Heteroevaluación:** es realizada por el facilitador (mediador). Consiste en retroalimentar el desempeño de los estudiantes con respecto a las evidencias generadas a partir de los criterios establecidos. Esta retroalimentación debe considerar las fortalezas y los aspectos a mejorar, así como un lenguaje positivo y constructivo que lleve a incorporar las sugerencias con compromiso y ética.

b. La evaluación socioformativa considerando el momento en el que se realiza:

- **Evaluación de diagnóstico:** se hace al inicio del proceso para identificar las necesidades y situación actual de los estudiantes.
- **Evaluación formativa:** se hace durante el proceso. No tiene la finalidad de acreditar a los estudiantes, sino de garantizar el mejoramiento y la calidad de las actuaciones y desempeños en la resolución de los problemas del contexto.
- **Evaluación de promoción:** pretende determinar el nivel de dominio alcanzado en la formación de competencias.
- **Evaluación de acreditación:** se hace al final de un programa de formación para reconocer las competencias o desempeños de los estudiantes en un nivel determinado.

- Evaluación de certificación: se hace para certificar las competencias por parte de organizaciones competentes para ello.

3.6. La evaluación socioformativa en el marco del pensamiento complejo

La evaluación socioformativa constituye un nuevo paradigma en el marco de la evaluación y no sólo un cambio en el lenguaje como plantean quienes se resisten a la innovación. Esto puede observarse cuando una de las principales propuestas del enfoque socioformativo es iniciar la planificación de la formación con los estudiantes, planteando con claridad y sencillez el proceso de evaluación. Este proceso de evaluación pretende establecer las metas de desempeño, y las acciones que esto implica, en donde los niveles de idoneidad y los criterios de desempeño juegan un papel imprescindible.



Por lo tanto, es importante reconocer que la evaluación socioformativa a diferencia de otros enfoques que abordan el desarrollo de competencias, en este se consideran los desempeños de las personas en su complejidad. Desde el pensamiento complejo (Morin, 2000) se aporta una visión de interconexión que requiere

procesos reflexivos sobre la propia actuación ante actividades y problemas, y mejorar la actuación a partir de dicha reflexión (Tobón, 2013b). Por lo tanto, la evaluación socioformativa contribuye en estos procesos de mejoramiento a partir del abordaje de la evaluación como un proceso de formación de las personas en su integralidad.

Algunas de las *habilidades del pensamiento complejo* que se pueden observar en la implementación de la evaluación socioformativa son las siguientes:

Habilidades del pensamiento complejo en la evaluación socioformativa

<i>Habilidad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Habilidad metacognitiva</i>	Consiste en la reflexión sobre la propia actuación frente a problemas con el propósito de establecer mejoras y autorregular el aprendizaje.	- La identificación del nivel de desempeño obtenido mediante la evaluación, permite establecer las fortalezas y los aspectos a mejorar en la actuación y realización de las evidencias. La reflexión en torno a estos elementos favorece la mejora continua (metacognición).
<i>Habilidad dialógica</i>	Consiste en la búsqueda de integrar las ideas, enfoques o teorías para mejorar la propia actuación, e incluso innovar en las estrategias seleccionadas.	- El establecimiento de criterios (indicadores) en la evaluación socioformativa de manera consensuada por los estudiantes, permiten la integración de diversas ideas e incluso de teorías que actualmente causan conflicto en el discurso. Esto favorece la planificación y elaboración de evidencias integradoras que concilian en la práctica puntos de vista teóricos distintos.
<i>Habilidad de metanoia</i>	Consiste en actuar considerando diversos puntos de vista, lo cual favorece la realización de actividades y elaboración de evidencias con flexibilidad.	- La selección de evidencias clave que den cuenta de los procesos de desempeño de los estudiantes, mediante la evaluación socioformativa promueven el diálogo entre puntos de vista divergentes e incluso antagónicos.
<i>Habilidad hologramática</i>	Consiste en actuar considerando en cada parte o momento la existencia del todo. Es decir, identificar el todo en las partes y las partes en el todo, para lograr un mayor impacto en la formación de las personas.	- Los instrumentos de evaluación que consideran criterios, evidencias y niveles de desempeño (mapas de aprendizaje) permiten la valoración del todo en sus partes (evidencias) y de las partes en el todo (metas de desempeño).

3.7. Metodología de la evaluación socioformativa

Evaluación socioformativa

1. Resolver un problema del contexto.
2. Elaborar evidencias.
3. Autoevaluar el desempeño.
4. Emplear la coevaluación.
5. Heteroevaluar para gestionar el talento.
6. Brindar oportunidades de mejora.
7. Socializar las evidencias más significativas.

La evaluación socioformativa es un proceso de valoración del desempeño de los estudiantes y/o docentes práctico, sencillo y útil para promover que las personas mejoren continuamente. Para esto se sugiere implementar las siguientes acciones de forma planificada y sistemática.

> *Identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, considerando una o varias metas de desempeño*

Para que la evaluación socioformativa contribuya a la formación de los estudiantes necesita estar orientada a la resolución de un problema del contexto. Dicho problema del contexto considera una necesidad, dificultad o vacío que sea necesario afrontar, estableciendo un reto o propósito. Por lo tanto, las metas de desempeño constituyen la competencia o competencias, resultado de aprendizaje o sencillamente lo que se pretende desarrollar en la persona para que sea capaz de afrontar problemas en su vida cotidiana o en un contexto retador.

> *Planificar y elaborar una o varias evidencias que demuestren el desempeño del estudiante en la resolución del problema del contexto*

Las evidencias son productos concretos y tangibles que dan cuenta de los saberes (saber conocer, saber hacer y saber ser) que el estudiante moviliza para buscar resolver el problema del contexto establecido. Estos productos no solo muestran un cambio en la conducta del estudiante, como pretende hacerlo el constructivismo, sino que también consideran la pertinencia, idoneidad y ética que se requieren para abordar los problemas en su complejidad.

> *Autoevaluar el desempeño con un determinado instrumento (rúbrica)*

Los instrumentos de evaluación son pertinentes en la medida que estos articulan el problema del contexto, las metas de desempeño, los criterios o indicadores establecidos, la evidencia a valorar y los niveles de desempeño. La evaluación socioformativa se observa cuando los instrumentos al integrar los aspectos anteriores permiten que el estudiante observe su propio desempeño, favoreciendo así una actitud de autorreflexión, honestidad frente a sus acciones y motivación frente a lo que le falta por mejorar con respecto a sí mismo.

> *Emplear la coevaluación para mejorar juntos*

La coevaluación requiere un proceso de formación, como se ha mencionado anteriormente, ya que implica un cambio en la actitud frente al individualismo imperante en la sociedad actual. La metacognición es una habilidad del pensamiento complejo que requiere desarrollarse tanto a nivel individual como grupal y social. El establecimiento de logros y aspectos a mejorar entre pares, es una de las acciones que la evaluación socioformativa aporta para la formación de personas honestas, autorrealizadas y autocríticas.

> *Heteroevaluar a los estudiantes para gestionar su talento*

La evaluación que el docente realiza actúa como dinamizador del proceso de formación en los estudiantes. Ya que la identificación de fortalezas, así como aspectos a mejorar, garantizan un direc-

cionamiento de la motivación hacia la mejora. Por lo tanto, esta retroalimentación para que logre sus propósitos, debe manejarse con un lenguaje asertivo, propositivo y sencillo por parte del docente, evitando el manejo de juicios categóricos o *a priori*.

- > Brindar oportunidades para mejorar la evidencia a partir de los tipos de evaluación implementados

Las oportunidades de mejora se establecen desde el inicio del proceso con la argumentación correspondiente, haciendo énfasis en el logro del máximo nivel de desempeño posible. Las mejoras que los estudiantes deberán realizar a su evidencia, deberán considerar los comentarios obtenidos tanto en la coevaluación como en la heteroevaluación. Si el docente lo considera pertinente y ha sido acordado previamente con los estudiantes, puede mejorarse la nota o calificación obtenida, dependiendo de la calidad de las mejoras realizadas.

- > Socializar las evidencias más significativas

La evaluación socioformativa al privilegiar la mejora en el desempeño de los estudiantes y/o docentes, requiere de la comunicación y reconocimiento de la comunidad, grupo o padres de familia. Esto favorece la motivación en las personas que son evaluadas.

3.8. Ejemplo de evaluación socioformativa

Considerando las características y la metodología de la evaluación socioformativa, a continuación se muestra un ejemplo de su implementación. Se sugiere realizar su análisis de forma secuencial para identificar los aportes que esta estrategia realiza a la transformación de los procesos de evaluación que actualmente se realizan en las aulas.

Ejemplo de evaluación socioformativa

<i>País:</i>	México
<i>Nivel educativo:</i>	Educación Media Superior (DGB)
<i>Asignatura:</i>	Química 2
<i>Semestre:</i>	Segundo
<i>Bloque</i>	Actúas para disminuir la contaminación del aire, agua y del suelo.
<i>Competencia a desarrollar (meta de desempeño):</i>	Construye el desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
<i>Problema del contexto:</i>	<p>Necesidad: se ha detectado en la preparatoria que el agua que se utiliza en los sanitarios tiene pequeñas partículas que la hacen inapropiada para el contacto humano.</p> <p>Reto: proponer al equipo directivo posibles acciones para la mejora de la calidad del agua en la institución.</p>
<i>Evidencias a evaluar:</i>	<ul style="list-style-type: none"> > Mapa mental con las características del agua potable. > Ensayo sobre la importancia de la calidad del agua en la institución. > Informe de las acciones para mejorar la calidad del agua que contenga métodos de purificación o filtración, costos, beneficios y tiempos.
<i>Proceso de evaluación:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación diagnóstica: mapa mental. - Evaluación continua: mejora de las evidencias una vez (ensayo sobre la calidad del agua, acta de trabajo colaborativo e informe de las acciones para mejorar la

calidad del agua).

- Evaluación sumativa: entrega de evidencias mejoradas.

Descripción del proceso de evaluación:

- > El profesor propone a los estudiantes buscar soluciones para el problema que actualmente se tiene en los sanitarios de la escuela, ya que el agua muestra partículas que la hacen inapropiada para el contacto humano.
- > El profesor explica la competencia (meta de desempeño) que los estudiantes desarrollarán mediante la resolución del problema, así como las evidencias e instrumentos que utilizará para evaluar sus aprendizajes. Comenta que habrá una oportunidad para mejorar sus evidencias.
- > Los estudiantes se organizan en equipos de cuatro integrantes e inician una investigación sobre las características del agua potable.
- > El profesor realiza una evaluación diagnóstica sobre los conocimientos que tienen los estudiantes y los que han obtenido mediante la investigación sobre las características del agua potable (mapa mental).
- > El profesor comparte un video encontrado en Internet sobre la importancia del cuidado del medio ambiente, enfatizando en el cuidado del agua.
- > Los estudiantes realizan comentarios sobre la trascendencia del agua como factor de vida, y elaboran un ensayo a partir de sus reflexiones.
- > A partir de la investigación realizada y las reflexiones anteriores, los estudiantes elaboran de forma colaborativa, un informe sobre las acciones que son necesarias para mejorar la calidad del agua en la escuela.

- *El profesor solicita que los estudiantes autoevalúen el informe realizado, ya que es la evidencia central que demuestra el proceso de resolución del problema planteado al inicio.*
- *Posteriormente, los estudiantes coevalúan sus informes con la rúbrica que emplearon en la autoevaluación.*
- *El profesor ha solicitado al director de la escuela, que él sea quien heteroevalúe a los estudiantes, ya que las propuestas que están haciendo para resolver el problema, son valoradas por la dirección escolar.*
- *Los estudiantes reciben la retroalimentación de sus compañeros y del director escolar. Estas sugerencias les apoyan en mejorar su informe y posteriormente, deciden compartirlo con el equipo de profesores para su socialización.*
- *A continuación se describen los niveles de desempeño que contiene la rúbrica que el profesor utilizó en la evaluación del informe de las acciones para mejorar la calidad del agua.*

MAPA DE APRENDIZAJE

<i>Competencia: Construye el desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</i>			Problema del contexto		
			Necesidad: se ha detectado en la preparatoria que el agua que se utiliza en los sanitarios tiene pequeñas partículas que la hacen inapropiada para el contacto humano. Reto: proponer al equipo directivo posibles acciones para la mejora de la calidad del agua en la institución.		
<i>Referentes</i>	<i>Preformal</i>	<i>Receptivo</i>	<i>Resolutivo</i>	<i>Autónomo</i>	<i>Estratégico</i>
<p style="text-align: center;"><i>Evidencia:</i> <i>Informe de las acciones para mejorar la calidad del agua.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Criterio:</i> <i>Aporta soluciones creativas, fundamentadas y pertinentes ante problemas de su contexto.</i></p>	Elabora un informe sobre las características del agua	Elabora un informe que contiene algunas lecturas sobre los procesos necesarios para mejorar la calidad del agua. Menciona algunas ideas sobre las características del agua que puede utilizarse para el manejo y consumo humano.	Elabora un plan para mejorar la calidad del agua en la escuela mencionando algunas teorías que describen los métodos de purificación y filtración. Describe algunas técnicas utilizadas actualmente para resolver el problema. El informe tiene coherencia y organización en su diseño.	Elabora un plan para mejorar la calidad del agua en la escuela mencionando algunas de las empresas que pueden contribuir a su resolución. Sugiere algunos métodos de filtración del agua, empleando referentes teóricos investigados previamente. El informe muestra el manejo de conceptos, bibliografía actual y ortografía de gran calidad.	Elabora un plan para mejorar la calidad del agua considerando los métodos, beneficios y tiempos necesarios para resolver la situación. Realiza un análisis comparativo entre diversas propuestas de empresas que pueden apoyar en este proceso. El informe contiene las reflexiones del equipo, es creativo e interdisciplinario.
<i>Valor: 10%</i>	6%	7%	8%	9%	10%
<i>Evaluación</i>	<i>Logros</i>	<i>Nota</i>	<i>Acciones para mejorar</i>		
Autoevaluación					
Coevaluación					
Heteroevaluación					

4. Actividades de aplicación

La evaluación socioformativa implica un cambio de paradigma en la educación actual, ya que requiere que los docentes deconstruyan su práctica de evaluación con los estudiantes, tomando en cuenta los referentes esenciales de la evaluación de competencias. Esto significa, que es necesario apoyar a los docentes en este proceso de transformación, es decir, pasar de la evaluación de contenidos puntuales, a considerar más el desempeño en su integralidad, ante actividades y problemas contextualizados y con sentido para los estudiantes.

Aunque a lo largo del capítulo se ha desarrollado la metodología y características de la evaluación socioformativa para que los docentes puedan implementarla en sus aulas, cabe mencionar que esta estrategia no sólo implica a docentes y estudiantes, es también un cambio institucional. En lo institucional, la evaluación socioformativa manifiesta una nueva forma de dar seguimiento a los estudiantes para que gestionen su talento y sean capaces de resolver problemas de su contexto. En consecuencia, no es necesario obtener promedios del rendimiento de los estudiantes, sino llevar un informe completo de las competencias o metas de desempeño que cada alumno ha desarrollado, así como de las evidencias, los criterios y el nivel de desempeño obtenido, mostrando logros y aspectos a mejorar (Tobón et al, 2010). La evaluación socioformativa permite integrar tanto lo cualitativo como lo cuantitativo, ya que la identificación del nivel de desempeño obtenido lo favorece.

Uno de los aspectos clave de la evaluación socioformativa es la identificación de las características que posee una evidencia, considerando los niveles de desempeño. En este caso, la socioformación propone algunas características para reconocer y diferenciar estos niveles de desempeño en evidencias concretas (Tobón, 2013b). A continuación se mencionan estas características y un ejemplo de su aplicación en la práctica.

Nivel de desempeño

Características

Ejemplo

Ponderación

Evidencia: Presentación de una clase por competencias.

Criterio: Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de competencias con base en los criterios institucionales.

Nivel de desempeño	Características	Ejemplo	Ponderación
<i>Preformal</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Se tienen algunos elementos que no alcanzan a definir un nivel receptivo. -Es preformal porque todavía la competencia no tiene forma, es decir, estructura. 	<p>Simula una clase empleando algunas actividades de aprendizaje con base en los principales conceptos.</p>	6
<i>Receptivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Se tiene recepción de la información. -El desempeño es muy operativo. -Hay baja autonomía. 	<p>Simula una clase empleando actividades de aprendizaje que desarrollan los principales contenidos temáticos del programa de la asignatura.</p>	7
<i>Resolutivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Se resuelven problemas sencillos del contexto. -Hay labores de asistencia a otras personas. -Se tienen elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia. -Se poseen algunos conceptos básicos. 	<p>Simula una clase empleando actividades de aprendizaje que desarrollan los principales contenidos temáticos del programa de la asignatura.</p>	8
<i>Autónomo</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Hay autonomía en la actuación. -Se gestionan recursos. -Hay argumentación científica sólida y profunda. -Se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios. 	<p>Simula una clase empleando un problema del contexto y actividades de aprendizaje acordes con las fases del método de Kolb.</p>	9
<i>Estratégico</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Se plantean estrategias de cambio en la realidad. -Hay creatividad e innovación. -Hay altos niveles de impacto en la realidad. -Se hacen análisis evolutivos y prospectivos para abordar mejor los problemas. -Se consideran las consecuencias de diferentes opciones de resolución de los problemas en el contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se plantean estrategias de cambio en la realidad. -Hay creatividad e innovación. -Hay altos niveles de impacto en la realidad. -Se hacen análisis evolutivos y prospectivos para abordar mejor los problemas. -Se consideran las consecuencias de diferentes opciones de resolución de los problemas en el contexto. 	10

5. Resolución del análisis de caso

A continuación se presenta la respuesta al análisis de caso trabajado en el capítulo, y se explica de forma breve.

Caso 2.1

Opción correcta: d)

Explicación: La evaluación socioformativa emplea problemas del contexto de los estudiantes y las evidencias dan cuenta del nivel de desempeño de estos en la argumentación, análisis y resolución de los problemas establecidos. Por lo tanto, si las evidencias no consideran la resolución de estos problemas, su evaluación continúa centrándose en contenidos y no puede considerarse socioformativa.

6. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha profundizado en la teoría y metodología de la evaluación socioformativa con apoyo de la cartografía conceptual. A continuación se muestran de forma sintética los principales elementos que componen cada uno de los ejes de la cartografía conceptual con el propósito de brindar al lector una mirada integradora de este proceso para lograr el cambio didáctico en la educación actual.

Noción

- Es el proceso de retroalimentación continua de los estudiantes con apoyo del docente para desarrollar el talento mediante la auto, co y heteroevaluación, con base en un problema del contexto y el análisis de las evidencias, buscando el mejoramiento continuo (metacognición).

Categorización

- La evaluación socioformativa se ubica dentro del enfoque socioformativo que tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana integral y, dentro de ésta, la preparación de personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la vivencia cultural, considerando las dinámicas sociales y económicas.

Caracterización

- Es un proceso dinámico y multidimensional. Considera el proceso y los resultados obtenidos al tratar de lograr las metas de desempeño. Brinda retroalimentación cualitativa y cuantitativa. Emplea problemas del contexto. Tiene como guía el proyecto ético de vida. Se lleva a cabo mediante instrumentos que consideran criterios, evidencias y niveles de desempeño.

Diferenciación

- Evaluación centrada en objetivos.
- Evaluación constructivista sociocultural.

Clasificación

- Evaluación de acuerdo a quien participa.
- Evaluación considerando el momento en el que se realiza.

Vinculación

- La evaluación socioformativa se vincula con el pensamiento complejo

Metodología

- Identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto. Planificar y elaborar una o varias evidencias que demuestren el desempeño del estudiante. Autoevaluar el desempeño. Emplear la coevaluación. Heteroevaluar a los estudiantes para gestionar su talento. Brindar oportunidades para mejorar la evidencia. Socializar las evidencias más significativas.

Ejemplificación

- Evaluación implementada en la secuencia didáctica: mejorando la calidad del agua en mi escuela.

7. Referencias bibliográficas

Chiavenato, I. (2002). Gestión del talento humano. México: Mc Graw-Hill.

Chiavenato, I. (2004). Comportamiento organizacional. México: Thomson.

Hernández, J.S. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. Ra Ximhai, Vol. 9, No. 4, pp. 11-19. El Fuerte, México: UAIM.

Lizárraga, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. En Revista de Tecnología Educativa, Vol. XIII, No. 2.

Mauri, T., Coll, C. & Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. Revista de Docencia Universitaria, 5(1), 1-11. España: RedU.

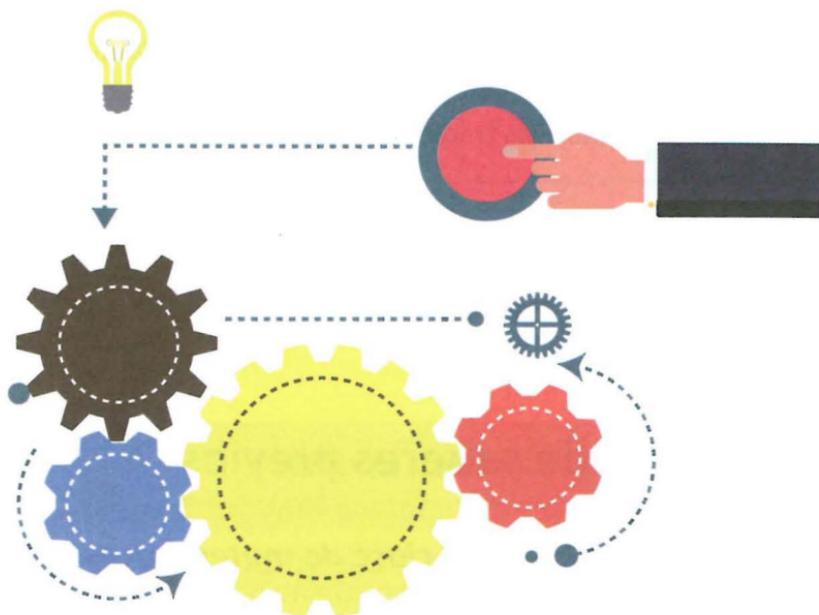
Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

RAE. (2001). Diccionario de la Lengua Española. España: RAE.

Tobón, S., Pimienta, J.H., García F., J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

Tobón, S. (2013b). Formación integral y competencias (4a. Ed.). Bogotá: ECOE.

Vázquez, M. B. (2007). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela ¿resultados para quién? Novedades Educativas, 195, 11-15.



Metas de desempeño:

- Reconoce los aportes de los proyectos formativos en el contexto educativo actual.
- Identifica las diferencias de los proyectos formativos frente a otras estrategias que actualmente implementan los docentes en las aulas.
- Se apropia de la metodología de los proyectos formativos para su implementación y transformación de los procesos educativos con los estudiantes.
- Identifica los principales elementos que conforman los proyectos formativos desde el enfoque socioformativo.

1. Introducción

En este capítulo se inicia el análisis de los proyectos formativos, en donde el lector podrá reconocer las principales características, los elementos que los diferencian y las acciones concretas para su aplicación en las instituciones educativas.

También se presentan algunos casos que buscan lograr la apropiación de manera significativa de su metodología, para transformar las prácticas evaluativas tradicionales que actualmente se realizan en las aulas.

Se sugiere analizar los casos que se presentan para avanzar en este proceso de mejora profesional.

2. Análisis de saberes previos

2.1. Análisis de caso “la clase de matemáticas”

La profesora Esther imparte clases de matemáticas en tercer semestre de bachillerato. En el bloque 6 “aplicas los elementos y las ecuaciones de la parábola” pretende desarrollar la competencia “construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez”.

Para lograr esto ha solicitado a los estudiantes realizar un análisis de las parábolas que se han registrado en algunos tiros a gol realizados por jugadores brasileños y que se encuentran en Youtube. La profesora ha informado a los estudiantes que estas actividades constituyen el proyecto formativo de este bloque.

El aprendizaje que espera desarrollar en los estudiantes es “aplicar la ecuación de la parábola en situaciones que requieren de una explicación matemática para su justificación”. Esther evaluará los informes del análisis realizado con la siguiente rúbrica.

<i>Indicadores</i>	<i>Regular (7)</i>	<i>Bueno (8)</i>	<i>Muy bueno (9)</i>	<i>Excelente (10)</i>
<i>Aplicación de la fórmula para identificar la parábola</i>	El informe contiene el desarrollo de la fórmula de parábola.	El informe describe la fórmula de manera detallada y completa.	El informe explica la fórmula empleando un lenguaje claro y sencillo.	El informe contiene la aplicación de la fórmula de manera integral.
<i>Redacción del informe</i>	Se muestran menos de 10 errores ortográficos y la redacción es confusa.	Se muestran menos de 6 errores ortográficos y los párrafos son congruentes entre sí.	Se muestran menos de 4 errores ortográficos y la redacción es clara y fluida.	No hay errores ortográficos y la redacción es pertinente.

Revise las actividades anteriores, el planteamiento de la situación por parte de la profesora, y con base en ello, identifique la afirmación correcta argumentando su respuesta en el cuaderno de apuntes.

Seleccione la opción correcta y explique su respuesta en el cuaderno de apuntes

a) Las actividades propuestas corresponden a la metodología de los proyectos formativos.

b) El instrumento de evaluación considera los elementos metodológicos propuestos desde la socioformación.

c) Las actividades no abordan competencias ya que no se busca resolver ningún problema del contexto de los estudiantes.

d) La evidencia evaluada favorece la formación integral de los estudiantes.

e) Existe coherencia entre las metas de desempeño, las evidencias generadas y las actividades de aprendizaje.

3. Desarrollo de la cartografía conceptual

3.1. Noción de proyectos formativos



El método de proyectos se remonta a la organización de la enseñanza agrícola en EE.UU. y fue conceptualizado y sistematizado por Kilpatrick (1918) como un método para organizar la enseñanza con actividades que aportaran un significado a la vida de los estudiantes. Kilpatrick entiende un proyecto como un plan de

trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que son del interés de estudiantes y docentes, lo cual despierta el interés para su implementación.

Desde el pensamiento complejo, los proyectos formativos tienen un conjunto articulado de estrategias que se despliegan para resolver un problema contextualizado, en donde hay una continua valoración que posibilita la retroalimentación necesaria para realizar los ajustes pertinentes (Tobón, 2001).

En el enfoque socioformativo, los proyectos formativos consisten en una serie de actividades articuladas entre sí para resolver problemas del contexto, para de esta forma contribuir a formar una determinada competencia del perfil de egreso, lo cual debe demostrarse con evidencias (Tobón, 2014a).

3.2. Categorización de los proyectos formativos

Los proyectos formativos se ubican dentro de la clase general de la socioformación (Tobón, 2013b). Y a su vez, la socioformación es uno de los enfoques que buscan transformar las prácticas educativas tradicionales con el fin de consolidar la sociedad del conocimiento.



A continuación se describe brevemente cada una de estas categorías que circunscriben a los proyectos formativos:

> *Socioformación*

La socioformación es un enfoque educativo que busca que las personas se formen para ser emprendedoras mediante el trabajo colaborativo, a partir de un proyecto ético de vida sólido y las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto personal, social, comunitario, ambiental, etc. (Tobón, 2009).

Para lograr esto, se necesita que las estrategias didácticas que se emplean en las aulas consideren problemas del contexto para su argumentación, análisis, interpretación y resolución (Tobón, 2013a). Por lo tanto, los proyectos formativos pretenden apoyar en la transformación y mejora del contexto, mediante acciones de impacto para resolver problemas, desarrollando las competencias necesarias para afrontar los retos (Tobón, 2014a).

La socioformación surge a partir de las contribuciones del constructivismo, el paradigma sociocognitivo (Román, 1998, 1999; Román y Diez, 1994, 2000), las competencias (Maldonado, 2001), el pensamiento complejo (Morin, 2000), el aprendizaje estratégico (Pozo y Monereo, 1999), la gestión de la calidad, la quinta disciplina (Senge, 1994, 2000) y el método de proyecto (Kilpatrick, 1918), pero los trasciende para abordar los retos de lo que implica vivir en la sociedad del conocimiento y trascender el énfasis en la información que es algo que no logran superar los enfoques pedagógicos tradicionales.

Como parte de la socioformación, los proyectos formativos son una estrategia general e integral para lograr las cuatro metas claves que propone la socioformación: formar y consolidar el proyecto ético de vida, tener emprendimiento, desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera colaborativa. Los proyectos formativos también se denominan proyectos socioformativos porque implican siempre algún proceso de trabajo colaborativo y comunicación interpersonal (Tobón, 2013a).

> *La sociedad del conocimiento*

La sociedad del conocimiento consiste en pasar del énfasis en la información, a trabar con el conocimiento. Lo cual requiere estrategias para analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistemática y buscar su pertinencia. En la sociedad del conocimiento se gestiona el conocimiento para emprender proyectos colaborativos con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

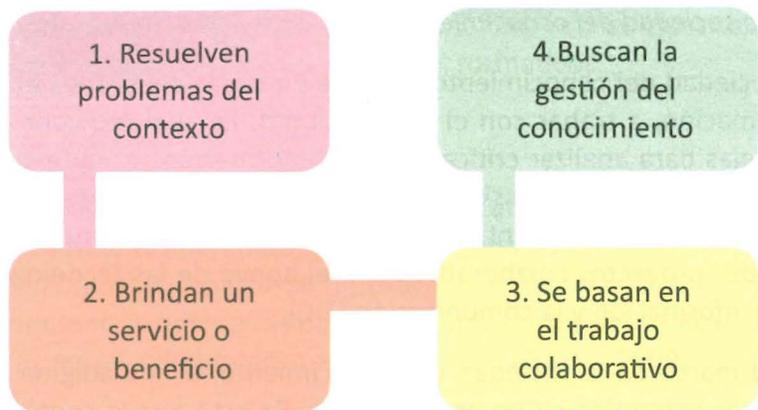
En el marco de la sociedad del conocimiento, el paradigma de enseñar contenido ya no es pertinente. En este nuevo contexto, los contenidos son cada vez más accesibles por diferentes medios y no es necesario memorizarlos, lo que se requiere es que los estudiantes tengan estrategias para buscar, procesar, analizar, crear, adaptar, innovar y aplicar el conocimiento en problemas del contexto. Para ello, se debe poseer algunos conceptos clave para orientarse entre grandes cantidades de información.

Los proyectos formativos es una estrategia magnífica que a su vez, integra otras herramientas didácticas para transformar las prácticas educativas tradicionales y lograr un proceso educativo para la sociedad del conocimiento.

3.3. Características de los proyectos formativos

A partir de la categorización de los proyectos formativos dentro de la socioformación y la sociedad del conocimiento, es necesario comprender las características de estos proyectos para favorecer una aplicación desde los aspectos clave propuestos por la socioformación.

Los proyectos formativos tienen las siguientes características (Tobón, 2014a):



A continuación se describen cada una de las características de forma detallada.

➤ Resuelven problemas del contexto

El problema del contexto consiste en una necesidad, dificultad o vacío que requiere ser afrontado. En otras palabras, es una situación con sentido para la persona, que se requiere resolver ya que no corresponde al ideal o situación esperada. Además implica un reto o propósito, y esto provoca la movilización de saberes para su resolución, mediante la generación de un producto o evidencia de desempeño.

Los problemas son procesos retadores y creativos, por lo tanto, no pueden ser reducidos a tareas mecánicas o ejercicios, como generalmente se piensa en las áreas científicas o experimentales, ni por juegos o preguntas conceptuales como frecuentemente se observa en el área de humanidades.

En los proyectos formativos se hace énfasis en la resolución de problemas del contexto, ya que mediante estos problemas las competencias pueden desarrollarse y lograr las metas de desempeño en el currículo.

➤ Brindan un servicio o beneficio

Los proyectos formativos se caracterizan porque brindan benefi-

cios extra, además del desarrollo de competencias propuesto en el currículo (Tobón, 2001). Buscan impactar en el contexto del estudiante con alguna respuesta positiva y el logro de un producto concreto que resuelve una necesidad.

Algunos de los beneficios de los proyectos formativos se relacionan con la mejora de las relaciones interpersonales que tienen estos con sus compañeros, familiares, etc., así como con el medio ambiente cuando aportan soluciones a problemas como lo es la contaminación en su comunidad, entre otros.

> Se basan en el trabajo colaborativo

Los proyectos formativos se caracterizan porque en alguna de sus fases emplean el trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo es el proceso mediante el cual varias personas comparten y unen ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado o tienen en común, uniendo sus fortalezas, trabajando con comunicación asertiva y asumiendo responsabilidades individuales (Tobón, 2014a).

> Se gestiona el conocimiento

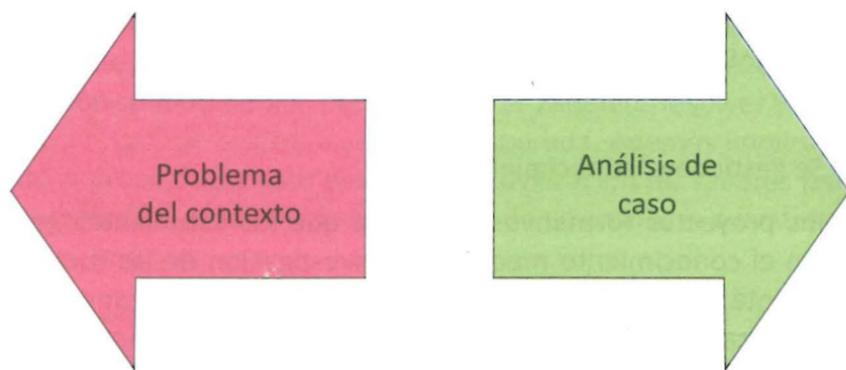
En los proyectos formativos, se busca que los estudiantes gestionen el conocimiento mediante la investigación de las fuentes pertinentes para apropiarse de los saberes necesarios, aprender a identificar el conocimiento, organizar y articularlo para posteriormente adaptarlo según las necesidades del contexto. En la resolución de los problemas no es adecuado utilizar información, sino conocimiento generado en los pasos anteriores. Solo así los estudiantes pueden aplicar con idoneidad y pertinencia el conocimiento creado.

3.4. Los proyectos formativos y otras estrategias de aprendizaje

Los proyectos formativos frecuentemente se confunden con otras estrategias de aprendizaje tales como los análisis de caso, el aprendizaje basado en problemas y los sociodramas. Sin embargo, es necesario precisar las diferencias para garantizar un mayor nivel de impacto en la formación de los estudiantes, ya que su éxito depende de la claridad que el docente tiene en su implementación.

Los proyectos formativos tienen la finalidad de que los estudiantes desarrollen sus competencias mediante la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético.

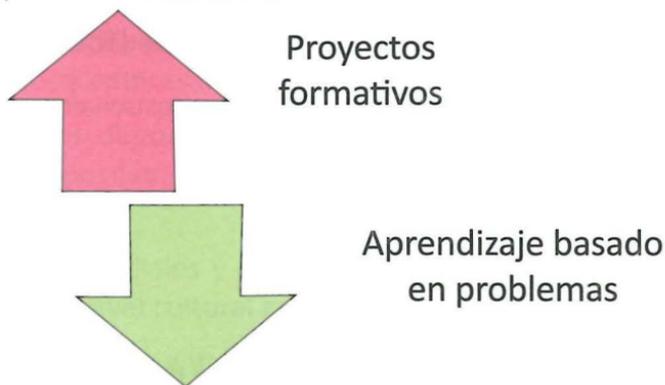
A continuación se describen las diferencias entre los proyectos formativos y otras estrategias de aprendizaje:



> Análisis de caso

El análisis de caso es una estrategia didáctica que contribuye al análisis, la argumentación y generación de propuestas de solución de una situación contextualizada con base en los distintos saberes de los campos disciplinares (Wassermann, 1999). En el análisis de caso se hace énfasis en los contenidos temáticos, la emotividad en el relato y el debate que se pueda generar mediante la discusión. Sin embargo, esto no implica acción alguna para transformar la realidad o contexto actual.

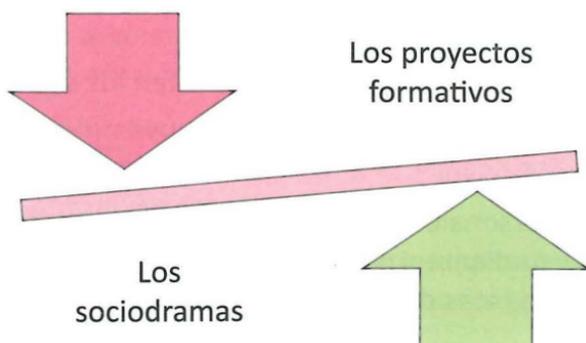
En los proyectos formativos, a diferencia del análisis de caso, se abordan problemas reales, implementando acciones puntuales para resolverlos en el contexto actual y la generación de un producto que demuestra su resolución.



> Aprendizaje basado en problemas:

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia didáctica para aprender a interpretar y argumentar los problemas. Su finalidad es brindar soluciones fundamentadas a los problemas con apoyo teórico, mediante la investigación documental y el trabajo colaborativo.

En los proyectos formativos, lo fundamental es actuar en el contexto real y desarrollar las competencias pertinentes en este contexto, mediante la implementación de acciones sistemáticas y fundamentadas en la realidad. Mientras en el aprendizaje basado en problemas la evaluación se realiza a partir del análisis del problema, en los proyectos formativos la evaluación considera las evidencias de resolución que se dan al problema.



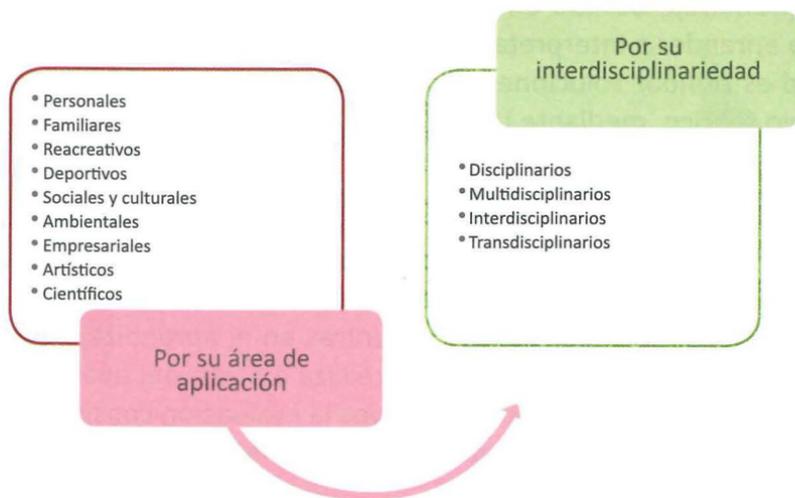
➤ Los sociodramas:

Los sociodramas son una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias. Son representaciones teatrales informales con un fuerte apoyo en la colaboración, para representar un problema y resolverlo de forma simulada, lo más real posible (Tobón, 2014a).

En los proyectos formativos, los problemas se resuelven en el contexto donde se producen.

3.5. Tipos de proyectos formativos

Los proyectos formativos pueden clasificarse de acuerdo con dos criterios: su área de aplicación y la manera de abordar la interdisciplinariedad.



De acuerdo con **el área de aplicación**, existen los siguientes tipos de proyectos (Tobón, 2014a):

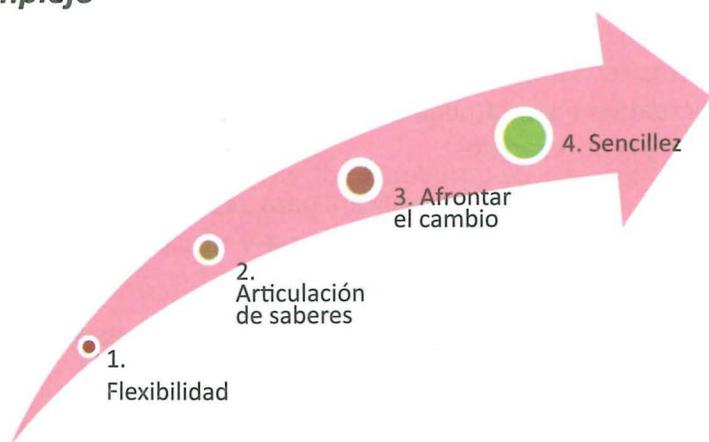
- **Proyectos personales:** se aplican para resolver problemas en el propio estudiante. Los problemas pueden ser necesidades, dificultades o retos de mejoramiento, creación o innovación.

- Proyectos familiares: se aplican para resolver problemas en las familias de los estudiantes con el fin de mejorar la calidad de vida.
- Proyectos recreativos: se aplican para resolver problemas a nivel recreativo en la familia, la comunidad y las organizaciones sociales y empresariales.
- Proyectos deportivos: se aplican para resolver problemas a nivel deportivo. Requieren constancia y disciplina en la preparación.
- Proyectos sociales y culturales: se aplican para resolver problemas a nivel cultural en la comunidad y la sociedad.
- Proyectos ambientales: se aplican para resolver problemas a nivel del ambiente, buscando la sustentabilidad.
- Proyectos empresariales: se aplican para fortalecer a empresas ante las diferentes áreas de la actividad económica.
- Proyectos artísticos: se aplican para promover el arte en la comunidad.
- Proyectos científicos: se aplican para resolver problemas siguiendo las fases del método científico.

De acuerdo con la manera de abordar la interdisciplinariedad (Tobón, 2014a):

- Proyectos formativos disciplinarios: aplican una sola disciplina o asignatura en la resolución del problema del contexto.
- Proyectos formativos multidisciplinares: aplican al menos dos disciplinas o asignaturas en la resolución de un problema del contexto, sin articularse entre sí.
- Proyectos formativos interdisciplinares: aplican al menos dos disciplinas o asignaturas de forma articulada en la resolución de un problema del contexto.
- Proyectos formativos transdisciplinares: aplican varias asignaturas en un único modelo teórico-metodológico (se pierden límites entre las asignaturas).

3.6. Los proyectos formativos y el pensamiento complejo



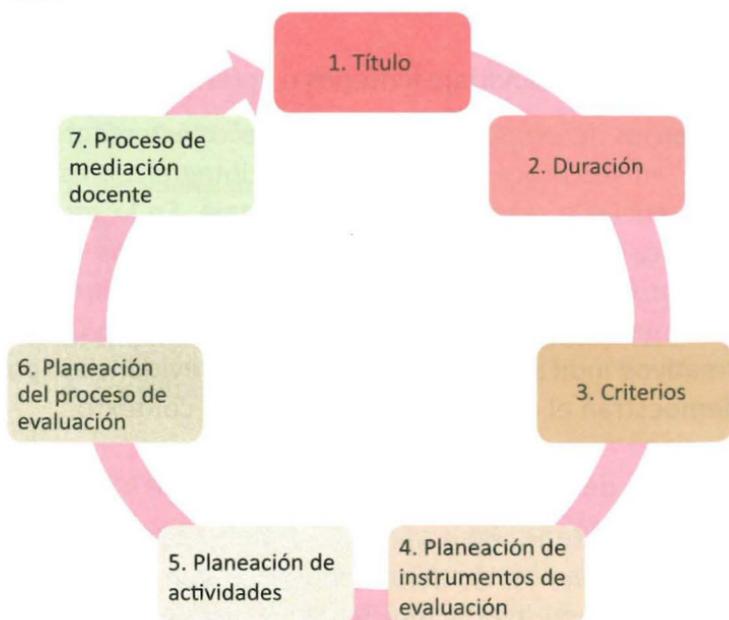
El pensamiento complejo es un método reflexivo que propone la interconexión de las ideas para resolver problemas que la realidad plantea en un contexto desafiante. Esta interconexión nos muestra la necesidad de abordar distintos saberes y metodologías para tener un mayor impacto en la transformación del entorno, evitando acciones reduccionistas o totalizantes (Morin, 1997).

Para desarrollar el pensamiento complejo a través de los proyectos formativos se requiere considerar los siguientes aspectos:

- La flexibilidad que requiere la resolución de problemas del contexto trascendiendo el esquema rígido de las asignaturas como campos cerrados del conocimiento y afrontando el cambio.
- La articulación de saberes de distintas áreas para comprender y resolver los problemas con alto impacto.
- Afrontar el cambio mediante estrategias creativas y flexibles.
- Generar acciones sencillas que sean factibles para los estudiantes en donde lo principal sea resolver problemas con la generación de productos o evidencias que den cuenta de este proceso.

3.7. Metodología de los proyectos formativos

Los elementos que desde la socioformación se sugieren para una implementación exitosa de los proyectos formativos son los siguientes:



> Establecimiento del título de un proyecto formativo

En un proyecto formativo el título es un elemento clave porque permite identificarlo, sistematizarlo y nombrarlo en las actividades cotidianas. Se sugiere que en el título se considere el problema del contexto que se abordará, así como los saberes implicados en el proyecto y el contexto donde se va a aplicar. El título de un proyecto debe referirse a acciones concretas que se van a desarrollar, buscando captar el interés de los estudiantes, pues son ellos quienes los deben ejecutar con la mediación docente (Tobón, 2010).

> Duración del proyecto

Es necesario que en el proyecto se garantice que va a haber planeación, ejecución y comunicación de al menos un producto pertinente en contexto, relacionado con las expectativas y retos de

los estudiantes. Por esto, se sugiere que los proyectos tengan una duración mínima de tres horas, con la finalidad de que estas fases puedan realizarse con los estudiantes. En cuanto al tiempo máximo no hay ningún límite, ya que esto depende de las necesidades de los estudiantes, el ciclo de formación o de la institución.

➤ Resultados de aprendizaje (criterios o aprendizajes esperados)

Con base en los desempeños concretos que los estudiantes deben demostrar en sus procesos de formación integral, se establecen las competencias o resultados de aprendizaje. En la socioformación se busca hacer una planeación sencilla, con los elementos mínimos porque esto no es lo más importante en la formación de los estudiantes. La experiencia en la implementación de proyectos formativos indica que lo esencial son las evidencias, porque éstas demuestran el desempeño integral en el contexto.

➤ Planeación de los instrumentos de evaluación

En los proyectos formativos se establecen instrumentos de evaluación para valorar las evidencias y determinar el nivel de desempeño de los estudiantes dentro de un proceso de formación y mejoramiento continuo. En la socioformación, se han propuesto cinco niveles de desempeño con el propósito de brindar una orientación clara y sencilla de lo que debe mostrar la evidencia en cada nivel.

Los niveles de desempeño propuestos desde la socioformación son: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico.

Algunos de los instrumentos para valorar las evidencias son: listas de cotejo, escalas de estimación, mapas de aprendizaje y pruebas por problemas del contexto. Es importante considerar los niveles de desempeño mencionados anteriormente en la elaboración de los instrumentos de evaluación (Tobón, 2014b).

➤ Planeación de las actividades

Las actividades son las acciones concretas que realizan los estudiantes para implementar el proyecto, y así, resolver el problema

del contexto propuesto y finalmente desarrollar las competencias establecidas en el currículo. Las actividades pueden ser autónomas (realizadas por los estudiantes de forma independiente) y con la mediación del docente. Además, pueden organizarse en momentos o fases. Una propuesta que ha dado resultados exitosos es la siguiente:

1. Comprensión del proyecto a realizar.
2. Recuperación de los saberes previos.
3. Gestión del conocimiento.
4. Diagnóstico del contexto actual.
5. Emprendimiento en el abordaje del problema.
6. Socialización y cierre del proyecto.

> Planeación del proceso de evaluación

Desde la socioformación, como se ha analizado en el capítulo 4 de este libro, es un proceso de formación de competencias que consiste en retroalimentar a los estudiantes en un marco de trabajo colaborativo respecto a las evidencias de resolución de problemas que presentan, buscando el mejoramiento continuo (metacognición), incluye la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Por tanto, es necesario buscar un mayor nivel de desempeño a través de la realización de las evidencias (Tobón, 2014a).

> Proceso de mediación docente en un proyecto

No basta con la realización de las actividades y una buena planificación del proyecto para que éste sea exitoso, es necesario que el docente posea las competencias necesarias para planear y ejecutar los proyectos formativos con impacto, es decir, que tengan las competencias necesarias para afrontar los retos de los diferentes contextos de acuerdo con el currículo de base.

3.8. Ejemplo de proyectos formativos

A continuación se describe un ejemplo de proyecto formativo que un equipo de docentes implementó en una institución educativa de México. Se invita al lector a revisar el ejemplo identificando los aprendizajes que pueden obtener al implementar esta metodología en sus instituciones. Se sugiere proponer acciones para mejorar este ejemplo, y considerar estas observaciones en sus propias prácticas docentes.

Título del proyecto formativo: ¡¡Cuidado con el agua!!

Nivel educativo: educación media superior

Asignaturas vinculadas: Química II, Informática II, Taller de lectura y redacción II (DGB)

Institución educativa: escuela Benjamín Franklin

Estado: Michoacán

País: México

Semestre: 2

Proyecto: ¡¡¡Cuidado con el agua!!!

Asignatura: Química II

Bloque 2: Actúas para disminuir la contaminación del aire, agua y del suelo

Referentes

Las evidencias que entregaron los estudiantes durante el proyecto fueron:

1. Mapa mental con las características del agua potable.
2. Ensayo sobre la importancia de la calidad del agua en la institución.
3. Acta de trabajo colaborativo durante el proyecto con mínimo dos reuniones de todos los integrantes.
4. Informe de las acciones para mejorar la calidad del agua que contenga métodos de purificación o filtración, costos, beneficios y tiempos.

Los instrumentos de evaluación:

1. Evidencia 1: rúbrica analítica.
2. Evidencia 2: lista de cotejo.
3. Evidencia 3: lista de cotejo.
4. Evidencia 4: rúbrica analítica.

Problema del contexto:

Necesidad: se ha detectado en la preparatoria que el agua que se utiliza en los sanitarios tiene pequeñas partículas que la hacen inapropiada para el contacto humano.

Reto: proponer al equipo directivo posibles acciones para la mejora de la calidad del agua en la institución

Contexto escuela Benjamín Franklin segundo semestre

Competencia:

Construye el desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Transversalidad:

Taller de lectura y redacción II
Informática II

Acciones

Comprensión del proyecto: acuerdo de las normas básicas del trabajo con apoyo de un mapa mental.

Análisis de saberes previos: elaboración de un mapa mental con las características del agua potable, así como con los principales contaminantes que se conocen actualmente.

Gestión del conocimiento: análisis conceptual de los contaminantes antropogénicos primarios y secundarios.

Observación de un video de motivación para proteger el ambiente. Ensayo en torno a la importancia de la calidad del agua en el colegio con apoyo de un collage con fotografías en PowerPoint.

Diagnóstico: planeación de diagnóstico de cómo está la calidad del agua en el colegio, en equipos y aplicando los conceptos de química que explican los elementos que provocan la contaminación del agua en la ciudad. Elaboración del diagnóstico sobre la calidad del agua en el colegio y presentación de un informe.

5. **Emprendimiento.** implementación de una estrategia de mejora en la calidad del agua del colegio con un informe escrito en donde se propongan distintos métodos de purificación o filtración del agua, considerando costos, beneficios y tiempos de mejoramiento.

6. **Socialización:** presentación de las acciones implementadas para mejorar la calidad del agua en un reporte escrito para su evaluación en el equipo directivo.

Proceso de evaluación:

Evaluación diagnóstica: mapa mental.

Evaluación continua: mejora de las evidencias dos veces.

Evaluación sumativa: entrega de evidencias mejoradas.

Se aplicó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a las evidencias realizadas.

4. Actividades de aplicación

A lo largo de este capítulo se han trabajado los distintos aspectos que componen un proyecto formativo desde la socioformación. Esta estrategia que es considerada una de las de mayor impacto en la formación de los estudiantes para la sociedad del conocimiento, es a su vez, una de las que más requieren un proceso de formación en los docentes para que su planeación, implementación y evaluación sea exitosa, y se logre transformar los proyectos tradicionales en las aulas que se basan en el manejo de contenidos y que no son pertinentes en el contexto que nos ha tocado vivir.

Como se ha explicado anteriormente, los proyectos formativos requieren de un nivel de implicación estratégico por parte de los estudiantes. Este aspecto es clave para que se logre la formación integral en ellos, y la mediación del docente sea pertinente para la transformación del contexto.

A continuación se sugieren algunas acciones que favorecen la participación de los estudiantes en el proceso de realización del proyecto formativo.

<i>Fases del proyecto formativo</i>	<i>Acciones con los estudiantes</i>	<i>Preguntas de reflexión y análisis</i>
1. <i>Direccionamiento</i>	<ul style="list-style-type: none">-Realizar una dinámica breve de presentación e integración de los estudiantes.-Analizar el contexto en el que se propone el proyecto, así como la competencia a desarrollar y los contenidos del currículo que están implicados.-Acordar con los estudiantes las actividades a realizar de forma general para resolver el problema.-Identificar las normas a considerar en el proceso de aprendizaje, de acuerdo con las actividades del proyecto formativo.-Redactar las normas acordadas, fijarlas en un lugar visible y buscar que los estudiantes las tengan como referencia.	<ul style="list-style-type: none">-¿El título del proyecto es motivante y atractivo para los estudiantes?-¿Hay claridad en el planteamiento de la necesidad y el reto que se requiere afrontar en el proyecto? -¿Hay coherencia entre competencia, problema y currículo?-¿Hay motivación en los estudiantes para iniciar la resolución del problema planteado?
2. <i>Planeación</i>	<ul style="list-style-type: none">-Orientar la elaboración del proyecto para que contribuya a formar las competencias implicadas.	<ul style="list-style-type: none">-¿Hay coherencia entre las metas establecidas, el problema del contexto y las actividades planeadas?

	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar que las metas sean coherentes con el problema planteado. -Asegurar que la metodología posibilita resolver el problema y se corresponde con las metas. -El marco conceptual corresponde con el problema y las metas. -Las actividades son factibles de llevar a cabo en tiempo, recursos y talento humano disponible. -Se describen indicadores cualitativos o cuantitativos teniendo en cuenta las metas. -El proyecto integra el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en coherencia con las actividades propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> -¿El marco conceptual aporta elementos para la resolución del problema? -¿Hay viabilidad para realizar las actividades del proyecto? -¿Los indicadores para evaluar las evidencias son coherentes con las metas establecidas?
<p>3. <i>Actuación - ejecución</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar con frecuencia la ejecución del proyecto para detectar posibles imprevistos para su resolución oportuna. -Asesorar a los estudiantes en la realización de las actividades para que éstas sean coherentes con las metas del proyecto formativo. -Coordinar el uso de espacios y recursos institucionales. -Orientar a los estudiantes en la búsqueda, acceso y manejo de los recursos. -Realizar reuniones con los estudiantes para determinar cómo van las actividades, la resolución del problema y la formación de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Las actividades en su desarrollo contribuyen a lograr las metas del proyecto? -¿La participación y los productos generados por los estudiantes aportan a la resolución del problema? -¿El uso de los recursos es el adecuado o se tiene que mejorar? -¿Es necesario tener espacios de diálogo para revisar el proceso trabajado?
<p>4. <i>Socialización</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ayudar a los estudiantes a detectar fortalezas y aspectos a mejorar en el proceso de formación, buscando desarrollar la conciencia de los aprendizajes previos y de los vacíos en los diferentes saberes. -Asesorar al estudiante para que él mismo valore su aprendizaje y lo autorregule (autoevaluación) teniendo como base los componentes de la competencia. -Realizar la coevaluación y heteroevaluación. -Retroalimentar al estudiante sobre la formación de las competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Los instrumentos de evaluación permiten identificar los logros y los aspectos a mejorar en una evidencia? -¿Los criterios de evaluación son congruentes con las metas establecidas? -¿La retroalimentación del desempeño favorece la mejora de los estudiantes y de sus evidencias?

5. Resolución del análisis de caso

A continuación se presenta la respuesta al análisis de caso trabajado en el capítulo, y se explica de forma breve.

Caso 2.1

Opción correcta: c)

Explicación: Los proyectos formativos buscan la resolución de problemas del contexto mediante actividades que favorecen su interpretación, argumentación y análisis de forma colaborativa, empleando la metacognición y el emprendimiento.

6. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha profundizado en la teoría y metodología de los proyectos formativos con apoyo de la cartografía conceptual. A continuación se muestra de forma sintética los principales elementos que componen cada uno de los ejes de la cartografía conceptual con el propósito de brindar al lector una mirada integradora de este proceso para lograr el cambio didáctico en la educación actual.

Noción

- Consisten en una serie de actividades articuladas entre sí para resolver problemas del contexto, para de esta forma contribuir a formar una determinada competencia del perfil de egreso, lo cual debe demostrarse con evidencias.

Categorización

- Socioformación.
- Sociedad del conocimiento.

Caracterización

- Resuelven problemas del contexto.
- Brindan un servicio o beneficio.
- Se basan en el trabajo colaborativo.
- Buscan la gestión del conocimiento.

Diferenciación

- Análisis de caso.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Sociodramas.

Clasificación

- Por su área de aplicación.
- Por su interdisciplinariedad.

Vinculación

- Los proyectos formativos se vinculan con el pensamiento complejo.

Metodología

- Título. Duración. Criterios. Planeación de instrumentos de evaluación. Planeación de actividades. Planeación del proceso de evaluación. Proceso de mediación docente.

Ejemplificación

- Proyecto formativo: ¡¡¡Cuidado con el agua!!

7. Referencias bibliográficas

Kilpatrick, W. (1918). The project method. The Teachers College Record, 19(4), 319-335. EUA: Columbia University.

Maldonado, M.A. (2001). Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular. Bogotá: ECOE ediciones.

Morin, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. En S. González (Ed.) Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana.

Román, M. (1998). El currículo y su evolución desde modelos de enseñanza-aprendizaje a modelos de aprendizaje-enseñanza: una visión diacrónica y prospectiva. Educare-Educere, 5, 49-57.

Román, M. (1999). Currículo y evaluación: Diseños curriculares aplicados. Madrid: Universidad Complutense.

Román, M. y Díez, E. (1994). Currículo y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos. Madrid: EOS.

Román, M. y Díez, E. (2000). El currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. En Revista Enfoques Educativos, Vol. 2 No. 2. Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Senge, P. (1994). La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica.

Senge, P. (2000). La danza del cambio. Buenos Aires: Kapelusz.

Tobón, S. (2001). Aprender a emprender: un enfoque curricular. La Ceja: Funorie.

Tobón, S. (2009). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E.J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tobón, S. (2010). *Proyectos formativos: metodología de desarrollo y evaluación de competencias*. México: Book Mart.

Tobón, S. (2013a). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.

Tobón, S. (2013b). *Formación integral y competencias (4a. Ed.)*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. México: Pearson.