

MÓDULO N°1

CURSO DE ACTUALIZACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN TÉCNICA TECNOLÓGICA

(Primera Versión)

Dirigido a Docentes de Institutos Técnicos Tecnológicos de Caracter Fiscal y de Convenio



FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA TECNOLÓGICA

Roberto Aguilar Gómez

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Eduardo Cortez Baldiviezo

VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Edgar Pary Chambi

DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICA, TECNOLÓGICA, LINGÜÍSTICA Y ARTÍSTICA

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Educación Superior Técnica, Tecnológica, Lingüística y Artística

Telef. 2442144 int. 274-275

Dirección: Avenida Arce Nro. 2147

Pág. Web: www.minedu.gob.bo

La Paz - Bolivia

MÓDULO N°1

CURSO DE ACTUALIZACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN TÉCNICA TECNOLÓGICA

(Primera Versión)

Dirigido a Docentes de Institutos Técnicos Tecnológicos de Caracter Fiscal y de Convenio



FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA TECNOLÓGICA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
MAPA DEL MÓDULO	8
UNIDAD 1: TRABAJAR CON PERSONAS ADULTAS	9
TEMA 1: LA PERCEPCIÓN Y LA COMUNICACIÓN	11
1.1 EJERCICIO DE PERCEPCIÓN.....	12
1.2 LA PERCEPCIÓN Y SU ROL EN LA COMUNICACIÓN	13
1.3 EL ESQUEMA DE LA COMUNICACIÓN	17
1.4 LAS BARRERAS DE LA COMUNICACIÓN	18
TEMA 2: LA ANDRAGOGÍA	19
2.1 DEFINICIÓN DE ANDRAGOGÍA Y PEDAGOGÍA	19
2.2 LA PERSONA ADULTA EN SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	20
2.3 LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN LA PERSONA ADULTA	21
TEMA 3: LA GESTIÓN DE UN GRUPO	26
3.1 DEFINICIÓN DE GRUPO	26
3.2 DINÁMICA DE UN GRUPO.....	27
3.3 FASES DE EVOLUCIÓN DE UN GRUPO	27
3.4 FUNCIONES Y TÉCNICAS DE LA ANIMACIÓN	29
3.5 LAS CLAVES PRINCIPALES DE LA ANIMACIÓN DE GRUPOS	30
3.6 CASOS Y SITUACIONES DIFÍCILES	33
UNIDAD 2: ENSEÑAR POR COMPETENCIAS	37
TEMA 1: LA REDACCIÓN DE OBJETIVOS	39
1.1 DEFINICIÓN DE OBJETIVO	39
1.2 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	40
1.3 RAZONES PARA ELABORAR OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	42
1.4 COMPONENTES DE UN OBJETIVO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO	42
TEMA 2: LOS DOCUMENTOS DE LA PERSONA FORMADORA	46
2.1 DOCUMENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE PROCESOS FORMATIVOS.....	46
2.2 PUNTOS DE COMPROBACIÓN.....	49
TEMA 3: LA EVALUACIÓN FORMATIVA	50
3.1 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA.....	50
3.2 EJEMPLOS DE EVALUACIONES FORMATIVAS.....	51
3.3 PROFUNDIZANDO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA	51
3.4 CUADRO COMPARATIVO: EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA	53
3.5 EJERCICIO: EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA.....	54
TEMA 4: LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	56
4.1 LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	57
4.2 DESCRIPCIONES, VENTAJAS E INCONVENIENTES DE CADA UNA DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	59
4.3 PRECISIONES SOBRE TÉCNICAS CONEXAS	60

TEMA 5: EL MATERIAL PEDAGÓGICO66

5.1 DEFINICIÓN DE MATERIAL PEDAGÓGICO66

5.2 UTILIZACIÓN DE LAS TIC67

5.3 EL RETROPROYECTOR68

5.4 LA PIZARRA68

BIBLIOGRAFÍA.....70

APÉNDICE: Abordaje teórico metodológico de la FBC71

Conceptualización de Competencia71

Clases de Competencias73

¿Qué es el Enfoque de Formación Basada en Competencias? (FBC)75

ANEXOS.....79

INTRODUCCIÓN

En el marco de la elaboración de planes de estudio para el nivel técnico superior en Bolivia, se desarrolla un proceso de formación de formadores que tiene por objetivo capacitar a los/as docentes y los/as profesionales del Ministerio de Educación.

El proceso de formación de formadores se sustenta en el enfoque por competencias porque, desde nuestra perspectiva, la práctica debe acercarse a la teoría. Todo el programa considera el desarrollo de 8 módulos que son:

- ❖ **Módulo 1:** Fundamentos Teóricos de la Formación Técnica Tecnológica
- ❖ **Módulo 2:** Género
- ❖ **Módulo 3:** Análisis de Situación de Trabajo (AST)
- ❖ **Módulo 4:** Elaboración de bancos de competencias
- ❖ **Módulo 5:** Elaboración de planes de estudio por competencias
- ❖ **Módulo 6:** Emprendimiento
- ❖ **Módulo 7:** Proyecto institucional
- ❖ **Módulo 8:** Medio ambiente

El Módulo 1: “Fundamentos Teóricos de la Formación Técnica Tecnológica”, es un módulo especializado que posibilita manejar los conceptos propios de programas elaborados con base en el enfoque por competencias y está dirigido tanto a los/as docentes de los institutos técnicos y tecnológicos como a los/as profesionales del Ministerio de Educación.

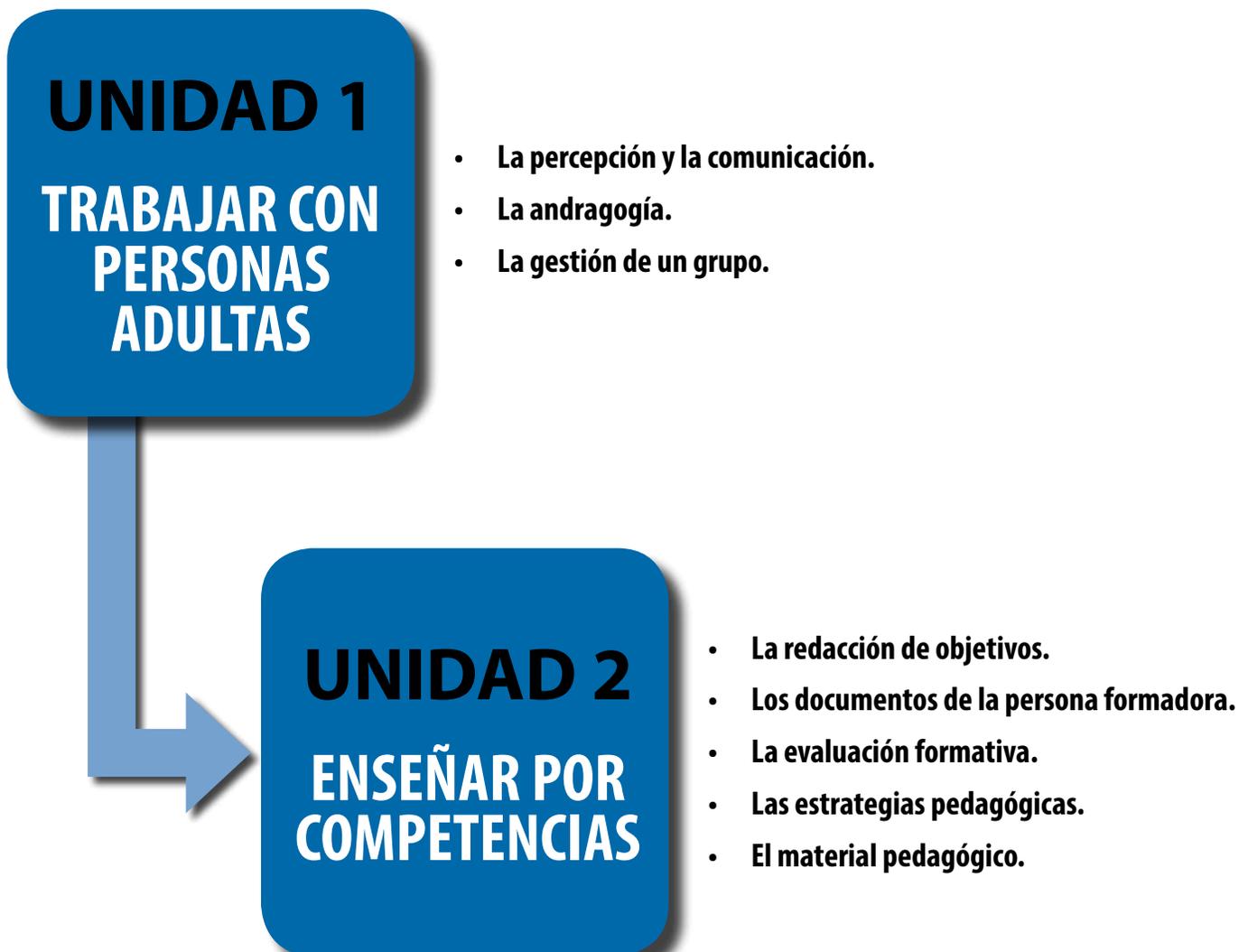
Al final de este módulo, las personas participantes serán capaces de preparar una actividad de capacitación por competencias y evaluarla de manera correcta.

Este módulo también incluye una guía metodológica para replicar la capacitación a otros/as docentes (Anexo 1). La guía propone 4 días de capacitación presencial y el desarrollo de un ejercicio de planificación de una actividad de

capacitación y evaluación formativa, utilizando todas las herramientas revisadas durante este proceso (Anexo 2).

MAPA DEL MÓDULO

Para facilitarle el desarrollo de este módulo, le informamos que está organizado en unidades y temas, tal como corresponde al siguiente mapa.



Usted también dispondrá de una guía metodológica y herramientas para el desarrollo de su propia práctica formativa (Anexo 1 y Anexo 2), presentaciones en Power Point que podrá usar durante la réplica de este proceso de formación (Anexo 3).

¡Bienvenida/o a este proceso de formación!

UNIDAD 1

TRABAJAR CON PERSONAS ADULTAS

TEMA 1: LA PERCEPCIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Información para la persona participante

La dupla percepción/comunicación es esencial en los procesos de formación de personas adultas. Por esta razón, durante el desarrollo de este tema, usted abordará:

- 1.1 Ejercicio de percepción
- 1.2 La percepción y su rol en la comunicación
- 1.3 El esquema de la comunicación
- 1.4 Las barreras de la comunicación

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Reconocer el rol de la percepción en la comunicación.	Interpretar el esquema de la comunicación.	Reconocimiento correcto de los componentes de la comunicación. Reconocimiento del rol de la percepción en la comunicación. • La ventana de Johari.
	Reconocer los canales de comunicación.	Reconocimiento correcto de los canales de comunicación. • Lista de elementos.
	Identificar problemas de comunicación.	Reconocimiento correcto de los principales problemas en los procesos comunicación. • Las barreras de la comunicación.

Antes de iniciar, le invitamos a revisar el Anexo 2 y completar la evaluación de entrada a este módulo.

EVALUACIÓN DE ENTRADA

MODALIDAD:	Individual
DOCUMENTOS:	Herramienta 3: Reactivando mis conocimientos
UBICACIÓN:	Anexo 2: Herramientas

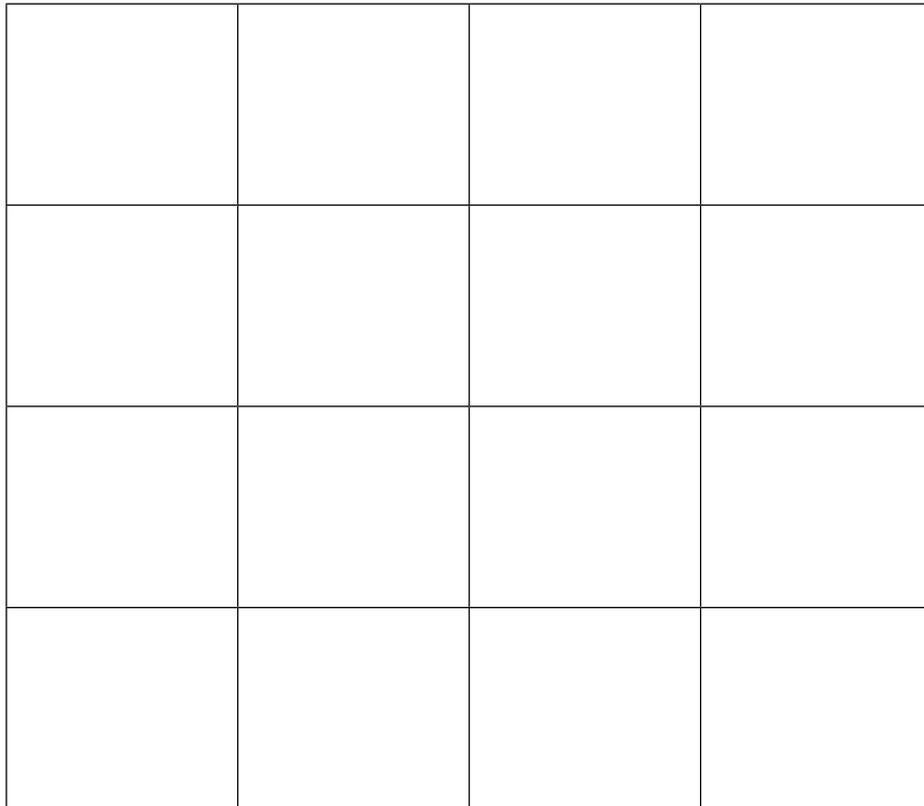
MÓDULO 1

1.1 EJERCICIO DE PERCEPCIÓN

¿Cuántos cuadrados hay?

Trabajando individualmente, cuente el número de cuadrados que percibe en el siguiente diagrama.

Cuando termine, escriba su respuesta aquí: _____



Debate

- Si no todos obtuvieron la misma respuesta al primer intento, ¿cómo explican las diferencias? ¿Las personas tienen la misma concepción de los cuadrados o ven los mismos objetos de forma diferente?.
- Si solo contó una vez antes de dar su respuesta, ¿Ud. cree que el número habría sido diferente de haber contado dos o tres veces? ¿Qué pasa cuando toma más tiempo para visualizar un problema, un acontecimiento o para interactuar con otras personas?.
- ¿La definición de las cosas (en este caso, los cuadrados) afecta su percepción? ¿Esta definición puede explicar las diferencias de percepción entre las personas?.

1.2 LA PERCEPCIÓN Y SU ROL EN LA COMUNICACIÓN

Lo que conocemos de la realidad y del mundo en el cual vivimos, viene a nosotros a través de la percepción, que es un proceso de selección, organización e interpretación de los estímulos sensoriales, en un todo coherente.

Nuestras percepciones son teorías de la «realidad» y deberían considerarse como predicciones sobre la naturaleza del mundo real. Vienen determinadas por:

- ❖ Los límites físicos de nuestros sentidos y;
- ❖ Los límites psicológicos de nuestros intereses, necesidades y experiencias pasadas.

Damos significado a nuestras percepciones, interpretándolas en relación a su contexto. Por eso, cuanto más ambiguo es el contexto, más nos proyectamos en lo que percibimos.

En la medida en que nuestras percepciones de la realidad son diferentes a las de otras personas, tenemos dificultad para comunicarnos con ellas. Si, por el contrario, nuestras percepciones son similares a las de otras personas, será más fácil comprendernos mutuamente.

En este punto, es importante aclarar algunos de los aspectos fundamentales del fenómeno de la percepción. Para empezar, debemos admitir que jamás podemos conocer las cosas tal como son realmente. Vemos el mundo a través de un marco de referencia o filtros propios, que son producto de nuestras percepciones previas; y esto es lo que nos permite dar un sentido a los estímulos que experimentamos, siendo al mismo tiempo lo que hace que no existan dos personas con una experiencia idéntica de la realidad. Se puede decir entonces, que todas las personas, algunas más que otras, tienen percepciones falseadas y no necesariamente están conscientes de ello.

Cada persona ha vivido y oído conversaciones que ponen de manifiesto que la misma cosa, la misma persona o el mismo acontecimiento no fueron percibidos de la misma manera por todos. ¿Por qué dos personas que observan la misma cosa no ven lo mismo? ¿Quién dice la verdad con respecto a esa cosa? ¿Hay una opinión verdadera o falsa? ¿Qué es lo que me hace estar seguro de mí mismo en la descripción de un acontecimiento al cual asistí? ¿El simple hecho de haber estado allí y confiar en los sentidos es suficiente? ¿Vemos las cosas como son, como quisiéramos que fueran o como somos nosotros?

Podemos decir que, hasta cierto punto, nuestra experiencia del mundo es única. Esto puede parecer sorprendente, porque, como la mayoría de las personas, tenemos una experiencia de la realidad exterior y es probable que estemos convencidos de que no fabricamos lo que vemos. Si vemos algo, ¡es porque es real! ¡Después de todo, somos personas razonablemente normales y no tenemos el hábito de alucinar! Por tanto, creamos lo que vemos.

Aunque nunca podremos saber si nuestra percepción del color rojo o de la nota musical Mi bemol es exactamente la misma que la de otra persona, podemos actuar, y de hecho actuamos, con el postulado de que la mayoría de las personas ven los colores y oyen los sonidos de la misma forma. Afirmamos que los demás se desenvuelven en un mundo exterior similar a nuestro propio mundo y esta afirmación, en gran parte, se comprueba. Sin embargo, no debemos olvidar que nuestras percepciones no son, ni más ni menos que teorías o hipótesis sobre lo que es el mundo. La mayor parte del tiempo, nuestras teorías se comprueban correctamente y refuerzan nuestras percepciones de la realidad. No obstante, cuando se desafía o impugna nuestra visión del mundo, se apodera de nosotros un malestar e impresión de discordancia. Hasta se puede manifestar un poco de ansiedad cuando descubrimos que los demás no perciben los objetos, la gente o los acontecimientos exactamente como nosotros. La experiencia es más o menos desagradable según la importancia de la persona que la cuestiona y las percepciones en juego.

Como personas, basamos nuestro comportamiento en nuestra propia percepción de la realidad y, por tanto,

MÓDULO 1

debemos afirmar que el comportamiento de los otros también está influenciado por sus propias percepciones de la realidad. En la medida en que deseemos comprender por qué una persona se comporta de tal o cual manera, deberemos, en primer lugar, recordar que no todos vivimos en el mismo mundo y, posteriormente, intentar comprender su visión del mundo y su realidad.

Las enseñanzas acumuladas y la formación que adquirimos influyen en lo que percibimos. Dos cosas que parecen similares para un inexperto, a menudo están llenas de diferencias significativas para un especialista. Un médico, un mecánico y un policía comentarán el mismo accidente de tránsito, haciendo resaltar hechos diferentes; cada uno habrá seleccionado los aspectos que le parecen importantes porque ven lo que fueron entrenados a ver y, a través de su percepción, el cúmulo de aprendizajes y experiencias se expresará en una rejilla o malla de percepción.

Todos aquellos elementos que nos identifican como individuos únicos: nuestros componentes fisiológicos, motivaciones, aspiraciones, necesidades, intereses, miedos, deseos, conocimientos, experiencias recientes, etc., actúan como filtros. Todos los estímulos de nuestro medio ambiente pasan a través de estos filtros, antes de percibirse.

Cada persona posee su propio sistema de filtros y aunque varias personas compartan el mismo medio ambiente, a menudo filtran aspectos diferentes. Cada vez que describimos algo, un fenómeno o un evento, lo hacemos pasando inconscientemente a través de nuestras rejillas o filtros. De hecho, la mayoría de los problemas de comunicación entre las personas resultan de dos creencias infundadas:

- ❖ todo el mundo ve lo que nosotros/as vemos y;
- ❖ tenemos acceso directo a la realidad.

En las mejores condiciones, sin embargo, es importante recordar que el acceso a la realidad es indirecto, filtrado por nuestras propias observaciones, así como por nuestros límites fisiológicos y psicológicos.

Siempre transmitimos nuestra percepción del mundo a los demás y ellos/as la reciben según sus filtros. Por tanto, siempre hay una diferencia entre los mensajes enviados y los mensajes recibidos. No es lo que decimos a una persona lo que hace que ésta se disponga a oír y a comprender adecuadamente nuestras intenciones, sino la imagen mental que se hace del mundo en un momento dado.

Con el fin de eliminar la mayor parte de las distorsiones inherentes a toda percepción u observación, debemos validar o comprobar nuestras percepciones y, para ello, existen varios métodos. En principio, se debe tener en cuenta que el simple hecho de percibir algo no nos da, necesariamente, el acceso a la verdad sobre esta cosa. La percepción, o más bien nuestra experiencia de la realidad, es un concepto fundamental para comprender la comunicación interpersonal.

Nuestra experiencia del mundo es subjetiva y nosotros le damos significado. Siempre hay una diferencia entre los mensajes enviados y los mensajes recibidos, por lo que aquellos que creen que los otros simplemente deberían comprender lo que han dicho o escrito, son ingenuos.

El «mismo» acontecimiento social no es «leído» de la misma manera. Un proyecto o informe se leerá, comprenderá e interpretará de maneras distintas, según la gente a quien se lo presente. No hay mala intención en los problemas de percepción, solo hay marcos de referencia y sistemas de filtros distintos.

Como personas formadoras, es importante recordar que nuestro trabajo demanda numerosos encuentros interpersonales, y que por tanto, tenemos el deber de comprender aquellos factores que influyen de manera fundamental sobre el comportamiento humano.

¿Qué conclusión se puede emitir sobre la percepción? En primer lugar, ¡que nos ocasiona problemas por la subjetividad en la relación con los demás! pero también, que nos permite tomar conciencia de dos cosas: 1) el individuo que está frente a nosotros es único y por tanto debemos tener cuidado con las generalizaciones y; 2) es absolutamente necesario que podamos comprobar nuestras percepciones y entrar en la visión subjetiva de la persona con la que interactuamos, gracias a la empatía¹.

RESUMEN

- ❖ La percepción es un proceso de selección, organización e interpretación.
- ❖ Nuestros aprendizajes, experiencias, aspiraciones, formación, miedos, deseos, etc., actúan como filtros perceptuales.
- ❖ Nuestros límites físicos y psicológicos influyen sobre nuestras percepciones de la realidad.
- ❖ Cada persona tiene su propia representación del mundo, por lo que es importante establecer un proceso de retroalimentación con otras personas.
- ❖ No porque nos comuniquemos verbalmente, la otra persona comprenderá lo que le transmitimos al primer intento y con el mismo sentido.

¹ Empatía: Facultad intuitiva de ponerse en el lugar de otros, de percibir lo que experimentan.

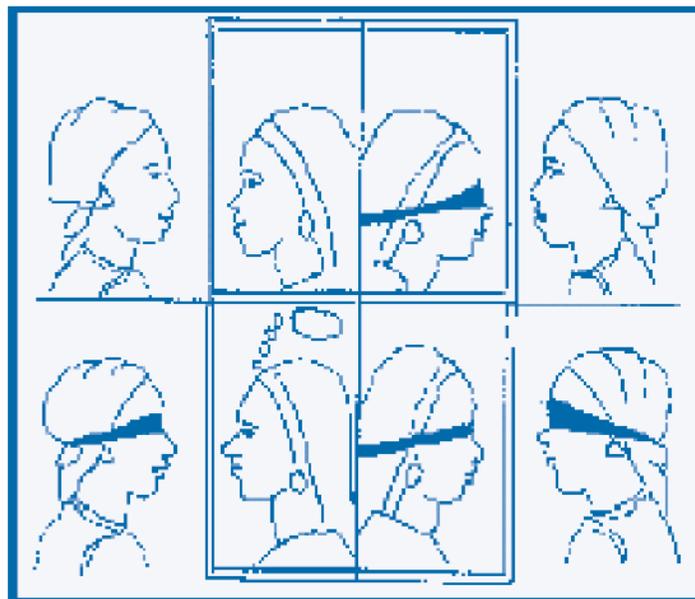
MÓDULO 1

1.2.1 LA VENTANA DE JOHARI²

¿Por qué debo asegurarme de mis percepciones?

Revise estos gráficos y observará que siempre existe un área de la realidad que es totalmente desconocida o permanece oculta a nuestros sentidos.

		Necesidad de solicitar retroalimentación	
		Conocido mío	Desconocido mío
Necesidad de aportar retroalimentación	Conocido de los otros	Área libre	Área ciega
	Desconocido de los otros	Área oculta	Área desconocida

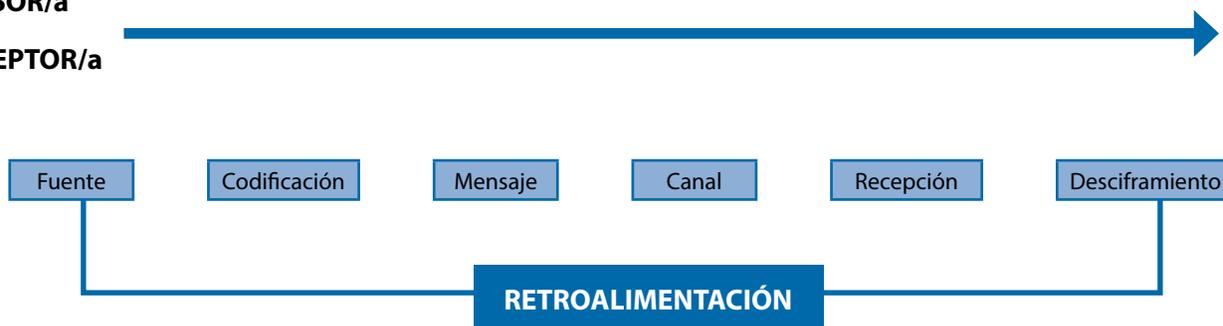


² MYERS G.E. et MYERS M.T., Les bases de la communication humaine : une approche théorique et pratique - Las bases de la comunicación humana: un enfoque teórico y práctico, 2^e édition, Montréal, McGRAW-HILL éditeurs, 1988, p. 63.

1.3 EL ESQUEMA DE LA COMUNICACIÓN

EMISOR/a

RECEPTOR/a



Fuente:	La fuente se sitúa en el emisor. Es la idea o el contenido que quiero expresar.
Codificación:	Es la organización de la idea: una serie de símbolos, señales o palabras.
Mensaje:	Es el medio físico observable con el cual expreso la información: mi frase, mi cuadro, mi melodía, etc.
Canal:	Es el medio por el cual se transmite el mensaje. En esta fase, es importante elegir el canal conveniente considerando los objetivos perseguidos, el momento, la situación, el tipo de receptor, etc. Ejemplos de canales : teléfono, nota, carta oficial, e-mail, otra persona, un grupo, cuadro, caballete, retroproyector, etc.
Recepción y desciframiento:	Es aquí donde la percepción entra en juego. Se descifra, percibe e interpreta el mensaje.
Retroalimentación:	Es la acción que permite garantizar que el receptor comprendió completamente el mensaje del emisor. ¡Esta es una etapa que no debe descuidarse!.

1.4 LAS BARRERAS DE LA COMUNICACIÓN

Existen factores que dificultan los procesos de comunicación, a los que llamaremos barreras. Algunas de estas barreras son:

- ❖ el estado de ánimo con el cual se comunica el o la emisora;
- ❖ la elección de las palabras y el vocabulario;
- ❖ la insensibilidad del o la emisora respecto a lo que puede vivir el o la receptora;
- ❖ el mensaje mixto: tono, voz y palabras positivas que dicen SÍ, al mismo tiempo que movimientos de cabeza que dicen NO;
- ❖ la capacidad del o la receptora para escuchar:
 - Preparar preguntas antes de que el o la emisora termine su frase;
 - Hablar al mismo tiempo que el o la emisora;
 - Hacer otra cosa al mismo tiempo que se emite el discurso del o la emisora;
- ❖ la construcción de un mensaje demasiado cargado;
- ❖ el clima de la comunicación y;
- ❖ el contexto de las palabras.

TEMA 2: LA ANDRAGOGÍA

Información para la persona participante

Trabajar procesos formativos con personas adultas implica afrontar necesidades y desafíos particulares que serán considerados durante el desarrollo de este tema. Usted abordará:

- 2.1 Definición de andragogía y pedagogía.
- 2.2 La persona adulta en situación de aprendizaje.
- 2.3 Las características del aprendizaje en la persona adulta.

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Definir la andragogía	Distinguir entre pedagogía y andragogía.	Reconocimiento correcto de los elementos que hacen a la definición de pedagogía y andragogía. <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre pedagogía y andragogía.
	Reconocer la situación de aprendizaje de las personas adultas.	Reconocimiento correcto de la situación de aprendizaje de las personas adultas. <ul style="list-style-type: none"> • Lista de elementos.
	Identificar las características del aprendizaje en la persona adulta.	Identificación correcta de las características de aprendizaje en la persona adulta. <ul style="list-style-type: none"> • Lista de características del aprendizaje.

2.1 DEFINICIÓN DE ANDRAGOGÍA Y PEDAGOGÍA

ANDRAGOGÍA	PEDAGOGÍA
Es una de las Ciencias de la Educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida ³ .	Es el arte o la ciencia de la educación a los niños.



³ CASTRO, PEREIRA, M; SÁNCHEZ, Iris; MOLINA, Teresa; RAMOS, Zobeida y TOVAR, Antonio. Proyecto de Maestría en Educación Abierta y a Distancia. Postgrado U.N.A. 1986. Caracas, Venezuela.

2.2 LA PERSONA ADULTA EN SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

ENUNCIADOS	PALABRAS CLAVES
A) Debido a la experiencia adquirida durante su vida (una experiencia que tiende a estructurar, favorecer o limitar sus nuevos aprendizajes), la persona adulta principalmente realiza un <u>aprendizaje de transformación</u> . Efectivamente, el aprendizaje de la persona adulta tiene como principal objetivo: la transformación, la adaptación, la ampliación o la actualización de conocimientos, valores o habilidades ya adquiridas.	TRANSFORMA SUS CAPACIDADES
B) Una persona adulta que inicia un proceso de aprendizaje, es motivada por factores externos (la conservación de su empleo o rol social) e internos (la necesidad de crecimiento personal).	ES IMPULSADO A APRENDER POR FACTORES EXTERNOS E INTERNOS
C) Las necesidades educativas de la persona adulta están directamente vinculadas a la resolución de los problemas a los cuales debe enfrentarse en la vida cotidiana.	REQUIERE SOLUCIONAR PROBLEMAS
D) La persona adulta es miembro de un grupo social determinado y se define como parte integrante de ese conjunto. Su vida está vinculada a la evolución del grupo del cual forma parte y del que defiende sus valores sociales, morales, culturales y políticos (Serre. 1979).	DEPENDE DE LA EVOLUCIÓN DEL GRUPO
E) La persona adulta es libre en sus elecciones. Se compromete voluntariamente con los procesos y aprendizajes que juzga ventajosos para sí misma.	SELECCIONA LOS APRENDIZAJES VENTAJOSOS

EJERCICIO	
MODALIDAD:	Presencial
PARTICIPANTES:	Todo el grupo
DURACIÓN:	30 minutos
OBJETIVO:	Visibilizar las acciones que una persona formadora puede realizar para motivar a una persona adulta al aprendizaje.
PROCEDIMIENTO:	<ul style="list-style-type: none"> - De manera individual, crear símbolos o imágenes que representen la adquisición de aprendizajes en una persona adulta. - Dibujar su símbolo o imagen favorita sobre una tarjeta de cartulina. - Explicar a todo el grupo su símbolo o imagen.

2.3 LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN LA PERSONA ADULTA

características	ayuda memoria
Fisiológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. La capacidad de aprender permanece constante durante toda la vida. 2. El medio ambiente físico debe ser adecuado al aprendizaje. 3. Es importante repetir la información a menudo y de diferentes maneras. 4. Las exposiciones deben ser cortas e introducir otras partes del contenido. 5. Reducir lo más posible el tiempo entre el aprendizaje y la puesta en práctica. 6. Favorecer el uso de resúmenes, esquemas, cuadros, etc. 7. Vincular la materia a la experiencia práctica. 8. Intentar seguir el ritmo de aprendizaje del grupo.
Imagen y autoestima	<ol style="list-style-type: none"> 9. Valorizar el rol de la persona participante. 10. Favorecer un clima de confianza. 11. Garantizar que las personas con menos capacitación no se sientan marginadas por sus pares. 12. Verificar que las personas participantes tengan objetivos realistas y adecuados a sus aspiraciones. 13. Demostrar tolerancia. 14. Favorecer la concentración de la persona participante. 15. Considerar al grupo como un importante elemento de apoyo al aprendizaje.
Emociones, estrés y ansiedad	<ol style="list-style-type: none"> 16. Garantizar una buena acogida y desarrollar un clima de confianza. 17. Brindar tranquilidad a la persona participante y mostrar buen humor. 18. Proporcionar la información suficiente a fin de evitar la sobrecarga. 19. Evitar los prejuicios o los juicios precipitados sobre las personas.
Motivación al aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 20. Garantizar que las necesidades esenciales sean satisfechas. 21. Favorecer la integración de la persona adulta en todo momento (ver puntos 16-17-18-19); 22. Utilizar al grupo como ayuda para cubrir las necesidades de aprendizaje, afiliación y pertenencia. 23. Establecer relaciones armoniosas y respetuosas. 24. Establecer relaciones de igual a igual. 25. Favorecer la formación individualizada, según sea el caso. 26. Resolver de inmediato todo conflicto que podría manifestarse en un grupo. 27. Enunciar los objetivos al principio del curso. 28. Apoyar sus explicaciones con situaciones concretas que susciten el interés de las personas participantes. 29. Dividir los aprendizajes difíciles en módulos de aprendizaje cortos, graduándolos de simples a complejos. 30. Discutir periódicamente el desarrollo del curso para evaluar el grado de satisfacción de las personas participantes y adaptarlo a sus necesidades. 31. Impulsar a cada participante a dar lo mejor de sí mismo, por ejemplo, estimulándoles a hacer el esfuerzo de buscar por sí mismos/as las soluciones a una dificultad. 32. Ayudar a la persona participante a planificar, organizar y auto evaluar sus aprendizajes, para desarrollar su autonomía. 33. Mantener un nivel óptimo de motivación. 34. Evitar utilizar el temor al fracaso. 35. Reconocer la competencia de cada participante. 36. Animar frecuentemente a las personas participantes, facilitando un intercambio específico de información (retroalimentación; retroacción).

características	ayuda memoria
Experiencias adquiridas	37. Explorar las actitudes y los valores de las personas participantes respecto a la materia que se aprenderá. 38. Pedir a la persona participante “expresar sus desacuerdos” con relación a un aprendizaje dado, a los métodos de enseñanza o los conocimientos utilizados. 39. Demostrar tolerancia y paciencia hacia las personas participantes que manifiestan reticencias para responder a algunos aprendizajes. 40. Para el ensayo experimental de nuevos comportamientos, crear un clima educativo libre de toda amenaza o juicio que menoscabe a las personas. 41. Recurrir a la experiencia de las personas participantes que se relacione con el objeto de aprendizaje para permitirles, a través de sus ejemplos, establecer vínculos entre sus vivencias y las explicaciones teóricas. 42. Utilizar una diversidad de enfoques y métodos educativos con el fin de permitirles expresarse, “engancharse” al aprendizaje en curso y reactivar las experiencias previas. 43. Utilizar al grupo como espacio para compartir sus experiencias. 44. Mostrar las ventajas de aprender. 45. Según el caso, comprobar el aprendizaje.
Percepción y organización del tiempo	46. Respetar el ritmo de aprendizaje de cada persona. 47. Equipar a la persona participante, desde el principio. 48. Tener en cuenta la capacidad de las personas participantes para todas las tareas que exigen una gran rapidez de ejecución. 49. Evitar hacer hincapié en la rapidez para no discriminar artificialmente a las personas más rápidas o jóvenes, en detrimento de las mayores o de las que podrían tener dificultades. 50. Brindar suficiente tiempo para tratar la información, sin tener que producir un resultado inmediato. 51. Si es preciso, reducir a un nivel aceptable la ansiedad causada por las presiones temporales. 52. Graduar las exigencias de rendimiento. 53. Según el caso, permitir una mayor cantidad de pausas para el descanso o más largas en situaciones de aprendizaje que exigen esfuerzos físicos o intelectuales constantes. 54. Informarse periódicamente acerca de la persona participante para saber si el ritmo adoptado es conveniente y, si es preciso, ajustarlo a las actividades de las personas.

Respecto a la manera de aprender de las personas adultas, numerosas investigaciones permitieron sacar a la luz datos que, en muchos casos, ya son conocidos por algunos/as formadores/as con experiencia.

La lista que sigue a continuación, procede de las reflexiones y observaciones que derivan de las investigaciones de Knox (1978), Kidd (1973), Dickinson (1973), Brundage y MacKeracher (1980). Esperamos que le permitan guiar su acción y sean una fuente de inspiración para trabajar con aquellas personas adultas que aspiran a una mejora de su bienestar personal, económico y social.

❖ La capacidad de aprender

Permanece relativamente estable entre los veinte y cincuenta años, posteriormente, declina gradualmente. Las habilidades vinculadas a la experiencia adquirida -como el control del vocabulario- persisten e incluso pueden mejorar durante el envejecimiento. Las personas con mayores capacidades asimilan más rápidamente y aprenden fácilmente a realizar tareas complejas.

❖ La memoria

La memoria a corto plazo varía muy poco durante la edad adulta. En cuanto a la memoria a largo plazo, aumenta durante la edad adulta. La «falta de memoria» no justifica entonces la incapacidad de aprender. Es más bien la falta de entrenamiento de la memoria la que causa problemas.

❖ El estado físico y mental

Una deficiente salud física o mental reduce sustancialmente la capacidad de aprender. La agudeza visual, la agudeza auditiva y la velocidad de reacción del sistema nervioso central, se reducen. Sin embargo, estas características vinculadas al envejecimiento tienen muy poca influencia sobre la capacidad de aprender.

❖ Las necesidades

Las personas adultas no aprenden eficazmente cuando son abrumadas por necesidades fundamentales insatisfechas. Suelen sentirse más amenazadas por el aprendizaje y lo abordarán con menos motivación.

❖ La motivación

Las fuentes de motivación son múltiples y variadas y, por lo general, la persona adulta las conoce. Necesidades de carácter económico, social, de actualización de sí misma, de adaptación a una nueva situación, de aprender por aprender, etc., incitan a la persona a perfeccionar su formación. No obstante, una motivación demasiado intensa también corre el riesgo de causar ansiedad. La sobre-estimulación tiene efectos negativos sobre el aprendizaje.

❖ El rendimiento

Habitualmente, las personas adultas aprenden con el fin de adquirir habilidades, actitudes y nuevos conocimientos que les permitirán modificar una situación juzgada como insatisfactoria. Así pues, se comprometen con un proceso educativo con el fin de invertir lo que aprendieron, en un futuro inmediato.

❖ La complejidad de la tarea a ejecutar

La persona adulta aprende eficazmente cuando la tarea es suficientemente compleja para suscitar su interés y mantener su motivación. No obstante, una tarea demasiado compleja, tendrá el efecto contrario.

❖ La «significancia»

El aprendizaje se vuelve significativo en la medida en que la persona adulta puede establecer relaciones entre sus nuevos conocimientos y las competencias que ya posee.

❖ La experiencia

Para que el aprendizaje sea eficaz, los métodos de enseñanza deben tener en cuenta la experiencia adquirida por la persona adulta, ya que ésta puede facilitar o dañar el aprendizaje.

❖ El ritmo de aprendizaje

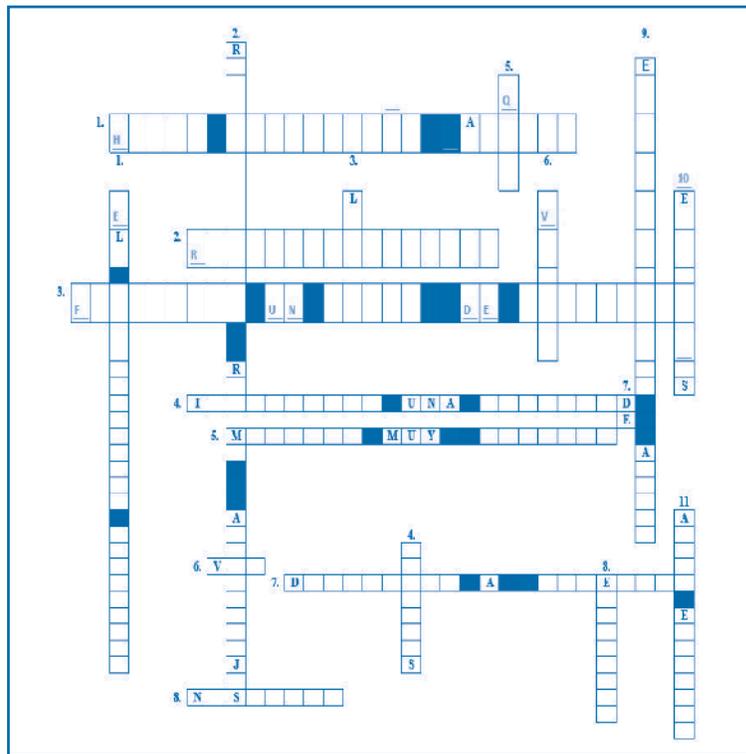
Las personas adultas aprenden más eficazmente si se respeta el ritmo de aprendizaje consustancial a cada uno. Los adultos mayores tienden a reducir su velocidad de aprendizaje y conceden más importancia a la precisión y al análisis del detalle.

❖ La retroalimentación

Las personas adultas aprenden eficazmente cuando son informadas frecuentemente del progreso de su aprendizaje. Esta retroalimentación debe hacer referencia a las fortalezas y debilidades de la persona adulta, a fin de suscitar su interés y mantener su motivación.

EVALUACIÓN FORMATIVA	
MODALIDAD:	Individual
DURACIÓN:	30 minutos
TEMÁTICA:	Nociones concernientes a la percepción, la comunicación y la formación del adulto (andragogía).

MÓDULO 1



Líneas horizontales:

1. El aprendizaje está compuesto de saber, de saber H_____ y de saber ser. En una competencia deportiva para aficionados, lo importante es P_____. Están el niño, el A_____ y el anciano.
2. La acción de devolver información que además es muy útil para el o la formador/a, es la RETRO_____.
3. Verbo que contribuye al desarrollo de algo, FAVO_____. El _____ MA se refiere al estado del tiempo. Lo contrario de desconfianza.
4. Cada adulto tiene una percepción de las cosas y de los acontecimientos y, por tanto, debe IN_____ la realidad. Lo contrario de la irrealidad.
5. La comunicación me permite emitir un M_____. Cuando emitimos mucha información, se dice que el mensaje está muy C_____.
6. Sinónimo de observar, ¡V_____ para creer!.
7. Sinónimo de listo_____. Lo que quieren las personas adultas cuando están en formación es A_____.
8. Cuando soy parte de un grupo, digo N_____.

Líneas verticales:

1. Cuando me comunico, debo adaptarme a V_____. Sinónimo de que algo es usado, U_____.
2. La actitud hacia los mayores debe ser de RES_____. El corazón tiene su propio RI_____. Al final de la formación habrás adquirido varios AP_____.
3. Artículo neutro.
4. Cuando soy parte de un grupo, digo N_____.

5. Pronombre relativo.
6. Cuando varias personas ven, decimos V_____.
7. Preposición.
8. Sinónimo de practicar. En el sentido deportivo, un hombre puede ser EN _____.
9. Lo que un adulto adquiere trabajando, es EX _____. Hablamos del niño, el _____ y el anciano.
10. Verbo estar en 1ra persona del plural y en tiempo presente.
11. Lo contrario a cerrar es A_____. Están el Padre, el Hijo y el _____ Santo.

Reunir las palabras aisladas para hacer una frase:

Verticales:

6. _____

10. _____

Horizontales:

3. _____

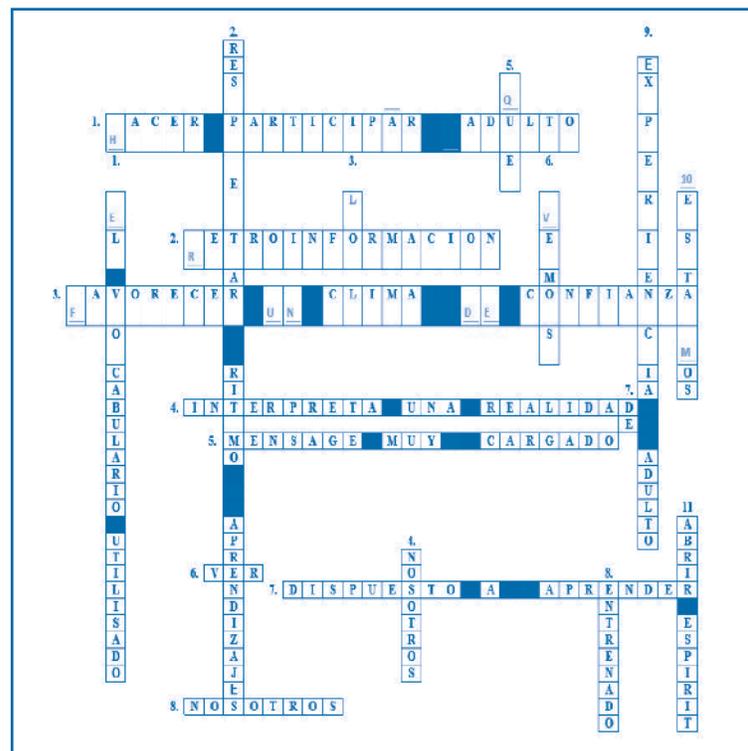
5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

SOLUCIONARIO



TEMA 3: LA GESTIÓN DE UN GRUPO

Información para la persona participante

Habitualmente los procesos de formación se desarrollan en el marco de la interacción con un grupo, cuya dinámica incide en los procesos de aprendizaje. Durante el desarrollo de este tema, usted abordará:

- 3.1 Definición de grupo**
- 3.2 Dinámica de un grupo**
- 3.3 Fases de evolución de un grupo**
- 3.4 Funciones y técnicas de la animación**
- 3.5 Las claves principales de la animación de grupos**
- 3.6 Casos y situaciones difíciles**

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Definir lo que es un grupo	Reconocer los elementos de un grupo.	Reconocimiento correcto de los elementos de un grupo. Explicación clara de la dinámica de un grupo.
	Explicar las fases de evolución de un grupo.	Identificación clara de cada fase de evolución de un grupo. • Las fases.
	Definir las funciones y técnicas de la animación.	Utilización de las funciones y técnicas de la animación. • Cuadro de funciones.
	Reconocer los casos y situaciones difíciles.	Reconocimiento preciso de casos y situaciones difíciles. • 12 casos.

3.1 DEFINICIÓN DE GRUPO

GRUPO:

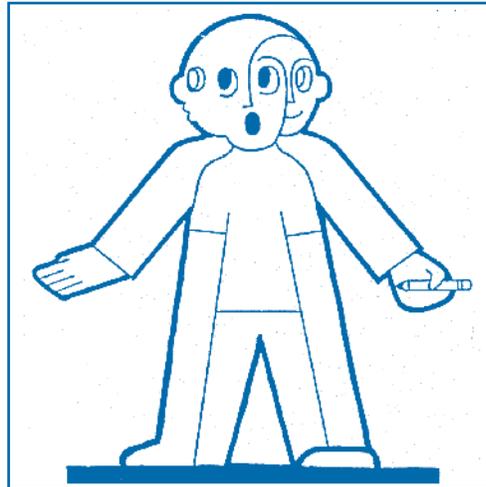
Es el conjunto de personas que persiguen un objetivo común y comparten normas o procedimientos.

TRES ELEMENTOS RESULTAN DE ESTA DEFINICIÓN

OBJETIVO COMÚN	Es la razón para la cual las personas se agruparon. Ej.: Una tarea a realizar, un producto que debe concebirse, un curso que seguir.
PROCEDIMIENTO	Es el marco que estableció el grupo, o bien, la forma en que se persigue el objetivo común.
PERSONAS	Es la unidad de los individuos a través del reconocimiento y la aceptación de las diferencias y las semejanzas. Cada persona del grupo es única, participa y vive emociones que pueden contribuir o perjudicar al funcionamiento del grupo.

3.2 DINÁMICA DE UN GRUPO⁴

El grupo es una entidad particular, tiene una personalidad, una existencia propia.



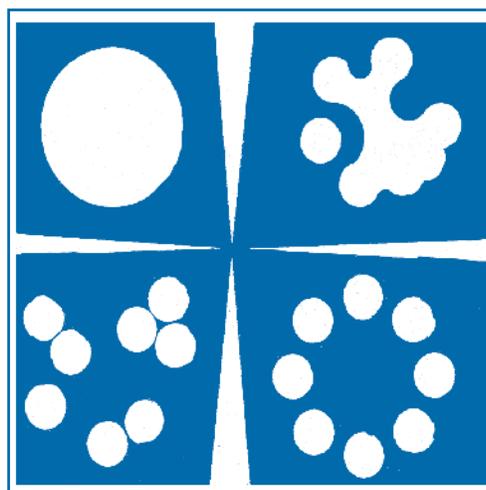
Cada grupo vive situaciones similares pero es distinto a los demás. Las preocupaciones, las dificultades, las alegrías, los fracasos, los éxitos, las relaciones entre los miembros se diferencian o evolucionan según la naturaleza del grupo.

Un grupo no es la suma de las personalidades de los individuos. Tiene su propia dinámica que, progresivamente, nos permite descubrir el carácter o la personalidad del grupo.

3.3 FASES DE EVOLUCIÓN DE UN GRUPO

Un grupo nace, crece, “estalla” o se “endurece”.

Varios fenómenos nos permiten identificar el estado de evolución de un grupo y conocer esos estados, puede ayudar a trabajar mejor con los grupos que se asustan fácilmente ante situaciones conflictivas o con los de temperamento vivaz y apresurado; también contribuye a percibir lo que viene y a prevenir y utilizar el presente con miras al progreso continuo y la madurez del grupo. El siguiente gráfico ayuda a ilustrar las dinámicas de los grupos:



⁴ BELCOURT, G. et RICHARD J., Animation et intervention en milieu populaire, C.S.R. Provencher, 1983, pp. 3.5 a 3.8

FASES DE EVOLUCIÓN DE UN GRUPO

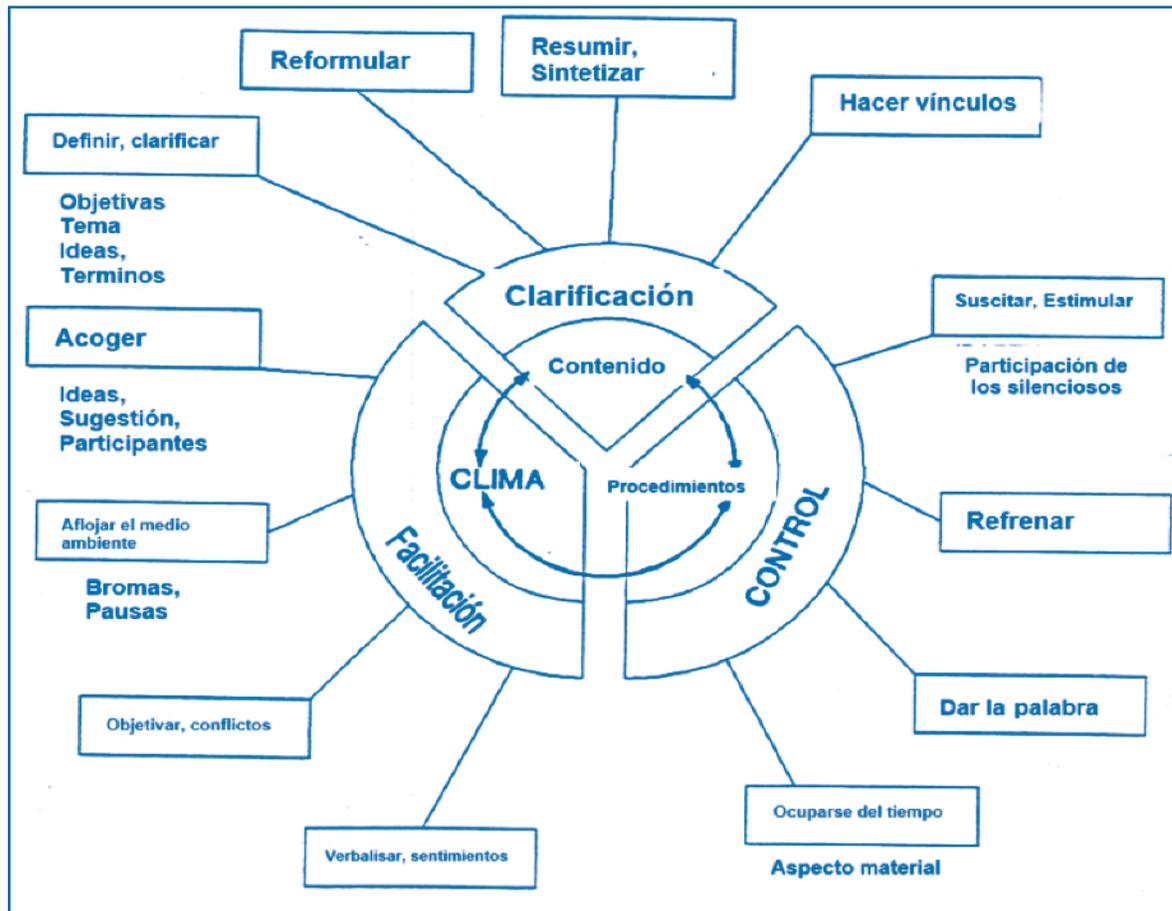
FASE	CARACTERÍSTICAS
<p>Fase 1: Inquietud Puede perdurar de 1 a 8 encuentros e implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación ante lo desconocido. • Afirmación y búsqueda de un lugar en el grupo. • Evasión del compromiso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima de competición. • Poca escucha. • Percepción selectiva. • Inercia o progresión de la tarea con descontento de los miembros. • Decisión, a menudo «minoritaria».
<p>Se resume por la palabra: INDIVIDUALISMO</p>	
<p>Fase 2: Definición Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principio de estructuración. • Sentimiento de pertenencia incipiente. • Formación de subgrupos. • Frágil principio de solidaridad. • Ambivalencia en el comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternancia entre los climas de competición y colaboración. La persona adquiere el gusto por trabajar con otros/as pero, a la vez, experimenta la necesidad de competir • Aparición de «Él» • Identificación de miembros con afinidades • Menos inquietud • Tendencia a decidir «mayoritariamente»
<p>Se resume por la palabra: PRIMEROS PASOS</p>	
<p>Fase 3: Consentimiento Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Período de investigación de la personalidad del grupo. • Olvido de la persona en beneficio del grupo. • Aceptación de los compromisos. • Sentimiento de pertenencia. «ÉL» se convierte en «NOSOTROS» pero, este último aún no se experimenta en su totalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afiliación en proceso. • Colaboración evidente. • Importancia al hecho de compartir. • Interdependencia. • Mayor implicación. • Decisión «mayoritaria».
<p>Se resume por la palabra: ADHESIÓN</p>	
<p>Cuando cada miembro se siente aceptado plenamente, cuando los miembros minoritarios han obtenido garantías sobre los derechos mayoritarios de todos al momento de las decisiones, un grupo de trabajo llega a integrarse.</p>	
<p>Fase 4: Integración Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maduración de la personalidad del grupo. • Aceptación e igualdad entre los miembros. • Buen progreso en el desarrollo de tareas y satisfacción de cada miembro con el trabajo que le fue asignado. • Grado óptimo de competición y colaboración. • Capacidad real de autoevaluación individual y colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afiliación óptima. • Conciencia de los límites y posibilidades del grupo. • Sentimiento de confianza. • Autenticidad. • Clima relajado. • Mejor escucha. • Respeto a los otros/as. • Consenso.
<p>Se resume por la palabra: MADUREZ</p>	

La fase de madurez del grupo puede tardar varios meses e incluso varios años antes de alcanzarse. Una vez alcanzada, no hay que creer que todos los problemas desaparecerán. De hecho, aunque los objetivos perseguidos por el grupo son asumidos por todos/as, cada miembro tiene sus intereses personales, lo que puede generar situaciones conflictivas que se corrigen sin perjudicar al grupo, cuando éste es maduro.

Cuando la comunicación al interior de un grupo de trabajo se ha afianzado y los miembros dialogan entre ellos, respetando sus diferencias, las relaciones interpersonales pueden alcanzar un alto grado de cohesión. Por eso es que, en muchos casos, los miembros manifiestan una verdadera culpabilidad cada vez que se les fuerza a ausentarse de las sesiones de trabajo de su grupo.

3.4 FUNCIONES Y TÉCNICAS DE LA ANIMACIÓN

Revise cuidadosamente el siguiente esquema, establezca las funciones de la facilitación y técnicas asociadas a ellas.



MÓDULO 1

❖ **Facilitación:** es la función a través de la que se construye un adecuado clima de trabajo e implica:

Acoger a las personas participantes, introducir ideas y sugerencias, motivar a la participación activa y mantener el interés.

Distensionar el medio ambiente a través de la gestión de pausas, descansos e incluso momentos de bromas o juegos.

Manejar conflictos entre los participantes.

Si es preciso, contribuir a la verbalización de sentimientos.

❖ **Clarificación:** es la función que permite desarrollar los contenidos mismos del evento, taller o clase. Implica:

Definir o clarificar objetivos, temas, términos, ideas, etc.

Reformular ideas, conceptos o cualquier aspecto abordado por el grupo en términos de contenido.

Resumir o sintetizar las ideas, avances, comentarios y hacer vínculos entre ellos.

❖ **Control:** es la función de manejo específico del grupo que implica:

Estimular la participación de todos y particularmente de aquellas personas que por timidez, respeto a la autoridad u otro motivo, tienen dificultades para expresarse libremente.

Refrenar y dar la palabra a los participantes, garantizando la igualdad de oportunidades, la equidad en el uso de los tiempos y la concentración en el tema.

Controlar el adecuado cumplimiento de los tiempos, según la agenda o plan previamente establecido.

Para cada una de estas funciones son aplicables múltiples técnicas. Difícilmente podemos listar todas las existentes, sin embargo, podemos mencionar que existen varias clasificaciones que tienden a organizarlas en técnicas de presentación, para exposiciones magistrales, para generación y procesamiento de ideas, para la motivación de la creatividad, para presentación de resultados de grupos de trabajo, para facilitar discusiones y debates participativos, para la conformación de grupos de trabajo, "energizantes", para la reflexión sobre aprendizajes, para la síntesis y la evaluación ¿Conoce alguna técnica asociada a esta lista?.

3.5 LAS CLAVES PRINCIPALES DE LA ANIMACIÓN DE GRUPOS



3.5.1 OBSERVAR

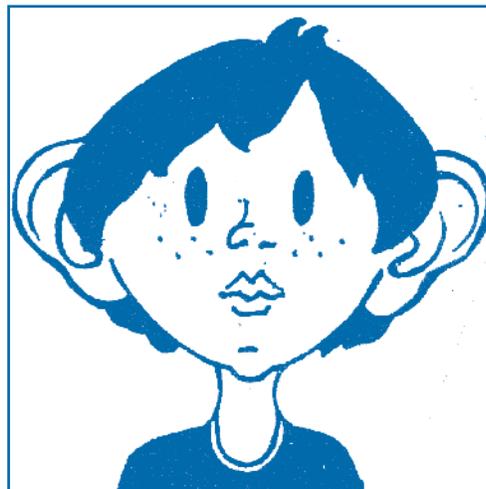
En la animación de un grupo es esencial desarrollar nuestro sentido de la observación. Esta facultad permite descubrir cómo se siente la persona sin que él o ella lo exprese necesariamente. El lenguaje no verbal es más espontáneo que el lenguaje verbal, al cual asignamos toda la credibilidad y confianza. Sin embargo, como se dice a menudo: «un gesto dice más que mil palabras».

¿Por qué el lenguaje no verbal es más espontáneo que el lenguaje verbal? Es porque tenemos un control muy relativo sobre las emisiones de este tipo. ¿Quién de nosotros le presta atención continua al ceño fruncido, a la expresión de la mirada o al balanceo y golpeteo de los pies? ¿Quién de nosotros tiene un control absoluto sobre las manifestaciones fisiológicas de su cuerpo como el enrojecimiento de la cara, las secreciones de la piel, etc.? Todo esto, a menudo, escapa a nuestro control. El lenguaje no verbal, se constituye en sí mismo, en una fuente preciosa de información.

3.5.2 ESCUCHAR

Para todas las personas, escuchar es un arte que debe ser aprendido y se convierte en una conquista.

Saber escuchar, es el gran secreto de las comunicaciones. Implica poner atención a lo que uno oye, a las palabras de otras personas y a los sonidos de nuestro contexto. Sin embargo, raras son las personas que verdaderamente saben hacerlo.



EL MAL OIDOR:

- ❖ Está a la defensiva, no escucha más de lo que puede serle útil; es indiferente a los intereses y necesidades de las otras personas; se centra en sí mismo.
- ❖ No escucha más que las palabras; intenta adivinar el mensaje para a continuación dejar de escuchar; no escucha objetivamente.
- ❖ Intenta hacer creer a las personas que las escucha, cuando en realidad, no hace nada; espera impacientemente la oportunidad de hablar.
- ❖ Derrocha el tiempo en pensar por adelantado en cosas distintas a las que le dice la persona que le está hablando (está comprobado que pensamos cuatro veces más rápido que una persona que habla).

MÓDULO 1

EL BUEN OIDOR:

- ❖ Intenta ver la situación o el problema, tal como lo ve la persona que habla.
- ❖ Acepta a su interlocutor/a tal como es.
- ❖ Cuando es crítico, controla sus emociones.
- ❖ Se toma el tiempo para escuchar pacientemente.
- ❖ Intenta comprender el sentido de las cosas observando a la persona interlocutora y evitando interrumpirla.
- ❖ Escucha un mensaje hasta el final e intenta comprenderlo bien, antes de juzgar, evaluar, aprobar o desaprobar.
- ❖ Tiene en cuenta el contexto y no se atiene únicamente a las palabras.

Coqueret dijo: «Aprenda a amar el sonido de la voz de los otros, más que el de la suya».

3.5.3 CUESTIONAR

«Si se interroga a los hombres, planteando bien las preguntas, ellos descubren por sí mismos la verdad sobre cada cosa» (Platón).



La pregunta es uno de los instrumentos más potentes que está a su disposición para dirigir, estimular el debate y hacer participar constantemente a todos los miembros del grupo.

Se puede decir que el arte de la persona animadora es el de plantear las preguntas clave en el momento justo y a la persona adecuada. A la cabeza de un grupo, la persona animadora desempeña el papel de un director de orquesta y la pregunta es su batuta⁵.

Las preguntas permiten abordar múltiples cuestiones porque tienen que ver con:

- ❖ introducir
- ❖ movilizar
- ❖ hacer evolucionar
- ❖ cambiar el ritmo
- ❖ sondear la solidez de una opción
- ❖ comprobar la solidaridad o el consenso del grupo
- ❖ precisar una idea

⁵ André Coqueret, *Comment diriger une réunion*, Édition du Centurion, Paris, 1963, p.p. 24-25

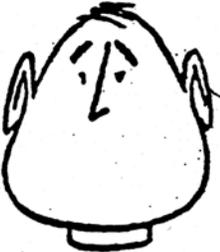
3.6 CASOS Y SITUACIONES DIFÍCILES

En todo grupo existen distintos tipos de participantes, cuyas actitudes y comportamientos pueden dificultar los procesos de animación y la propia dinámica de trabajo.

Algunos ejemplos de estos casos y situaciones difíciles se describen a continuación:

CARACTERÍSTICAS	TIPOS DE PERSONAS	EXPERIENCIAS SOBRE ESTOS TIPOS DE PERSONAS
Tiene ideas pero también dificultad para formularlas.	 <p>EL TÍMIDO</p>	
Tiene ideas y manías que repite constantemente. Cuando plantea estas ideas, habla de ellas extensamente. Es susceptible.	 <p>EL QUE TIENE IDEAS FIJAS</p>	
Se distrae y distrae a las demás personas. Puede hablar del tema en cuestión o de cualquier otra cosa.	 <p>EL QUE TIENE APORTES</p>	
Trata a las personas de manera altiva o despectiva. No se integra al grupo.	 <p>EL ALTIVO</p>	

CARACTERÍSTICAS	TIPOS DE PERSONAS	EXPERIENCIAS SOBRE ESTOS TIPOS DE PERSONAS
<p>Hiere a otros. Tiene quejas no justificadas.</p>	 <p>EL PENDENCIERO</p>	
<p>Le gusta discutir y oponerse por placer. Puede aparentar naturalidad, pero pierde el control de sí mismo ante sus preocupaciones.</p>	 <p>EL PLEITISTA</p>	
<p>Ignora sistemáticamente la opinión de los otros y la de la persona animadora. No quiere aprender nada de los demás.</p>	 <p>EL OBSTINADO</p>	
<p>Quiere imponer su opinión a todas las personas. Efectivamente, puede estar bien informado o sólo ser un hablador.</p>	 <p>SABELOTODO</p>	

CARACTERÍSTICAS	TIPOS DE PERSONAS	EXPERIENCIAS SOBRE ESTOS TIPOS DE PERSONAS
<p>No le interesa nada.</p> <p>Cree que sus capacidades están por encima o por debajo de los temas discutidos.</p>	 <p>EL CALLADO VOLUNTARIO</p>	
<p>Esta siempre listo para ayudar a la persona animadora.</p> <p>Es seguro de sí mismo.</p> <p>Está convencido.</p>	 <p>EL BUEN TIPO</p>	
<p>Habla de todo, excepto del tema, y lo hace de una manera inagotable.</p>	 <p>EL HABLADOR</p>	

UNIDAD 2

ENSEÑAR POR COMPETENCIAS

Fundamentos Teóricos de la Formación Técnica Tecnológica

TEMA 1: LA REDACCIÓN DE OBJETIVOS

Información para la persona participante

Redactar objetivos pedagógicos es un paso esencial para desarrollar con éxito un proceso de formación. A lo largo de este tema, usted abordará:

- 1.1 Definición de objetivo
- 1.2 Objetivos pedagógicos
- 1.3 Razones para elaborar objetivos pedagógicos
- 1.4 Componentes de un objetivo pedagógico específico

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Definir un objetivo.	Reconocer los elementos de un objetivo.	Reconocimiento correcto de los elementos de un objetivo.
	Definir los tipos de objetivos.	Definición precisa de los tipos de objetivos. <ul style="list-style-type: none"> • Características de 3 tipos de objetivos.
	Definir tipos de objetivos pedagógicos.	Identificación correcta de los tipos de objetivos pedagógicos. <ul style="list-style-type: none"> • Características de 4 tipos de objetivos pedagógicos.
	Reconocer los componentes de un objetivo pedagógico específico.	Reconocimiento correcto de los componentes de un objetivo pedagógico específico. <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo de componentes.
Redactar el objetivo de una actividad de capacitación.	Desarrollar un ejemplo de objetivo.	Utilización adecuada de los componentes de un objetivo pedagógico específico. <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica.

1.1 DEFINICIÓN DE OBJETIVO

En nuestro contexto, existe una enorme variedad de objetivos y frecuentemente se utilizan términos como el de objetivos estratégicos, operativos, intermedios, específicos, generales, globales, etc.

La literatura pedagógica también es abundante en relación a los objetivos. De hecho, es difícil encontrar definiciones consensuadas, por lo que es importante optar por una terminología y utilizarla.

En este caso en particular, entenderemos que un objetivo es un propósito que debe ser alcanzado y por tanto, es un resultado esperado. El cuadro que se presenta a continuación, define algunos tipos de objetivos:

OBJETIVOS GENÉRICOS		
TIPOS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
OBJETIVO GENERAL	Un objetivo general aporta una visión global de un programa, proyecto o curso.	Mejorar la accesibilidad a la asistencia médica en XX regiones. Diseñar partes mecánicas que respondan a las necesidades de los clientes.
OBJETIVO PEDAGÓGICO	Un objetivo pedagógico está relacionado al acto de “aprender”. En sentido amplio, consiste en orientar el desarrollo de la persona respecto a los aspectos cognoscitivos, emocionales, morales, estéticos, motrices, etc. Incluye objetivos terminales, intermedios, de aprendizaje y operacionales.	Redactar reportes de daños. Comunicar instrucciones claras a los empleados/as. Conducir adecuadamente una máquina.
OBJETIVO ESPECÍFICO	Un objetivo es calificado como específico cuando se expresa en un comportamiento observable, medible y limitado en el tiempo. Los objetivos terminales, intermedios, de aprendizaje y operacionales pueden expresarse de manera específica.	Con la ayuda de una computadora y un catálogo de piezas, redactar un informe de 200 palabras que describa los daños sufridos.

1.2 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS⁶

Con frecuencia se utilizan varias expresiones para designar un objetivo ligado a la enseñanza. Como ejemplo, “El Diccionario Actual de la Educación”⁷ presenta más de 50 tipos de objetivos diferentes entre los que encontramos: objetivo del contenido, comportamental, cognoscitivo, de enseñanza, de evaluación, de formación, educativo, global, general, específico, intermedio, terminal, etc.

En este proceso de formación, puntualizaremos en los tipos de objetivos que aparecen a continuación:

OBJETIVOS GENÉRICOS		
TIPOS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
OBJETIVO TERMINAL	Un objetivo es terminal cuando describe los resultados esperados en las personas participantes. Se refiere a los cambios observables al final de una formación dada.	Analizar las necesidades relativas a la utilización de la información en los departamentos X y Z. Utilizar bases de datos para registrar varios tipos de entidades geométricas.
OBJETIVO INTERMEDIO	El objetivo intermedio expresa un comportamiento o un resultado de aprendizaje previo a lograr un objetivo terminal.	Comparar los efectos químicos y térmicos de la fusión de metales. Evaluar las consecuencias de una mala aleación sobre el porte del metal.
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	El objetivo de aprendizaje corresponde a los “conocimientos” que deben ser dominados por la persona participante para lograr el objetivo específico.	Describir las características del sistema de alimentación de agua. Reconocer el sistema de colores de resistencias.
OBJETIVO OPERACIONAL	El objetivo operacional es utilizado principalmente, en formación profesional. Se define en forma de comportamiento o situación.	Limpiar las piezas. Perforar un hoyo. Identificar una resistencia.

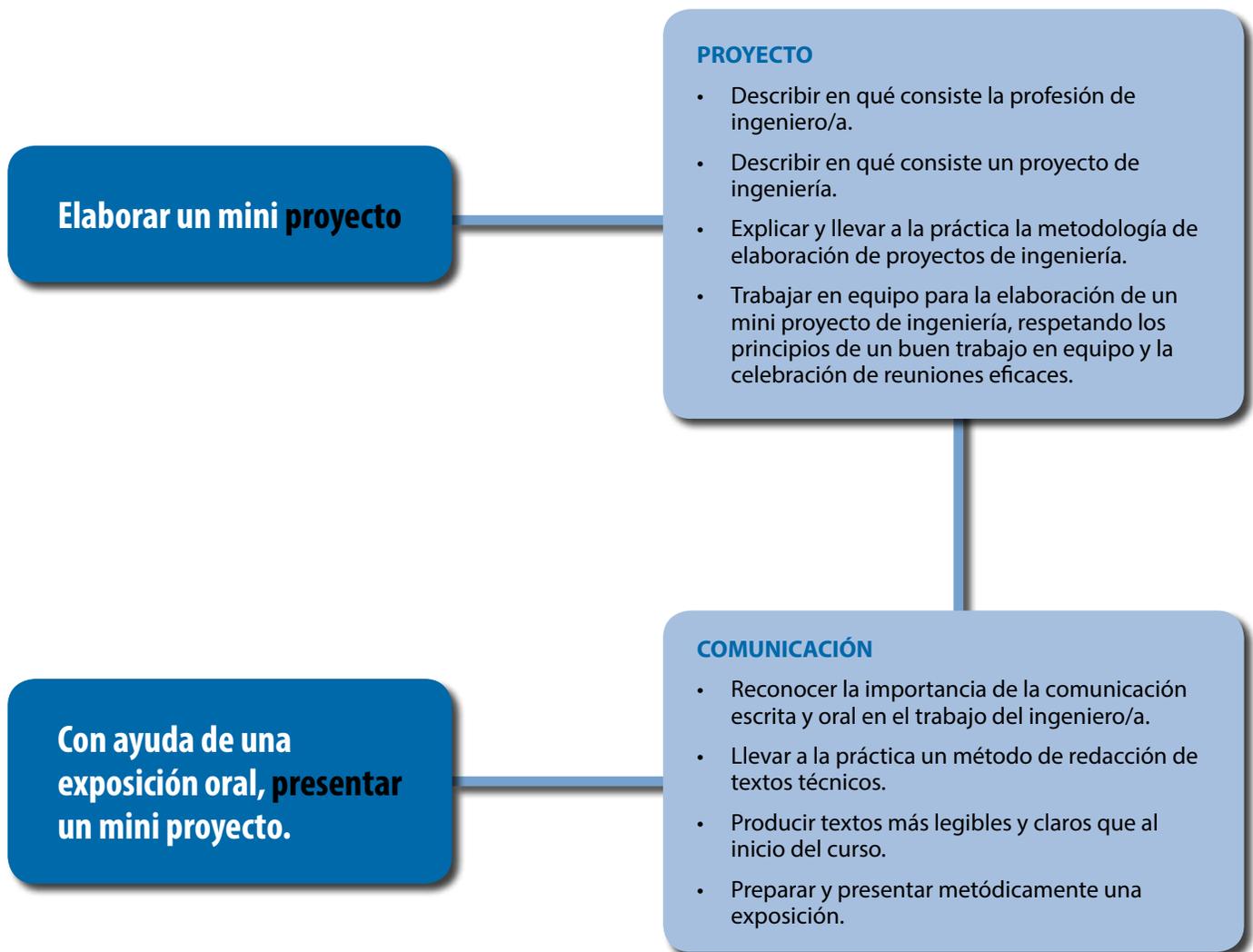
⁶ Puede acceder a una lista de verbos usuales en la redacción de objetivos en el Anexo 2, Herramienta 8: Los verbos en pedagogía.

⁷ LEGENDRE R. Dictionnaire Actuel de l'Éducation, 2e édition, Montréal, Guérin, 1993.

El siguiente ejemplo, describe un proceso de formación que ilustra la utilización de dos tipos de objetivos: terminal e intermedio. Los dos objetivos terminales, representan los resultados esperados al finalizar la formación mientras que, los objetivos intermedios, comprenden el conjunto de etapas esperadas para desarrollar y lograr los objetivos terminales. Lo importante en este caso, es procurar que los objetivos terminales sean redactados bajo una forma de objetivos específicos para que sean observables, mensurables y limitados en el tiempo.

He aquí el ejemplo:

OBJETIVOS TERMINALES	OBJETIVOS INTERMEDIOS
El curso "Metodología de los proyectos de ingeniería y comunicación", contempla:	Al final de cada una de las etapas del curso, el estudiante será capaz de:



1.3 RAZONES PARA ELABORAR OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Elaborar objetivos pedagógicos es importante por las siguientes razones:

- ❖ La persona formadora puede hablar del curso de manera clara y precisa.
- ❖ Es posible identificar, de mejor manera, actividades de aprendizaje que permitan lograr los objetivos del curso.
- ❖ Se puede evaluar fácilmente la adquisición de los conocimientos.
- ❖ La persona participante tiene una idea más clara y precisa del saber (conocimientos), del saber-hacer (habilidades) y del saber-ser (actitudes) que se espera desarrollar en el marco de su formación.

1.4 COMPONENTES DE UN OBJETIVO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO

A lo largo de este tema se ha mencionado que un objetivo específico debe ser mensurable, observable y limitado en el tiempo. Estas tres características nos permiten clarificar el resultado que debe alcanzarse en varias de sus dimensiones. Así, un objetivo pedagógico específico, generalmente debe expresar:

- ❖ un desempeño: referido a cómo deben hacerse las cosas.
- ❖ una condición: referida al contexto en que deben hacerse estas cosas.
- ❖ un criterio: referido a cómo debe ser o qué características debe tener la ejecución aceptable de las cosas.

RESUMEN

1. La definición de un objetivo pedagógico es un conjunto de palabras o símbolos que describen una intención pedagógica.
2. Un objetivo pedagógico comunica sus intenciones en la medida en que describe lo que una persona debe hacer.
3. Para describir el comportamiento final (es decir, lo que el o la estudiante HARÁ), es necesario:
 - a) Identificar y designar por su nombre el comportamiento global.
 - b) Definir las condiciones importantes en las cuales el comportamiento debe manifestarse (datos, restricciones o los dos).
 - c) Definir los criterios de una ejecución aceptable.
4. Debe existir una definición por escrito de cada objetivo. Cuanto mejor se plantee esta definición, más claramente se percibirá la intención pedagógica.

Aunque estos componentes queden claros, conviene destacar los conceptos a través de los siguientes ejercicios.

EJERCICIO 1: LOS COMPONENTES DE UN OBJETIVO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO

Con ayuda de compás, regla y papel, trazar la bisectriz de cualquier ángulo de más de cinco grados. La bisectriz debe trazarse con una precisión de un grado.

¿Cuál es el desempeño?

¿Cuál es la condición?

¿Cuál es el criterio?

En este punto, conviene hacer algunas precisiones sobre los objetivos pedagógicos específicos.

Es necesario trabajar la claridad del objetivo hasta que éste comunique la intención deseada (resultados educativos buscados) y no necesariamente hasta que las tres (3) características estén presentes.

Cuanto más claro sea el objetivo en la mente de la persona formadora, más fácilmente transmitirá los conocimientos y habilidades necesarias para alcanzarlo.

EJERCICIO 2: IDENTIFICACIÓN DE COMPONENTES DE UN OBJETIVO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO

Lea el siguiente objetivo:

“Dada una lista de treinta y cinco (35) elementos químicos, el estudiante será capaz de recordar y escribir las valencias de treinta (30) de ellos”.

¿Cuál es el desempeño?

¿Cuál es la condición?

¿Cuál es el criterio?

EVALUACIÓN FORMATIVA	
MODALIDAD:	Individual
DURACIÓN:	30 minutos
TEMÁTICA:	Redacción de objetivos de actividades de formación

Ahora que tiene suficientemente información, redactaremos el objetivo del curso que impartirá en las próximas semanas.

Responda a las siguientes preguntas:

A) ¿A quién va dirigida la formación que dará?

B) ¿Cuál es la duración de la formación?

C) ¿De qué servirá esta formación a los y las participantes?

D) ¿Al final de esta actividad de formación, qué será capaz de hacer el o la participante?

E) ¿Cuáles son los grandes temas que van a abordar?

Nota: Sus respuestas servirán para definir su objetivo, describir el curso y, si requiere, redactar un manual destinado a la persona participante.

TEMA 2: LOS DOCUMENTOS DE LA PERSONA FORMADORA

Información para la persona participante

Un proceso de formación debe ser cuidadosamente planificado si se quiere cumplir con sus objetivos pedagógicos. Durante el desarrollo de este tema, usted abordará:

2.1 Documentos para la planificación de procesos formativos

2.2 Puntos de comprobación

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Definir los tipos de documentos requeridos.	Reconocer distintos tipos de documentos.	Reconocimiento correcto de los tipos de documentos que son utilizados por una persona formadora. • Tipos de documentos.
	Reconocer los elementos de una descripción de curso.	Reconocimiento preciso de los elementos de una descripción de curso. • Ejemplo.
	Reconocer los elementos de un cuadro de planificación.	Reconocimiento preciso de los elementos de un cuadro de planificación. • Ejemplo.
	Reconocer los elementos de un plan de acción.	Reconocimiento preciso de los elementos de un plan de acción. • Ejemplo.
	Describir las directrices relativas a una presentación.	Reconocimientos de los elementos de una presentación. • Ejemplo.
	Utilizar un matriz de comprobación.	Reconocimientos de los elementos de una matriz de comprobación. • Ejemplo.

2.1 DOCUMENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE PROCESOS FORMATIVOS

1 ^{er}	documento	-	Guía de redacción: Descripción de curso.
2 ^{do}	documento	-	Guía de redacción: Cuadro de planificación.
3 ^{er}	documento	-	Guía de redacción: Plan de acción.

2.1.1 GUÍA DE REDACCIÓN: DESCRIPCIÓN DEL CURSO⁸

Título del curso:

Indicar el título oficial del curso.

No.:

Código del curso en su centro de formación.

Duración del curso:

Indicar el número total de horas.

Revisión:

Indicar el mes y el año de la última modificación de este documento.

CONDICIONES PREVIAS:

En esta casilla se registran las condiciones previas para asistir a la formación. Estas condiciones pueden referirse a un curso desarrollado con anterioridad o a la adquisición de experiencia.

Cuando no existen condiciones previas, se debe anotar NINGUNA.

En algunos casos puede ser pertinente anotar que una persona inmediata superior recomendó la formación.

OBJETIVO TERMINAL DEL CURSO:

En esta casilla se redactará el objetivo terminal de la formación. Puede utilizar la siguiente frase para formular su objetivo:

"Al final del curso, la persona participante será capaz de..."

EVALUACIÓN FINAL DEL PARTICIPANTE:

Es necesario precisar las condiciones que se impondrán a la persona participante para que pueda demostrar el logro del objetivo terminal del curso. Por ejemplo: examen escrito, informe escrito, demostración, estudio de caso, puesta en práctica, etc.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA DEL CURSO:

En esta casilla se explicará a las personas participantes la utilidad de la formación y los principales temas que serán abordados.

DESARROLLO RESUMIDO DEL CURSO:

Tiempo	Objetivos de aprendizaje	Contenido del curso	Estrategias pedagógicas
Registrar la duración prevista para el desarrollo de cada uno de los objetivos de aprendizaje. La duración puede ser expresada en horas o días.	Registrar los objetivos que cubren una categoría o conocimiento que debe ser adquirido por las personas participantes. El objetivo de aprendizaje debe formularse expresando un comportamiento deseado.	Para cada uno de los objetivos, registrar un resumen de los contenidos que serán abordados.	Para cada uno de los objetivos, indicar los medios que se emplearán para que la persona participante pueda desarrollar la capacidad esperada. Ejemplos: exposición, ejercicio, demostración, debate, puesta en práctica, etc.

MATERIAL Y DOCUMENTACIÓN:

Registrar todo el material y la documentación requerida por la persona participante.

⁸ Puede acceder a un formato vacío y a un ejemplo de utilización de esta matriz en el Anexo 2, Herramienta 4: Descripción del curso.

MÓDULO 1

2.1.2 GUÍA DE REDACCIÓN: CUADRO DE PLANIFICACIÓN⁹

CURSO :		NO :		OBJETIVOS TERMINALES DEL CURSO:
TEMA :				

TIEMPO REQUERIDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDO	ESTRATEGIAS		MATERIAL PEDAGÓGICO	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
			PARTICIPANTE (lo que hace el/la participante)	FORMADOR (lo que hace el/la formadora)		
<p>Registrar la duración de un bloque de aprendizaje (módulo).</p> <p>Puede hacerse en horas o minutos.</p>	<p>Reproducir los objetivos registrados en el documento "Descripción del curso".</p> <p>Precisar bajo la forma de objetivos de aprendizaje la realización de los bloques de formación (módulos).</p>	<p>Para cada uno de los objetivos, indicar el contenido correspondiente.</p>	<p>Responder a la pregunta: ¿Qué hará la persona participante antes y durante la actividad de formación?</p> <p>Ejemplo: Antes: <i>lectura, deberes, ejercicios, etc.</i></p> <p>Durante: <i>tomar notas, ejercicios, debates, etc.</i></p>	<p>Responder a la pregunta: ¿Qué hará la persona formadora antes y durante la actividad de formación?</p> <p>Ejemplo: Antes: <i>preparar una simulación, lectura, etc.</i></p> <p>Durante: <i>exposición, simulación, juegos de roles, puesta en práctica, trabajo en equipo, etc.</i></p>	<p>Registrar el tipo de materiales y documentación necesaria para realizar el objetivo de aprendizaje.</p> <p>Ejemplo: panel, retroproyector, esquema, notas de curso, etc.</p>	<p>Registrar la naturaleza de las actividades de evaluación.</p> <p>Ejemplo: presentación oral, ejercicio escrito, puesta en práctica, etc.</p>

⁹ Puede acceder a un formato vacío de esta matriz en el Anexo 2, Herramienta 5: Cuadro de planificación.

2.1.3 GUÍA DE REDACCIÓN: PLAN DE ACCIÓN¹⁰

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
DÍA 1 En esta columna, se encuentran todas las herramientas que la persona formadora utilizará para transmitir los contenidos registrados en la columna de la derecha. Ejemplo: Hoja de ejercicio 1, diapositiva, caballete, cartón, esquema, etc.	INTRODUCCIÓN DE LA FORMACIÓN Escribir toda la información que se entregará a las personas participantes, para introducir el curso o módulo. Ejemplo: una pregunta que la persona formadora va a plantear, el contenido que debe escribirse en la pizarra, un tema importante, el resumen de un tema, una lectura que hacer, etc.
	DESARROLLO DE LA FORMACIÓN IDEM
	CONCLUSIÓN DE LA FORMACIÓN IDEM

2.2 PUNTOS DE COMPROBACIÓN¹¹

❖ Material del formador:

Elaborar la lista del material requerido para la formación, así como toda la documentación necesaria. Ejemplos: manual del curso, plan de curso, descripción de curso, rejilla de evaluación, etc.

❖ Material del participante:

Escribir toda la documentación sobre el tema del curso y definir los materiales requeridos por la persona participante. Ejemplos: manual del curso, libro, lápices marcadores, etc.

❖ Medio ambiente:

Escribir las condiciones físicas favorables para la actividad de formación. Ejemplos: llave del lugar, servicios accesibles, etc.

EVALUACIÓN FORMATIVA	
MODALIDAD:	Individual
DURACIÓN:	Preparación de la presentación: 3 horas, 30 minutos Presentación: 20 a 30 minutos
TEMÁTICA:	Presentación sobre un tema asociado a su actividad profesional

FORMACIÓN A MEDIDA	
MODALIDAD:	Individual
DURACIÓN:	Preparación: 2 días Presentación: 20 a 30 minutos
TEMÁTICA:	Descripción de un curso y su plan de acción: <ul style="list-style-type: none"> ❖ previendo la utilización de al menos un material didáctico simple; ❖ planeando al menos una estrategia pedagógica; ❖ incluyendo una intervención relativa a las técnicas de animación.
RECOMENDACIÓN:	La persona participante deberá elegir un curso vinculado a su trabajo.

¹⁰ Puede acceder a un formato vacío y a un ejemplo de utilización de esta matriz en el Anexo 2, Herramienta 6: Plan de acción.

¹¹ Puede acceder a una matriz en el Anexo 2, Herramienta 7: Puntos de comprobación.

TEMA 3: LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Información para la persona participante

Todo proceso de formación debe ser evaluado y para hacerlo, existen múltiples estrategias. Durante el desarrollo de este tema, usted abordará:

- 3.1 Definición de evaluación formativa y evaluación sumativa**
- 3.2 Ejemplos de evaluaciones formativas**
- 3.3 Profundizando en la evaluación formativa**
- 3.4 Cuadro comparativo: evaluación formativa y evaluación sumativa**
- 3.5 Ejercicio: evaluación formativa y evaluación sumativa**

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Definir la evaluación formativa y sumativa.	Reconocer las diferencias entre los diferentes tipos de evaluación.	Reconocimiento correcto de las evaluaciones formativa y sumativa.
		<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo de evaluación formativa. • Ejemplo de evaluación sumativa.
Redactar una actividad de evaluación.	Definir su propia actividad de evaluación.	Definición correcta de una actividad de evaluación.
		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un ejemplo propio.

3.1 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA

En la mayoría de las personas, la evaluación genera una situación de estrés, aunque algunos dirán que el estrés no es causado por la evaluación como tal, sino por el juicio de las personas evaluadoras.

En un contexto de formación en o para el espacio de trabajo, la evaluación es una práctica corriente. De hecho, la persona formadora debe evaluar a los/as participantes para averiguar el estado de sus conocimientos y habilidades. También los gestores del proceso de formación (rectores en centros de formación o administradores en empresas) se cuestionan sobre el nivel de satisfacción que tienen estos/as participantes sobre su formador/a. Por eso, a menudo, al final de una sesión de formación, se entrega un cuestionario de evaluación para que las personas participantes puedan calificar a la persona formadora.

Distinguimos de inmediato dos tipos de evaluación muy diferentes entre sí: la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La primera es utilizada para juzgar el grado de adquisición de los conocimientos y las habilidades, con el fin de entregar una calificación oficial; normalmente, la calificación es cifrada y presentada sobre una escala numérica de puntos (100, 70, 10, etc.). La segunda, tiene como meta medir el grado de avance de la persona participante en un proceso de formación para brindarle colaboración, garantizar su mejoramiento o facilitar la corrección.

Utilizar la evaluación sumativa en las actividades de formación puede resultar ambiguo. Ya que implica una calificación y sirve de evaluación formal, valora el aprendizaje en un ámbito administrativo que se expresa en la emisión de boletines, libretas u otros documentos oficiales.

En un contexto donde las actividades de formación sirven para desarrollar, enriquecer o ampliar las funciones o tareas del trabajo, es recomendable implementar la evaluación formativa porque permite comprobar el progreso de la persona participante respecto al objetivo pedagógico previamente definido¹². En realidad, éste tipo de

¹² HERMAN, Guy, « Doit-on noter en évaluation formative? », dans Lignes pédagogiques, vol2, no 1, septembre 1988.

evaluación lleva a la persona participante a saber qué es lo que sabe, a comprender lo que no comprende y a determinar lo que es necesario aprender.

En este punto, nos preguntamos entonces ¿Se deben elaborar evaluaciones formativas? Y la respuesta es claramente positiva. La evaluación formativa podría permitirnos asegurar que hay un mínimo de comprensión por parte de las personas participantes. Cuando la formación contempla la adquisición de habilidades, ciertamente es útil y ventajoso intentar la elaboración de tales evaluaciones.

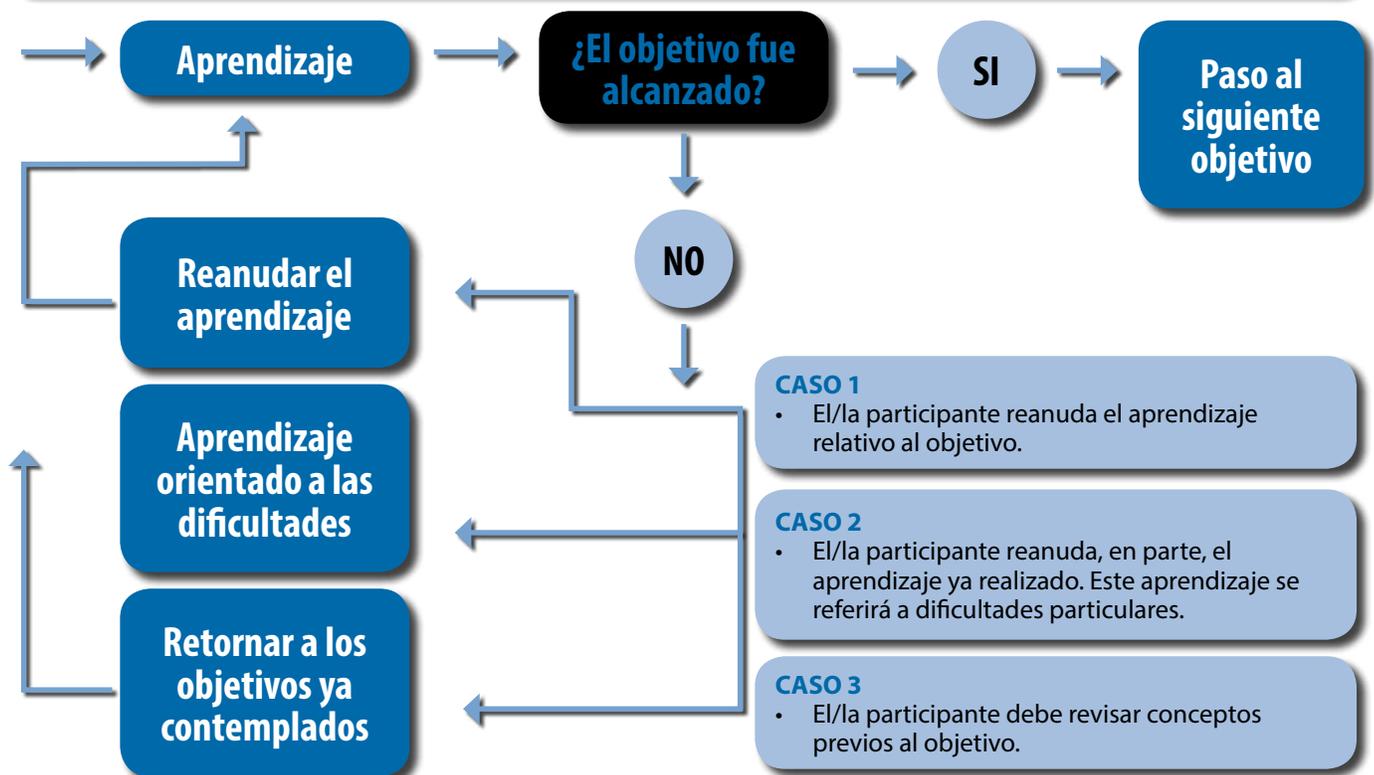
3.2 EJEMPLOS DE EVALUACIONES FORMATIVAS

Una evaluación formativa, puede adquirir la forma de:

- ❖ Examen escrito.
- ❖ Ejercicio en clase (para reforzar el aprendizaje).
- ❖ Estudio de casos (para establecer vínculos entre distintos parámetros).
- ❖ Informe escrito (para desarrollar la capacidad de síntesis y análisis).
- ❖ Reflexión escrita (para integrar un proceso de trabajo).
- ❖ Juego- cuestionario (para identificar palabras clave).
- ❖ Esquema (para resumir un curso).
- ❖ Situación donde se observa al participante (para valorar conductas).
- ❖ Puesta en práctica (para integrar contenidos).

3.3 PROFUNDIZANDO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

ESQUEMA DE DECISIONES RELATIVAS AL SEGUIMIENTO DE LA PERSONA PARTICIPANTE, DESPUÉS DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

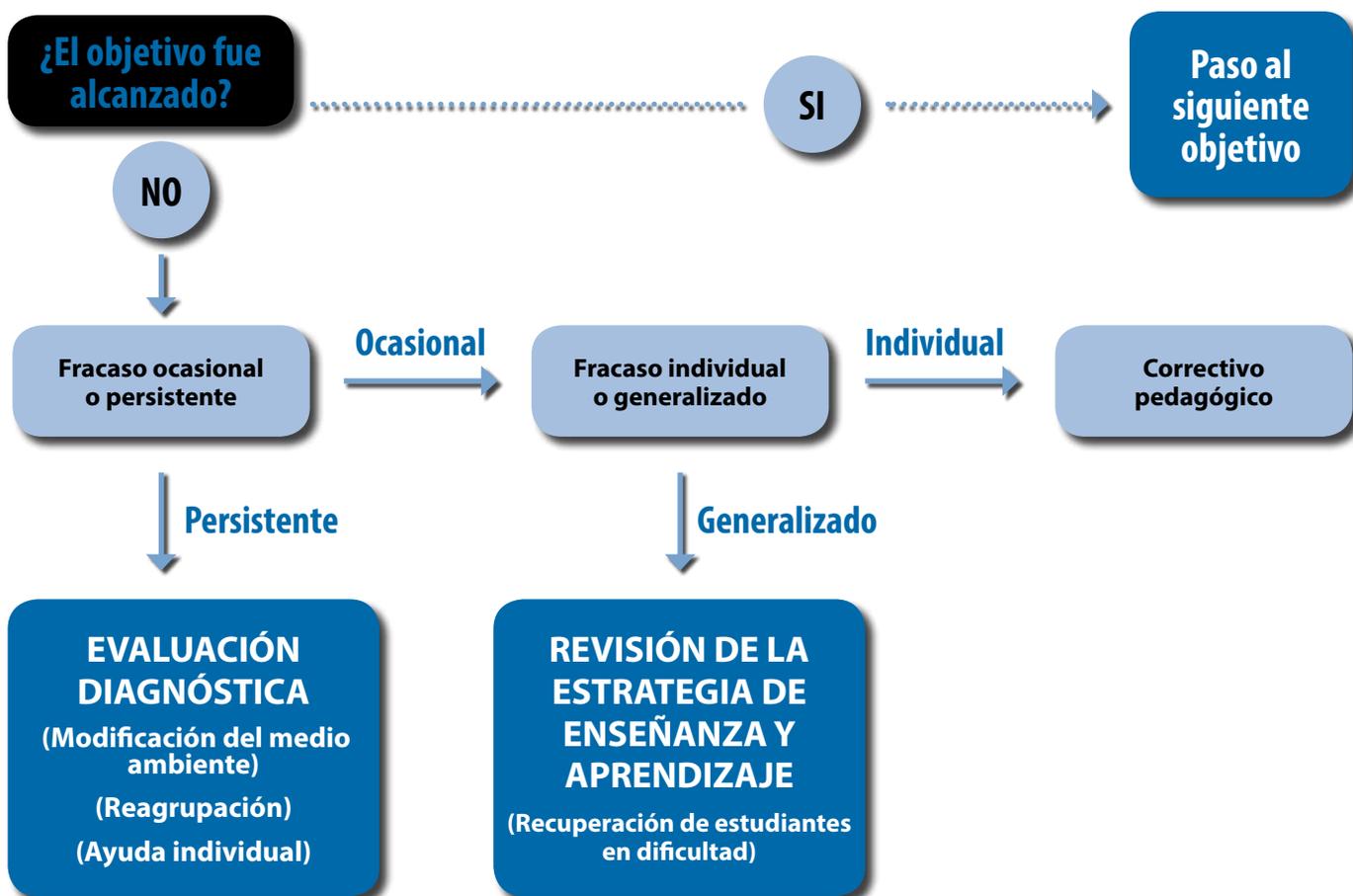


MÓDULO 1

No se debe olvidar que la evaluación formativa, además de contribuir a corregir los errores por parte de las personas participantes, también sirve para mejorar las estrategias pedagógicas. Si, tras la corrección de una prueba de evaluación formativa, se constata que la mayoría de las personas participantes no dominan un concepto dado, corresponderá revisar o concebir una nueva estrategia.

“En una evaluación formativa, es necesario estar al acecho de las distintas posibilidades en la interpretación de un fracaso, para que, cuando proceda, las correcciones no impliquen exclusivamente al participante o las correcciones pedagógicas que puedan aportarse”¹³.

ESQUEMA DE DECISIONES RELATIVAS AL SEGUIMIENTO DE LA PERSONA PARTICIPANTE, DESPUÉS DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA



El fracaso persistente debe ser objeto de un análisis en profundidad con el fin de detectar los problemas que, a primera vista, no parecen evidentes.

¹³ SCALLON, Gérard, *L'évaluation formative et le diagnostic pédagogique*, Université Laval, Québec, 1980, page 15.

3.4 CUADRO COMPARATIVO: EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
OBJETO «Qué»	<ul style="list-style-type: none"> • Uno o más objetivos de un módulo o plan de estudios. • Aspectos androgénicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conjunto de los objetivos de un módulo o de una etapa importante de un plan de estudios.
FUNCIÓN «Por qué»	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar el progreso de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones relativas al reconocimiento de los conocimientos.
MOMENTO «Cuándo»	<ul style="list-style-type: none"> • A lo largo del proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al final de un plan de estudios o de una etapa importante.
RESPONSABLES (evaluadores/as) «Quién»	<ul style="list-style-type: none"> • La persona formadora. • La persona participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • La persona formadora. • El centro de formación. • La institución educativa. • El Ministerio de Educación.
RECOLECCIÓN DE DATOS «Cómo»	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos formales o informales; rejillas de observación; instrumentos escritos; diario de navegación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos formales; instrumentos de medida (pruebas únicas, pruebas locales).
DECISIONES «Qué acciones»	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de dificultades. • Asesoría a la persona adulta. • Seguimiento al proceso de aprendizaje. • Corrección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los conocimientos. • Asignar unidades. • Evaluar estudios.

MÓDULO 1

3.5 EJERCICIO: EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN SUMATIVA

¿A qué tipo de evaluación puede asociarse cada uno de los siguientes enunciados?

- ❖ Escribir la letra «F» si se trata de un enunciado asociado a la evaluación formativa.
- ❖ Escribir la letra «S» si se trata de un enunciado asociado a la evaluación sumativa.

1. Según la decisión que deba tomarse, la responsabilidad se comparte entre la persona formadora, el centro de formación y el Ministerio de Educación.	<input type="checkbox"/>
2. Puedo modificar el ritmo en el progreso del aprendizaje, porque tomo en cuenta las características de la persona adulta.	<input type="checkbox"/>
3. Desarrollo una actividad diagnóstica, porque me enriquece a mí y a la persona participante.	<input type="checkbox"/>
4. Esencialmente, utilizo instrumentos de medida formales.	<input type="checkbox"/>
5. Compruebo la progresión de los aprendizajes antes de calificarlos.	<input type="checkbox"/>
6. Permito que la persona adulta tenga una experiencia de éxito y, si es preciso, le ayudo a lograrlo.	<input type="checkbox"/>
7. Explico las posibles causas de las dificultades de aprendizaje en una persona adulta y la manera de corregirlas.	<input type="checkbox"/>
8. Me aseguro que las estrategias de formación corresponden a las características de las personas adultas.	<input type="checkbox"/>
9. Asigno puntos a las personas participantes, los mismos que responden a las exigencias de la evaluación de conocimientos.	<input type="checkbox"/>
10. Permito que tanto la persona participante como la persona formadora asumamos nuestros propios roles.	<input type="checkbox"/>
11. La prueba que acaba de desarrollar ¿Es formativa o sumativa?	<input type="checkbox"/>

EVALUACIÓN FORMATIVA	
MODALIDAD:	Individual.
DURACIÓN:	60 minutos.
TEMÁTICA:	Redacción de una actividad de evaluación.
RECOMENDACIÓN:	La persona participante debe considerar el plan de acción que elaboró durante el desarrollo del tema anterior.

1. ¿Cuál es el objeto de la evaluación que prepara (lo que deberá hacer)?

2. ¿A través de qué herramienta (instrumento), la persona participante evidenciará el cumplimiento del objetivo a ser evaluado?

• Cuestionario	<input type="checkbox"/>	• Presentación oral	<input type="checkbox"/>
• Puesta en práctica	<input type="checkbox"/>	• Redacción de un informe	<input type="checkbox"/>
• Ejercicio de aplicación	<input type="checkbox"/>		
• Preguntas orales	<input type="checkbox"/>		
• Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>		
• Otros	<input type="checkbox"/>		

3. ¿Cuánto tiempo durará la evaluación?

4. El medio (herramienta, instrumento) que he elegido ¿realmente me permitirá comprobar el progreso de los aprendizajes?

TEMA 4: LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Información para la persona participante

Las estrategias pedagógicas son esenciales para la implementación de los procesos de formación. Durante el desarrollo de este tema, usted abordará:

- 4.1 Las estrategias pedagógicas.
- 4.2 Descripciones, ventajas e inconvenientes de cada una de las estrategias pedagógicas.
- 4.3 Precisiones sobre técnicas conexas.

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Definir un objetivo.	Definir estrategias pedagógicas.	Reconocimiento correcto de las estrategias pedagógicas. Reconocimientos correcto de los factores que influyen sobre la elección de una estrategia.
	Describir las ventajas e inconvenientes de cada estrategia.	Identificación clara de ventajas e inconvenientes de cada estrategia.
		• Lista de ventajas e inconvenientes.
	Definir los momentos y condiciones de uso de una estrategia.	Identificación del momento preciso para la utilización de una estrategia.
		• Lista de recomendaciones.
	Definir un proceso de experimentación.	Definición precisa de un proceso de experimentación.
		• 4 etapas de la experimentación.
	Describir las ventajas e inconvenientes de la experimentación.	Identificación clara de ventajas e inconvenientes de la experimentación.
		• Lista de ventajas e inconvenientes.

4.1 LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Hasta ahora, hemos comprendido los límites y la fuerza de la dupla percepción/comunicación; entendemos a la persona adulta en situación de aprendizaje y al grupo en el cual vive; reforzamos la necesidad de enunciar objetivos claros y abordamos las características de la evaluación formativa.

Queda entonces, abordar las estrategias pedagógicas que pueden contribuir a alcanzar nuestros objetivos. A continuación se presenta su definición, una clasificación de estrategias y un cuadro de ventajas y desventajas de algunas de ellas.

Una estrategia pedagógica es un método o una manera particular de organizar las actividades pedagógicas, desarrollada según normas y con el fin de lograr los objetivos fijados.

No existe un único método sino que, es el conjunto de distintos métodos lo que hace que una enseñanza sea adecuada. Como dijo Prégent (1990): «Parece [...] que la eficacia de un método de enseñanza es circunstancial y depende de la combinación de varios factores», como:

- ❖ la naturaleza de la población que debe formarse;
- ❖ la materia que debe enseñarse;
- ❖ la personalidad del o de la formador/a;
- ❖ las condiciones físicas y materiales y;
- ❖ los objetivos contemplados.

Existen 3 grandes categorías de estrategias:

- 1) las que se basan en distintas formas de exposición;
- 2) las que favorecen el debate o el trabajo en equipo;
- 3) las basadas en el aprendizaje individual.

MÓDULO 1

En el siguiente cuadro, se presentan de manera detallada cada una de estas categorías.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS ¹⁴		
MÉTODOS DE ENSEÑANZA		TÉCNICAS DE ENSEÑANZA
Exposiciones	Exposiciones formales	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencias de un único profesor • Conferencias sucesivas de varios profesores • Conferencias integrando TIC
	Exposiciones informales	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones magistrales informales • Exposiciones integrando TIC • Exposiciones-demostraciones • Exposiciones-presentaciones de caso • Exposiciones presentadas por los estudiantes • E-learning sincrónico¹⁵ • Videoconferencia
Debate, trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo	Seminarios	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios clásicos • Debates
	Estudio de casos	<ul style="list-style-type: none"> • Método de Harvard (resolución de casos complejos) • Casos dramatizados (socio dramas) • Casos simplificados • Redacción de casos por parte de los/as estudiantes
	Enseñanza de pares	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos • Aprendizaje por resolución de problemas • Trabajo dirigido o taller • Simulación • Juegos educativos • Juegos de roles • Acompañamiento de pares (coaching)
	Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de laboratorio • Micro-enseñanza • Equipos de enseñanza (Team-teaching)
Aprendizaje individual	Dirección de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato de aprendizaje • Programas de lectura • Prácticas • Enseñanza cooperativa • Educación a distancia
	Trabajo individual	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza modular • «Audio tutorial» • Enseñanza por prescripciones individuales • Enseñanza personalizada • Enseñanza programada • E-learning asincrónico¹⁶ • Web base training

¹⁴ Cuadro adaptado de: PRÉGENT, Richard. La préparation d'un cours, Édition de l'École polytechnique de Montréal, 1990, p. 90.

¹⁵ Aprendizaje en línea en tiempo real; clase virtual.

¹⁶ Aprendizaje en línea diferido.

4.2 DESCRIPCIONES, VENTAJAS E INCONVENIENTES DE CADA UNA DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

En el siguiente cuadro se describen algunas ventajas e inconvenientes de cada una de las estrategias mencionadas.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES	
			CUÁLES	SOLUCIONES
Exposiciones	<p>Se trata de un discurso sobre un tema dado.</p> <p>Formal: La persona participante habitualmente es receptora y toma notas.</p> <p>Informal: La persona participante y el/la formador/a están en interrelación directa (preguntas). En todos los casos, la exposición debe de incluir:</p> <p>Introducción: - anunciar el tema - suscitar el interés - plantear la estructura y plan del debate</p> <p>Desarrollo: - seguir el plan - dar explicaciones claras - resumir los puntos principales</p> <p>Conclusión: - revisar el objetivo - resumir las etapas - precisar los límites - verificar la comprensión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia fácilmente a las personas participantes en una nueva materia. • Permite enseñar a un grupo numeroso. • Cubre mucha materia en poco tiempo. • No hay material didáctico elaborado previamente. • No requiere ninguna investigación por parte de las personas participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limita la enseñanza a conceptos teóricos. No se presta a la enseñanza de una técnica (práctica). • Dificulta la evaluación de los resultados: la persona formadora solo dispone de la interrogación para medir los conocimientos de las personas participantes. • Genera una disipación rápida de la atención debido a una excesiva pasividad por parte de las personas participantes. • Dificulta la comunicación entre el o la formadora y las personas participantes. • La persona formadora corre el riesgo de no ser comprendida por algunos/as participantes, de desalentar a los/as que tienen más dificultad para aprender, de aburrir a aquellos que pueden aprender rápidamente y de tratar las ideas demasiado teórica o abstractamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar con material didáctico. • Interrumpir la exposición con preguntas sobre la materia para suscitar interés. • Presentar resúmenes a manera de revisión. • Invitar a participar a las personas, en la medida de lo posible. • Provocar preguntas en las personas participantes, hacerles reflexionar o proceder por "interrogación oral". • La integración racional de las TIC puede mejorar el éxito disminuyendo la pasividad de los participantes y ofreciendo otros medios para comunicar la materia.
Debate, trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo	<p>Se trata de enfrentar y unir las ideas de cada uno/a sobre un tema cualquiera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza es más interactiva: persona formadora/ participantes, pares/ documentación. • Permite enriquecerse con las ideas de los demás. • Refuerza la habilidad de concertación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si no está bien encuadrado, rápidamente se convierte en una discusión. • Demanda mucho tiempo. • Es peligroso cuando una persona ejerce un liderazgo poco adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer con precisión el objetivo del trabajo y delimitar el tiempo de ejecución. • Definir un método de trabajo.
Aprendizaje individual	<p>Se trata de una forma de enseñanza sustentada en una relación privilegiada entre la persona participante y la persona formadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite mejorar el apoyo brindado a la persona participante. • Es posible brindar explicaciones privilegiadas. • La persona participante toma mayor conciencia de su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • La persona participante está aislada y no hay intercambio con sus pares. • Las reflexiones a menudo están influenciadas por la persona formadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer encuentros grupales de retroalimentación.

MÓDULO 1

4.3 PRECISIONES SOBRE TÉCNICAS CONEXAS

4.3.1 LA INTERROGACIÓN ORAL

A. METAS

Las preguntas pueden utilizarse para:

- ❖ desarrollar un tema;
- ❖ iniciar y fomentar un debate;
- ❖ mantener la atención de las personas participantes;
- ❖ resumir rápidamente;
- ❖ despertar la curiosidad de las personas participantes y;
- ❖ comprobar los conocimientos adquiridos.

B. CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PREGUNTA

- ❖ simple;
- ❖ breve;
- ❖ invita a la reflexión y;
- ❖ está bien definida.

C. TIPOS DE PREGUNTAS

- ❖ preguntas que recurren a la memoria;
- ❖ preguntas que recurren al razonamiento;
- ❖ preguntas dirigidas a todos/as;
- ❖ preguntas dirigidas a algunas personas en particular;
- ❖ preguntas "invertidas" y;
- ❖ preguntas-enlace.

D. PREGUNTAS QUE DEBEN EVITARSE

- ❖ preguntas trampa;
- ❖ preguntas combinadas;
- ❖ preguntas con doble negación;
- ❖ preguntas no pertinentes y;
- ❖ preguntas tendenciosas.

E. CÓMO PREGUNTAR

Para preguntar adecuadamente, se debe:

- ❖ plantear la pregunta;

- ❖ hacer una pausa;
- ❖ nombrar a la persona y;
- ❖ escuchar la respuesta.

F. RECOMENDACIONES

- ❖ distribuir bien las preguntas;
- ❖ tener en cuenta la personalidad de la persona participante que es cuestionada;
- ❖ si después de un tiempo razonable la persona participante no respondió, dirigirse a otra persona;
- ❖ no animar a las personas participantes a responder en grupo y;
- ❖ dar crédito a las buenas respuestas.

G. PREGUNTAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

- ❖ animar a las personas participantes a preguntar;
- ❖ darles tiempo de formular sus preguntas;
- ❖ antes de responder, asegurarse de comprender bien la pregunta;
- ❖ si no sabe la respuesta, admitirlo;
- ❖ si no ve inconveniente en que las personas participantes pregunten en todo momento, mencionarlo al principio de la clase.

H. VENTAJAS DE LA INTERROGACIÓN ORAL

- ❖ promueve el dinamismo del grupo;
- ❖ recurre a los conocimientos y las experiencias de las personas participantes lo que implica el enriquecimiento y complemento del grupo para el grupo, así como el enriquecimiento de la persona formadora;
- ❖ incita a la reflexión;
- ❖ favorece la integración de los aprendizajes y una mejor memorización, al mismo tiempo que demanda de la persona participante una mayor atención hacia los planos de la audiencia, la reflexión y la expresión (síntesis);
- ❖ permite comprobar, simultáneamente, la comprensión de los aprendizajes.

I. INCONVENIENTES DE LA INTERROGACIÓN ORAL

- ❖ puede generar la polarización de algunos/as participantes en torno a una idea;
- ❖ puede generar una dinámica de argumentación;
- ❖ puede causar desviación del tema y pérdida de tiempo;
- ❖ eventualmente, puede crear una tensión debido al tiempo de espera o la no participación del grupo;
- ❖ exige, por parte de la persona formadora, una capacidad de interrelación con los/as participantes, así como el contacto permanente, activo y productivo.

4.3.2 LA DEMOSTRACIÓN

La demostración es una técnica de enseñanza que consiste en explicar el funcionamiento de cualquier cosa, presentando un conjunto de acciones.

A. CÓMO HACER UNA DEMOSTRACIÓN

- ❖ preparar, previa y cuidadosamente, todo el material necesario;
- ❖ precisar los objetivos específicos contemplados por la demostración;
- ❖ identificar las distintas etapas que deben cumplirse para llegar al resultado esperado;
- ❖ explicar las etapas, una a una, resaltando los puntos claves y los aspectos relacionados con la seguridad (hacer hincapié en estos puntos);
- ❖ destacar la lógica del proceso;
- ❖ comentar las formas de utilización de las cosas, no explicar más que un único método, el mejor;
- ❖ proceder lentamente;
- ❖ responder a las preguntas y;
- ❖ al final, resumir brevemente las etapas y hacer hincapié en las operaciones principales.

B. PREPARACIÓN DEL MATERIAL

Disposición del aula:

- ❖ todas las personas participantes deben poder ver;
- ❖ es necesario que haya suficiente espacio para los ejercicios y;
- ❖ la persona formadora debe poder supervisar a todo el grupo.

Sobre el material, la persona formadora debe asegurarse que:

- ❖ todo el material necesario esté en el lugar;
- ❖ esté ordenado;
- ❖ exista un equipo para cada participante (si el equipo no es muy grande o costoso);
- ❖ las personas participantes puedan utilizar los aparatos al mismo tiempo y, si esto no es posible, puedan hacerlo por turnos;
- ❖ no existan objetos de distracción durante las explicaciones.

C. VENTAJAS DE LA DEMOSTRACIÓN

- ❖ permite una mayor memorización;
- ❖ suscita el interés de las personas participantes;
- ❖ establece un contacto más estrecho entre la persona formadora y los/as participantes;
- ❖ facilita el aprendizaje de las técnicas y;
- ❖ demanda menos investigación que la exposición.

D. INCONVENIENTES DE LA DEMOSTRACIÓN

- ❖ solo permite un grupo limitado de participantes;
- ❖ exige la habilidad manual de la persona formadora;
- ❖ a veces, requiere de varias personas monitoras;
- ❖ genera distracción y;
- ❖ puede implicar negligencias.

4.3.3 LA EXPERIMENTACIÓN

La experimentación es una técnica de enseñanza frecuentemente utilizada por la ciencia y consiste en establecer un proceso que permita entender la naturaleza de un fenómeno, explicar el funcionamiento de cualquier cosa y presentar un conjunto de explicaciones y ejecuciones.

La experimentación como estrategia pedagógica favorece:

- ❖ la instauración de ejercicios prácticos;
- ❖ la profundización de los aprendizajes y;
- ❖ la identificación de respuestas a los cuestionamientos.

A. ETAPAS DE LA EXPERIMENTACIÓN

1^{ra} etapa: Presentar el objetivo del experimento

2^{da} etapa: Explicar las características y funcionamiento de los aparatos de laboratorio

3^{ra} etapa: Explicar el funcionamiento y normas del laboratorio

4^{ta} etapa: Precisar el papel de la persona formadora en el desarrollo del ejercicio.

B. VENTAJAS DE LA EXPERIMENTACIÓN

- ❖ es una forma activa de aprendizaje;
- ❖ se aprende por el desarrollo de las acciones, construyendo uno/a mismo/a su propio conocimiento.
- ❖ simula situaciones semejantes a la realidad;
- ❖ cita casos concretos;
- ❖ recurre al saber-hacer (no solamente al saber);
- ❖ facilita la evaluación del aprendizaje y;
- ❖ recurre a la iniciativa.

C. INCONVENIENTES DE LA EXPERIMENTACIÓN

- ❖ exige una preparación más difícil y costosa;
- ❖ exige una adaptación particular de los locales: bancos de trabajo, taburetes, salas más grandes
- ❖ aumenta la duración del aprendizaje en función de los grupos y;
- ❖ dificulta la interacción entre las personas participantes.

RESUMEN

TRES CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- ❖ Las que se basan en distintas formas de exposición.
- ❖ Las que favorecen el debate, el trabajo en equipo o el aprendizaje cooperativo.
- ❖ Las basadas en el aprendizaje individual.

LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS CLÁSICAS

- ❖ La exposición.
- ❖ La interrogación oral.
- ❖ La demostración.
- ❖ La experimentación.

LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS

- ❖ La exposición integrando TIC.
- ❖ E-learning sincrónico.
- ❖ E-learning asincrónico.

CONCLUSIONES GENERALES RELATIVAS A LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- ❖ ¡No existe la mejor estrategia!
- ❖ Todas las estrategias pedagógicas son equivalentes cuando se trata de lograr objetivos simples como la adquisición y la comprensión de conocimientos.
- ❖ Las estrategias pedagógicas «más centradas en el participante» permiten alcanzar objetivos asociados a la memorización a largo plazo, al desarrollo del pensamiento, al desarrollo de la motivación, a la transposición de los aprendizajes, etc.
- ❖ Los mejores resultados, obtenidos con algunos métodos, son menos atribuibles al método mismo que a la cantidad y calidad del trabajo intelectual personal que generan.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- ❖ Objetivos cognoscitivos contemplados.
- ❖ Capacidad de un método para favorecer un aprendizaje autónomo y continuo.
- ❖ Grado de control de la persona participante.
- ❖ Número de participantes a quienes un método puede satisfacer.
- ❖ Número de horas de preparación, de encuentros con las personas participantes y de corrección que exige el método.

FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA EFICACIA DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

- ❖ Naturaleza de la población de participantes.
- ❖ Personalidad de la persona formadora.
- ❖ Número de participantes.
- ❖ Condiciones físicas y materiales.
- ❖ Materia a ser enseñada.
- ❖ Objetivos contemplados.

EVALUACIÓN FORMATIVA

MODALIDAD:	En grupos de 2 personas.
DURACIÓN:	30 minutos.
TEMÁTICA:	Identificación de las estrategias pedagógicas que fueron utilizadas en este módulo, por su formador/a.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS		OCASIONES EN LAS QUE LAS UTILIZÓ
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

OTROS :

TEMA 5: EL MATERIAL PEDAGÓGICO

Información para la persona participante

Durante el desarrollo de este tema, usted abordará:

- 5.1 Definición de material pedagógico
- 5.2 Utilización de las TIC
- 5.3 El retroproyector
- 5.4 La pizarra

A través del avance de estos contenidos, se desarrollará la siguiente unidad de competencia:

UNIDAD DE COMPETENCIA	ACTIVIDADES CLAVE (ELEMENTOS)	CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Elegir un material pedagógico.	Definir las ventajas y los inconvenientes de los materiales pedagógicos.	Reconocimiento correcto de los materiales pedagógicos. Elección correcta de los materiales pedagógicos en función de las estrategias elegidas. • TIC, proyectores, pizarra.

5.1 DEFINICIÓN DE MATERIAL PEDAGÓGICO

El material pedagógico puede definirse como el conjunto de objetos, medios e instrumentos utilizados con fines pedagógicos y cuya única finalidad es contribuir al éxito del proceso de aprendizaje.

5.1.1 MEDIOS Y SOPORTES

Un material pedagógico puede ser:

- ❖ Todo el material escrito: manuales, catálogos, etc.
- ❖ Objetos y aparatos de demostración.
- ❖ La pizarra.
- ❖ Las ilustraciones y los mapas en formato grande.
- ❖ La pizarra fieltrada y magnética.
- ❖ El caballete y el bloc gigante.
- ❖ El muro en blanco y las tarjetas de cartulina.
- ❖ Todas las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).
- ❖ La computadora y el proyector multimedia.
- ❖ La video conferencia.
- ❖ El E-learning.
- ❖ CD, DVD.
- ❖ La web.

5.1.2 VENTAJAS

El material pedagógico sirve para:

- ❖ Clarificar y soportar nuestras explicaciones.
- ❖ Condensar, agrupar y organizar las informaciones.
- ❖ Ilustrar lo que es difícil de visualizar en clase.
- ❖ Ayudar a las personas participantes a aprender rápidamente y a retener por mayor tiempo.
- ❖ Mantener el interés y la atención.
- ❖ Mejorar la autenticidad de la formación.
- ❖ Tener la confianza de las personas participantes.

Permiten:

- ❖ Presentar las cosas de manera simple, clara y sin sobrecarga de información.
- ❖ Apoyarse en el uso del color, cuando es posible.
- ❖ Integrar imágenes, sonidos, animaciones, etc.
- ❖ Adaptarse a la realidad (autenticidad).
- ❖ Trasladar la información con facilidad.

5.1.3 CONSEJOS PRÁCTICOS

- ❖ La utilización de material pedagógico audio-visual debe preceder a una presentación, un debate o la emisión de instrucciones.
- ❖ La utilización de material pedagógico audio-visual debe estar seguida de un corto periodo de reflexión y debate. La persona formadora debe resumir y comentar los puntos esenciales.
- ❖ Es interesante entregar una rejilla de observación a las personas participantes.
- ❖ Cada material debe usarse en un tiempo convenientemente establecido.
- ❖ Siempre debe dirigirse a las personas participantes durante la utilización de un material.
- ❖ Garantizar que todos puedan ver los materiales usados de forma colectiva.
- ❖ Retirar o guardar todos los materiales después de haber sido utilizados.
- ❖ Familiarizarse con el equipamiento y siempre variar los medios.

5.2 UTILIZACIÓN DE LAS TIC

Actualmente, las TIC representan al grupo de medios pedagógicos con la evolución más rápida. La integración de TIC a la enseñanza se ha desarrollado progresivamente desde hace más de veinte años.

La organización y utilización racional de las TIC, no es evidente. La tasa de utilización de tales medios, con relación a otros medios más convencionales, es objeto de debate frecuente. Las ventajas pedagógicas que obtienen las TIC

MÓDULO 1

son innegables, pero difícilmente mensurables con precisión. En cualquier caso, la tendencia es irreversible y los instrumentos y herramientas se desarrollan a un ritmo acelerado.

Es inútil decir que los/as formadores/as de hoy no pueden o no podrán ignorar este fenómeno.

5.3 EL RETROPROYECTOR

El retroproyector es una herramienta frecuentemente utilizada en los procesos de formación por lo que debe considerarse una adecuada utilización del mismo.

A continuación le presentamos diez buenas razones para utilizar un retroproyector:

- ❖ Las diapositivas son fáciles de realizar.
- ❖ Las diapositivas son fáciles de utilizar.
- ❖ Las diapositivas pueden reutilizarse (en varias sesiones).
- ❖ Es un medio poco costoso.
- ❖ Pueden proyectarse aún en espacios con luz.
- ❖ Permite hacer frente al grupo.
- ❖ Ayuda a visualizar y retener la información.
- ❖ Puede servir para animar un proceso.
- ❖ Suscita la atención de la persona participante cuando se utiliza racionalmente.
- ❖ Puede utilizarse por los/as propios/as participantes, si es preciso.

5.4 LA PIZARRA

Existen diez recomendaciones convencionales sobre la utilización de una pizarra:

- ❖ No hablará mientras escribe.
- ❖ No ocultará lo que está escrito.
- ❖ Se esforzará por escribir con letras grandes.
- ❖ Utilizará los colores cuando se requiera.
- ❖ Preparará de antemano algunas pizarras.
- ❖ Utilizará un papelógrafo como ayuda memoria.
- ❖ Utilizará más de una pizarra.
- ❖ Pondrá sobre las paredes de la sala algunos papelógrafos importantes.
- ❖ Combinará la utilización de las pizarras con otros medios.

CONSEJOS

MEDIOS ESCRITOS

- ❖ La persona formadora puede utilizar un manual o notas del curso de tres maneras diferentes:
 - Seguirlo página por página
 - Tratar solamente los puntos importantes
 - Cubrir el contenido de una manera diferente a la del manual.
- ❖ No utilizar un manual o notas de cursos incompletos; sustituirlos lo antes posible por un material completo.
- ❖ Evitar recurrir sistemáticamente a las fotocopias porque solo deben constituir complementos ocasionales.

MEDIOS ESCRITO- VISUALES

- ❖ Escribir en la pizarra legible y sistemáticamente, teniendo cuidado de conservar el contacto visual con las personas participantes.
- ❖ Utilizar las diapositivas para sintetizar los mensajes de la persona formadora. Es inútil abusar de su utilización, haciendo diapositivas en exceso.

MEDIOS AUDIOVISUALES

- ❖ Los medios audiovisuales deben integrarse absolutamente a la formación; es necesario visualizarlos antes de presentarlos y explicar a las personas participantes lo que deben observar y lo que se espera de ellos/as después de la proyección.

MEDIOS INFORMÁTICOS - TIC

- ❖ Actualmente son los más utilizados. Es posible pensar que por su desarrollo se convertirán en los únicos materiales pedagógicos. Por ejemplo, la holografía o los simuladores se desarrollarán a tal punto que no se necesitarán objetos de demostración.
- ❖ La persona formadora debe actualizarse constantemente respecto a las TIC para no rezagarse en los procesos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- BELCOURT, G. et RICHARD J., Animation et intervention en milieu populaire, C.S.R. Provencher, 1983, pp. 3.5 a 3.8
- BURNS R.W., Doce lecciones sobre los objetivos pedagógicos, sf, sa.
- CASTRO, Pereira, M; SÁNCHEZ, Iris; MOLINA, Teresa; RAMOS, Zobeida y TOVAR, Antonio. Proyecto de Maestría en Educación Abierta y a Distancia, Postgrado U.N.A. Caracas- Venezuela, (1986).
- COQUERET, André, Comment diriger une réunion, Édition du Centurion, Paris, 1963, p.p. 24-25.
- GUY, Herman, « Doit-on noter en évaluation formative? », dans Lignes pédagogiques, vol. 2, no 1, septembre 1988.
- LEGENDRE R. Dictionnaire Actuel de l'Éducation, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993.
- MYERS G.E. et MYERS M.T., Les bases de la communication humaine : une approche théorique et pratique - Las bases de la comunicación humana: un enfoque teórico y práctico, 2^e édition, Montréal, McGRAW-HILL éditeurs, 1988, p. 63.
- PRÉGENT, Richard, La préparation d'un cours, Édition de l'École polytechnique de Montréal, 1990, p. 90.
- RUPH, François, Les stratégies d'enseignement, Pédagogie universitaire.
- SCALLON, Gérard, L'évaluation formative et le diagnostic pédagogique, Université Laval, Québec, 1980, page 15.

APÉNDICE: Abordaje teórico metodológico de la FBC

Para comprender el Enfoque de Formación Basada en Competencias en el ámbito de la Formación Técnica Tecnológica, es necesario primero conceptualizar el término competencia, el cual tiene varias definiciones y se aborda desde diferentes ámbitos de intervención: laboral, formación técnica, educación escolar, formación universitaria, etc.

Sin embargo, nadie desconoce el término competencia, él pertenece a la comunicación en la vida cotidiana, es un atributo asignado a personas que se distinguen en su quehacer cotidiano: son competentes, poseen y manifiestan por sus actos la posesión de una competencia.

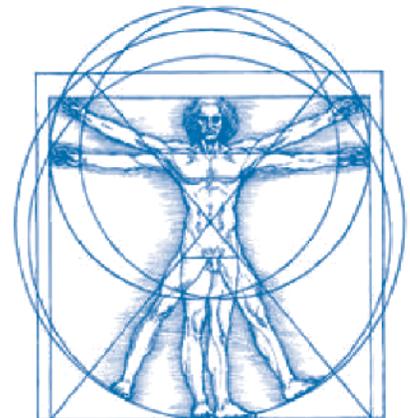
Sin embargo, el término “competencia” reviste una significación particular cuando se habla de ella en el mundo del trabajo, de los servicios y de la producción; más particularmente cuando se caracteriza y se define en un “enfoque de formación”.

Conceptualización de Competencia

La “sociedad del conocimiento” no sólo necesita individuos competentes sino que necesita individuos adaptables al cambio, individuos de gran movilidad, es decir, que posea competencias de alta transferibilidad.

El mundo continuamente cambiante, en lo social, político, laboral, demanda la emergencia de profesionales competentes para afrontar los nuevos retos de manera adecuada, en relación a los requerimientos:

- 1) del contexto productivo y laboral,
- 2) de la sociedad y
- 3) de la gestión de la autorrealización personal



Todo esto lleva a otra constatación: esa fuerza de cambio hace que el conocimiento, las habilidades soliciten una constante adaptación para utilizarlos en contextos variados y cambiantes. Esto es la competencia.

Etimológicamente el término **competencia** viene del latín “cum y petere”, que significa: *la capacidad para concurrir, coincidir en la dirección.*

En sí, desde su raíz epistemológica, el término **competencia** se refiere a **lo que le corresponde hacer a una persona** con responsabilidad e idoneidad en una determinada área.

• Definiciones de Competencia

El eje central a partir del que se desarrolla el ENFOQUE DE FBC, es el concepto de competencia, sobre el que existen numerosas definiciones, analicemos algunas:

Organización Internacional del Trabajo (OIT) quien define la competencia como:

- *Una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. No es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.*

MÓDULO 1

Sergio Tobón las define como:

- *Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, integrando las tres dimensiones del saber.*

Jacques Tardif define las competencias como:

- *Un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones.*

La condición, “sine qua non” para definir competencia: es que ella, es observable a través de conductas o resultados, que permiten alcanzar los criterios de realización propuestos.

Según el documento “La ingeniería de la formación profesional y técnica” (2004), que orienta el trabajo de los centros de formación en Canadá, una competencia es: **“un grupo o conjunto integrado de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes que permiten realizar, con éxito, una acción o un conjunto de acciones tales como una tarea o una actividad laboral” (Ministerio de Educación. 2004:7)**. Por su parte, en la Ley de Educación 070: “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que rige el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia (SEP), se establece como uno de los fines: “Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas...” (Artículo 4° fines de la educación boliviana establece, parágrafo 2).

Respecto a la Formación Superior Técnica y Tecnológica, la ley establece entre sus objetivos: “Formar profesionales técnicos con capacidades productivas, investigativas y de innovación para responder a las necesidades y características socioeconómicas y culturales de las regiones y del Estado Plurinacional” (Artículo 42°Objetivos, parágrafo 1).

Cualquiera sea la definición por la que se opte, es importante recordar que todas ellas tienen como base común la integración y puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar, enfrentar o resolver determinadas acciones, que frecuentemente se nos presentan en el mundo del trabajo.

• Análisis de las definiciones de Competencia

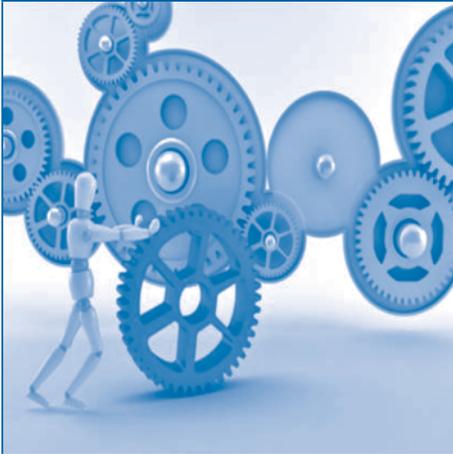
Como se puede observar, en todas las definiciones de competencias se hace referencia a una “puesta en acción de manera integral”, al hacer referencia a que la competencia es:

“...capacidad real y demostrada...”

“una acción o un conjunto de acciones tales como una tarea”

“...movilización de recursos internos (conocimientos, habilidades, actitudes) y recursos externos (elementos del contexto)...”

“...un proceso en términos de un desempeño complejo...” “un grupo o conjunto integrado...” (integra las 3 dimensiones del saber)



Esto significa que la competencia no es una posibilidad de logro, es un logro probado: cuando la competencia se aborda en el proceso de formación, es que desde éste mismo proceso se va a demostrar, evidenciar que se ha logrado la competencia... esto cambia el paradigma y la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que para demostrar la competencia es necesario hacerlo en el contexto real (del trabajo), cosa que, no se puede hacer dentro del aula en un pizarrón, es necesario implementar el proceso de formación vinculado a espacios reales o simulados del contexto real de trabajo.

Es así que una persona “es competente” cuando en el desempeño integra todas las dimensiones del saber.

Clases de Competencias

Existen varias clasificaciones de las competencias, sin embargo, la Dirección General de Formación Técnica Tecnológica, Lingüística y Artística (DGESTLLA) retoma el concepto de competencia y desarrolla una clasificación de acuerdo a la cual se establecen:

- a. **COMPETENCIAS BÁSICAS:** combinación y articulación de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas al manejo de herramientas básicas aplicables a un área de desempeño profesional.

Se refieren a comportamientos elementales que deberán ser demostrados por las personas y que están asociados a conocimientos de índole formativa, como son la capacidad de lectura, expresión y comunicación oral y escrita.

- b. **COMPETENCIAS GENERALES:** combinación de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas relacionadas a la formación general e integral que son aplicables al área de desempeño profesional y a otros ámbitos de la vida cotidiana.

Describen comportamientos asociados a desempeños que son comunes a diversas profesiones y ramas de la actividad productiva, tales como la capacidad de trabajar en equipo, planear, programar, negociar, entrenar, aprender continuamente y adaptarse al cambio.

- c. **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:** combinación de conocimientos, habilidades y destrezas especializadas, propias y diversificadas de cada carrera técnica tecnológica que contribuyen a la producción de un bien o un servicio.

Se relacionan con los aspectos técnicos directamente vinculados a la profesión y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, como por ejemplo, la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, etc.

De acuerdo a estas definiciones, las competencias específicas están vinculadas a la ejecución de las tareas de la profesión; mientras que las básicas y generales lo están a las dimensiones más amplias del trabajo y pueden encontrarse en varias profesiones e incluso en espacios externos al ejercicio profesional.

MÓDULO 1

El reconocimiento claro de estos tipos de competencias aporta ventajas respecto a la formación pues, permite garantizar que se engloban todas las dimensiones de una profesión y no únicamente los aspectos operativos más fácilmente identificables. Además, contribuye a una determinada economía de los aprendizajes, delimitando las dimensiones generales presentes en varias tareas de la profesión, de tal modo que puedan tratarse desde el punto de vista de una competencia distinta, más que de encontrarlas en varias competencias. Esta manera de hacer, también favorece el reconocimiento de los acervos y la formación continua.

Recuerde que las competencias específicas están vinculadas a la ejecución de las tareas de una profesión y son evaluadas en función a la constante evolución de su contexto de trabajo, porque remiten a aspectos concretos, prácticos y circunscritos. Su incorporación a un plan de estudios tiene por objeto formar a una persona eficaz en el ejercicio de determinada profesión.

En cambio, las competencias básicas y generales corresponden a actividades más extensas que suelen situarse en la "periferia" de las tareas de una profesión, aunque estén estrechamente relacionadas con ellas y contribuyan a su ejecución.

Este tipo de competencias suelen ser comunes a varias tareas y transferibles a muchas situaciones de trabajo. Habitualmente corresponden o requieren de aprendizajes de carácter fundamental como por ejemplo, la salud y seguridad en el trabajo, el medio ambiente, etc. Permiten la integración de principios y conceptos subyacentes a las actividades de una profesión, de modo que la persona pueda enfrentarse a varias situaciones y adaptarse a variados contextos de trabajo. En el marco de un plan de estudios, se abordan transversalmente, lo que implica que serán utilizadas permanentemente para mejorar la adquisición de competencias específicas y establecer la base universal del aprendizaje de una persona a lo largo de su vida.

• Ejemplos de clases de competencias en la Formación Técnica Superior

Carrera: Mecánica Industrial

Competencias Básicas:

- ❖ Solucionar problemas matemáticos en el sector Industrial
- ❖ Elaborar documentos técnicos
- ❖ Comunicar apropiadamente en su lengua materna
- ❖ Comunicar e interpretar en inglés técnico

Algunas Competencias Generales:

- ❖ Analizar la función de trabajo
- ❖ Producir bosquejos y croquis
- ❖ Administrar y utilizar equipos informáticos en el medio industrial
- ❖ Participar en la concepción de los productos
- ❖ Analizar la viabilidad de un proyecto de concepción y fabricación
- ❖ Contribuir a la gestión de proyectos

Algunas Competencias Específicas:

- ❖ Integrar equipamientos de producción
- ❖ Coordinar un proyecto de concepción
- ❖ Diseñar la automatización de un sistema industrial
- ❖ Implementar un sistema de mando
- ❖ Efectuar actividades de mantenimiento de un sistema de mando
- ❖ Operar dispositivos robóticos industriales

¿Qué es el Enfoque de Formación Basada en Competencias? (FBC)

Es un enfoque educativo y un “enfoque” es una manera de mirar, comprender y actuar sobre una realidad en particular. Solicita una estructura de pensamiento que lo justifica y lo organiza y, una manera de hacer particular que lo actualiza en la realidad.

Hablar de un enfoque por competencias no es otra cosa que concebir una realidad, en nuestro caso, de estudio, de trabajo..., en función de la competencia. Al tratarse de un “enfoque” por competencias, éste puede aplicarse a distintos ámbitos; es así que cuando es aplicado al contexto educativo, es decir al espacio de formación o desarrollo de competencias hablamos del Enfoque de Formación Basada en Competencias. Es decir, la FBC es “una forma de mirar” (enfoque) los procesos de planificación, implementación, evaluación... de la formación, desde la definición de competencia.

Una característica de base, de la Formación Basada en Competencias se encuentra en la modificación, del proceso de aprender/enseñar, en el papel del docente y en el del estudiante. El propósito explícito del enfoque es de responsabilizar al estudiante en su aprendizaje y de transformar al docente en entrenador en vez de juez. Recuperando antiguas concepciones del rol del docente se hace énfasis en el trabajo de guiar y de asistir al estudiante a lograr el desarrollo de la competencia. En éste sentido es que al cambiar el rol del formador, cambia automáticamente el contexto de formación: las “aulas” tradicionales, se convierten en contextos reales o simulados del mundo del trabajo.

Por lo tanto, la FBC concibe el proceso de formación (enseñanza – aprendizaje) como:



- la formación y el aprendizaje no como actividades finitas, sino como un proceso de largo plazo que abarca toda la vida productiva de la persona.
- desarrollo de saberes específicos y competencias generales: ampliar oportunidades de superación y progreso individual y profesional.
- procesos formativos centrados en la persona, buscando que la persona gestione y controle su propio aprendizaje, con el apoyo del docente.
- un enfoque incluyente que busca el reconocimiento social de las competencias alcanzadas, facilitando la inserción o reinserción formativa y laboral.

• ¿Por qué Formación Basada en Competencias?

Hay muchas razones para implementar el enfoque de FBC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a continuación describiremos algunas de las más relevantes:

- a. **Pertinencia:** La FBC permite planificar e implementar la oferta educativa desde el mundo real del trabajo. En efecto, la definición de la oferta educativa, se basa en un Análisis Situacional de Trabajo, que permite recoger la información adecuada, para poder responder a las exigencias locales y globales; actuales y a futuro. Se trata de una alianza estratégica con los actores pertinentes del contexto, para un continuo trabajo de planificación e implementación de la oferta educativa.
- b. **Flexibilidad:** Favorece un diseño curricular modular con entradas y salidas en relación al reconocimiento de competencias independientemente de dónde se hayan adquirido.
- c. **Adaptabilidad:** Al ser un enfoque (y no un modelo), la FBC se adapta a cualquier contexto educativo, sistema político, contexto socio – cultural, etc. Y dentro el ámbito educativo, la FBC se aplica a cualquier nivel y/o tipo de oferta, como ser: educación primaria y secundaria, educación técnica, educación universitaria, formación en la empresa, capacitación profesional, entre otros. Sin embargo, para cada ámbito es necesario adecuar la metodología (que es adaptable a cualquier contexto, ámbito, etc.) a las características del ámbito educativo, por ejemplo; mientras en la educación regular se desarrollan competencias para la vida, en la educación técnica el desarrollo de competencias se articula a la producción.
- d. **Idoneidad:** Permite planificar la oferta educativa en función a la solución de problemas reales y demandas concretas. Se trata de un continuo ejercicio de contextualizar y descontextualizar para poder adaptarse y responder a la realidad.
- e. **Inserción laboral:** Desarrollo de competencias para desenvolverse plenamente en sociedades complejas y entornos cambiantes. Mejora de oportunidades de inclusión social y permanencia en el mundo del trabajo (empleabilidad); pero sobre todo promueve el desarrollo del emprendedurismo (generación de empleo). El país requiere generadores de empleo, que fortalezcan el aparato productivo interno, con “fuertes raíces en su tierra y con antenas hacia el mundo”. La FBC aporta, desde su misma metodología, a la consolidación del Proyecto País y a la autorrealización personal a través del Proyecto de vida.
- f. **Innovación:** Demanda un nuevo rol del educador/facilitador y nuevos contextos de formación. Hoy en día, el papel del educador/facilitador ya no es “enseñar” unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino que el nuevo rol del docente consiste en guiar a los estudiantes a “aprender a aprender” y promover el desarrollo de sus competencias en espacios reales o simulados de trabajo, el educador/facilitador deberá gestionar la manera de que el estudiante tome consciencia de su realidad y desarrolle los saberes necesarios para interactuar con idoneidad en dicha realidad, no sólo para comprenderla, sino también para transformarla.

La educación en el Siglo XXI implica asumir un rol más activo en la interacción con el contexto social y laboral, en el que los estudiantes, desde su formación intervienen en la resolución de problemas reales, en contextos reales, con las dificultades reales, y con el grupo de personas reales (su cultura, creencias, etc.) del ejercicio de la profesión/ ocupación. *Ej. Un estudiante de la carrera de Mecánica Industrial decía: “...hemos aprendido a planificar una industria calculando en el pizarrón la implementación, contábamos con cañerías perfectas, bombas increíblemente potentes, tecnología de punta y recursos humanos que sabían utilizarla; siempre nos cuadraba todo, la solución garantizaba el éxito de la industria...cuando salimos a la realidad de la industria Boliviana las bombas tan potentes (que eran esenciales para la solución) NO EXISTEN, las cañerías están viejas...los cálculos dejan de cuadrar...factores externos que nunca habíamos considerado en nuestros cálculos...y bueno...hay que empezar a aprender...y es que esa es la*

realidad...uno empieza a aprender cuando tiene la suerte de ingresar al mercado laboral... y no queda otra que PAGAR EL DERECHO DE PISO”.

Este ejemplo, es la gráfica de la situación actual, la educación no ha dejado de ser “auto - referente” al planificar e implementar su oferta, en muchos casos, ha delegado la responsabilidad de formar personas a las empresas, instituciones, empleadores, etc., los cuales deben invertir tiempo y recursos hasta tener un personal que haya consolidado la integración de saberes en una competencia idónea.

- **Y es en respuesta a esta problemática que la FBC promueve:**

- ❖ La planificación del proceso de formación centrada en tareas hacia el desarrollo de una competencia (en contraposición a la planificación en base a contenidos y la acumulación de conocimientos)
- ❖ La coordinación interinstitucional, así como una mayor permeabilidad entre centros de trabajo y la oferta formativa.
- ❖ El reconocimiento social de las competencias alcanzadas por el sujeto, independientemente del ámbito en que hayan sido logradas, facilitando su inserción en procesos formativos.
- ❖ La actividad reflexiva, la cooperación y la búsqueda de estrategias propias para lograr el desarrollo de la competencia.

La aplicación del enfoque de competencias, supone cambios de percepciones y de comportamientos no solamente en los formadores, sino también y sobre todo en los estudiantes, en la administración de los establecimientos, sin hablar de los cambios que se exigen a nivel administrativo y cultural. Esto representa un desafío que no se puede vencer de un día para el otro. Por lo tanto la implementación del enfoque de competencias es un proceso que requiere tiempo, continuidad y compromiso de todos los actores involucrados tanto en el ámbito educativo, como en el ámbito social, productivo y laboral.

El enfoque de FBC, aparece entonces, como un enfoque que consiste esencialmente en definir las competencias inherentes al ejercicio de una profesión y a formularlas como objetivos en el marco de un plan de estudios. Constituye una verdadera interfaz entre el mundo del trabajo y el de la formación y, en ese sentido, sobrepasa el marco estricto del desarrollo de material pedagógico.

- **Como enfoque se basa en tres ejes fundamentales:**

- ❖ la determinación y consideración de la realidad del mercado laboral, tanto a un nivel global (situación económica, estructura y evolución de los empleos) como a un nivel más específico que tiene que ver con la descripción de las características de una profesión y la formulación de las competencias necesarias para ejercerlo;
- ❖ el desarrollo de material pedagógico como tal, que incluye la guía de formación, la guía de evaluación y otros documentos complementarios destinados a apoyar la aplicación local y a favorecer la estandarización de la formación (guías pedagógicas, guías de organización pedagógica y material, etc.);
- ❖ la instauración, en cada unidad educativa o establecimiento de formación, de un enfoque pedagógico centrado en la capacidad de cada estudiante, que aprenderá a movilizar sus conocimientos en el marco de la aplicación de las competencias vinculadas a la profesión que eligió.

MÓDULO 1

El enfoque de FBC se sustenta en el ejercicio real de las profesiones, por lo que implica profundizar en:

- ❖ el contexto general del espacio laboral (el análisis del mercado laboral y los planes de desarrollo);
- ❖ la situación de cada profesión (el análisis de la situación de trabajo);
- ❖ la formulación de las competencias requeridas para desarrollar cada profesión y su contexto de realización (la relación profesión-competencia);
- ❖ la concepción de dispositivos de enseñanza inspirados en el medio ambiente profesional;
- ❖ la determinación del nivel de resultado de la formación que, frecuentemente, corresponde al límite mínimo demandado por el mercado laboral.

La instauración de tal enfoque, al interior de un sistema educativo, requiere:

- ❖ la elaboración de guías de formación y evaluación, con base en las competencias requeridas para ejercer cada una de las profesiones específicas;
- ❖ la producción y difusión de guías y material pedagógico;
- ❖ la instauración de distintas medidas que contribuyan a la capacitación y especialización del personal de los establecimientos de formación;
- ❖ la revisión de los planteamientos pedagógicos institucionales para centrar el desarrollo de competencias en las personas que estudian y sus necesidades;
- ❖ la implementación o adaptación de locales y equipamientos que permitan construir un medio ambiente educativo similar al medio ambiente de trabajo o el acceso directo a espacios de trabajo reales;
- ❖ la revisión de los métodos de gestión de las instancias de formación;
- ❖ la revisión de los métodos de financiamiento que garantizan, en particular, el acceso a la materia prima para el desarrollo de las actividades, el mantenimiento y la renovación de los equipamientos;
- ❖ la colaboración con el mundo del trabajo para el análisis de las profesiones, las prácticas profesionales, los sistemas de alternancia trabajo-estudios, etc.

ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA METODOLÓGICA

ANEXO 2: HERRAMIENTAS

ANEXO 3: CAPACITACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS (DÍA 1, 2 y 3)

ANEXO 1: GUÍA METODOLÓGICA

GUÍA METODOLOGÍA

1. DIDÁCTICA POR COMPETENCIA

Esta guía propone explicar cómo realizar una actividad didáctica utilizando el enfoque por competencias. Está dirigida a docentes de institutos técnico tecnológicos.

2. ESTRATEGÍA DE REALIZACIÓN DE LA CAPACITACIÓN

La estrategia debe ser participativa. Por parejas las personas participantes deberán realizar actividades relativas a la implementación de una pequeña actividad didáctica de 20 minutos.

El taller no deberá contar con más de 20 personas para favorecer la participación y permitir a la persona formadora dar respaldo continuo durante la capacitación.

3. MATERIAL UTILIZADO

- Módulo 1: **DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**
- Anexo 2: **HERRAMIENTAS**
- Anexo 3: **PRESENTACIÓN DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

Con fines de multiplicación del taller, se recomienda leer: Anexo 2, Herramienta 6: Plan de acción. En ese acápite se incluye la planificación pormenorizada del proceso de capacitación (día a día).

4. EVALUACIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN EL TALLER

La evaluación de las personas participantes en este taller se llevará a cabo aplicando el enfoque por competencias, descrito en el módulo.

El taller tiene una duración de 4 días (32 horas). Los 3 primeros días se dedicaran al trabajo con la persona formadora, encargada de presentar los conceptos desarrollados en el módulo 1 (ver plan de acción). El día 4 se destinará al trabajo de las personas participantes, quienes conformaran equipos de 2 personas para desarrollar y presentar un ejercicio de planificación de un proceso formativo, durante 20 minutos aproximadamente.

El grupo también entregará todos los documentos preparados durante la capacitación, en correspondencia a los ejercicios y evaluaciones formativas que aparecen en el módulo 1.

5. DESARROLLO DE LA JORNADA PRESENCIAL

La estrategia pedagógica contempla jornadas de capacitación presencial.

La jornada presencial se desarrolla en la modalidad de taller. Las personas participantes cumplirán con la siguiente planificación:

Taller: DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
Módulo: “Didáctica de formación por competencias”
Unidades temáticas: Trabajar con personas adultas y Enseñar por competencias
Tema: 8 temas
Sesión: 1
Jornada: 4 días
Lugar: Por definir
Participantes: 20 personas
Formador/a: Por definir*

Objetivo	Contenidos	Métodos	Medios	Formas de organización	Evaluación	Tiempo
Preparar una actividad de capacitación bajo el enfoque por competencias	- El proceso de preparación de una capacitación bajo el enfoque por competencias	- Expositivo - Activo participativo				22 horas
	- Formación del grupo de trabajo	- Expositivo - Activo participativo	- Proyector - Papelógrafos - Marcadores	- Trabajo individual	- Diagnóstica	
	- Búsqueda de información sobre su actividad	- Expositivo - Activo participativo	- Maskin - Computadora - Hojas de colores	- Trabajo equipo - Trabajo plenaria	- De proceso - Sumativa	2 horas.
	- Preparación de los documentos requeridos	- Expositivo - Activo participativo				4 horas
	- Presentación del trabajo realizado	- Expositivo - Activo participativo				8 horas.
					Presencial	32 horas
					Preparación previa	4 horas
					Total horas de la actividad completa	36 horas

5.1 Orientaciones metodológicas

Para el cumplimiento de los objetivos de este ejercicio de capacitación, la persona participante debe considerar la siguiente secuencia didáctica:

a. Normas del taller: es importante desatacar que, al tratarse de un evento de convivencia humana y tener características académicas, se deben instaurar algunas reglas que permitan

el buen desarrollo de las actividades, para ello se sugiere que fruto del consenso se pueda poner a consideración las siguientes:

- ❖ Puntualidad
- ❖ Respeto a las opiniones de los demás
- ❖ Higiene y limpieza de los ambientes
- ❖ Uso de dispositivos móviles

Si surgen otras reglas, se ponen a consideración de los asistentes y de haber consenso se generalizan y anotan en un papelógrafo colocado en un lugar visible.

Las normas deben ser revisadas constantemente. Las personas participantes deben recordar que existe el compromiso de cumplirlas y la persona formadora debe dar el ejemplo, siguiéndolas minuciosamente.

El incumplimiento de las normas debe sancionar moralmente, a través de reflexiones y una constante sensibilización sobre su importancia.

b. Evaluación diagnóstica: la persona formadora realizará algunas preguntas motivadoras, las mismas que se encuentran en las herramientas 1 y 2 del Anexo 2: Herramientas.

Si lo prefiere, la persona formadora puede apuntar las ideas fuerza en un papelógrafo o el pizarrón, para que las mismas sirvan de enganche en el desarrollo de la exposición y el diálogo.

c. Exposición de contenidos:

- ❖ Con el apoyo de medios tecnológicos como el proyector, una computadora portátil y diapositivas previamente elaboradas, la persona formadora expondrá los contenidos del tema, pudiendo combinar su intervención con las ideas iniciales de los/as participantes, además de ejemplificar e ilustrar su desarrollo de forma dinámica.
- ❖ Se debe evitar preguntar a las personas participantes si entendieron la exposición, en vez de ello, se retroalimentará con preguntas y respuestas constantes. Si los/as participantes no preguntaran, la persona formadora planteará las preguntas, procurando que la exposición no sea mono direccional.
- ❖ El control del tiempo es importante, por lo que se debe estar pendiente del mismo y tener la habilidad para dosificar los contenidos, a fin de que se desarrollen de acuerdo a lo previsto.

d. División de grupos y trabajo en equipos: el trabajo en equipos dependerá del número de participantes, siendo la mejor fórmula contar 20 participantes por evento, puesto que un mayor o menor número influirá en el ajuste de las orientaciones metodológicas.

Las personas participantes deberán agruparse por parejas y trabajaran, principalmente, sobre las herramientas que se les proporcione y papelografos.

Para el uso de papelógrafos se debe considerar:

- ❖ Un tamaño de letra de al menos 4 cm, pues deben leerse desde cualquier punto de la sala.
- ❖ Letras de estilo simple y no extravagantes (similares a los de la caligrafía artística u ornamental).
- ❖ Uso de líneas rectas.
- ❖ Uso de mayúsculas y minúsculas para facilitar la lectura.
- ❖ Palabras debidamente espaciadas. El número de líneas no debe ser mayor de diez.
- ❖ Palabras sin cortes en dos líneas.
- ❖ Marcadores adecuados a la superficie sobre la que se va a escribir. Usar punta de escritura ancha, permite una mayor visibilidad.
- ❖ Uso de colores para separar ideas, destacar conceptos, diferenciar elementos de una gráfica, dibujo, conceptos, etc.
- ❖ Papel sábana, kraft u otro que sea liso. Con líneas resulta óptimo pero también puede rayarse durante el taller. Un papel común, rayado con una pluma de tinta oscura, puede colocarse bajo el papel sin líneas y servir de guía.
- ❖ En lo referente a los contenidos, sólo escribir los puntos claves, relevantes, títulos de asuntos a desarrollar, palabras que sintetizan conceptos más amplios.
- ❖ Uso de gráficos simples, claros y comprensibles.
- ❖ Uso de márgenes de por lo menos 5 centímetros a todos los lados.

e. Consigna del trabajo en equipo: los equipos deberán trabajar de acuerdo a la siguiente consigna:

“Elaborar los documentos de preparación de sus actividades de capacitación, con el enfoque por competencias”

Esto implica:

- ❖ Elegir un tema de capacitación (cualquiera)
- ❖ Redactar los guías de definición de su actividad (herramientas: 4, 5, 6 y 7)
- ❖ Elegir su material
- ❖ Elegir sus estrategias de enseñanzas (al menos 2)
- ❖ Utilizar al menos 2 estrategias de evaluación formativa

El cuarto día será consagrado a la presentación en plenaria de los documentos de cada equipo.

f. Seguimiento al trabajo en equipo: la persona formadora debe aproximarse a cada equipo y escuchar las discusiones, interviniendo y comentando sobre las mismas, con el fin de direccionar el trabajo hacia el logro de los objetivos.

g. Exposición en plenaria: una persona del grupo será responsable de exponer las ideas fuertes del equipo. Los otros miembros deberán participar de la presentación. Cada uno/a deberá presentar un parte de los documentos preparados.

h. Conclusiones: Paralelamente a las exposiciones, la persona formadora debe apuntar las ideas sobresalientes y redactar las conclusiones, las mismas deben ser socializadas al final de la sesión.

i. Evaluación de la presentación: la evaluación será desarrollada por la persona formadora con una matriz de evaluación

ANEXO 2: HERRAMIENTAS

HERRAMIENTA 1: NORMAS

Estas formalidades pueden usarse como normas durante sesiones de clase, talleres u otras actividades formativas.

	Soy puntual
	Evito ir a la oficina Apago mi teléfono celular
	Respeto las pausas y el tiempo acordado
	Escucho a los y las participantes
	Aprendo

HERRAMIENTA 2: LEVANTAMIENTO DE EXPECTATIVAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

1. *¿Qué resultados concretos espera de esta actividad de formación?*

2. *¿Qué resultados concretos espera su superior inmediato de su participación en esta actividad de formación? (en caso de duda no vacile en preguntar)*

3. *¿Qué situaciones difíciles encuentra actualmente o anticipa en el ejercicio de sus funciones como formador/a?*

Función actual: _____ Fecha: _____

Firma: _____

Entregar esta hoja a la persona formadora, antes de iniciar la clase.

HERRAMIENTA 3: REACTIVANDO MIS CONOCIMIENTOS

OBJETIVOS DEL CUESTIONARIO: Reactivar sus conocimientos sobre la formación de adultos.
Informar a la persona formadora sobre sus conocimientos previos.

DURACIÓN: 20 minutos, como máximo

ENTREGA: Al iniciar el curso

TEMAS ABORDADOS: Percepción, comunicación, andragogía, objetivos de aprendizaje, estrategias pedagógicas, material pedagógico, animación de grupo, evaluación.

NOTAS: Es importante que responda a las preguntas, de forma concreta y según lo que piensa.
Probablemente algunas preguntas sean difíciles de responder *No se complique!*
¡Gracias por su colaboración!

1. Para usted, ¿Qué es el fenómeno de la percepción?

2. ¿Por qué abordamos la percepción en un proceso de formación para formadores/as?

3. En la transmisión de un mensaje, ¿Qué pasa entre un emisor y un receptor?

4. ¿Es diferente enseñar a adultos que a niños? ¿Por qué?

5. Redacte un objetivo de aprendizaje sobre cualquier tema de su elección.

6. Liste 3 estrategias pedagógicas.

7. Liste 3 materiales pedagógicos.

8. Mencione 3 funciones de un/a animador/a (facilitador/a).

9. ¿Qué diferencias encuentra entre un plan de curso y una descripción de curso? (mencione 2 como máximo).

10. ¿Por qué se debe realizar una evaluación?

¡UNA VEZ MÁS, GRACIAS!

HERRAMIENTA 4: DESCRIPCIÓN DEL CURSO

TÍTULO DEL CURSO: _____ **NO. :** _____

Duración del curso: _____ Revisión: _____

<u>CONDICIONES PREVIAS:</u>	
<u>OBJETIVO TERMINAL DEL CURSO:</u> Al final del curso, el participante será capaz de.....	<u>EVALUACIÓN FINAL DEL PARTICIPANTE:</u> Con la ayuda de: Los participantes deberán: ❖ Acción 1 ❖ Acción 2 ❖ Acción... Duración:
<u>DESCRIPCIÓN RESUMIDA DEL CURSO:</u> La presente formación permite iniciar a la persona participante en _____ _____	

Módulo 1:
Didáctica de formación por competencias

Anexo 2:
Herramientas

EJEMPLO:

TÍTULO DEL CURSO: ANIMAR UNA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN

NO. : _____

Duración del curso: 32 horas

Revisión: Junio 2017

<p>CONDICIONES PREVIAS : <i>Haber sido elegido por su superior inmediato con el fin de dar la formación especializada a sus pares. NINGÚN curso previo.</i></p>	
<p>OBJETIVO TERMINAL DEL CURSO:</p> <p>Al final del curso, la persona participante será capaz de preparar y replicar una actividad de formación, teniendo en cuenta las particularidades del enfoque por competencias y, si fuere necesario, aplicando técnicas de animación y enseñanza destinadas a los adultos.</p>	<p>EVALUACIÓN FINAL DEL PARTICIPANTE:</p> <p>La persona participante deberá preparar y animar una actividad de formación de 20 minutos de duración, utilizando de manera apropiada las técnicas de animación en enseñanza, presentadas en el curso.</p> <p>La persona participante deberá entregar una descripción del curso, un plan de acción y una actividad de evaluación.</p> <p>Además, la parte práctica (presentación oral) se evaluará a partir de una planilla de observación.</p>
<p>DESCRIPCIÓN RESUMIDA DEL CURSO:</p> <p>La presente formación permite iniciar a la persona participante en las distintas facetas de la animación, desarrollada en el marco de una formación especializada o de una formación vinculada a un programa de formación continua.</p> <p>En clase, experimentará la redacción de distintos documentos que servirán de herramienta para la planificación de un proceso de formación. Se familiarizará con los conceptos vinculados a la percepción, la comunicación, la redacción de los objetivos de aprendizaje, la formación de las personas adultas y la animación de un grupo.</p>	

CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES
MÓDULO 1: DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

DESARROLLO RESUMIDO DEL CURSO:			
<u>Tiempo</u>	<u>Objetivos de aprendizaje</u>	<u>Contenido del curso</u>	<u>Estrategias pedagógicas</u>
½ día	Tener presente en la concepción de una actividad de formación, los principales factores que influyen en las personas adultas en situación de aprendizaje.	Percepción, paradigma, características de la persona adulta, manejo de grupos, casos difíciles.	Exposiciones interactivas, debates, rompecabezas, ejercicios, trabajo en equipo.
½ día	Redactar objetivos pedagógicos según las normas.	Clasificación de los objetivos, resultado, condición, criterios, taxonomía.	Exposiciones interactivas, lectura, ejercicios.
½ día	Elaborar una evaluación formativa.	Categorías de evaluación, la importancia de la evaluación.	Exposiciones interactivas, debates, ejercicios.
1 día	Aplicar los distintos medios de comunicación en pedagogía.	Comunicación, material y estrategias pedagógicas, técnicas de animación de grupo.	Exposiciones interactivas, debates, ejercicios, aplicación en una situación práctica.
½ día	Redactar una descripción y un plan-marco del curso para una actividad de formación corta.	Guías de redacción de documentos para la persona formadora.	Exposiciones interactivas, trabajo individual.
1 día	Presentar una actividad de formación.	Parámetros de la aplicación de una situación práctica, evaluación de pares (rejilla de observación).	Demostración, debates.
MATERIAL Y DOCUMENTACIÓN:			
Tarjetas de presentación, caballete, retroproyector, pizarra (tizas o marcador), carpeta de aprendizaje "características del adulto", (12) tarjetas de cartulina 2"x 3", fieltros de color, notas de curso de la persona participante, hojas impresas con las herramientas de normas usuales, Descripción de un curso - Plan de curso - Plan marco del curso (4 copias de cada una), rejilla de observación de las presentaciones (35 copias), hojas de evaluación de la formación (7).			

HERRAMIENTA 5: CUADRO DE PLANIFICACIÓN

CURSO :	NO :	OBJETIVOS TERMINALES DEL CURSO:
TEMA :		

TIEMPO REQUERIDO	OBJETIVOS DE APPRENDIZAJE	CONTENIDO	ESTRATEGIAS		MATERIAL PEDAGÓGICO	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
			PARTICIPANTE (QUE HACE EL/LA PARTICIPANTE)	FORMADOR (QUE HACE EL/LA FORMADOR)		

HERRAMIENTA 6: PLAN DE ACCIÓN

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
DÍA 1	INTRODUCCIÓN DE LA FORMACIÓN:
	DESARROLLO DE LA FORMACIÓN:
	CONCLUSIÓN DE LA FORMACIÓN:

EJEMPLO:

TÍTULO DEL CURSO: ANIMAR UNA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN NO. : _____

DURACIÓN DEL CURSO : 32 horas

REVISIÓN: Junio 2017

LISTA DE VÉRIFICACIÓN

❖ Material del formador:

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Manual del participante | <input type="checkbox"/> Expectativas de los participantes |
| <input type="checkbox"/> Caballete | <input type="checkbox"/> Normas usuales |
| <input type="checkbox"/> Diccionarios | <input type="checkbox"/> Evaluación básica |
| <input type="checkbox"/> Sobre de aprendizaje «Características del adulto». | <input type="checkbox"/> Apreciación del curso |
| <input type="checkbox"/> Goma azul | <input type="checkbox"/> Tarjeta de identificación |
| <input type="checkbox"/> Hojas blancas | <input type="checkbox"/> Tarjetas de cartulina 2" x 3" |
| <input type="checkbox"/> Plan-marco del curso (copia virgen) | <input type="checkbox"/> Cartones 30" x 40" |
| <input type="checkbox"/> Plan del curso (copia virgen) | <input type="checkbox"/> Transparencias |
| <input type="checkbox"/> Descripción de curso (copia virgen) | <input type="checkbox"/> Cartas de presentación |
| <input type="checkbox"/> Plan-marco de competencias (copia virgen) | <input type="checkbox"/> Lista de las personas participantes |
| <input type="checkbox"/> Tabla de planificación (copia virgen) | <input type="checkbox"/> Laptop con proyector multimedia |
| <input type="checkbox"/> Grilla de observación de las presentaciones | |
| <input type="checkbox"/> Evaluación formativa del curso | |

❖ Material del participante:

- Manual del participante
- Mesa para escribir
- Lápices y marcadores

❖ Medio ambiente:

- Disposición de la sala
- Tizas, marcadores y borrador
- Requerimientos para la pausa
- Acceso a baños y áreas de descanso
- Acceso a materiales (fotocopias, hojas, etc).

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
<p>DÍA 1</p> <p>Dar la bienvenida y presentar la agenda</p> <p>Duración: 45 minutos</p> <p>Entregar hoja sobre “Normas usuales”</p>	<p>INTRODUCCIÓN</p> <p>PLAN DEL ENCUENTRO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación: Formador Participantes Expectativas Curso 2. La percepción en las comunicaciones 3. Los paradigmas 4. La andragogía 5. La gestión de un grupo 6. La redacción de los objetivos pedagógicos 7. Resumen del día
<p>Entregar las tarjetas de identificación</p> <p>Hacer un debate utilizando un cuadro</p>	<p>Escribir solamente su nombre</p> <p><i>EJERCICIO (EN EQUIPO DE 2, TIEMPO: 5 MINUTOS)</i></p> <p>P1: Según usted ¿Cuál es el contenido de este curso?</p> <p>P2: ¿Por qué cree usted que este curso forma parte del programa (pertinencia)?</p> <p>P3: ¿Cuáles son sus expectativas, temores, motivaciones ante este curso?</p> <p>Escribirán sus respuestas sobre una hoja, nombrarán un representante por equipo y este último redactará las respuestas en el cuadro.</p> <p>Retomarán cada uno de los datos de P1, P2 y P3 para comentar.</p> <p><i>DEBATE Y PRESENTACIÓN DEL CUADRO (TIEMPO: 15 MINUTOS)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las personas participantes <ul style="list-style-type: none"> • apellido y nombre • número de teléfono • experiencia de trabajo (nombre empleador, puesto, duración o desde cuándo.) - Presentación de la persona formadora <ul style="list-style-type: none"> • nombre • datos (horario, disponibilidad, local, email) • experiencia de la persona formadora - Expectativas de la persona formadora con respecto a las personas participantes.

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
	<ul style="list-style-type: none"> - Tranquilizarlos sobre la confidencialidad de las discusiones y observaciones recogidas. - Presentación de la descripción de curso, el objetivo terminal y la evaluación del participante. - Socializar las normas, puntualidad, ausencias, plazos de entrega y corrección de trabajos, etc.
Entregar el módulo al participante	DESARROLLO
<p><u>Unidad 1:</u> <u>Tema 1: La percepción y la comunicación</u></p> <p>1.1 Ejercicio 1, diapositiva</p> <p>1.2 Proyección de un video: «Los paradigmas»</p>	<p>1. LA PERCEPCIÓN EN LA COMUNICACIÓN: RESPUESTA: 40</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de que el simbólico del cuadrado es simple y, a pesar de ello, hay respuestas diferentes, puesto que las percepciones son también diferentes. ¡Imagínese en la formación que imparte! - Los paradigmas: (35 min- módulo 1) Garantizar que las personas participantes tomen notas sobre sus observaciones más destacables. Destacar la importancia de: <ul style="list-style-type: none"> • Estar en modo cero, estar dispuesto a las novedades. • Convertirse en polivalentes. • Reconocer las nuevas posibilidades que ofrece el rol de formador/a.
	<i>Pausa</i>
1.3 La percepción y su rol en la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - La percepción y la comunicación <p>P1: ¿Qué saben de la percepción?</p> <p>Al término del debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción = interpretación - La interpretación se da a través de nuestros sentidos y nuestra experiencia de vida. - Cuanto más ambiguo es un contexto, mayor será la confusión. - Nunca podemos conocer las cosas tal como son realmente. - Cuando nuestra visión del mundo se impugna, un malestar se apodera de nosotros. Lo que describo es mi manera de ver las cosas. <p>La ventana de Johari o también ¿“por qué debo asegurarme</p>

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
1.4 El esquema de la comunicación	<p>de las percepciones?"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay aspectos que conozco (de mí y de los otros) - Hay aspectos que no conozco (de mí y de los otros). - Presentar el esquema e insistir en el sentido de las palabras.
1.5 Las barreras de la comunicación	
<i>Pausa</i>	
<p><u>Unidad 1:</u> <u>Tema 2: La andragogía</u></p> <p>2.1 Definición, diapositiva</p> <p>2.2 La persona adulta en situación de aprendizaje</p> <p>2.3 Ejercicio 2: «Características de la persona adulta»</p> <p>Las características de la persona adulta</p>	<p>2. LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir la palabra andragogía haciendo hincapié en los conceptos de "relación de ayuda educativa" e importancia de conocer al adulto en situación de aprendizaje. - Leer con el grupo el cuadro de palabras claves. - Leer las instrucciones con los participantes <ul style="list-style-type: none"> • Solucionario al Ejercicio • Cartón blanco - Entregar el solucionario - Mencionar los vínculos entre las acciones de la persona formadora y las actitudes que desarrollará ante el participante
<i>Almuerzo</i>	
<p><u>Unidad 2:</u> <u>Tema 1: Redacción de los objetivos</u></p> <p>3.1 Definición de un objetivo pedagógico</p>	<p>3. REDACCIÓN DE LOS OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar brevemente el tipo de información que se encuentra en esta sección. - Invitar a los participantes a leer. - Leer la definición con el grupo

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
3.2 Tipología de los objetivos pedagógicos, diapositiva	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el texto con el grupo. - Señalar los tipos de objetivos que vamos a abordar. <ul style="list-style-type: none"> • Terminal • Intermedio
3.3 ¿Por qué elaborar objetivos pedagógicos?	<p>P1: ¿Por qué hablamos de objetivos pedagógicos en formación?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la claridad de la acción pedagógica. - Para permitir una verdadera comunicación.
3.4 Los componentes de un objetivo pedagógico, diapositiva	<ul style="list-style-type: none"> - Leer con el grupo. - Insistir en las diferencias de cada componente.
3.5 Ejercicio 3	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer el ejercicio y asignar 10 minutos - Corregir juntos <p>Respuesta: Ejercicio = construir y trazar la bisectriz <u>Condiciones</u> = con ayuda de compás, regla y papel, no importa el tipo, trazar un ángulo de más de 5 grados. <u>Criterios</u> = una precisión de un (1) grado</p>
3.6 Evaluación formativa: redacción de los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer la evaluación formativa y corregir juntos. <p>Respuesta Ejercicio = acordarse y describir. <u>Condiciones</u> = una lista de 35 elementos químicos. <u>Criterio</u> = Al menos 30 de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar la secuencia
3.7 Redactar el objetivo de una actividad de formación	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer el ejercicio de redactar el objetivo de una actividad de formación llenando la hoja para tal efecto. - Si el tiempo lo permite, abordar las estrategias pedagógicas.

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
DÍA 2	INTRODUCCIÓN
Dar la bienvenida y presentar la agenda	PLAN DEL ENCUENTRO: 1. Repaso del 1er día. 2. Los documentos de la persona formador. 3. La evaluación formativa. 4. Preparación de la presentación. 5. Resumen del día.
	P1: Identificar tres temas, conceptos, comentarios u otros, que se les señalaron en el primer día de formación. Escribirlos y a continuación discutirlos. - Puntos importantes <ul style="list-style-type: none"> • Las normas y su contexto de aplicación. • La entrega de documentación cuando sea necesario. • El discurso, la posición en la clase. • El concepto de cambio. • El adulto en aprendizaje. • La redacción de los objetivos
Entregar el módulo al participante	DESARROLLO
<u>Unidad 2:</u> <u>Tema 2: Los documentos de la persona formadora</u>	1. LOS DOCUMENTOS DE LA PERSONA FORMADORA
1.1 Guía de redacción: Descripción de curso	- Definición, razón de ser, la importancia de una buena comunicación y de una buena presentación de la formación. - Mencionar que es una herramienta de trabajo poderosa que permite adaptarse mejor a la formación. - Invitar los participantes a plantear sus comentarios.
1.2 Guía de redacción: Cuadro de planificación	- Razón de ser: seguridad, garantía de calidad y congruencia de la formación. - Definición: documento de apoyo, documentación de consulta personal.
1.3 Guía de redacción Plan del curso	- Razón de ser. - Comentarios y cuestiones sobre el módulo.
	<i>Pausa</i>

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
2.1 Directivas relativas al desarrollo y presentación de un ejemplo de plan Cuadro (entrega de hoja)	<p>2. FORMACIÓN A MEDIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar objetivo: cada participante deben identificar su tema de presentación. - Elección del tema (a elección del participante) - Tiempo de preparación: 2h30 - Duración de la presentación: 20 minutos. - Descripción del curso (a entregar) - Plan de curso a realizar (a entregar) <ul style="list-style-type: none"> • previendo la utilización de al menos un material pedagógico simple. • planeando al menos una estrategia pedagógica. • Y, si es posible, incluyendo una intervención relativa a las técnicas de animación. - Evaluación cuantitativa (a entregar) <p>Esta presentación debería tener un vínculo con su trabajo (la formación que imparten).</p>
<i>Almuerzo</i>	
<p><u>Unidad 2:</u> <u>Tema 3: La evaluación formativa</u></p> <p>3.1 Definición de la evaluación formativa</p> <p>3.2 Ejemplos de evaluación formativa</p> <p>3.3 Comprender mejor la evaluación formativa</p> <p>3.4 Cuadro comparativo</p>	<p>3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer la definición de evaluación formativa - Insistir en que la evaluación formativa es muy importante ya que permite informarse sobre el aprendizaje de los participantes. - Hacer la distinción entre transmitir información y desarrollar habilidades. <p>P: ¿Qué es lo que usted observa en estos ejemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Esto es conocido? • ¿Son los mismos instrumentos que en la evaluación cuantitativa? <ul style="list-style-type: none"> - Verificación de diferencias (las evaluaciones formativas). - Señalar que se puede hacer un esquema para explicar un concepto. - Leer el esquema en grupo

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
3.5 Ejercicio: la evaluación formativa y sumativa	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer el ejercicio 1 sirviéndose del cuadro comparativo Objetivo: distinguir las principales características de la evaluación formativa y sumativa. - Responder las preguntas - Respuestas: 1.S, 2.F, 3.F, 4.S, 5.F, 6.F, 7.F, 8.F, 9.S, 10.F 11. (todo depende de nuestro objetivo de aprendizaje)
3.6 Redactar una actividad de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Precisar las tres P de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Producto (informe escrito, análisis, etc.) • Proceso (proceso, etapas, normas) • Palabra (presentación oral) <p>PLAN DE LA REUNIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del segundo día. 2. Las estrategias pedagógicas. 3. El material pedagógico. 4. La animación de un grupo. 5. Instrucciones para la presentación

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
DÍA 3	INTRODUCCIÓN
Dar la bienvenida y presentar la agenda Trabajar un cuadro	<p>PLAN DEL ENCUENTRO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del segundo día <ul style="list-style-type: none"> - hacer escribir sobre una hoja los cinco (5) elementos que retuvieron más. - Escribir en un cuadro sus respuestas. - Discutir en grupo
<u>Unidad 2:</u> <u>Tema 4: Las estrategias pedagógicas</u>	1. LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
1.1 Las estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la definición, así como el cuadro descriptivo de estrategias. - Mencionar solo la intervención ideal: aquella donde el participante contribuyó a la construcción de sus aprendizajes y le permitió ir más allá de los límites. - Identificar 3 grandes categorías de estrategias.

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
1.2 Descripciones, ventajas e inconvenientes de cada una de las estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Exposiciones - Debates y trabajo en equipo - Aprendizaje individual - Dar ejemplos cortos. - Instar a que las personas participantes mencionen su propia experiencia. ¿Es que debemos siempre utilizar un método? ¿Por qué?
1.3 Precisiones sobre la exposición, la interrogación oral, la demostración y la experimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer el cuadro - <u>Exposición</u> Realizar una presentación sobre lo expuesto a partir de "volverse un formador eficaz" Reglas relativas a la exposición - <u>Interrogación oral</u> Presentar el método de la interrogación oral Instrucciones a respetar por la persona animadora cuando cuestionan y los métodos de reactivación - <u>Demostración</u> Realizar una demostración de utilización de retroproyector. Retome en grupo las etapas de una demostración. Cuando utilizar la demostración: objetivos cognoscitivos, afectivos, psicomotor. - <u>Experimentación</u> Cuándo utilizar la experimentación. Etapas de una experimentación.
1.4 Ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> - Leer las instrucciones del ejercicio. Es un ejercicio de observación con el fin de poner las palabras sobre las acciones ya planteadas. - Precisar que ellos pueden responder en sus palabras y que no hay necesidad de referirse a las 8 estrategias pedagógicas ya utilizadas.
<i>Almuerzo</i>	
Unidad 2: Tema 5: El material pedagógico	2. EL MATERIAL PEDAGÓGICO
2.1 Material pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la definición y hacer un estudio de las generalidades que rodean el material didáctico: medios,

PUNTOS DE REFERENCIA	CONTENIDO
2.2 Film o vídeo a elección de la persona formadora	<ul style="list-style-type: none"> ventajas, características, consejos prácticos y clases de medios. - Comentarios - Utilización de la cinta de vídeo
2.3 El retroproyector: 10 razones para utilizar diapositivas	<ul style="list-style-type: none"> - Leer sobre el cómo utilizar las diapositivas
2.4 La pizarra (negra o papel): Cómo utilizarlo	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer hincapié en las instrucciones
2.5 Resumen	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer la revisión con el grupo - Plantear la pregunta: ¿Identificaron las informaciones sorprendentes?
<i>Pausa</i>	
<u>Unidad 1:</u> <u>Tema 3: La gestión de un grupo</u>	3. LA GESTIÓN DE UN GRUPO
3.1 Definición, diapositiva	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la definición
3.2 Dinámica de un grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar la dinámica de un grupo (personalidad, influencias que se ejercen entre las personalidades individuales y la personalidad propia del grupo) <ul style="list-style-type: none"> • Un grupo no es una suma de personas. • Un grupo forma un conjunto (un todo).
3.3 Fases de evolución de un grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar las fases de transformación de un grupo <ul style="list-style-type: none"> • Individualismo • Primeros pasos • Adhesión • Madurez - Pedir al grupo situarse con relación a las fases de evolución de un grupo
3.4 Funciones y técnicas de la animación	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar las funciones y las técnicas en animación <ul style="list-style-type: none"> • <u>Clarificar</u> el contenido. • <u>Controlar</u> el procedimiento

HERRAMIENTA 7: PUNTOS DE COMPROBACIÓN

TÍTULO DEL CURSO: _____ NO. : _____

DURACIÓN DEL CURSO : _____ REVISIÓN: _____

LISTA DE VERIFICACIÓN

❖ **Material de la persona formadora:**

❖ **Material del participante:**

❖ **Medio ambiente:**

HERRAMIENTA 8: LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

Seguramente, ustedes observaron que la elección del verbo para la redacción de un objetivo pedagógico es un aspecto relevante. A fin de facilitarles la tarea, en las páginas siguientes encontrarán dos (2) textos diferentes que proponen una serie de verbos pertinentes.

1^{er} texto:	Los seis (6) verbos básicos utilizados en la elaboración de un objetivo específico ² .
2^{do} texto:	Cuadro sinóptico de los verbos de acción ³ .

LOS SEIS (6) VERBOS BÁSICOS UTILIZADOS EN LA ELABORACIÓN DE UN OBJETIVO ESPECÍFICO

El verbo utilizado en una declaración de objetivo es un factor importante que influye considerablemente en la comunicabilidad de esta declaración. El verbo utilizado puede variar en función del tipo de objetivo. Un objetivo general presenta un verbo que engloba mucho más y del nivel taxonómico que agrupa toda la formación. Un objetivo específico presenta, más frecuentemente, verbos de acción. La investigación, de los años 1965 a 1972 particularmente, se interesó por la definición de los verbos de acción que pueden favorecer la construcción de objetivos específicos. Este problema constituyó una de las preocupaciones de autores, tales como Walbesser (1967) Sullivan (1969), Baker y Gerlack (1971) por nombrar algunos.

Estos autores proponen y definen una serie de verbos que, aun siendo muy específicos, tienen la gran ventaja de definir los comportamientos independientes de todo contenido académico preciso. Al proponernos redactar objetivos específicos en geografía, matemáticas o química, los verbos como describir, definir, demostrar, etc., parecen de uso simple y apropiado. Ellos permiten una comunicación clara y precisa y definen toda una serie de comportamientos relacionados con la gran mayoría de las materias académicas, sobre todo cuando implican elementos del ámbito cognoscitivo. Es necesario, por otra parte, reconocer sus límites en los ámbitos afectivos y psicomotores.

Así pues, se dirá, por ejemplo: Nombrar los reglamentos del patinaje artístico, describir los cánones de las proporciones adoptadas en artes, construir distintas clases de preguntas de examen, identificar los elementos químicos de un ácido, describir los movimientos básicos en expresión dramática, etc.

En las páginas siguientes presentaremos, en primer lugar, cada uno de los seis verbos de acción, tal como los definieron el grupo de autores: DESCRIBIR, IDENTIFICAR, DEMOSTRAR, ORDENAR,

NOMBRAR Y CONSTRUIR. Para cada uno de estos verbos, daremos la definición, así como algunos ejemplos de enunciados de objetivo específico y un ejemplo de preguntas de examen.

a) Describir	
Definición:	El sujeto menciona o enumera en sí mismo las propiedades o las características de un objeto, los acontecimientos, las propiedades de los acontecimientos o las relaciones pertinentes con un objeto o un acontecimiento dado.
Declaración de objetivo:	Describir cada uno de los seis verbos empleados regularmente cuando se redactan objetivos específicos del ámbito cognoscitivo.
Pregunta de examen:	Basándose en un ejemplo de declaración de objetivo, expliquen en cinco líneas lo que significa el verbo describir (sobre todo la definición y los ejemplos).
b) Identificar (Elegir una cosa entre varias)	
Definición:	El sujeto designa la pertenencia o no pertenencia de objetivos específicos a una categoría dada e incluso definida en algunos casos.
Declaración de objetivo:	En una lista de objetivos pedagógicos, identificar aquellos que están definidos en términos de comportamiento.
Pregunta de examen:	¿Cuál de estos dos enunciados es un objetivo específico? <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la teoría de los objetivos • Redactar objetivos específicos
c) Demostrar	
Definición:	El sujeto debe ser capaz de realizar distintas tareas según algunos criterios dados. Además, en algunos casos, debe verbalizar su manera de proceder o explicar las razones.
Declaración de objetivo:	Demostrar, en un individuo vivo, la técnica de respiración “boca a boca” (técnica: 75 % y explicaciones: 25 %).
Pregunta de examen:	Tienes cinco (5) minutos para realizar la técnica de respiración boca a boca y para explicarnos cómo la aplicas: 75% de los puntos se conceden a la exactitud de la técnica según los criterios pre establecidos y 25 % a la precisión y la adecuación de las explicaciones.
d) Ordenar	
Definición:	El sujeto debe arreglar o clasificar según un orden dado dos o varios objetos que se le enumeran o se le dan.
Declaración de objetivo:	Ordenar jerárquicamente las categorías de las taxonomías de Bloom, Krathwohl o Harrow.

Pregunta de examen:	Escriba en orden ascendente de dificultad (taxonomía de Bloom) las seis siguientes categorías: análisis, aplicación, comprensión, conocimiento, evaluación y síntesis.
e) Nombrar	
Definición:	El sujeto debe dar el nombre correcto a un objeto o una clase de objetos. No se le proporciona el nombre.
Declaración de objetivo:	Nombrar los niveles de especificidad del modelo de planificación por deducción-inducción.
Pregunta de examen:	Cuáles son los cuatro niveles de especificidad de un objetivo tales como se presenta en el modelo de planificación por deducción-inducción.
f) Construir	
Definición:	El sujeto debe producir algo (frases, declaraciones, objetos materiales o no materiales, gestos...) ajustándose a criterios explícitos o implícitos.
Declaración de objetivo:	Construir objetivos específicos que correspondan a un objetivo general dado y que respeten las normas de redacción de los objetivos.
Pregunta de examen:	Escriba a continuación un objetivo específico que se relacione con el siguiente objetivo general: El estudiante conocerá el modelo de planificación por deducción-inducción.

CUADRO SINÓPTICO DE LOS VERBOS DE ACCIÓN

Cuadro sinóptico de las nueve clases de comportamiento con sus sub-clases y los comportamientos (acciones) conectados a cada una de estas sub-clases.

CLASE 1. CONOCIMIENTO			
a) hechos		e) partes	
b) nombres		f) conceptos de nivel inferior	
c) fechas		g) asociaciones de nivel inferior	
d) acontecimientos		h) informaciones	
1. abreviar	15. citar	29. escribir	43. incluir
2. aumentar	16. puntear	30. borrar	44. indicar
3. ajustar	17. contar	31. hacer un círculo	45. informar
4. abogar por	18. copiar	32. enunciar	46. inscribir
5. alargar	19. cortar	33. registrar	47. insertar
6. «alfabetizar»	20. describir	34. deletrear	48. adjuntar
7. cancelar	21. definir	35. resumir	49. localizar
8. arreglar	22. empezar	36. etiquetar	50. señalar
9. detener	23. desplazar	37. excluir	51. poner
10. armar	24. designar	38. proporcionar	52. mostrar
11. combinar	25. disminuir	39. agrupar	53. nombrar

Módulo 1:
Didáctica de formación por competencias

Anexo 2:
Herramientas

12. eliminar	26. decir	40. guiar	54. anotar
13. expulsar	27. dividir	41. identificar	55. obtener
14. elegir	28. dar	42. imprimir	56. ofrecer
57. omitir	64. acortar	70. reubicar	76. tener
58. orientar hacia	65. narrar	71. retornar	77. tocar
59. permitir	66. recitar	72. seleccionar	78. girar (voltear)
60. pinchar	67. relatar	73. separar	79. transferir
61. colocar	68. devolver	74. situar	80. encontrar
62. tomar	69. repetir	75. destacar	81. comprobar
63. pronunciar			

CLASE 2. COMPRENSIÓN

- a) conceptos de nivel superior
- b) comprensión
- c) relaciones complejas

1. aplicar	7. designar	13. estimar	19. integrar
2. calcular	8. diferenciar	14. evaluar	20. interpretar
3. construir	9. discriminar	15. explicar	21. planificar
4. criticar	10. distinguir	16. confrontar	22. probar
5. definir	11. editar	17. redactar un editorial	23. resolver
6. demostrar	12. engendrar	18. formular	24. utilizar

CLASE 3. OPERACIÓN

a) análisis	1. descomponer	5. examinar	8. investigar
	2. desarmar	6. extraer	9. separar
	3. analizar en detalle	7. tomar parte	10. simplificar
	4. dividir		
b) síntesis (término más fuerte que el de asociación)	1. aliar	9. desarrollar	17. recombinar
	2. armar	10. educar	18. reconstruir
	3. compilar	11. hacer	19. reordenar
	4. completar	12. formar un conjunto	20. reorganizar
	5. componer	13. integrar	21. reestructurar
	6. construir	14. mezclar	22. estructurar
	7. crear	15. poner junto	23. sistematizar
	8. edificar	16. producir	
c) clasificación (término más fuerte que el de conocimiento)	1. ordenar	9. agrupar	16. reunir
	2. combinar	10. identificar	17. reordenar
	3. catalogar	11. aislar	18. reagrupar
	4. elegir	12. modelar	19. reiterar una orden
	5. clasificar	13. ordenar	20. repartir
	6. puntear	14. organizar	21. catalogar
	7. fundamentar	15. colocar	22. seleccionar.
	8. suceder		

MÓDULO 1

Módulo 1:
Didáctica de formación por competencias

Anexo 2:
Herramientas

d) percepción	1. comprender 2. comprender el objetivo 3. dar el significado de	4. dar una explicación escrita de 5. dar un significado a 6. explicar oralmente	7. ilustrar el significado de 8. observar
e) reminiscencia	1. describir 2. definir 3. representar 4. elaborar 5. decir 6. escribir 7. exhibir 8. explicar	9. exponer de nuevo 10. expresar 11. ilustrar 12. inscribir 13. mostrar 14. recordar 15. relatar	16. recapitular 17. reconstruir 18. rescribir 19. replantear 20. reformular 21. representar 22. reproducir 23. resumir 24. verbalizar
f) abstracción	1. figurar	2. representar mentalmente	3. especular
g) discriminación	1. comparar 2. descubrir 3. distinguir	4. oponer 5. reconocer las diferencias	6. reconocer las semejanzas
h) concepción (término menos fuerte que creación)	1. concluir 2. construir mentalmente 3. desarrollar 4. bosquejar 5. concebir	6. hacer nacer en el espíritu 7. hacer nacer una idea 8. formular 9. generalizar	10. imaginar 11. inferir 12. inventar 13. proyectar mentalmente
i) evaluación	1. analizar 2. apreciar 3. calcular el precio de 4. clasificar	5. decidir 6. determinar el valor de 7. determinar el precio	8. estimar 9. anotar 10. sopesar 11. arreglar
j) traducción	1. abreviar 2. cambiar 3. condensar 4. convertir 5. descifrar 6. describir 7. representar 8. digerir 9. dilatar 10. destilar 11. codificar 12. resumir	13. exponer de nuevo 14. extraer 15. interpretar 16. imitar 17. modificar 18. parafrasear 19. recomponer 20. re-escribir 21. replantear 22. reformular 23. volver	24. representar 25. representar esquemáticamente 26. resumir 27. retocar 28. revisar 29. simplificar 30. simular 31. sustituir 32. transformar 33. transferir
k) creación (término más fuerte que concepción)	1. componer 2. descubrir 3. desarrollar	4. escribir 5. fabricar 6. hacer nacer	7. inventar 8. reunir
l) apreciación	1. acercar	2. inferir	
m) predicción	1. deducir	3. predecir	5. proyectar

CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES
MÓDULO 1: DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

29

Módulo 1:
Didáctica de formación por competencias

Anexo 2:
Herramientas

	2. extrapolar	4. prever	
n) asociación	1. equiparar 2. combinar 3. encadenar	4. agrupar 5. juntar 6. atar	7. ligar 8. reunir 9. unir
o) medida	1. calcular 2. delimitar	3. determinar 4. limitar	5. pesar 6. cuantificar
p) generalización	1. postular	2. suponer	

CLASE 4. ESTRATEGIAS

a) combinaciones b) modelos c) planes d) resolución de un problema e) series f) estrategias g) sistemas	1. confirmar según un plan o criterios 2. controlar según un plan o criterios 3. descubrir siguiendo un plan lógico 4. elaborar según un plan 5. probar	6. inventar 7. producir etapa por etapa 8. probar etapa por etapa 9. intentar a título de experiencia 10. verificar según un plan o criterios
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CLASE 5. ACTITUDES

a) actitudes b) convicciones c) creencias d) semejanzas e) intenciones f) valores	1. aceptar 2. acumular (información) 3. adoptar 4. cuidar 5. amar 6. seducir 7. aportar reservas 8. asumir 9. tener respeto 10. buscar 11. elegir 12. completar 13. aconsejar 14. consolar 15. consultar 16. criticar 17. defender 18. defender (las opiniones) 19. desafiar 20. demandar 21. demostrar	22. desaprobar 23. detestar 24. disputar 25. aburrir 26. probar 27. evaluar examinar 28. gruñir 29. investigar 30. juntar 31. juzgar 32. alquilar 33. obedecer 34. ofrecer 35. organizar 36. compartir 37. participar 38. permitir 39. perseverar 40. persistir 41. abogar 42. tomar placer a 43. promover 44. proponer	45. cuestionar 46. reunir 47. rectificar 48. rechazar 49. repetir (una acción) 50. seducir 51. comprometerse 52. informarse 53. 54. ofrecerse 55. oponerse 56. someterse 57. sostener 58. especificar 59. sugerir 60. suponer 61. supervisar 62. intentar 63. tolerar 64. verificar 65. ver la calidad o el valor
--------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CLASE 6. APRECIACIÓN

a) estima b) simpatías c) valores	(Varios comportamientos de apreciaciones y de actitud son similares)
-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

CLASE 7. INTERÉS

a) deseos b) impulsos c) motivaciones d) estímulos	(Varios comportamientos de interés y de actitud son similares)
-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

CLASE 8. MOVIMIENTOS (SIN OBJETOS NI HERRAMIENTAS)

a) actos	1. agitar	16. atacar	30. presionar
b) acciones	2. agripar	17. brincar	31. arrastrar
c) desplazamientos	3. arrancar	18. deslizarse	32. rodar
d) habilidades	4. alcanzar	19. subir	33. agitarse
e) movimientos	5. saltar	20. inclinar la cabeza	34. colgarse
	6. amenazar	21. lanzar	35. apoyarse
	7. golpear	22. arrojar	36. sentarse
	8. curvar	23. levantar	37. saltar
	9. correr	24. caminar	38. brincar
	10. dar una patada	25. caminar paso a paso	39. balancearse
	11. intercambiar	26. caminar (a paso regular)	40. estar de pie
	12. empuñar	27. nadar	41. estirarse
	13. enamorarse	28. proseguir	42. doblarse
	14. apretar	29. empujar	43. encorvarse
	15. hacer el salto mortal		44. seguir
			45. dar golpecitos
			46. tirar

CLASE 9. MOVIMIENTOS (UTILIZANDO OBJETOS O HERRAMIENTAS)			
a) actos	1. atrapar	20. escribir	39. patinar
b) acciones	2. construir	21. embalar	40. pintar
c) artes	3. mezclar	22. fijar	41. perforar
d) habilidad	4. cepillar	23. ajustar a escuadra	42. picar
e) movimientos	5. calentar	24. bosquejar	43. doblar
	6. montar	25. secar	44. punsonear
	7. cincelar	26. sellar	45. puntear
	8. clavar	27. exponer	46. pulir
	9. pegar	28. fundir	47. cepillar
	10. colorear	29. patear	48. rayar
	11. contar	30. grabar	49. rodar
	12. construir	31. imprimir	50. enarenar
	13. copiar	32. lanzar	51. aserrar
	14. cortar	33. arrojar	52. esculpir
	15. cubrir	34. alisar	53. sacudir
	16. dactilografar	35. manipular el palillo	54. tallar
	17. pulir	36. martillar	55. tener
	18. descubrir	37. mezclar	56. trazar
	19. dibujar	38. moler	57. derramar

HERRAMIENTA 9: AYUDA MEMORIA PARA UNA CALIDAD TOTAL

ANTES DE LA SESIÓN

Yo concibo y estructuro el proceso de formación

EL MES PRECEDENTE

Una formación bien preparada es la garantía más segura de una formación de calidad. Es también el medio de eliminar la tensión. Revise la siguiente lista y compruebe si está preparado/a.

1. Preparé o revisé la descripción de curso para los/as participantes.
2. Preparé o revisé mi cuadro de planificación.
3. Preparé o revisé el plan de curso de mi formación
 - 3.1 Tengo prevista en mi introducción:
 - Una actividad de recepción previa para los/as participantes
 - Cómo conseguir la atención de los participantes
 - Un tiempo para presentar los objetivos y los temas principales de la

formación

- Un tiempo para presentar los métodos y herramientas que considero prioritarios
- Cómo llegar a la armonía con el grupo en cuanto al desarrollo de la sesión
- Un tiempo para presentar las modalidades de evaluación de los aprendizajes

3.2 Yo preví para el desarrollo:

- Un progreso de los aprendizajes
- Variar las estrategias pedagógicas según su pertinencia y el nivel de los aprendizajes
- Una duración determinada para cada uno de los temas

3.3 Yo preví en mi conclusión:

- Una manera de resumir la formación
- Una evaluación de los aprendizajes para comprobar el cumplimiento de los objetivos
- Una evaluación de la satisfacción de los/as participantes

NOTAS PERSONALES:

ANTES DE LA SESIÓN

Yo organizo

UNA SEMANA ANTES

1. Yo reservé un local
2. Visité el local para verificar si es el adecuado
3. Tengo la lista de las personas a reunir en caso de problemas (nombre y número de teléfono)
 - Responsable de las salas _____
 - Responsable del sector audiovisual _____
 - Responsable de la formación (para la lista de participantes) _____
 - Secretariado _____
4. Preví café, galletas, comida, etc.
5. Reservé el material audiovisual necesario

- Preparé o reservé el material a impartir (documentos de referencia, documentos audiovisuales, equipamientos especiales, etc.)
- 7. Revisé el contenido que debo impartir
- 8. Tengo las fotocopias necesarias
 - Descripción del curso
 - Manuales de aprendizaje de los participantes
 - Documentos complementarios
 - Cuestionarios de evaluación de los aprendizajes
 - Fórmulas de ponderación de la sesión de formación

ANTES DE LA SESIÓN

Una última ojeada

UNA HORA ANTES

1. Tengo a mano mi plan del curso
2. La sala está bien identificada
3. Hay suficientes mesas y sillas
4. La disposición de la sala es conveniente
5. Los accesorios audiovisuales están en su lugar y funcionan
6. El material de demostración está listo y operativo
7. Las lámparas de reemplazo están disponibles
8. Los documentos a distribuir están listos
9. El material de difusión (diapositivas, hojas, etc.) está listo
10. Cuento con la lista de las personas participantes
11. Cuento con la evaluación básica

NOTAS PERSONALES:

INICIO DE LA SESIÓN

Yo sondeo

El principio de una sesión de formación, es decir, los primeros momentos en que las personas participantes y la persona formadora se encuentran, constituyen un momento delicado. A menudo, los primeros minutos determinan el clima que se va a instaurar en adelante.

Un mal inicio dificulta el proceso, por lo que es necesario superar absolutamente los temores de los/as participantes.... y las propias aprehensiones del formador/a.

1. Acojo a los participantes
2. Nos presentamos
3. Introduzco mi formación tal como la he descrito en mi plan de curso

NOTAS PERSONALES:

DURANTE LA SESIÓN

Yo instruyo

Al principio de un curso, es normal un poco de nerviosismo, incluso ¡A veces es estimulante!

No es necesario, sin embargo, dejarse paralizar por la tensión. Un buen medio para evitarlo consiste en centrar su atención en las personas participantes, apoyándose lo más posible en el material pedagógico existente (diapositivas, por ejemplo).

1. Creo un clima sano y constructivo (diplomacia, flexibilidad, entusiasmo, humor)
2. Incito a la participación y a compartir. Estimulo, motivo, suscito el interés, animo, escucho
3. Demuestro disposición (empatía, respeto, delicadeza, objetividad, receptividad)
4. Respeto los horarios
5. Estructuro los debates controlando las intervenciones, permitiendo a cada uno/a expresarse y dirigiendo los aprendizajes
6. Me aseguro por todos medios que las personas participantes han comprendido y aprendido

NOTAS PERSONALES:

FIN DE LA SESIÓN

Me remito al objetivo

El grupo de participantes y la persona formadora acaban de poner fin a una experiencia, a menudo exigente. Cada uno/a se ha involucrado, a veces emotivamente.

Con el fin de cerrar el ciclo, es importante pedir la opinión de los/as participantes sobre la sesión. No es necesario acelerar este último "tramo", aunque todo el mundo está ansioso de partir. Lo importante, es que cada uno se retire con una visión positiva.

1. Concluyo mi formación tal como la he descrito en mi plan de curso
2. Agradezco a los/as participantes y les expreso mi evaluación de la sesión (clima, desarrollo, contribución del grupo)
3. Me despido de los/as participantes

NOTAS PERSONALES:

DESPUÉS DE LA SESIÓN

Yo aprovecho

DURANTE LA SEMANA SIGUIENTE

Todo el mundo está feliz... ¡el curso terminó! Pero, para llegar a una calidad total ¿hay lugar para hacer mejoras?

Responder las siguientes cuestiones puede ayudar a identificar los aspectos que pueden mejorarse durante los siguientes procesos de formación.

1. Asumo las evaluaciones de las personas participantes con objetividad y honradez
2. Me auto evalúo
3. Modifico y anoto inmediatamente las mejoras relevantes que yo puedo hacer
4. Entrego los documentos: claves, resultados, listas de asistencia, mis recomendaciones, etc.
5. Devuelvo mi cuaderno de integración al responsable del curso o institución formadora, si se trata de mi última formación para el año en curso
6. Me permito recibir cumplidos y DISFRUTO

NOTAS PERSONALES:

HERRAMIENTA 10: GUÍA DE REFLEXIÓN SOBRE MI ENSEÑANZA⁴

APRENDIZAJE Y AFECTIVIDAD

Cuando preparo mi contenido de curso

1. Al principio de año, cuando me entrevisto por primera vez con un grupo de estudiantes, me doy tiempo suficiente para establecer un contacto caluroso, para conocer mejor sus objetivos y motivaciones, evaluar con ellos/as su estado de situación, presentarles los objetivos del curso y situarlos en el conjunto del plan de estudios.
2. Regularmente preveo un corto período de tiempo para hacer el punto de los avances y ver con los/as estudiantes si todo va bien, si comprenden la materia y si les es conveniente el enfoque pedagógico que adopté.
3. Organizo mis actividades pedagógicas de tal manera que los/as estudiantes más avanzados puedan funcionar de manera autónoma mientras le dedico más tiempo a los/as estudiantes con mayores dificultades de comprensión.
4. Si es preciso, planeo encuentros individuales con los/as estudiantes que tienen dificultades, tanto con la disciplina como con los aprendizajes.
5. Regularmente, discuto con mis estudiantes sobre sus intereses, motivaciones, temores y éxitos. Tengo en cuenta sus necesidades y busco con ellos/as los medios de satisfacerlas sin sacrificar los objetivos de aprendizaje.
6. No dudo en compartir mi experiencia personal con los/as estudiantes, cuando esto es conveniente, y les fomento a expresar sus necesidades a respecto a los aprendizajes y al funcionamiento del grupo.
7. Animo a los/as estudiantes que buscan recompensas o castigos a encontrar otras motivaciones y placer en su aprendizaje actual (motivación intrínseca).
8. Ayudo a los/as estudiantes a fijarse objetivos de aprendizaje realistas y alcanzables a corto plazo. Si es preciso les muestro como manejar las dificultades y la tensión.
9. Ayudo a los/as estudiantes a que no asuman que sus dificultades y fracasos provienen de la falta de aptitud (una causa interna no modificable), sino más bien de una falta de

conocimiento o actitud (una causa interna modificable). Muestro a los/as estudiantes que se menosprecian o dudan de sus capacidades para aprender, cómo pensar positivamente sin negar las dificultades identificadas.

10. Garantizo que la primera experiencia con una nueva materia sea positiva y exitosa. Trabajo las actividades de aprendizaje difíciles en etapas más simples y cortas, de tal modo que haga vivir a los/as estudiantes una sucesión de éxitos.
11. Justifico mis exigencias y cada una de las actividades de aprendizaje mostrando a los/as estudiantes su relación con los objetivos del curso, los objetivos del plan de estudios y su vida futura. En el mejor de los casos, les pido a los propios estudiantes encontrar razones para realizar las actividades.
12. Establezco muy claramente mi papel como profesor y mis responsabilidades en cuanto a su aprendizaje. Ofrezco a los/as estudiantes mi experiencia y ayuda, pero no hago el trabajo en su lugar. Les fomento a controlar su propio aprendizaje.
13. En lo que se refiere a la disciplina, los retrasos, las ausencias, discuto y consensuo con los/as estudiantes las normas de funcionamiento, así como las consecuencias en caso de incumplimiento de estas normas.

APRENDIZAJE Y ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS

Quando preparo el contenido de mi curso:

1. Evalúo con precisión el grado de autonomía que los estudiantes deberán alcanzar para lograr los objetivos de aprendizaje.
2. Tengo en cuenta las exigencias de los otros cursos del plan de estudios para determinar las características del curso que imparto y fijar plazos razonables.
3. Si en mis sesiones de trabajo utilizo pruebas, proyectos, problemas que deben solucionarse, estudios de caso u otros, preparo uno o más ejemplos para que los estudiantes puedan imaginar el objetivo que debe alcanzarse.
4. Redacto instrucciones precisas para el desarrollo de trabajos o tareas, evidenciando sus objetivos, las etapas de su desarrollo, los plazos de entrega y los criterios de evaluación.

5. Organizo el trabajo en etapas, establezco plazos de entrega sucesivos en el tiempo para la presentación de informes y establezco la valoración de los avances.
6. Evalúo los recursos necesarios para el éxito de un trabajo y los que disponen los estudiantes para lograr los objetivos fijados (equipamiento, fuentes de información, personas recurso, etc.).
7. Si mi curso implica una evaluación final en torno a los conocimientos adquiridos, a través de la aplicación de un examen, preveo al menos un mini examen de la misma naturaleza en el marco de la evaluación formativa.
8. Preveo cómo acompañar a aquellos/as estudiantes que tienen necesidad, tanto para la realización de sus trabajos como para la preparación de sus exámenes, de forma que desarrollen sus propias capacidades de auto organización.

Durante los cursos:

9. Al presentar los objetivos y las instrucciones para el desarrollo de un trabajo o tarea, resalto la calidad que se espera del trabajo y los criterios de evaluación.
10. Hago hincapié en el respeto a los plazos fijados y eventualmente establezco sanciones o penalidades por incumplimiento.
11. Ayudo a los/as estudiantes con dificultades a identificar sus problemas (una causa interna modificable).
12. Enseño a todos los/as estudiantes, y no solamente a los que tienen dificultades, a respetar los tiempos de trabajo y los plazos de entrega, a utilizar herramientas de planificación, gestión y organización de sus recursos y, a manejar su tiempo.
13. Pido a todos los/as estudiantes, y no solamente a los que tienen dificultades para respetar los plazos, registrar todas las actividades que efectuaron y el tiempo que le destinaron a cada una de ellas.

APRENDIZAJE, ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

Cuando preparo el contenido de mi curso:

1. Para cada período de clase preveo una variedad de estrategias de enseñanza que requieren de concentración, considerando bloques de aproximadamente 30 minutos.
2. Preveo la alternancia de estas estrategias con otras que movilizan distintas formas de aprendizaje: la escucha activa (exposiciones y toma de notas), preguntas generadoras del debate y la reflexión en pequeños grupos, ejercicios individuales auto corregidos,

resolución de problemas cortos en grupo, juegos educativos, presentaciones audiovisuales (vídeos, diaporamas), presentaciones de los/as estudiantes, pruebas escritas, etc.

3. Preveo pausas cortas entre actividades para distensionar a los/as estudiantes y organizar lo que acaban de hacer.
4. Utilizo el efecto sorpresa y el suspenso para mantener la atención (una anécdota sorprendente, una cuestión interesante, una metáfora, una cita o una estadística sorprendente, etc.).

Durante los cursos:

5. Utilizo todos mis recursos corporales: movimientos, gestos, miradas, mímica, expresiones faciales.
6. Cambio mi manera de hablar y el tono de mi voz, del más serio al más coloquial, de la neutralidad intelectual al compromiso emotivo.
7. Alterno el discurso bien estructurado y generalmente abstracto con ejemplos reales y prácticos.
8. Utilizo al máximo recursos visuales, con el fin de proporcionar apoyo al aprendizaje (cuadros, esquemas, gráficos, fotografías, planos, etc.).
9. Regularmente verifico que avanzamos a una velocidad adecuada y que todos/as están comprendiendo, preguntando a los/as estudiantes y recapitulando en clase.
10. Cuando los/as estudiantes están desarrollando actividades, superviso discretamente su nivel de implicación en la tarea y les recuerdo al orden y objetivo de la misma.
11. Ayudo a los/as estudiantes que tienen dificultades en este ámbito para identificar sus problemas de atención y concentración (una causa interna modificable).
12. Enseño a todos los/as estudiantes, y no solamente a los que tienen dificultades de concentración, cómo organizar su tiempo y su espacio de trabajo en función de distintas tareas para alcanzar el máximo de eficacia posible.

APRENDIZAJE Y MEMORIA

Cuando preparo el contenido de mi curso:

1. Determino los contenidos de la materia (conceptos, datos, teorías, fórmulas, normas, etc.) que los/as estudiantes deben saber al final del curso y aquéllos que deben poder buscar y encontrar rápidamente, cuando tengan necesidad.

2. Al inicio de cada clase, preveo un momento de recapitulación sobre lo que se aprendió en la clase anterior. Este recordatorio, de vez en cuando, puede adquirir la forma de un “examen parcial”.
3. Preveo una o dos clases durante el semestre para comprobar y, eventualmente, revisar completamente los conocimientos esenciales sobre la materia.
4. Preparo resúmenes para los estudiantes, o mejor, les enseño a preparárselos eficazmente
5. Organizo mi plan para cada clase de modo que las cosas importantes se repitan y revisen al menos tres veces, de una forma u otra.

Durante los cursos:

6. Garantizo que las exigencias de aprendizaje tienen sentido para los/as estudiantes, que entienden el valor de lo que aprenden y que este aprendizaje está justificado.
7. Antes de abordar un nuevo tema, me tomo el tiempo para comprobar que los/as estudiantes adquirieron bien los conocimientos abordados en la clase anterior y que son necesarios para la comprensión del nuevo tema.
8. Antes de iniciar cualquier actividad, me tomo el tiempo para comprobar que los/as estudiantes se acuerdan de los conocimientos necesarios para el éxito de la actividad.
9. Regularmente organizo repasos o revisiones sorpresa o informadas a los/as estudiantes en forma de juegos, problemas, etc.
10. Durante una misma clase, repito los elementos esenciales en sucesivas ocasiones, insistiendo en lo que debe retenerse obligatoriamente.
11. Varío la presentación de estos elementos utilizando distintas vías de comunicación (exposición, lectura, diapositiva, cuadro, vídeo) y distintos medios pedagógicos (esquemas, resúmenes, ejemplos, contraejemplos, demostraciones, experimentos, ejercicios, resolución de problemas, debates), cuestionando a los/as estudiantes y solicitando su reflexión.
12. Me tomo el tiempo para precisar cuáles son los elementos del curso que los/as estudiantes deben saber al concluirlo, porqué deben saberlos y cómo se evaluarán. Termino cada clase resumiendo la parte fundamental y lo que debe retenerse.
13. Discuto con mis estudiantes sobre sus estrategias para memorizar conocimientos y les muestro cómo lo hago yo mismo/a.

14. Les presento mi resumen de las principales ideas y los elementos clave, organizados por conjuntos y subconjuntos, en redes jerárquicas lógicas o en forma de esquemas.
15. Ayudo a los/as estudiantes a considerar el tiempo que les tomará memorizar los elementos esenciales, planear su estudio y prever períodos de revisión en su horario.

APRENDIZAJE Y APROVECHAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Quando preparo el contenido de mi curso:

1. Organizo mi plan, para cada período de clase, de modo que su estructura sea coherente. Al principio de la clase preveo tiempo para presentarlo y mostrar los vínculos con el conjunto del plan de estudios y, eventualmente, con las competencias contempladas por el plan.
2. Concibo mis actividades pedagógicas de modo que la calidad de la observación sea un factor importante de éxito. No planifico demasiado los trabajos a desarrollar, voluntariamente dejo dificultades similares a las que los/as estudiantes tendrán que superar en una situación real.
3. Preparo un instrumento de observación que establece : método de observación, nivel de precisión, nivel de perfeccionamiento; selección de los datos esenciales; definición de los componentes; comparación de las semejanzas y diferencias significativas; medidas y cuantificaciones; calificaciones importantes; situación en el espacio; etc.
4. Defino de antemano las posibles dificultades de los/as estudiantes para aplicar el plan de observación y preveo cómo ayudarles a ser de mejores observadores.
5. De vez en cuando, al inicio de la clase, preveo una actividad corta que divierta pero que implique un reto serio de observación. Sirve para recordar la importancia de observar bien.

Durante los cursos:

6. Siempre indico y destaco, si es preciso, las partes de mi plan de curso. Las escribo en un cuadro o las distribuyo a los/as estudiantes. Hago referencia al cambio de parte cada vez que avanzo en el desarrollo del plan.
7. Los vuelvo conscientes de la organización de las ideas y las razones en las que se basa esta organización, cuestionándolos, haciéndoles establecer vínculos con las competencias contempladas por el plan de estudio, validando y completando estos vínculos en caso de ser necesario.
8. Si es útil, para prepararse para un examen por ejemplo, les indico cómo pueden servirse de este plan como un marco para colocar y retener los elementos esenciales del curso.

9. Observo cómo se comportan los/as estudiantes cuando tienen varios datos e información compleja que manejar simultáneamente para realizar una nueva tarea. Les planteo cuestiones sobre lo que observaron y cómo han explorado los datos del problema. Destaco, si es preciso, lagunas o prácticas ineficaces y les muestro cómo procedería una persona eficaz.
10. Discuto a menudo sobre los medios más eficaces de observar o buscar información en una situación dada y ante un problema típico.
11. Favorezco los debates entre estudiantes con respecto a los medios que se utilizan para resolver un asunto. Les fomento a intentar nuevas estrategias.
12. Cuando es necesario, pongo como ejemplo mis propias estrategias de búsqueda de datos importantes, razonamientos, hipótesis y comprobaciones.

APRENDIZAJE Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Cuando preparo el contenido de mi curso:

1. Cada vez que es pertinente y realizable, tomando en cuenta el tema que debe transmitirse y las dificultades de tiempo, preparo actividades pedagógicas en forma de resolución de problemas, largos o cortos. Si es posible, de la misma naturaleza que los problemas a los cuales se enfrentará los/as estudiantes en el ejercicio de su profesión.
2. Concibo situaciones problemáticas de modo que la calidad de la observación y la calidad de la resolución sean factores importantes de éxito. No preparo demasiado el trabajo a desarrollar, voluntariamente dejo dificultades similares a las que los/as estudiantes tendrán que superar en una situación real.
3. Emito una lista de estrategias de resolución de problemas que incluya: comprensión del problema, observación y extracción de los datos pertinentes, planteamiento metódico de la resolución, producción de las hipótesis de solución y validación, elecciones pertinentes, elaboración de una respuesta precisa y completa, etc.
4. Defino de antemano las dificultades que tendrán los/as estudiantes poco hábiles en la resolución de problemas y preveo cómo ayudarles, mostrándoles cómo convertirse en más sistemáticos, metódicos y estratégicos.
5. De vez en cuando, al principio de una clase, planeo una actividad corta de resolución de problema que divierte pero, es difícil, para ilustrar la importancia de este tipo de estrategia. Sirve para recordar la importancia de reflexionar y ser estratégico en la manera de abordar los verdaderos problemas, tanto en la formación como en la vida diaria.

Durante los cursos:

- Me tomo el tiempo para justificar cada problema que someto a los/as estudiantes, mostrando los vínculos con el aprendizaje de la materia, por una parte, y con el desarrollo de las habilidades para solucionar problemas específicos de la profesión.
- Observo cómo los/as estudiantes solucionan el problema que les propongo. Les planteo cuestiones sobre su comprensión, su exploración y la selección de los datos pertinentes, sobre la manera de buscar unas o más soluciones y sobre la presencia de una comprobación seria. Destaco, si es preciso, lagunas o prácticas ineficaces y les muestro cómo procedería una persona eficaz. Les fomento a intentar nuevas estrategias.
- Los vuelvo conscientes de su forma de resolver problemas, ayudándolos a reflexionar sobre sus estrategias. Utilizo el debate y la confrontación entre estudiantes para profundizar en su reflexión sobre las condiciones de eficiencia en la resolución de problemas. Discuto a menudo con los/as estudiantes sobre los medios más eficaces de abordar y buscar soluciones ante una situación problemática.
- Cuando es necesario, comparto mis propias maneras de solucionar un problema en particular y un problema en general, las formas de desarrollar mi planteamiento, estrategias, razonamientos, hipótesis y comprobaciones.
- Fomento y valorizo el que los/as estudiantes reflexionen y revisen su planteamiento de resolución para evaluarlo y examinar las mejoras posibles, así como para anticipar las situaciones de la vida real donde este planteamiento podrá volverse a utilizar.

ESTRATEGIAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA

Cuando preparo el contenido de mi curso:

- Al preparar un curso y para cada clase, tengo en cuenta todos los parámetros de la situación pedagógica (objetivos, lugar del curso en el plan de estudios, competencias contempladas, tiempo asignado, recursos pedagógicos disponibles, nivel de los/as estudiantes, etc.) para elegir los métodos de enseñanza más eficientes y lograr los objetivos de aprendizaje.
- Examino varias situaciones pedagógicas posibles, recurriendo a distintas estrategias de enseñanza. Preparo alternativas en caso de que un método de enseñanza no dé los resultados esperados.
- Me esfuerzo en evitar la rutina de la clase y en encontrar ideas originales para lograr los objetivos de aprendizaje. Proporciono algunos efectos "sorpresa" que sean agradables para los/as estudiantes.
- En una misma clase, preveo alternar entre exposiciones y actividades que requieren que los/as estudiantes sean más activos/as. Evito las clases con periodos de escucha pasiva demasiado largos. Evito prolongar las clases con ejercicios demasiado repetitivos.

5. Cada vez que es posible y pertinente, recorro a métodos que comprometen a los/as estudiantes en una actividad intelectual de alto nivel: estudios de caso, resolución de problemas, proyectos, experimentaciones.
6. Preveo los medios para que los/as estudiantes puedan tomar conciencia y evaluar su progreso por sí mismos: cuestionarios, problemas cortos, pruebas, etc.
7. Anticipo las dificultades que los/as estudiantes encontrarán y preveo cómo atenuarlas y guiarlos/as hacia el aprendizaje deseado, sin hacer el trabajo en su lugar.
8. Elijo las actividades pedagógicas y un método de animación que permita respetar las diferencias individuales de nivel, estilo, ritmo y proporcione momentos de reflexión y ayuda mutua colectivas.
9. Alterno entre las actividades individuales, las de equipo y las que implican a todo el grupo. Durante una misma actividad proporciono un tiempo de trabajo en solitario, un tiempo de trabajo en grupo y un tiempo de trabajo en colectivo.
10. Planeo mi secuencia de enseñanza de tal modo que recorra, para cada clase, todas las etapas requeridas por el aprendizaje, desde la fase de motivación hasta la fase de evaluación. En lo posible intento que la secuencia sea desarrollada por los/as propios estudiantes.
11. Aprovecho los distintos recursos informativos disponibles, en la medida en que pueden facilitar la atención, la comprensión y la retención de los conocimientos (cuadro, diapositivas, imágenes, vídeos, carteles, documentación escrita, esquemas, etc.)

Durante los cursos:

12. Superviso las señales de descuido y desinterés por parte de los/as estudiantes, compruebo con ellos/as si mis percepciones son exactas y proporciono una pausa o cambio de método de enseñanza, por ejemplo, proponiendo una actividad, presentando un documento, lanzando un debate.
13. No confundo mi papel de experto/a con el de profesor/a, con el de padre/madre o de autoridad. Sobre todo con estudiantes adultos, evito las situaciones y las actitudes que “los comparen con niños”.
14. Utilizo al máximo los conocimientos y experiencias personales de los/as estudiantes. Cada vez que sea posible, doy la palabra a los/as estudiantes que conocen bien de la materia.
15. Favorezco la cooperación y la ayuda mutua, más que la competición.

20 principios para una buena estrategia de enseñanza (según Aylwin, 1992)

1. Los/as estudiantes deben prepararse para cada clase del curso, releendo las notas tomadas o proporcionadas en las clases anteriores, elaborando una presentación de su trabajo, haciendo una investigación documental, leyendo, etc.
2. El curso debe situarse a un nivel que recurre a la competencia y la experiencia propia de un/a profesor/a.
3. El curso debe responder, para los/as estudiantes, a cuestiones actuales, reales y personales. Es decir que, los/as estudiantes perciben que las actividades de aprendizaje propuestas tienen sentido, son necesarias y útiles respecto a los objetivos.
4. Al principio, el curso debe desestabilizar a los/as estudiantes e implicar una carga emotiva suficiente: los/as estudiantes deben evaluar que no saben o no saben hacer, y que importancia tiene la materia al respecto.
5. El curso debe comenzar por comprobar los conocimientos y habilidades necesarios para el aprendizaje subsiguiente.
6. Cada curso debe comenzar por "organizadores del pensamiento": un plan, un esquema, una ficha. Estos organizadores del pensamiento facilitan el seguimiento a las actividades, la comprensión y la retención de los conocimientos.
7. En cada curso hay una evaluación formativa frecuente: el intercambio de información es suficientemente abundante y precisa para que los/as estudiantes estén en condiciones de evaluar sus progresos y la distancia que deben recorrer para alcanzar los criterios de éxito.
8. Los/as estudiantes deben poder evaluar por sí mismos/as la calidad de sus aprendizajes y productos.
9. Cada estudiante, en lo posible, debe estar en el centro de la actividad intelectual.
10. Es necesario respetar las leyes de atención y memorización.
11. Los/as estudiantes deben enseñarse los unos a los otros: comparar sus respuestas, discutir sus distintas maneras de proceder, de discutir, de justificar, de cooperar.

12. Lo concreto debe preceder a lo abstracto: ejemplos antes de la definición de un concepto; casos, experiencias antes de la declaración de una teoría.
13. Es necesario garantizar la transferencia de los conocimientos y habilidades enseñadas, a través de ejercicios variados y, si es posible, por la resolución de problemas concretos significativos.
14. La pedagogía debe favorecer todos los tipos de espíritu y todos los estilos de aprendizaje.
15. Es necesario desarrollar la capacidad de los/as estudiantes para reflexionar sobre su proceso y sus estrategias de aprendizaje (meta cognición).
16. Los/as estudiantes deben poder constatar la utilidad de lo que hacen.
17. Los/as estudiantes deben aprender aquí y ahora.
18. La cooperación es preferible a la competición.
19. La pedagogía debe tener en cuenta el funcionamiento del cerebro.
20. Es necesario contemplar un aprendizaje en profundidad, cultivando habilidades intelectuales de alto nivel: experimentación, observación constante, reflexión, resolución de problemas, razonamiento, argumentación, etc.

HERRAMIENTA 11: LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS Y MANEJO DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Elija un único contexto con el fin de responder las siguientes preguntas (p. ej., conflictos conectados en el trabajo, conflictos familiares o conflictos sociales).

Para cada cuestión dispone de diez puntos que debe distribuir entre las distintas respuestas que se le proponen.

Ejemplo:

Habitualmente, cuando las personas que dependen de mi entran en conflicto con otra persona:

intervengo con el fin de regular el litigio	convoco una reunión para hablar del problema	ofrezco mi ayuda	no tengo en cuenta el problema
___ 3 ___	___ 6 ___	___ 1 ___	___ 0 ___

Preguntas:

1. Cuando una persona que me agrada demuestra hostilidad abierta (insulta, amenaza, abusa, etc.) tengo tendencia a:

reaccionar de manera hostil	intentar convencer a esa persona de abandonar su comportamiento hostil	escuchar sus observaciones el menor tiempo posible	irme
_____	_____	_____	_____

2. Cuando una persona que tiene poca importancia para mi demuestra hostilidad abierta (insulta, amenaza, abusa, etc.) tengo tendencia a:

reaccionar de manera hostil	intentar convencer a esa persona de abandonar su comportamiento hostil	escuchar sus observaciones el menor tiempo posible	irme
_____	_____	_____	_____

3. Cuando observo personas que manifiestan cólera y hostilidad, que pronuncian amenazas

y emiten opiniones extremas, tengo tendencia a:

mezclarme y pronunciarme	intentar actuar como mediador	observar lo que va a suceder	Irme lo más rápidamente posible
_____	_____	_____	_____

4. Cuando me doy cuenta que otra persona cubre sus necesidades a costa mía, yo:

Estoy dispuesto/a a hacer cualquier cosa para cambiar a esa persona	confío en mi capacidad de persuasión y los "hechos" para cambiar a esa persona	Trabajo mucho con el fin de cambiar mi relación con esa persona	acepto la situación tal como es
_____	_____	_____	_____

5. Cuando el conflicto involucra a otra persona, generalmente, intento:

inducir a esa persona a ver el problema desde mi punto de vista	analizar los problemas entre nosotros/as lo más lógicamente posible	buscar un acuerdo aceptable	dejar que el tiempo arregle las cosas
_____	_____	_____	_____

6. La cualidad más importante en la resolución de los conflictos es:

la fuerza emotiva y la seguridad	la inteligencia	el amor y la apertura de espíritu	la paciencia
_____	_____	_____	_____

7. Tras un grave conflicto con alguien que me agrada:

tengo un fuerte deseo de reanudar el debate y solucionar el problema a mi manera	quiero reanudar el debate y solucionar el problema, cualesquiera sean las concesiones que haya que hacer	no deseo reanudar el discusión	dejo pasar las cosas y no deseo reanudar el debate
_____	_____	_____	_____

8. Cuando me doy cuenta que un conflicto grave se gesta entre dos personas a las que aprecio, tengo tendencia a:

expresar mi decepción por los acontecimientos	intentar convencerles de solucionar el conflicto	observarlos a fin de ver lo que se producirá	abandonar el lugar
_____	_____	_____	_____

9. Cuando me doy cuenta que un conflicto grave se gesta entre dos personas que no me importan tanto, tengo tendencia a:

expresar mi decepción por los acontecimientos	intentar convencerles de solucionar el conflicto	observarlos a fin de ver lo que se producirá	abandonar el lugar
_____	_____	_____	_____

10. La mayoría de la gente que conozco considera que cuando enfrento un conflicto o una situación difícil:

hago lo posible para salir de la situación	intento solucionar el conflicto con un espíritu de colaboración	soy una persona flexible y adopto inmediatamente una posición conciliadora o moderada	Habitualmente evito el conflicto
_____	_____	_____	_____

11. Cuando me comunico con una persona con quien estoy en grave conflicto:

intento dominarla con mi elocuencia	hablo un poco más de lo que escucho	soy un oidor activo (leyendo entre líneas y buscando los sentimientos detrás de las palabras)	soy un oidor pasivo (siempre de acuerdo y dispuesto a disculparse)
_____	_____	_____	_____

12. Cuando me involucran en un conflicto desagradable:

recorro al humor con el fin de aliviar al otro	lanzo de vez en cuando una bromea sobre la situación o sobre la relación	guardo mis ocurrencias para mí	no estoy de humor para hacer bromas
_____	_____	_____	_____

13. Cuando alguien tiene un comportamiento que puede generar conflicto (fumar en un área reservada a los no fumadores, pasar ante mí en una fila), tiendo a comunicarme con esta persona:

insistiendo para que me mire a los ojos	mirándolo a los ojos y manteniendo ese contacto visual	manteniendo contacto visual intermitente	evitando todo contacto visual directo
_____	_____	_____	_____

14.

manteniendo contacto físico	haciendo gestos para ilustrar mis observaciones	manteniéndome cerca sin contacto físico	manteniéndome lejos sin hacer gestos
_____	_____	_____	_____

15.

hablando directamente, en voz alta y pidiéndole detenerse inmediatamente	intentando convencerlo/a	hablándole educadamente y explicándole mis sentimientos	no diciendo y no haciendo nada
_____	_____	_____	_____

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SOBRE LA MANERA DE ABORDAR LOS CONFLICTOS

Instrucciones:

Cuando responda a las quince preguntas, sume el número de puntos en cada columna, obteniendo cuatro totales que se anotaran a continuación:

Totales: _____ _____ _____ _____
 Columna 1 Columna 2 Columna 3 Columna 4

En el siguiente gráfico, marque con x el puntaje que corresponda para cada columna

TOTAL DE PUNTOS	1	2	3	4
150				
125				
100				
75				
50				
25				
0				

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se requiere sumar los totales de las columnas 1 y 2 y los de las columnas 3 y 4.

Resultado

columna 1 + columna 2 = _____ A

Columna 3 + columna 4 = _____ B

Si el resultado A es mucho más elevado que el resultado B (25 puntos o más), la persona tiende a demostrar una actitud agresiva cuando aborda un conflicto. Si el resultado B es mucho más alto, la persona tiende a ser más conciliadora.

¿Estas interpretaciones le cuestionan? ¿Cree que existen algunos cambios deseables que podría realizar? Escriba sus comentarios.

ANEXO 3: CAPACITACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS (DÍA 1, 2 y 3)



CAPACITACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

(DÍA 1)

INTRODUCCIÓN

1. Presentación de las personas participantes y la persona formadora
2. Normas del taller

NORMAS DEL TALLER



Soy puntual



*Evito ir a mi oficina
Apago mi teléfono celular*



*Respeto las pausas y el
tiempo acordado*

NORMAS DEL TALLER



*Escucho a los y las
participantes*



Aprendo



Participo

HORARIO

- ❖ Empezamos a las 08h00
- ❖ Tenemos una pausa a las 10h30 (15 minutos)
- ❖ Tenemos el almuerzo a las 12h30 (1h30)
- ❖ Terminamos a las 18h00

EJERCICIO

En una hoja de papel, escribir:

En el centro:

El nombre con la mano menos diestra.

Esquina superior izquierda:

Símbolo que me representa

Esquina inferior derecha:

Mi principal expectativa de la formación

Esquina superior derecha:

Mi principal aprehensión (duda) de la formación

Esquina inferior izquierda:

Mi principal pasatiempo

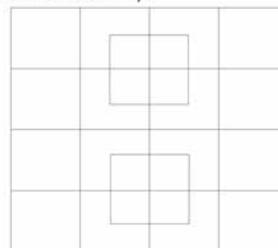
PLAN DEL PRIMER DÍA

1. La percepción en las comunicaciones
2. Los paradigmas
3. La andragogía
4. La gestión de un grupo
5. Redacción de objetivos pedagógicos
6. Resumen del día

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

EJERCICIO DE PERCEPCIÓN

¿Cuántos cuadrados hay?



 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

EJERCICIO

(EN EQUIPO DE 3 PERSONAS, 5 MINUTOS)

- P1:** Según usted, ¿Cuál es el contenido de este curso?
- P2:** ¿Cuál es su pertinencia? (3 elementos)
- P3:** ¿Cuáles son sus expectativas, temores, motivaciones ante este curso?

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA PERCEPCION Y LA COMUNICACIÓN

La mayoría de los problemas de comunicación resultan de dos creencias infundadas:

- ❖ Todo el mundo ve lo que vemos.
- ❖ Tenemos acceso directo a la realidad.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ASPECTOS CLAVE

La percepción es un proceso de selección, organización e interpretación.

Nuestros aprendizajes, experiencias, aspiraciones, formación, miedos, deseos, etc., actúan como filtros perceptuales.

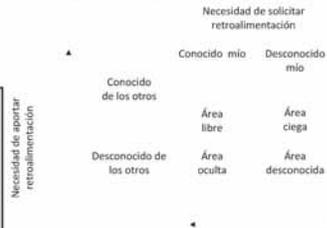
 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ASPECTOS CLAVE

- ❖ Nuestros límites físicos y psicológicos influyen sobre nuestra percepción de la realidad.
- ❖ Cada uno tiene su propia representación del mundo, por eso es importante retroalimentar.
- ❖ No porque le comunicamos verbalmente algo a alguien, esa persona va a comprender al primer intento y con el mismo sentido.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

VENTANA DE JOHARI



CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ESQUEMA DE LA COMUNICACIÓN

Fuente Codificación Mensaje Canal Recepción Desciframiento

RETROALIMENTACIÓN

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LAS BARRERAS DE LA COMUNICACIÓN

- ❖ El estado de ánimo con el cual se comunica el emisor.
- ❖ La elección de las palabras y el vocabulario.
- ❖ Insensibilidad del emisor por lo que puede vivir el receptor.
- ❖ El mensaje mixto: tono, voz y palabras que dicen Sí y movimiento de cabeza dice NO.
- ❖ El contexto de las palabras.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LAS BARRERAS DE LA COMUNICACIÓN

- ❖ La capacidad para escuchar del receptor.
- ❖ Preparar preguntas antes de que el emisor termine su frase.
- ❖ Hablar al mismo tiempo que el emisor.
- ❖ Hacer otra cosa al mismo tiempo que el discurso del emisor.
- ❖ El mensaje demasiado cargado.
- ❖ El clima de la comunicación.
- ❖ El contexto de las palabras.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ANDRAGOGÍA

Es el arte o la ciencia que tiene por objetivo la relación de ayuda educativa al adulto en situación de aprendizaje .

ANDROS = HOMBRE

AGOGOS = GUIAR

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

DEFINICIÓN DE GRUPO

Grupo: Es el conjunto de personas que persiguen un objetivo común y comparten normas o procedimientos.

TRES ELEMENTOS RESULTAN DE ESTA DEFINICIÓN

OBJETIVO COMÚN

La razón para la cual las personas se agruparon. Ej.: Una tarea a realizar, un producto que debe concebirse, un curso que seguir.

PROCEDIMIENTO

El marco que el grupo se dio, o bien, la forma en que se persigue el objetivo común.

PERSONAS

"La unicidad de los individuos" a través del reconocimiento y la aceptación de las diferencias y las semejanzas.

Cada persona del grupo es única, participa y vive emociones que pueden contribuir o perjudicar al funcionamiento del grupo.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

MÓDULO 1

DINÁMICA DE UN GRUPO



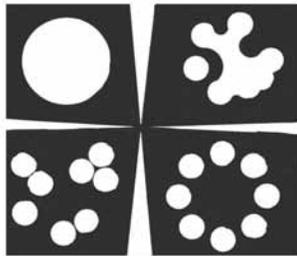
CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

FASES DE EVOLUCIÓN DE UN GRUPO

- ❖ Fase 1: Inquietud
- ❖ Fase 2: Definición
- ❖ Fase 3: Consentimiento
- ❖ Fase 4: Integración

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

FASES



CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

FASES

FASES	CARACTERÍSTICAS
<p>Fase 1: Inquietud... que puede escalonarse de 1 a 8 encuentros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocuparse ante el desconocido • Afirmarse, hacerse un lugar en el grupo • Evitar comprometerse 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima de competición • Se escucha poco • Percepción selectiva • Inercia o progresión de la tarea con descontento de los miembros • Decisión a menudo "minoritaria"

Se resume por la siguiente palabra:
INDIVIDUALISMO

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

Fase 2: Definición

- Principio de estructuración
- Principio de un sentimiento de pertenencia
- Formación de subgrupos
- Principio de una solidaridad (frágil)
- Ambivalencia en el comportamiento

- Alternación entre los climas de competición y de colaboración el individuo tiene el gusto de trabajar con otro pero experimenta a la vez la necesidad de medirse
- Aparición de "ÉL"
- Identificación a miembros con mismas afinidades
- Manifestación de menos inquietud
- Tendencia a decidir "mayoritariamente"

Se resume por las siguientes palabras:
PRIMEROS PASOS

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

Fase 3: Consentimiento

- Período de investigación de una personalidad del grupo... el individuo tiende a olvidarse en beneficio del grupo
- Aceptación de los compromisos
- Sentimiento de pertenencia, el "EL" se convierte en "NOSOTROS" (este último no se experimenta aún en su totalidad)

- Membership no óptimo
- La colaboración resalta
- El compartir toma lugar
- Interdependencia
- Mayor implicación
- Decisión "mayoritaria"

Se resume por la siguiente palabra:
ADHESIÓN

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

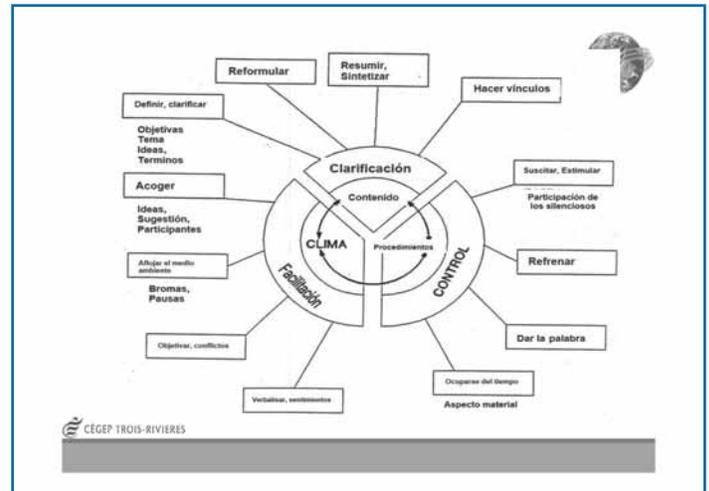
Fase 4: Integración

- Maduración de la personalidad del grupo
- Aceptación e igualdad entre los miembros
- Bueno progreso en la tarea donde cada uno trabaja con satisfacción
- La competición y la colaboración tienen un grado óptimo
- Capacidad real de autoevaluación individual y de grupo

- El grupo toma conciencia de sus límites y sus posibilidades
- Sentimiento de confianza
- Autenticidad
- Clima descansado
- Mejor escucha
- Respeto de los otros
- Consenso

Se resume por la siguiente palabra:
MADUREZ





CLAVES DE LA ANIMACIÓN

OBSERVAR 

ESCUCHAR 

CUESTIONAR 



OBJETIVOS GENÉRICOS

TIPOS DE OBJETIVOS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
OBJETIVO GENERAL	Un objetivo general aporta una visión global de un programa, proyecto o curso.	Mejorar la accesibilidad a la asistencia médica en XX regiones. Concebir partes mecánicas que respondan a las necesidades de los clientes.



OBJETIVOS GENÉRICOS

TIPOS DE OBJETIVOS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
OBJETIVO PEDAGÓGICO	El objetivo pedagógico está relacionado al acto de "aprender". En sentido amplio, consiste en orientar el desarrollo de la persona respecto a los aspectos cognoscitivos, emocionales, máximas morales, estéticos, motrices, etc. Incluyen objetivos terminales, intermedios, de aprendizaje y operacionales.	Redactar reportes de daños. Comunicar a los empleados/as instrucciones claras. Conducir con seguridad una máquina. 200 palabras que describa los daños sufridos.



OBJETIVOS GENÉRICOS

TIPOS DE OBJETIVOS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
OBJETIVO ESPECÍFICO	Un objetivo es calificado de específico cuando se expresa en un comportamiento observable, mensurable y limitado en el tiempo. Los objetivos terminales, intermedios, de aprendizaje y operacionales pueden expresarse de manera específica.	Con la ayuda de una computadora y un catálogo de piezas, redactar un informe de 200 palabras que describa los daños sufridos.



OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

TIPOS DE OBJETIVOS CARACTERÍSTICAS EJEMPLOS

OBJETIVO TERMINAL

Un objetivo es terminal cuando describe los resultados anticipados en las personas participantes.

Se refiere a los cambios observados al final de una formación dada.

Analizar las necesidades relativas a la utilización de la información en los departamentos X y Z.
Leer y escribir en una base de datos varios tipos de entidades geométricas.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

TIPOS DE OBJETIVOS CARACTERÍSTICAS EJEMPLOS

OBJETIVO INTERMEDIO

El objetivo intermedio expresa un comportamiento o un resultado de aprendizaje previo a lograr un objetivo terminal.

Comparar los efectos químicos y térmicos de la fusión de metales.
Evaluar las consecuencias de una mala aleación sobre el porte del metal.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

TIPOS DE OBJETIVOS CARACTERÍSTICAS EJEMPLOS

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

El objetivo de aprendizaje corresponde a los "conocimientos" que deben ser dominados por la persona participante para lograr el objetivo específico.

Describir las características del sistema de alimentación de agua.
Reconocer el sistema de colores de resistencias.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

TIPOS DE OBJETIVOS CARACTERÍSTICAS EJEMPLOS

OBJETIVO OPERACIONAL

El objetivo operacional es utilizado, principalmente, en formación profesional. Se define en forma de comportamiento o situación.

Limpiar las piezas.
Agujerear un hoyo.
Identificar una resistencia.

OBJETIVOS TERMINALES

El curso "Metodología de los proyectos de ingeniería y comunicación" contempla:

Elaborar un mini proyecto

Con ayuda de una exposición oral, presentar un mini proyecto.

OBJETIVOS INTERMEDIOS

Al final de cada una de las etapas del curso, el estudiante será capaz de:

Proyecto

- Describir en qué consiste la profesión de ingeniero;
- describir en qué consiste un proyecto de ingeniería;
- explicar y llevar a la práctica la metodología de elaboración de proyectos de ingeniería;
- trabajar en equipo para la elaboración de un mini proyecto de ingeniería, respetando los principios del buen trabajo en equipo y la celebración de reuniones eficaces.

Comunicación

- reconocer la importancia de la comunicación escrita y oral en el trabajo del ingeniero;
- llevar a la práctica un método de redacción de textos técnicos;
- producir textos más legibles y claros que al inicio del curso;
- preparar y presentar metódicamente una exposición.

RESUMEN

1. La definición de un objetivo pedagógico es un conjunto de palabras o símbolos que describen una de sus intenciones pedagógicas.
2. Un objetivo pedagógico comunica sus intenciones en la medida en que describe lo que una persona debe hacer.
3. Para describir el comportamiento final (es decir, lo que él o la estudiante HARÁ), es necesario:
 - a) Identificar y designar por su nombre el comportamiento global;
 - b) Definir las condiciones importantes en las cuales el comportamiento debe manifestarse (datos, restricciones o los dos);
 - c) Definir los criterios de una ejecución aceptable.
4. Debe existir una definición por escrito de cada objetivo. Cuanto mejor se plantee esta definición, más claramente se percibirá la intención pedagógica.



CAPACITACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

(DÍA 2)

INTRODUCCIÓN



1. Presentación de las personas participantes y el o la animadora
2. Normas del taller

NORMAS DEL TALLER



Soy puntual



*Evito ir a mi oficina
Apago mi teléfono celular*



*Respeto las pausas y el
tiempo acordado*

NORMAS DEL TALLER



*Escucho a los y las
participantes*



Aprendo



Participo

HORARIO



- ❖ Empezamos a las 08h00
- ❖ Tenemos una pausa a las 10h30 (15 minutos)
- ❖ Tenemos el almuerzo a las 12h30 (1h30)
- ❖ Terminamos a las 18h00

PLAN DEL SEGUNDO DÍA



1. Los documentos de las persona formadora
2. La evaluación formativa
3. Resumen del día

MÓDULO 1

LOS DOCUMENTOS DE LA PERSONA FORMADORA

- 1^{er} documento-Guía de redacción: Descripción de curso
- 2^{do} documento-Guía de redacción: Cuadro de planificación
- 3^{er} documento-Guía de redacción: Plan de acción

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA EVALUACIÓN

Evaluación sumativa: es utilizada para juzgar el grado de adquisición de los conocimientos y las habilidades, con el fin de entregar una calificación oficial; normalmente, la calificación es cifrada y presentada sobre una escala numérica de puntos (100, 70, 10, etc).

Evaluación formativa: tiene como meta medir el grado de avance de la persona participante en un proceso de formación para brindarle colaboración, garantizar su mejoramiento o facilitar la corrección.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

EJEMPLOS DE EVALUACIONES FORMATIVAS

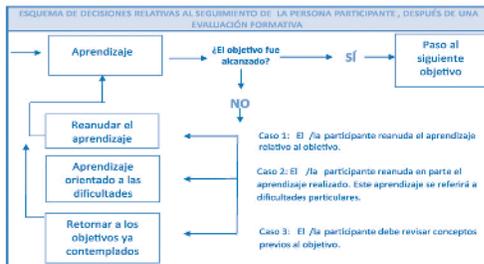
- ❖ Examen escrito
- ❖ Ejercicio en clase (para reforzar el aprendizaje)
- ❖ Estudio de casos (para establecer vínculos entre distintos parámetros)
- ❖ Informe escrito (para desarrollar la capacidad de síntesis y análisis)
- ❖ Reflexión escrita (para integrar un proceso de trabajo)
- ❖ Juego- cuestionario (para identificar palabras clave)
- ❖ Esquema (para resumir un curso)
- ❖ Situación donde se observa al participante (para valorar conductas)
- ❖ Puesta en práctica (para integrar contenidos)

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

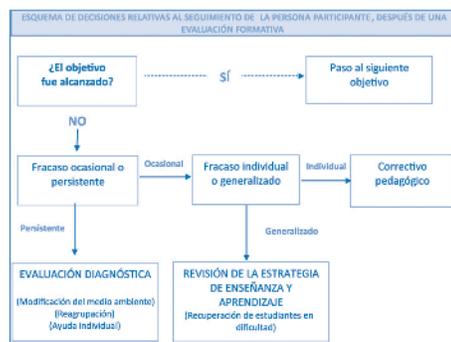
EVALUACIÓN FORMATIVA

Este tipo de evaluación permite comprobar el progreso de una persona participante hacia un objetivo pedagógico previamente definido.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CUADRO COMPARATIVO

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
OBJETO «Qué»	<ul style="list-style-type: none"> Uno o más objetivos de un módulo o plan de estudios. Aspectos androgénicos. 	El conjunto de los objetivos de un módulo o de una etapa importante de un plan de estudios.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CUADRO COMPARATIVO

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
FUNCIÓN «Por qué»	Asegurar el progreso de los aprendizajes.	Tomar decisiones relativas al reconocimiento de los conocimientos.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CUADRO COMPARATIVO

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
MOMENTO «Cuándo»	A lo largo del proceso de aprendizaje.	Al final de un plan de estudios o de una etapa importante.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CUADRO COMPARATIVO

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
RESPONSABLES (evaluadores/as) «Quién»	<ul style="list-style-type: none"> La persona formadora. La persona participante. 	<ul style="list-style-type: none"> La persona formadora. El centro de formación. La institución educativa. El Ministerio de Educación.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CUADRO COMPARATIVO

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
RECOLECCIÓN DE DATOS «Cómo»	<ul style="list-style-type: none"> Métodos formales o informales; rejillas de observación; instrumentos escritos; diario de navegación. 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos formales; instrumentos de medida (pruebas únicas, pruebas locales).

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CUADRO COMPARATIVO

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
DECISIONES «Qué acciones»	<ul style="list-style-type: none"> Detección de dificultades. Asesoría a la persona adulta. Seguimiento al proceso de aprendizaje. Corrección. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer los conocimientos. Asignar unidades. Evaluar estudios.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



CAPACITACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

(DÍA 3)

INTRODUCCIÓN



1. Presentación de las personas participantes y el o la animadora
2. Normas del taller

NORMAS DEL TALLER



"



Soy puntual



*Evito ir a mi oficina
Apago mi teléfono celular*



*Respeto las pausas y el
tiempo acordado*

NORMAS DEL TALLER



"



*Escucho a los y las
participantes*



Aprendo

"



Participo

HORARIO



- ❖ Empezamos a las 08h00
- ❖ Tenemos una pausa a las 10h30 (15 minutos)
- ❖ Tenemos el almuerzo a las 12h30 (1h30)
- ❖ Terminamos a las 18h00

PLAN DEL TERCER DÍA



1. Las estrategias pedagógicas
2. Los materiales pedagógicos
3. Ejemplos de verbos
4. Resumen del día

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Una estrategia pedagógica es un método o una manera particular de organizar las actividades pedagógicas, desarrollada según normas y con el fin de lograr los objetivos fijados.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

La eficacia de un método de enseñanza es circunstancial y depende de la combinación de varios factores", como:

- ❖ la naturaleza de la población que debe formarse;
- ❖ la materia que debe enseñarse;
- ❖ la personalidad del o la formador/a;
- ❖ las condiciones físicas y materiales;
- ❖ los objetivos contemplados.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Existen 3 grandes categorías de estrategias:

- 1) las que se basan en distintas formas de exposición;
- 2) las que favorecen el debate o el trabajo en equipo;
- 3) las basadas en el aprendizaje individual.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- | | | |
|---------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exposiciones | Exposiciones formales | <ul style="list-style-type: none"> • Conferencias de un único profesor • Conferencias sucesivas de varios profesores • Conferencias integrando TIC |
| | Exposiciones informales | <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones magistrales informales • Exposiciones integrando TIC • Exposiciones-demostraciones • Exposiciones-presentaciones de caso • Exposiciones presentadas por los estudiantes • E-learning sincrónico • Videoconferencia |

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- | | | |
|------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Debate, trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo | Seminarios | <ul style="list-style-type: none"> • Seminarios clásicos • Debates • Método de Harvard (resolución de casos complejos) • Casos dramatizados (socio dramas) • Casos simplificados • Redacción de casos por parte de los/as estudiantes |
| | Estudio de casos | <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos • Aprendizaje por resolución de problemas • Trabajo dirigido o taller • Simulación • Juegos educativos • Juegos de roles • Acompañamiento de pares (coaching) • Sesiones de laboratorio • Micro-enseñanza • Equipos de enseñanza (Team-teaching) |
| | Enseñanza de pares | |
| Otros | | |

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendizaje individual | Dirección de estudios | <ul style="list-style-type: none"> • Contrato de aprendizaje • Programas de lectura • Prácticas • Enseñanza cooperativa • Educación a distancia |
| | Trabajo individual | <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza modular • "Audio tutorial" • Enseñanza por prescripciones individuales • Enseñanza personalizada • Enseñanza programada • E-learning asincrónico • Web base training |

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



LA INTERROGACIÓN ORAL

A. METAS

Las preguntas pueden utilizarse para:

- ❖ desarrollar un tema;
- ❖ iniciar y fomentar un debate;
- ❖ mantener la atención de las personas participantes;
- ❖ resumir rápidamente;
- ❖ despertar la curiosidad de las personas participantes;
- ❖ comprobar los conocimientos adquiridos.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



LA INTERROGACIÓN ORAL

B. CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PREGUNTA

- ❖ simple;
- ❖ breve;
- ❖ invita a la reflexión;
- ❖ está bien definida.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



LA INTERROGACIÓN ORAL

C. TIPOS DE PREGUNTAS

- ❖ preguntas que recurren a la memoria;
- ❖ preguntas que recurren al razonamiento;
- ❖ preguntas dirigidas a todos/as;
- ❖ preguntas dirigidas a algunas personas en particular;
- ❖ preguntas “invertidas”;
- ❖ preguntas-enlace.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



LA INTERROGACIÓN ORAL

D. PREGUNTAS QUE DEBEN EVITARSE

- ❖ preguntas trampa;
- ❖ preguntas combinadas;
- ❖ preguntas con doble negación;
- ❖ preguntas no pertinentes;
- ❖ preguntas tendenciosas.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



LA INTERROGACIÓN ORAL

E. CÓMO PREGUNTAR

Para preguntar adecuadamente, se debe:

- ❖ plantear la pregunta;
- ❖ hacer una pausa;
- ❖ nombrar a la persona;
- ❖ escuchar la respuesta.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



LA INTERROGACIÓN ORAL

F. RECOMENDACIONES

- ❖ distribuir bien las preguntas;
- ❖ tener en cuenta la personalidad de la persona participante que es cuestionada;
- ❖ si después de un tiempo razonable la persona participante no respondió, dirigirse a otra persona;
- ❖ no animar a las personas participantes a responder en grupo;
- ❖ dar crédito a las buenas respuestas.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA INTERROGACIÓN ORAL

G. PREGUNTAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

- ❖ animar a las personas participantes a preguntar;
- ❖ darles tiempo de formular sus preguntas;
- ❖ antes de responder, asegurarse de comprender bien la pregunta;
- ❖ si no sabe la respuesta, admitirlo;
- ❖ si no ve inconveniente en que las personas participantes pregunten en todo momento, mencionarlo al principio de la clase.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA INTERROGACIÓN ORAL

H. VENTAJAS

- ❖ promueve el dinamismo del grupo;
- ❖ recurre a los conocimientos y las experiencias de las personas participantes lo que implica el enriquecimiento y complemento del grupo para el grupo, así como el enriquecimiento de la persona formadora;
- ❖ incita a la reflexión;
- ❖ favorece la integración de los aprendizajes y una mejor memorización, al mismo tiempo que demanda de la persona participante una mayor atención hacia los planos de la audiencia, la reflexión y la expresión (síntesis);
- ❖ permite comprobar, simultáneamente, la comprensión de los aprendizajes.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA INTERROGACIÓN ORAL

I. INCONVENIENTES

- ❖ puede generar la polarización de algunos/as participantes en torno a una idea;
- ❖ puede generar una dinámica de argumentación;
- ❖ puede causar desviación del tema y pérdida de tiempo;
- ❖ eventualmente, puede crear una tensión debido al tiempo de espera o la no participación del grupo;
- ❖ exige, por parte de la persona formadora, una capacidad de interrelación con los/as participantes, así como el contacto permanente, activo y productivo.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA DEMOSTRACIÓN

Es una técnica de enseñanza que consiste en explicar el funcionamiento de cualquier cosa, presentando un conjunto de acciones.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA DEMOSTRACIÓN

A. CÓMO HACER UNA DEMOSTRACIÓN

- ❖ preparar, previa y cuidadosamente, todo el material necesario;
- ❖ precisar los objetivos específicos contemplados por la demostración;
- ❖ identificar las distintas etapas que deben cumplirse para llegar al resultado esperado;
- ❖ explicar las etapas, una a una, resaltando los puntos claves y los aspectos relacionados con la seguridad (hacer hincapié en estos puntos);
- ❖ destacar la lógica del proceso;
- ❖ comentar las formas de utilización de las cosas, *no explicar más que un único método, el mejor*;
- ❖ proceder lentamente;
- ❖ responder a las preguntas;
- ❖ al final, resumir brevemente las etapas y hacer hincapié en las operaciones principales.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA DEMOSTRACIÓN

B. PREPARACIÓN DEL MATERIAL

Disposición del aula:

- ❖ todas las personas participantes deben poder ver;
- ❖ es necesario que haya suficiente espacio para los ejercicios;
- ❖ la persona formadora debe poder supervisar a todo el grupo.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA DEMOSTRACIÓN

B. PREPARACIÓN DEL MATERIAL

Sobre el material, la persona formadora debe asegurarse que:

- ❖ todo el material necesario esté en el lugar;
- ❖ esté ordenado;
- ❖ exista un equipo para cada participante (si el equipo no es muy grande o costoso);
- ❖ las personas participantes puedan utilizar los aparatos al mismo tiempo y, si esto no es posible, puedan hacerlo por turnos;
- ❖ no existan objetos de distracción durante las explicaciones.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA DEMOSTRACIÓN

C. VENTAJAS

- ❖ permite una mayor memorización;
- ❖ suscita el interés de las personas participantes;
- ❖ establece un contacto más estrecho entre la persona formadora y los/as participantes;
- ❖ facilita el aprendizaje de las técnicas;
- ❖ demanda menos investigación que la exposición.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA DEMOSTRACIÓN

D. INCONVENIENTES

- ❖ solo permite un grupo limitado de participantes;
- ❖ exige la habilidad manual de la persona formadora;
- ❖ a veces, requiere de varias personas monitoras;
- ❖ genera distracción;
- ❖ puede implicar negligencias.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA EXPERIMENTACIÓN

La experimentación es una técnica de enseñanza frecuentemente utilizada por la ciencia y consiste en establecer un proceso que permita entender la naturaleza de un fenómeno, explicar el funcionamiento de cualquier cosa y presentar un conjunto de explicaciones y ejecuciones.

La experimentación como estrategia pedagógica favorece:

- ❖ la instauración de ejercicios prácticos;
- ❖ la profundización de los aprendizajes;
- ❖ la identificación de respuestas a los cuestionamientos.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA EXPERIMENTACIÓN

A. ETAPAS DE LA EXPERIMENTACIÓN

- 1^{ra} etapa: Presentar el objetivo del experimento
- 2^{da} etapa: Explicar las características y funcionamiento de los aparatos de laboratorio
- 3^{ra} etapa: Explicar el funcionamiento y normas del laboratorio
- 4^{ta} etapa: Precisar el papel de la persona formadora en el desarrollo del ejercicio.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA EXPERIMENTACIÓN

B. VENTAJAS

- ❖ es una forma activa de aprendizaje;
- ❖ se aprende por el desarrollo de las acciones, construyendo uno/a mismo/a su propio conocimiento.
- ❖ simula situaciones semejantes a la realidad;
- ❖ cita casos concretos;
- ❖ recurre al saber-hacer (no solamente al saber);
- ❖ facilita la evaluación del aprendizaje;
- ❖ recurre a la iniciativa.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LA EXPERIMENTACIÓN

C. INCONVENIENTES

- ❖ exige una preparación más difícil y costosa;
- ❖ exige una adaptación particular de los locales: bancos de trabajo, taburetes, salas más grandes
- ❖ aumenta la duración del aprendizaje en función de los grupos;
- ❖ dificulta la interacción entre las personas participantes.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

RESUMEN

TRES CATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- ❖ Las que se basan en distintas formas de exposición.
- ❖ Las que favorecen el debate, el trabajo en equipo o el aprendizaje cooperativo.
- ❖ Las basadas en el aprendizaje individual.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

RESUMEN

LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS CLÁSICAS

- ❖ La exposición.
- ❖ La interrogación oral.
- ❖ La demostración.
- ❖ La experimentación.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

RESUMEN

LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS

- ❖ La exposición integrando TIC.
- ❖ E-learning sincrónico.
- ❖ E-learning asincrónico.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

RESUMEN

CONCLUSIONES GENERALES RELATIVAS A LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- ❖ ¡La mejor estrategia no existe!
- ❖ Todas las estrategias pedagógicas son equivalentes cuando se trata de lograr objetivos simples como la adquisición y la comprensión de conocimientos.
- ❖ Las estrategias pedagógicas "más centradas en el participante" permiten alcanzar objetivos asociados a la memorización a largo plazo, al desarrollo del pensamiento, al desarrollo de la motivación, a la transposición de los aprendizajes, etc.
- ❖ Los mejores resultados, obtenidos con algunos métodos, son menos atribuibles al método mismo que a la cantidad y calidad del trabajo intelectual personal que generan.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

RESUMEN

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- ❖ Objetivos cognoscitivos contemplados.
- ❖ Capacidad de un método para favorecer un aprendizaje autónomo y continuo.
- ❖ Grado de control de la persona participante.
- ❖ Número de participantes a quienes un método puede satisfacer.
- ❖ Número de horas de preparación, de encuentros con las personas participantes y de corrección que exige el método.

 CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

RESUMEN

FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA EFICACIA DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

- ❖ Naturaleza de la población de participantes.
- ❖ Número de participantes.
- ❖ Materia enseñada.
- ❖ Personalidad de la persona formadora.
- ❖ Condiciones físicas y materiales.
- ❖ Objetivos contemplados.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

MATERIAL PEDAGÓGICO

El material pedagógico puede definirse como el conjunto de objetos, medios e instrumentos utilizados con fines pedagógicos y cuya única finalidad es contribuir al éxito del proceso de aprendizaje.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

MATERIAL PEDAGÓGICO

MEDIOS Y SOPORTES

- ❖ Todo el material escrito: manuales, catálogos, etc.
- ❖ Objetos y aparatos de demostración.
- ❖ La pizarra.
- ❖ Las ilustraciones y los mapas en formato grande.
- ❖ La pizarra flietrada y magnética.
- ❖ El caballete y el bloc gigante.
- ❖ El muro en blanco y las tarjetas de cartulina.
- ❖ Todas las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).
- ❖ La computadora y el proyector multimedia.
- ❖ La video conferencia.
- ❖ El E-learning.
- ❖ CD, DVD.
- ❖ La web.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

MATERIAL PEDAGÓGICO

VENTAJAS

El material pedagógico sirve para:

- ❖ Clarificar y soportar nuestras explicaciones.
- ❖ Condensar, agrupar y organizar las informaciones.
- ❖ Ilustrar lo que es difícil de visualizar en clase.
- ❖ Ayudar a las personas participantes a aprender rápidamente y a retener por mayor tiempo.
- ❖ Mantener el interés y la atención.
- ❖ Mejorar la autenticidad de la formación.
- ❖ Tener la confianza de las personas participantes.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

MATERIAL PEDAGÓGICO

Permiten:

- ❖ Presentar las cosas de manera simple, clara y sin sobrecarga de información.
- ❖ Apoyarse en el uso del color, cuando es posible.
- ❖ Integrar imágenes, sonidos, animaciones, etc.
- ❖ Adaptarse a la realidad (autenticidad).
- ❖ Trasladar la información con facilidad.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

MATERIAL PEDAGÓGICO

CONSEJOS PRÁCTICOS

- ❖ La utilización de material pedagógico audio-visual debe preceder a una presentación, un debate o la emisión de instrucciones.
- ❖ La utilización de material pedagógico audio-visual debe estar seguida de un corto periodo de reflexión y debate. La persona formadora debe resumir y comentar los puntos esenciales.
- ❖ Es interesante entregar una rejilla de observación a las personas participantes.
- ❖ Cada material debe usarse en un tiempo convenientemente establecido.
- ❖ Siempre debe dirigirse a las personas participantes durante la utilización de un material.
- ❖ Garantizar que todos puedan ver los materiales usados de forma colectiva.
- ❖ Retirar o guardar todos los materiales después de haber sido utilizados.
- ❖ Familiarizarse con el equipamiento y siempre variar los medios.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



UTILIZACIÓN DE LAS TIC

La organización y utilización racional de las TIC no es evidente. La tasa de utilización de tales medios, con relación a otros medios más convencionales, es objeto de debate frecuente. Las ventajas pedagógicas que obtienen las TIC son innegables, pero difícilmente mensurables con precisión. En cualquier caso, la tendencia es irreversible y los instrumentos y herramientas se desarrollan a un ritmo acelerado.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



EL RETROPROYECTOR

Diez buenas razones para utilizar un retroproyector:

- ❖ Las diapositivas son fáciles de realizar.
- ❖ Las diapositivas son fáciles de utilizar.
- ❖ Las diapositivas pueden reutilizarse (en varias sesiones).
- ❖ Es un medio poco costoso.
- ❖ Pueden proyectarse aún en espacios con luz.
- ❖ Permite hacer frente al grupo.
- ❖ Ayuda a visualizar y retener la información.
- ❖ Puede servir para animar un proceso.
- ❖ Suscita la atención de la persona participante cuando se utiliza racionalmente.
- ❖ Puede utilizarse por los/as propios/as participantes, si es preciso.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



LA PIZARRA

Diez recomendaciones sobre la utilización de una pizarra:

- ❖ No hablará mientras escribe.
- ❖ No ocultará lo que está escrito.
- ❖ Se esforzará por escribir con letras grandes.
- ❖ Utilizarán los colores cuando se requiera.
- ❖ Preparará de antemano algunas pizarras.
- ❖ Utilizará un papelógrafo como ayuda memoria.
- ❖ Utilizará más de una pizarra.
- ❖ Pondrá sobre las paredes de la sala algunos papelógrafos importantes.
- ❖ Combinará la utilización de las pizarras con otros medios.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



RESUMEN

MEDIOS ESCRITOS

- ❖ La persona formadora puede utilizar un manual o notas del curso de tres maneras diferentes:
 - Seguirlo página por página
 - Tratar solamente los puntos importantes
 - Cubrir el contenido de una manera diferente a la del manual.
- ❖ No utilizar un manual o notas de cursos incompletos; sustituirlos lo antes posible por un material completo.
- ❖ Evitar recurrir sistemáticamente a las fotocopias porque solo deben constituir complementos ocasionales.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



RESUMEN

MEDIOS ESCRITO- VISUALES

- ❖ Escribir en la pizarra legible y sistemáticamente, teniendo cuidado de conservar el contacto visual con las personas participantes.
- ❖ Utilizar las diapositivas para sintetizar los mensajes de la persona formadora. Es inútil abusar de su utilización, haciendo diapositivas en exceso.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES



RESUMEN

MEDIOS AUDIOVISUALES

- ❖ Los medios audiovisuales deben integrarse absolutamente a la formación; es necesario visualizarlos antes de presentarlos y explicar a las personas participantes lo que deben observar y lo que se espera de ellos/as después de la proyección.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

MÓDULO 1

RESUMEN

MEDIOS INFORMÁTICOS-TIC

❖ Actualmente son los más utilizados. Es posible pensar que por su desarrollo se convertirán en los únicos materiales pedagógicos. Por ejemplo, la holografía o los simuladores se desarrollarán a tal punto que no se necesitarán objetos de demostración.

❖ La persona formadora debe actualizarse constantemente respecto a las TIC para no rezagarse en los procesos educativos.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

PARA TRABAJAR

CONDICIONES BREVISES:

Haber sido elegido por su superior inmediato con el fin de dar la formación especializada a sus pares. NINGÚN curso previo.

OBJETIVO TERMINAL DEL CURSO:

Al final del curso, la persona participante será capaz de preparar y replicar una actividad de formación, teniendo en cuenta las particularidades del enfoque por competencias y, si utilizando de manera apropiada las técnicas de animación y enseñanza, aplicando técnicas de animación y enseñanza animación en enseñanza, presentadas en el curso, destinadas a los adultos.

EVALUACIÓN FINAL DEL PARTICIPANTE:

La persona participante deberá preparar y animar una actividad de formación de 30 minutos de duración, cuenta las particularidades del enfoque por competencias y, si utilizando de manera apropiada las técnicas de animación y enseñanza, aplicando técnicas de animación y enseñanza animación en enseñanza, presentadas en el curso.

La persona participante deberá entregar una descripción del curso, un plan de acción y una actividad de evaluación.

Además, la parte práctica (presentación oral) se evaluará a partir de una planilla de observación.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA DEL CURSO:

La presente formación permite iniciar a la persona participante en las distintas facetas de la animación, desarrollada en el marco de una formación especializada o de una formación vinculada a un programa de formación continua.

En clase, experimentará la redacción de distintos documentos que servirán de herramienta para la planificación de un proceso de formación. Se familiarizará con los conceptos vinculados a la percepción, la comunicación, la redacción de los objetivos de aprendizaje, la formación de las personas adultas y la animación de un grupo.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

DESARROLLO RESUMIDO DEL CURSO:

Tiempo	Objetivos de aprendizaje	Contenido del curso	Estrategias pedagógicas
15 día	Tener presente en la concepción de una actividad de formación, los principales factores que influyen en las personas adultas en situación de aprendizaje.	Percepción, paradigma, características de la persona adulta, manejo de grupos, casos difíciles.	Exposiciones interactivas, debates, rompecabezas, ejercicios, trabajo en equipo.
15 día	Redactar objetivos pedagógicos según las normas.	Clasificación de los objetivos, resultado, condición, criterios, taxonomía.	Exposiciones interactivas, lectura, ejercicios.
15 día	Elaborar una evaluación formativa.	Categorías de evaluación, la importancia de la evaluación.	Exposiciones interactivas, debates, ejercicios.
1 día	Aplicar los distintos medios de comunicación en pedagogía.	Comunicación, material y estrategias pedagógicas, técnicas de animación de grupo.	Exposiciones interactivas, debates, ejercicios, aplicación en una situación práctica.
15 día	Redactar una descripción y un plan marco del curso para una actividad de formación corta.	Guías de redacción de documentos para la persona formadora.	Exposiciones interactivas, trabajo individual.
1 día	Presentar una actividad de formación.	Parámetros de la aplicación de una situación práctica, evaluación de pares (rejilla de observación).	Demostración, debates.

MATERIAL Y DOCUMENTACIÓN:

Tarjetas de presentación, caballete, retroproyector, pizarra (bliza o marcador), carpeta de aprendizaje "características del adulto", (12) tarjetas de cartulina 2"x3", Retiros de color, notas de curso de la persona participante, hojas impresas con las herramientas de normas usuales, Descripción de un curso - Plan de curso - Plan marco del curso (4 copias de cada una), rejilla de observación de las presentaciones (35 copias), hojas de evaluación de la formación (7).

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

ESTRATEGIAS						
TIEMPO REQUERIDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDO	PARTICIPANTE (QUE HACE EL/A PARTICIPANTE)	FORMADOR (QUE HACE EL/A FORMADOR)	MATERIAL PEDAGÓGICO	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

Los 6 verbos más utilizados:

- ❖ Describir
- ❖ Definir
- ❖ Demostrar
- ❖ Ordenar
- ❖ Nombrar
- ❖ Construir

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

a) Describir	
Definición:	El sujeto menciona o enumera en sí mismo las propiedades o las características de un objeto, los acontecimientos, las propiedades de los acontecimientos o las relaciones pertinentes con un objeto o un acontecimiento dado.
Declaración de objetivo:	Describir cada uno de los seis verbos empleados regularmente cuando se redactan objetivos específicos del ámbito cognoscitivo.
Pregunta de examen:	Basándose en un ejemplo de declaración de objetivo, expliquen en cinco líneas lo que significa el verbo describir (sobre todo la definición y los ejemplos).

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

b) Identificar (Elegir una cosa entre varias)	
Definición:	El sujeto designa la pertenencia o no pertenencia de objetivos específicos a una categoría dada e incluso definida en algunos casos.
Declaración de objetivo:	En una lista de objetivos pedagógicos, identificar aquellos que están definidos en términos de comportamiento.
Pregunta de examen:	¿Cuál de estos dos enunciados es un objetivo específico? <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la teoría de los objetivos • Redactar objetivos específicos

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

c) Demostrar	
Definición:	El sujeto debe ser capaz de realizar distintas tareas según algunos criterios dados. Además, en algunos casos, debe verbalizar su manera de proceder o explicar las razones.
Declaración de objetivo:	Demostrar, en un individuo vivo, la técnica de respiración "boca a boca" (técnica: 75 % y explicaciones: 25 %).
Pregunta de examen:	Tienes cinco (5) minutos para realizar la técnica de respiración boca a boca y para explicarnos cómo la aplicas: 75% de los puntos se conceden a la exactitud de la técnica según los criterios pre establecidos y 25 % a la precisión y la adecuación de las explicaciones.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

d) Ordenar	
Definición:	El sujeto debe arreglar o clasificar según un orden dado dos o varios objetos que se le enumeran o se le dan.
Declaración de objetivo:	Ordenar jerárquicamente las categorías de las taxonomías de Bloom, Krathwohl o Harrow.
Pregunta de examen:	Escriba en orden ascendente de dificultad (taxonomía de Bloom) las seis siguientes categorías: análisis, aplicación, comprensión, conocimiento, evaluación y síntesis.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

e) Nombrar	
Definición:	El sujeto debe dar el nombre correcto a un objeto o una clase de objetos. No se le proporciona el nombre.
Declaración de objetivo:	Nombrar los niveles de especificidad del modelo de planificación por deducción-inducción.
Pregunta de examen:	Cuáles son los cuatro niveles de especificidad de un objetivo tales como se presenta en el modelo de planificación por deducción - inducción.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

LOS VERBOS EN PEDAGOGÍA

f) Construir	
Definición:	El sujeto debe producir algo (frases, declaraciones, objetos materiales o no materiales, gestos...) ajustándose a criterios explícitos o implícitos.
Declaración de objetivo:	Construir objetivos específicos que correspondan a un objetivo general dado y que respeten las normas de redacción de los objetivos.
Pregunta de examen:	Escriba a continuación un objetivo específico que se relacione con el siguiente objetivo general: El estudiante conocerá el modelo de planificación por deducción-inducción.

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CLASES DE VERBOS

CLASE 1. CONOCIMIENTO

- | | |
|-----------------|-----------------------------------|
| a) hechos | e) partes |
| b) nombres | f) conceptos de nivel inferior |
| c) fechas | g) asociaciones de nivel inferior |
| acontecimientos | h) informaciones |

CLASE 2. COMPRENSIÓN

- a) conceptos de nivel superior
- b) comprensión relaciones complejas

CÉGEP TROIS-RIVIÈRES

CLASES DE VERBOS

Clase 3. Operación

- a) Análisis
- b) Síntesis
- c) Clasificación
- d) Percepción
- e) Reminiscencia
- f) Abstracción
- g) Discriminación
- h) Concepción
- i) Evaluación
- j) Traducción
- k) Creación
- l) Apreciación
- m) Predicción
- n) Asociación
- ñ) Medida
- o) Generalización

 CEGEP TROIS-RIVIÈRES

CLASES DE VERBOS

Clase 4 Estrategias

- a) Combinación
- b) Modelos
- c) Planes
- d) Resolución de problemas
- e) Series
- f) Estrategias
- g) Sistemas

 CEGEP TROIS-RIVIÈRES

CLASES DE VERBOS

Clase 5 Actitudes

- a) Actitudes
- b) Convicciones
- c) Creencias
- d) Semejanzas
- e) Intenciones
- f) Valores

 CEGEP TROIS-RIVIÈRES

CLASES DE VERBOS

Clase 6 Apreciación

- | | |
|--------------|----------------------------------------------------------------------|
| a) estima | (Varios comportamientos de apreciaciones y de actitud son similares) |
| b) simpatías | |
| c) valores | |

Clase 7. Interés

- | | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------|
| a) deseos | (Varios comportamientos de interés y de actitud son similares) |
| b) impulsos | |
| c) motivaciones | |
| d) estímulos | |

 CEGEP TROIS-RIVIÈRES

CLASES DE VERBOS

Clase 8 Movimientos (sin objetos ni herramientas)

- a) Actos
- b) Acciones
- c) Desplazamientos
- d) Habilidades
- e) Movimientos

Clase 9 Movimientos (utilizando objetos o herramientas)

- a) Actos
- b) Acciones
- c) Artes
- d) Habilidad
- e) Movimientos

 CEGEP TROIS-RIVIÈRES

Responsables del proyecto:

Philippe Mpeck

Coordinador

Servicio de cooperación y desarrollo internacional

Cégep de Trois-Rivières, Québec, Canadá

Janie Trudel Bellefeuille

Responsable del proyecto

Servicio de cooperación y desarrollo internacional

Cégep de Trois-Rivières, Québec, Canadá

Concepción y redacción:

Denis Moreau, ing., M.Sc.

Asesor técnico internacional

Servicio de cooperación y desarrollo internacional

Cégep de Trois-Rivières, Québec Canadá

Pierre Desjardins

Consejero pedagógico

Servicio de apoyo a los programas

Cégep de Trois-Rivières, Québec Canadá

Revisión y corrección:

Aida Ferreyra Villarroel

Asesora técnica

Servicio de cooperación y desarrollo internacional

Cégep de Trois-Rivières, Québec Canadá



MINISTERIO DE

educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 



Colleges and Institutes Canada
Collèges et instituts Canada

Canada 