

**UNIVERSIDAD INTERAMERICANA PARA EL DESARROLLO**

CON ESTUDIOS, RECONOCIDOS ANTE LA SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), SEGÚN ACUERDO No. 20091322  
DE FECHA 8 DICIEMBRE 2009.

**CASO INTEGRADOR**

**“FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR  
MEDIANTE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA VIRTUAL”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

**ESTELA GÁMEZ CHÁVEZ**

ESTADO DE MÉXICO, MAYO 2014.

## DEDICATORIAS

Especialmente a ti  
Compañero de sueños en ésta nuestra vida.

A mis hijos  
Fuente de inspiración hacia el logro.

A mi familia  
Por su amor incondicional.

# ÍNDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	I
<b>ANTECEDENTES</b> .....	1
<b>OBJETIVO</b> .....	4
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
<b>Capítulo I</b>	
<b>Formación Docente y Comunidades de Práctica</b> .....	5
1.1 Formación docente en el marco de la RIEB.....	5
1.1.2 Concepto de comunidad de práctica.....	9
<b>Paradigma Sociocultural</b> .....	11
1.2 Principios teóricos.....	12
1.2.1 Conceptos básicos.....	14
1.2.2 Alcances educativos.....	16
<b>El software social en la educación</b> .....	17
1.3 El software social.....	18
1.3.1 Wikis y su uso.....	19
<b>ESTUDIO DE CASO</b>	
I. Identificación del problema.....	21
II. Análisis de la situación.....	23
III. Generación de las opciones a seguir.....	26
IV. Implementación de un Plan de Acción.....	27
V. Evaluación del Plan de Acción.....	32
VI. Recomendaciones.....	33
<b>GLOSARIO DE TÉRMINOS</b> .....	34
<b>REFERENCIAS</b> .....	36
<b>ANEXOS</b>	

# INTRODUCCIÓN

Actualmente los profesores enfrentan nuevos retos en el desarrollo de su práctica docente como: nuevos enfoques educativos, reformas curriculares, uso de las TIC's, por lo que la formación profesional permanente, es necesaria hoy más que nunca, motivo por el cual es imprescindible su participación en este proceso, con el fin de propiciar autonomía y colaboración entre los colectivos docentes.

Por lo que el presente estudio de caso pretende proponer a la comunidad de práctica, apoyada por las tecnologías de la información y comunicación, como un recurso idóneo para los intercambios comunicativos y de conocimientos propios de las interacciones que ocurren al trabajar entre compañeros del jardín de niños Juan Rulfo y a partir de esta se incida en el perfil del profesional.

El marco teórico, se encuentra dividido en tres subtemas, el primero de ellos aborda la importancia de la formación docente como elemento crucial a considerar y fortalecer en las reformas educativas, así mismo presenta la definición y los elementos a considerar para conformar una comunidad de práctica.

El segundo subtema habla del paradigma sociocultural, como aquel elemento teórico que sustenta al aprendizaje social, dado a partir de la participación de todos los que intervienen en éste proceso; por último se describe los beneficios de usar el software social en el ámbito educativo y las ventajas aportadas al propiciar una comunicación más abierta y colaborativa.

Para concluir, en el apartado de estudio de caso se muestra a la comunidad de práctica, apoyada en el uso del software social, como una alternativa viable para la difusión y construcción de conocimientos que inciden de forma directa en la formación docente de este nivel.

## ANTECEDENTES

La formación docente es entendida como un proceso de desarrollo cuyo objetivo es la “adquisición de conocimientos, habilidades y ciertas representaciones del trabajo a ejercer” (Barraza, 2007, p 142) permitiendo combinar acciones académicas con las pedagógicas y así incidir en la concepción del propio rol profesional.

Por tanto es imprescindible atender las necesidades de formación profesional y de esta manera contribuir al fortalecimiento de la práctica docente cotidiana, en este sentido Arnaut (2004) señala la urgencia de “la consolidación de los programas de formación permanente del magisterio que de la formación inicial de maestros debido a que en los próximos 10 años la renovación de la planta docente (...) será más lenta” (p.26).

Arnaud (2004) también considera que la formación permanente se enfrenta a múltiples dificultades superadas a una serie de medidas orientadas a regular el desarrollo de los programas estatales de actualización y de mejoramiento profesional del magisterio.

Otro de los problemas que se observa en la formación permanente del profesorado, es aquel relacionado al poco uso que se le da a las tecnologías de la información y la comunicación para la construcción de conocimientos inherentes a la práctica docente y con ello romper las “tradicional restricciones que impone al tiempo y el espacio la enseñanza presencial” (Beth y Mellado, 2004, p. 312).

Al respecto se han trazado dos líneas de estudio, la primera relacionada con la formación inicial de profesores, tal es el caso de Beth y Mellado (2004), en donde se explican los beneficios de portafolios en línea y las comunidades de práctica en entornos virtuales; estrategias que fueron introducidas entre los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Católica de Temuco, Chile; sin embargo, es notorio que ésta etapa solamente dota de ciertos conocimientos de los cuales disponer para insertarse en el ámbito laboral de la práctica profesional.

La segunda línea considera que los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida profesional tienen fecha de caducidad en la sociedad del conocimiento, en consecuencia los esfuerzos se avocan a recopilar las prácticas que han desarrollado experiencias destinadas para los profesores que día con día enfrentan los desafíos impuestos por la formación continua para así ofrecer una educación de calidad a sus alumnos. A continuación se presenta la síntesis de tres investigaciones realizadas al respecto en los últimos años.

En el artículo desarrollado por García, Greca y Meneses (2008) se exponen los resultados de la puesta en marcha de una comunidad virtual de práctica (es decir, con un fuerte uso de las tecnologías de la información y la comunicación) con docentes de educación infantil, el equivalente a preescolar en nuestro país y de primaria; en ella se concluye en relación a varias ideas, de entre las cuales destaca la viabilidad de la comunidad de práctica como una forma efectiva de formación continua, centrada en la práctica, que se vio beneficiada por el uso dado a las posibilidades de las herramientas informáticas de las TIC's.

En este sentido García *et al.* (2008) identifican que “gran parte de los cambios ocurridos [en esta experiencia] se debieron a que los docentes han trabajado de forma colaborativa, y se sintieron incentivados y acompañados” (p. 457).

Por su parte Bozu e Imbernón (2009), coinciden con otros autores en que el individualismo de la labor docente predispone hacia la falta de trabajo en colectivo reduciendo los intercambios formativos entre colegas; bajo esta circunstancia visualizan la transcendencia de “crear comunidades de práctica (...) como alternativa posible en el desarrollo de los programas de formación y desarrollo profesional del profesorado” (p. 2), así mismo, estipulan que la comunidad de práctica se sustenta en la experiencia de la práctica y la gestión compartida del conocimiento. Vista de este modo resulta ser una alternativa posible para la mejora de la formación permanente del docente. Es importante mencionar que dicha experiencia nace en el contexto de la educación superior, en la carrera de pedagogía, entre profesores/as universitarios/as noveles y experimentados de España.

En el caso del estudio de López, Sánchez y Altopiedi (2011) cuyo eje central de investigación radica en identificar los mejores procedimientos institucionales que permiten la mejora sostenida de las escuelas de educación básica; llegando a la conclusión, a partir de dos casos exitosos, de que “la base más sólida para la mejora de los centros escolares es la constitución de comunidades profesionales de práctica en su interior” (p.110), además de ser generadoras de discursos que proveen de identidad profesional y a la vez configuran nuevas líneas de intervención docente.

En México, al igual que en Iberoamérica, la creación de comunidades de práctica en el ámbito educativo se centra en la educación superior.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio pone a disposición la estrategia nacional de Habilidades Digitales para Todos como un esfuerzo orientado a facilitar el “desarrollo de habilidades digitales en docentes y alumnos y al uso efectivo de herramientas y servicios asociados a estas tecnologías (...) de ampliar sus competencias para la vida favoreciendo su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011b, p. 100).

Con el propósito de acercar aún más al docente a las tecnologías de la información y la comunicación se habilita el portal “Explora Primaria y Secundaria” espacio web destinado a proporcionar herramientas de apoyo a la planeación, organización, instrumentación y la evaluación de sesiones de aprendizaje, además de incluir objetos de aprendizaje y material educativo.

Otra característica del portal es que se puede acceder a redes sociales como blogs y foros con miras al intercambio de experiencias innovadoras y exitosas emanadas del trabajo colaborativo, contribuyendo de esta manera a la alfabetización digital de docentes. Una de las desventajas identificadas en este esfuerzo radica en la falta de recursos puestos a disposición de los profesores de educación preescolar.



Figura 1. Fotografía que muestra actividades de algunos profesores en el uso de las TIC's. (Gámez Chávez, 2014)

## **OBJETIVO GENERAL**

Favorecer la formación docente en el Jardín de Niños Juan Rulfo mediante la conformación de una comunidad de práctica, a través del uso de wikis.



# MARCO TEÓRICO

## Capítulo I.

### Formación docente y comunidades de práctica.

#### 1.1 Formación docente en el marco de la RIEB

Son múltiples los desafíos que impone el siglo XXI dados por “la renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento” (SEP, 2011c, p.14) aunados al dinamismo en la circulación y producción del conocimiento, características que dotan a la sociedad actual de incertidumbre y complejidad.

Ante tales transformaciones de la sociedad global con miras a la construcción de la sociedad del conocimiento es que la Secretaría de Educación Pública impulsa la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la cual es el resultado de esfuerzos plasmados en las reformas curriculares de la educación preescolar en 2004, de secundaria del 2006 y de primaria en 2009.

Así pues la escuela a la cual se aspira a través de la reforma es la que incorpore las premisas fundamentales de la Comisión Internacional sobre la Educación para este siglo aprender a: conocer, hacer, ser y vivir juntos; además de reconocer la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás mediante redes colaborativas de conocimiento y centrada en los aprendizajes de los estudiantes.

En este contexto la RIEB presenta una propuesta formativa cuyo propósito central es el de reformar la educación básica del país considerado dos vertientes de acción, la primera “orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2011c, p. 9) y la segunda con énfasis en el desarrollo de competencias para la vida que permitan el desenvolvimiento personal orientado a la resolución de situaciones problemáticas que plantea el entorno social.

El proceso de articulación de los tres niveles de escolaridad básica (preescolar, primaria y secundaria) plantea que los alumnos al término de su tránsito por ella muestren los siguientes rasgos contenidos en el perfil de egreso:

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades de los otros, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medio para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011c, p. 43-44).

De hecho, como se ha mencionado, el centro de la visión de la educación básica son los alumnos, lo que implica “demandar a los maestros y maestras a aprender a trabajar de manera distinta, a relacionarse entre los docentes de su nivel y con los otros niveles para dar continuidad a la propuesta formativa” (SEP, 2011b, p. 65).

Por consiguiente la reciente política en educación básica, sobre formación docente parte de una transformación hacia una nueva cultura profesional, en la cual el individualismo se transmuta en colaboración lo que implica la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación y reflexión.

En opinión de Sánchez, Nishikawa, Cordero y Bocanegra (2008) esta política educativa de formación docente acepta “que el profesorado de educación básica ha trabajado únicamente desde el aislamiento, y que los individuos han sido los responsables de sus competencias profesionales, tanto de formación profesional como de práctica docente” (p. 57-58) en tal circunstancia se resta importancia al hecho de que las competencias colectivas siempre han estado estrechamente relacionadas con el trabajo de los maestros.

Es importante considerar que los actuales currículos basados en competencias requieren profesores formados bajo este enfoque, como consecuencia el papel activo del maestro en su quehacer cotidiano, es la pieza clave para el desarrollo de éstas en los alumnos lo cual sólo se logrará a través de la transformación de la práctica y el fortalecimiento de competencias docentes.

Desde esta perspectiva, para conceptualizar lo que son las competencias docentes, necesariamente se tienen que recurrir a la definición de lo que estas son en el ámbito educativo, sin embargo, al realizar esta tarea se identifica claramente que no existe una definición única y mucho menos consensuada respecto a este concepto.

Con el propósito de ejemplificar lo comentado con anterioridad, a continuación se presentan algunas definiciones:

- “Una competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 1999, p. 11).
- “Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006, p. 5).
- “La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala, 2008, citado por Guzmán y Marín, 2011, p. 154).

Si se considera que estas definiciones guardan elementos en común como la movilización de recursos que involucran saberes, capacidades, valores y actitudes que se ponen en juego para actuar de manera eficaz; luego entonces son aplicables a la profesión docente como elemento innovador de formación continua.

Reynosa (2012) en su artículo realiza un interesante análisis de 21 fuentes, encontrando 15 clasificaciones relacionadas con competencias docentes genéricas, entre las problemáticas que vislumbra la autora se encuentra el hecho de que “existe un vacío de conocimiento acerca de cuáles son las competencias docentes idóneas (...) y cuáles son las mejores estrategias para su construcción/reconstrucción y valoración” (p.11).

Vacío también evidente en la educación básica pues son pocas las investigaciones realizadas sobre este tema, sin embargo la Dirección General de Formación Continua de Maestros en servicio ha identificado una serie de competencias “profesionales” a ser integradas como elementos innovadores de formación continua, con miras a mejorar la práctica docente:

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos.
- Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua.
- Identifica sus propios procesos de aprendizaje, sus capacidades para aprender de manera permanente.
- Crea ambientes de aprendizaje en las aulas, mediante la incorporación de innovaciones educativas, la promoción de prácticas democráticas y el uso de diversos recursos didácticos en sus prácticas de enseñanza.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática.
- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural, lingüística y estilos de aprendizaje (crea condiciones para educación inclusiva).
- Contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes.
- Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Incorpora las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación profesional y en las prácticas pedagógicas del aula, que les permita enfrentar los retos de las sociedades del conocimiento.
- Organizar su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a esta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.
- Domina una segunda lengua, que contribuya a sus posibilidades de desarrollar actitudes y prácticas interculturales.

Por tanto las competencias docentes “se observan claramente cuando se movilizan las experiencias, conocimientos y actitudes en el trabajo que se realiza con los alumnos y en la interacción con los compañeros del colectivo de la escuela” (SEP, 2012a, p. 65).

Aunado a lo anterior, la RIEB plantea la importancia del aprendizaje permanente como una de las competencias para la vida, que se encuentra estrechamente vinculada con el profesional de la educación permitiéndole organizar el aprendizaje ya sea individual o en grupo e invita al docente a actuar con reflexión crítica, creatividad e iniciativa, capacidades que le permitan la resolución de problemas, evaluar riesgos y tomar decisiones.

### **1.1.2 Concepto de comunidad de práctica.**

A partir de la publicación del libro *Situated learning. Legitimate peripheral participation* en 1991 por Wenger y Lave, se expone la idea de que al aprendizaje hay que situarlo en la práctica y en los grupos sociales en los que éste tiene lugar, denominadas comunidades de práctica.

En este sentido Sánchez *et al.* (2008) puntualizan que “La premisa central del término es que el aprendizaje es un fenómeno social y no es únicamente el producto de la enseñanza o la transferencia (...) El aprendizaje y el conocimiento en general dependen de la participación individual en comunidades” (p. 59).

Así pues en 1998 Wenger formula la teoría del aprendizaje social, basándose en el paradigma constructivista y sitúa al aprendizaje en el contexto de la experiencia social del individuo. Las premisas que la sustentan son:

- Los seres humanos son seres sociales y esta característica es esencial para el aprendizaje.
- El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con empresas consideradas valiosas.
- Conocer es cuestión de participar en la consecución de estas empresas, es decir, de comprometerse de una manera activa en el mundo.
- El significado –capacidad de experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo- es, en última instancia, lo que debe producir el aprendizaje.

Esta concepción deja de considerar al aprendizaje como la adquisición de conocimientos por individuos para ser reconocido como aquel proceso de participación social en el que la naturaleza de la situación le impacta significativamente.

Wenger (1998) en su artículo *Communities of Practice: Learning as a Social System* expone que las comunidades de práctica están en todas partes, perteneciendo a algunas de ellas ya sea en el trabajo, escuela, casa o en las aficiones; a causa de ello la mayoría estamos familiarizados con la experiencia de participar en una comunidad de práctica. “Los miembros de una comunidad están unidos de manera informal por lo que hacen juntos (...) discusiones para resolver los problemas y dificultades por lo que han aprendido a través de su compromiso mutuo en dichas actividades” (s.p.).

Pero qué es una *comunidad de práctica*, Wenger, Mcdermott y Snyder (2002) mencionan” una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (p. 4).

Para ampliar la definición García *et al.* (2008) cita a Wenger, quien se refiere a comunidades de práctica “como grupos de personas, con distintos niveles de conocimientos, habilidades y experiencia, que se implican de un modo activo en procesos de colaboración en la resolución de problemas y construyen conocimiento, tanto personal como colectivo” (p. 440).

Además una comunidad de práctica se asienta, según Wenger (1998), en tres dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido.

Con el propósito de enmarcar estas premisas Sanz (2005) explica cada una de ellas:

- Compromiso mutuo.- cada miembro de la Comunidad de Práctica (CP) comparte su propio conocimiento y recibe el de los otros. El conocimiento parcial de cada uno de los individuos es lo que le da valor dentro de la CP.
- Empresa conjunta.- La CP debe tener objetivos y necesidades comunes a cubrir, aunque no homogéneos. Cada uno de los miembros de la CP puede comprender ese objetivo de una manera distinta, pero aun así compartirlo.
- Repertorio compartido.- Con el tiempo la CP va adquiriendo rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos que ésta ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica (p. 27).

Por su parte Bozu e Imbernón (2009) efectúan una reflexión acerca de la importancia y la necesidad de crear comunidades de práctica en la Universidad, como una fuente distinta de tener acceso al conocimiento, construirlo y difundirlo para así instituir una alternativa posible en el desarrollo de los programas de formación y desarrollo profesional del profesorado; en su artículo “Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad” enuncian algunos de los supuestos en los cuales se sustenta una comunidad de práctica:

- Todos los miembros de la comunidad de práctica tienen conocimiento especializado (nadie tiene todo el conocimiento).
- Es necesario compartir el conocimiento de cada uno. Al compartirlo, se favorece su diversificación y enriquecimiento y se convierte en un nuevo conocimiento, que crea un antecedente común y un sentido de identidad.
- El proceso de aprendizaje se da a través de la participación y el liderazgo compartido.
- Hay un proceso colectivo de negociación y la capacidad de explicar qué se hace, que es definida por los participantes, establece unas relaciones de responsabilidad mutua.

En este orden de ideas, la comunidad de práctica resulta ser el contexto idóneo en donde se puede interactuar con docentes unidos por intereses generales para compartir y construir de forma colaborativa conocimientos a través de un repertorio común de pensamiento y acción especializados (actividad externa, interpsicológica) que posteriormente por medio de la reconstrucción de la información y experiencias (actividad interna, intrapsicológica) posibilitará la movilización de esquemas de conocimientos.

## **El Paradigma Sociocultural**

Vygotsky (1979) fue uno de los primeros teóricos del desarrollo en analizar la influencia del contexto social y cultural en el niño. En su teoría sociocultural del lenguaje y del desarrollo cognoscitivo, el conocimiento no se cimienta de forma individual; más bien se construye entre varios, a partir de la interacción social y la cultura, por tanto “la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada (...) el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tienen una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa (...) forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos” (Bodrova y Leong, 2004, p.8-9).

El aprendizaje es esencialmente social e interactivo, por lo que este mantiene una relación recíproca con el desarrollo desde el nacimiento en los contextos escolares y extraescolares, formando una unidad: lo que se puede aprender está en estrecha relación con el nivel de desarrollo del niño, y a la vez, el aprendizaje influye también en los procesos de desarrollo no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo, tampoco hay desarrollo sin aprendizaje (Palacios, 1987).

En este sentido, menciona Brodova y Leong (2004), el contexto social es un concepto histórico; para Vygotsky la mente humana es producto, tanto de la historia humana o filogenia, como de la historia individual u ontogenia. Si bien la mente humana moderna ha evolucionado con la historia de la especie, la mente de cada individuo es también producto de experiencias personales únicas.

La obra de Vygotsky se considera vigente, por su reflexión y análisis, para el desarrollo de trabajos teóricos y empíricos; como se puede constatar que desde 1980 se han retomado sus ideas e hipótesis para comprobarlas y/o desarrollarlas; Hernández (2000) menciona investigaciones realizadas en diferentes campos como la psicología del desarrollo, la psicolingüística, trabajos interculturales y en educación.

## **1.2 Principios teóricos**

Desde las aportaciones teóricas de Vygotsky, cabe destacar el planteamiento sobre el “hecho humano” que considera que la evolución (del antropoide al hombre) así como la transición del niño al hombre es consecuencia de una actividad conjunta, la que se perpetúa y garantiza a través del proceso social de la educación, conciliando la polaridad entre lo biológico y lo cultural para responder simultáneamente (Unid, 2012) en dos niveles: material o natural y mental o humano.

Vygotsky aplica la lógica dialéctica y el materialismo histórico al estudio del hombre para explicar la conducta mediante la historia de la conducta, la conciencia mediante la historia de la representación. Se ocupó de la evolución cultural del hombre y del desarrollo cultural del niño; fue el primero en hablar de ello, planteando que los procesos psicológicos pueden ser elementales o primitivos, por ejemplo, el reflejo, la conexión estímulo-respuesta y superiores, la memoria simbólica.



Las funciones psicológicas superiores, entonces, tienen su origen en el desarrollo cultural, por lo que el estudio de las funciones psicológicas primitivas proporciona información sobre las características específicas de éstas que ocurren en las primeras (Unid, 2012).

El progreso de las funciones psicológicas superiores ocurre a través de la actividad práctica e instrumental en la interacción denominada cooperación social; los procesos psicológicos primitivos o naturales se reestructuran cuando aparecen los superiores, mediante la atención consciente y mediada, la memoria voluntaria y la inteligencia representacional.

Vygotsky (1979) planteó el estudio de las funciones psicológicas superiores en su proceso de evolución histórica y cultural (en la ontogénesis) relacionados con la conciencia como un elemento integrador u organizador, entendida ésta como un reflejo reconstructivo (subjetivo) de la realidad.

En cuanto al aprendizaje, el autor lo concibe como una relación entre experto-aprendiz y la forma de tratamiento de la información. Este modelo es participativo, en el que el aprendiz obtiene el conocimiento a través de la colaboración y la práctica de actividades relacionadas con la historia y la vida cotidiana en la comunidad de la que forma parte.

La participación incluye diversos contextos socio-históricos, cada uno con conjuntos articulados de significados, el tratamiento de la diversidad cultural que identifica el proceso enseñanza-aprendizaje como un contexto creado para que cada significado nuevo se negocie explícitamente, se construya mediante la práctica educativa (Unid, 2012b).

Vygotsky propone un modelo de aprendizaje colaborativo, en el que las intenciones y las actividades del maestro se negocian a través de las acciones del aprendiz. El aprendizaje es co-construido con la participación de todos los actores del proceso en el que ocurren una serie de etapas.

El aprendizaje sólo es posible a través de la mediación instrumental y social; ambos términos serán descritos posteriormente, ya que para ser comprendidos necesariamente se tendrá que retomar el concepto de instrumento psicológico (o la actividad humana) principio fundamental de esta teoría, la importancia radica en las modificaciones que el hombre realiza en su mente a partir de los estímulos externos.

Los instrumentos psicológicos son todos los objetos que tienen la función de ordenar la información externa, lo que le permite a la persona hacer uso de la inteligencia, de la atención y memoria en forma situacional, cuando lo requiera; esto es, contar mentalmente con la representación cultural de los estímulos para el uso pertinente y oportuno: la historia del lenguaje y del trabajo requieren la una de la otra (Unid, 2012b).

Acotado lo anterior, la mediación se lleva a cabo a través del uso de los instrumentos psicológicos o signos en el desarrollo de las funciones superiores y de la conciencia, los signos regulan las relaciones con los objetos físicos y, a la vez, modelan la conducta del sujeto.

El autor considera al lenguaje como el gran sistema de mediación instrumental motivo por el cual dirigió sus esfuerzos a desarrollar un modelo, en el que la capacidad de resolución de una tarea se aumenta a través de la intervención de un instrumento psicológico (Unid, 2012b).

El instrumento psicológico permite la mediación de estímulos que mejora la representación y por tanto el control y ejecución externo de las operaciones mentales; las tecnologías de la comunicación, entonces, son herramientas con las que se construye la representación externa para posteriormente interiorizarla, incorporarla mentalmente. El sistema de pensamiento es el resultado de la interiorización (Unid, 2012b) de procesos de mediación desarrollados por y en la cultura.

La mediación instrumental interpersonal ocurre con la *colaboración* de otros en la actividad conjunta (social) es lo que hace posible que el hombre la pueda utilizar individualmente cuando lo requiera. Los instrumentos socioculturales pueden ser las herramientas y los signos; las primeras están externamente orientadas por lo que producen transformaciones en los objetos, los segundos relacionados internamente, producen cambios en el sujeto actuante, el que realiza la actividad.

### **1.2.1 Conceptos básicos**

Las funciones mentales superiores

Las funciones mentales superiores, exclusivas de los seres humanos, son procesos cognitivos adquiridos en el aprendizaje y la enseñanza (...) conductas deliberadas, mediadas e internalizadas (...) incluyen la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico (Bodrova y Leong, 2004, p.20).

Vygotsky emplea el término de “función psicológica superior, o conducta superior para referirse a la combinación de herramientas y signos en la actividad psicológica” (Vygotsky, 1979, p. 92).

Al respecto Vygotsky (1979) concluye que, “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”, sin embargo posteriormente estas pasan por el proceso de *internalización* que es la reconstrucción interna de una operación externa, consistente en una serie de transformaciones:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica) -*Ley de la doble formación en los procesos de desarrollo*-.
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (p. 93-94).

Según Vygotsky (1979) los niños están provistos de ciertas “funciones elementales” (percepción, memoria, atención y lenguaje) que se transforman en funciones mentales superiores a través de la interacción con compañeros y adultos más conocedores; planteo que hablar, pensar, recordar y resolver problemas son procesos que se realizan primero en un plano social y entre dos personas. A medida que el niño adquiere más habilidades y conocimientos, el otro participante en la interacción ajusta su nivel de orientación y ayuda, lo cual le permite asumir una responsabilidad creciente en la actividad. Estos intercambios sociales los convierte después en acciones y pensamientos internos con los cuales regula su comportamiento.

Una premisa básica de la teoría de Vygotsky establece que se puede ser más apto de demostrar un nivel más alto de competencia cognoscitiva bajo la guía de compañeros y adultos más capaces. En este sentido el autor desarrolla el concepto de zona de desarrollo próximo.

## La zona de desarrollo próximo

Uno de los constructos teóricos más conocidos de Vygotsky, por sus implicaciones en el ámbito educativo, es el de la zona de desarrollo próximo, que denomina como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”; también afirma que:

La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no solo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no solo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración (Vygotsky, 1979, p. 133-134).

Sin embargo, al respecto Brodova y Leong (2004) analizan que para Vygotsky, la concepción de la zona de desarrollo próximo es mucho más amplia que la interacción experto-novato; extendiéndose a todas las actividades compartidas socialmente, por medio de cualquier tipo de interacción social.

### **1.2.2 Alcances educativos**

A la luz de este paradigma, el sujeto construye paso a paso su conocimiento desde el modelo del aprendizaje colaborativo, en una dinámica de cooperación entre experto y aprendiz por medio de la interacción social. Este proceso ocurre en dos niveles evolutivos; el nivel real que corresponde a los conocimientos actuales y determinado por la capacidad de resolver problemas; y el nivel potencial que se define por aquello que puede solucionar sólo con la ayuda de un adulto o la colaboración de un compañero.

Un elemento fundamental durante el proceso es la interiorización, que ocurre con la participación guiada del adulto o mediante la distribución de responsabilidad en las actividades conjuntas, planeadas, para promover la movilización de estrategias actuales del sujeto que no es capaz de realizar en forma espontánea e individual.

La interacción social, la conversación y la acción colaborativa, promueven la interiorización de lo realizado conjuntamente; lo anterior supone la mediación semiótica en la mente del aprendiz, que implica una referencia ponderada de los conocimientos comunes, lo que produce el ajuste satisfactorio de un mensaje compartido. Los significados se negocian en colaboración, el aprendiz se apropia a los fines y marcos de referencia del adulto; esto es, la búsqueda de opciones negociables en la interacción para aceptar distintos puntos de partida (Unid, 2012b).

El aprendizaje colaborativo es un proceso unificado de aprendizaje y de enseñanza en el que las intenciones educativas dirigidas a metas y las acciones del maestro son negociadas a través de las intenciones y acciones del aprendiz: el conocimiento es co-construido (Unid, 2012b).

La utilidad educativa del concepto de ZDP se ubica en la propuesta de un enfoque holístico en la enseñanza y el aprendizaje, a través de la mediación social de los instrumentos culturales que permiten el análisis de los procesos de transición y de cambio (Unid, 2012b).

Las implicaciones educativas son evidentes, ya que es a través de la educación que el aprendiz incorpora de manera formal, controlada y experta, los procesos de representación, principalmente los de la lectura, escritura y matemáticas. La producción educativa de instrumentos psicológicos como mediadores representacionales en la “zona de desarrollo próximo” (Unid, 2012b) se evidencia en los apoyos didácticos.

## **El Software Social en la Educación**

Es indudable que uno de los principales retos que enfrenta el docente en la actualidad para continuar recreándose en su profesión es el de transformarse a la par de los cambios de los contextos sociales, ejemplo de ello es la vorágine de la información, producto de las sociedades del conocimiento, a la cual se expone habitualmente, esto último exige poner en juego la serie de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, adquiridas a lo largo de la formación profesional inicial y continua, traducidas en la búsqueda, selección y uso de la misma; al respecto se considera que “los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados de profundas modificaciones en la vida institucional” (Imbernón, 2000, p. 39).

Si la competencia profesional se manifiesta en “los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que de forma integrada regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales” (González, 2002, p.5) entonces resulta necesario que el docente tome en sus manos el desafío de incursionar en el entorno virtual, desde los diversos programas computacionales hasta el llamado software social, introducido por la Web 2.0, con la firme intención de conocerlo, aprehenderlo y emplearlo para promover la construcción del conocimiento en el presente.

### **1.3 El software social**

La web empezó siendo una especie de enorme enciclopedia en la que los expertos publicaban la información y cualquiera podía acceder a ella. Sin embargo, evolucionó muy deprisa y pronto los usuarios se convirtieron en participantes, pasando así de una web estática a una dinámica, Pérez (2006) señala que la “Internet ha sido pensada como un medio para comunicarnos, favoreciendo las relaciones interpersonales y la formación de comunidades” (p. 132).

La web 2.0 ha aportado herramientas que promueven un cambio cuando se aplican a los procesos de aprendizaje, básicamente conferidos a la capacidad de estas tecnologías para mediar los procesos interactivos y la actividad conjunta de los participantes al gestar comunidades virtuales (presentes ya en los diseños preliminares de la World Wide Web).

De hecho la característica que unirá a la tecnología y la educación es que no hace falta “ser un ingeniero informático, ni tener conocimiento alguno de programación para participar en la red, crear páginas, generar contenidos y formar parte de las redes sociales que permiten la comunicación global” (Mancho, Porto y Valero, 2009, p. 6).

Las novedades en los entornos virtuales están asociadas con las tecnologías utilizadas para el establecimiento de redes sociales, en donde una de sus principales aplicaciones es la de facilitar el intercambio de información, entre estudiantes y profesor como entre los mismos estudiantes e incrementar la colaboración, característica que le confiere un alto potencial didáctico.

Se piensa que los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y las tecnologías de la Web 2.0 son mundos diseñados para fines y prácticas diferentes, idea alejada de la realidad pues es altamente probable, como bien señala Alexander (2008), que se produzca una aproximación entre ambos y que en el futuro los entornos educativos virtuales se parezcan cada vez más a las propuestas del software social; utilizando recursos como *blogs*, *wikis*, *podcasting*, video bajo demanda, presentaciones y fotografías compartidas, marcadores y redes sociales o incluso las opciones de juegos sociales o *gaming* (Tomado de Bustos y Coll, 2010, p. 180).

### **1.3.1 Wikis y su uso**

Una wiki es, básicamente, una página o conjunto de páginas web que pueden ser editadas por varios usuarios de manera asíncrona; es W. Cunningham quien crea el primer sistema de páginas wiki en 1995, la WikiWikiWeb bajo las premisas de ser fácil de usar, rápida (de ahí su nombre, pues wiki-wiki significa rápido en hawaiano), “cualquiera puede contribuir al contenido sin conocimientos de lenguajes de programación o de herramientas de gestión de contenidos –CMS-” (Mancho et al., 2009, p. 7); además de promover la participación de los alumnos y su capacidad de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por su parte Pérez (2006) destaca que las wikis permiten potencializar “las habilidades que ya poseen los alumnos en el uso de procesadores de textos y navegación web, ofrecen una manera sencilla de crear páginas webs (...). Con una estructura de navegación simple y con la necesidad de poco tiempo de entrenamiento” (p. 132-133). Otros autores como Mancho *et al.* (2009) consideran que las wikis podría impulsar las competencias que son necesarias en el buen hacer del aprendizaje en equipo, tales como capacidad de organizar y planificar, toma de decisiones, habilidades interpersonales, diseño y gestión de proyectos entre otras.

Varias son las ventajas del uso de Wikis en el ámbito educativo mencionadas en diferentes investigaciones, a continuación se presenta las más frecuentes en la siguiente tabla.

VENTAJAS
Facilidad de uso, ni profesores ni alumnos necesitan programas, aplicaciones o equipos especiales para acceder y editar una wiki.
Es una herramienta de aprendizaje social, con todas las ventajas asociadas a este tipo de aprendizaje.
Incita al aprendizaje por tareas, haciendo éste más significativo.
Promueve el aprendizaje activo y reflexivo, al poderse utilizar como portafolios electrónicos en los que el alumno puede conocer su progreso en la materia.
Permite que los profesores se centren en su papel de guías o facilitador.
Infunde una sensación de autoría motivadora.
Favorece la evaluación individualizada de los trabajos en grupo, esta característica también facilita la evaluación formativa y continua.
Facilita la revisión constante y la posibilidad de ampliar periódicamente el contenido.
Estimula el trabajo colaborativo, tanto los profesores como los alumnos se convierten en colaboradores, editores, orientadores y evaluadores.

Tabla 1 Ventajas del uso de Wikis en la educación.  
Tomado de Mancho *et al.*, 2009, p. 8-9

Aunado a ello “gran parte del éxito de una wiki está en la capacidad de los usuarios en crear un contexto colaborativo. Las wikis adquieren su plena potencialidad didáctica en el marco de lo que Wenger (2001) denomina “comunidades de prácticas” (Pérez 2006, p. 139).



# ESTUDIO DEL CASO

## I. Identificación del problema

La labor docente en esta época resulta desafiante puesto que el maestro debe dar respuesta a los retos que enfrente en su acción cotidiana, desarrollando para ello los recursos cognitivos necesarios para ser competente, sin embargo “ninguna competencia, una vez construida, permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo deber ser conservada mediante un ejercicio regular” (Perrenoud, 1999, p. 133) de ahí la necesidad apremiante de diseñar programas con miras al desarrollo y fortalecimiento de la práctica profesional.

Tagle (2011) señala “la visión de maestro como profesional concibe que éste debe acercarse a los requisitos del contexto real de la práctica y por lo tanto enfatiza la idea de que el docente aprende en la acción, particularmente a través del análisis de la misma” (p. 205-206) permitiéndole recrear y transformar la práctica docente.

La gestión de conocimientos entre profesionales de la educación suele ser atendida mediante el diseño y aplicación de trayectos formativos que den respuesta a las necesidades de modificar la práctica didáctica de los docentes, para lo cual se ponen a disposición una oferta de cursos presenciales que en su mayoría se encuentran alejados de las necesidades inmediatas de formación profesional, conduciendo a los pocos resultados bien conocidos.

En este contexto la formación en común para profesionales de la educación en servicio resulta un tanto utópica, debido en gran medida a factores como el aislamiento manifestado en la realización de actividades pedagógicas (cada aula posee un escenario propio y dinámicas únicas); la ausencia de espacios y tiempos para el intercambio de experiencias relacionadas con el quehacer profesional (interacción con el otro, espacio subjetivo en donde se intercambian ideas y símbolos).

Para subsanar dicha situación, Marcelo (2002) argumenta que la formación docente se debe fundamentar a través de la consolidación de “redes de profesores que faciliten el aprendizaje flexible e informal” (p. 2).

En México la Reforma Integral de la Educación Básica (2011), solicita de los docentes un papel activo, creativo y reflexivo, precisamente ésta última capacidad le permite analizar y dignificar su quehacer, para tal fin se requiere desplegar la comunicación y el trabajo colaborativo para la construcción de aprendizajes; por lo tanto “el maestro necesita compartir sus reflexiones con sus pares, intercambiar experiencias y miradas” (SEP, 2011a, p. 151).

Partiendo de esta situación es que se busca crear nuevas posibilidades en donde se genere una cultura de trabajo colaborativo, al interior de la escuela, dejando de lado el individualismo y contribuir a lo que Imbernón (2009) denomina "formación desde dentro", y así cada docente reconozca la importancia de interiorizar el proceso de formación asumiéndola a partir de la solución de las necesidades colectivas.

Por otra parte las investigaciones, en su mayoría en Educación Superior, señalan el alcance de generar comunidades de práctica como una alternativa viable para brindar espacios alternos donde los docentes compartan reflexiones teórico-prácticas e intercambien experiencias entre iguales.

Con base a lo anteriormente expuesto, la falta de redes de colaboración dificulta la interacción entre profesores; por lo que se requiere propiciar la creación de una comunidad de práctica virtual como alternativa para el intercambio de conocimientos, habilidades y destrezas entre colegas de educación preescolar.

## II. Análisis de la Situación

El estudio de caso se llevará a cabo en el Jardín de Niños “Juan Rulfo”, el cual se ubica en Arbolitos s/n; dicha Institución se encuentra ubicada en la colonia Nueva San Miguel, perteneciente al municipio de Chalco, Estado de México, la cual se conformo con el flujo migratorio de los estados de Puebla, Oaxaca, Veracruz, municipios aledaños y del Distrito Federal.

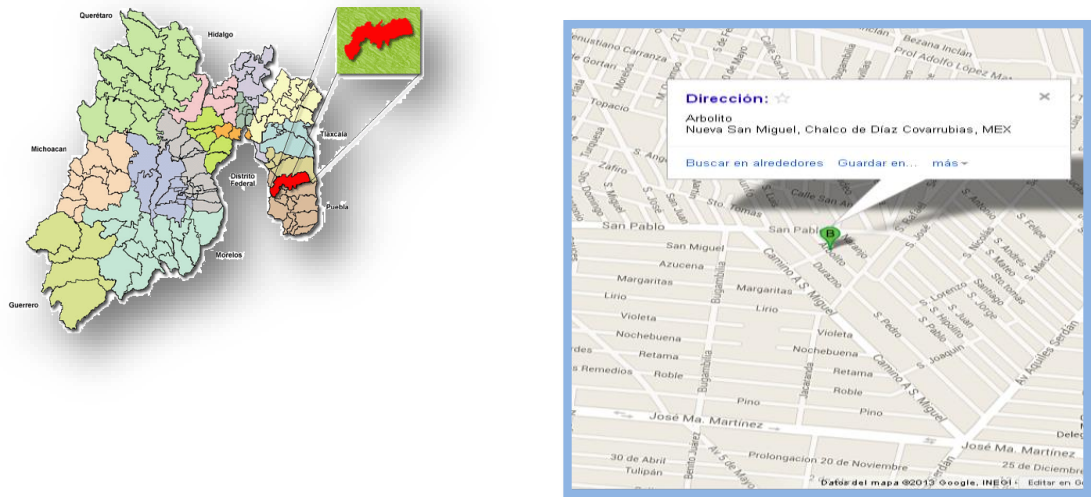


Figura 2 Mapa de localización del Municipio de Chalco y del Jardín de Niños.

Recuperado de <http://www.edomexico.gob.mx/medioambiente/mapa/hm/consulta.asp?municipio=Chalco> y <https://maps.google.com.mx/>



El Jardín de Niños forma parte de la Supervisión Escolar J124 de Educación Preescolar cuenta con 7 aulas para igual número de grupos, explanada, dirección y módulo de sanitarios; agua potable, luz, teléfono, banquetas y pavimentación de dos de las calles que lo colindan.

Figura 3 Fachada del Jardín de niños “Juan Rulfo” (Gámez Chávez, 2014)

La plantilla está integrada por 9 docentes, las cuales contestaron un breve cuestionario, los datos están resumidos en la siguiente tabla:

	Edad	Escolaridad	Años de servicio	Función	Matricula alumnos
Docente 1	31	Maestría en Educación	5	Frente a grupo	28
Docente 2	41	Licenciatura en Educación Especial	15	Frente a grupo	34
Docente 3	23	Licenciatura en Educación	2	Frente a grupo	34
Docente 4	29	Licenciatura en Psicología Educativa	2	Frente a grupo	32
Docente 5	35	Maestría en Educación	15	Frente a grupo	35
Docente 6	45	Maestría en Educación	17	Frente a grupo	36
Docente 7	37	Licenciatura en educación	14	Frente a grupo	36
Docente 8	42	Licenciatura en Psicología	8	Subdirectora	--
Docente 9	34	Licenciatura en Educación Preescolar	16	Directora	--
Total					235

Tabla 2. Datos cualitativos y cuantitativos de las docentes.  
Elaboración propia.

Como se puede apreciar 7 de nueve docentes cubren funciones frente a grupo, brindando atención a 235 alumnos y 2 con puesto directivo, fluctuando entre 2 y los 17 años de servicio.

Sus edades oscilan entre los 23 y 42 años, en cuanto al grado de escolaridad que poseen es de licenciatura en las áreas de educación preescolar, especial y primaria; psicología, pedagogía y psicología educativa; además cuatro se encuentran cursando o están por concluir estudios de maestría.

La mayoría de docentes han tenido contacto con las TIC's ya sea como parte de su formación continua o al emplearlas como herramientas de apoyo en la práctica cotidiana y/o para el fortalecimiento de competencias en sus alumnos.

Las docentes que integran la plantilla también están sujetas a las fuerzas que impulsan hacia transformar la práctica docente, muchos son los obstáculos que han enfrentado al momento de trazar un trayecto formativo colectivo que dé respuesta a los requerimientos de cambio, entre otros, movilidad de personal en cada ciclo escolar, la falta de tiempo ex profeso para el intercambio académico, cursos en los cuales poco se abordan las problemáticas enfrentadas en el salón de clase, etc.

Sin embargo esto último no ha minimizado la necesidad de implementar acciones encaminadas al fortalecimiento de la formación docente, a través de la participación de cursos de actualización, sin que estos verdaderamente les aporten soluciones a las problemáticas enfrentadas cotidianamente en las aulas; esfuerzos institucionales que pasan por alto tanto la realidad del ejercicio profesional como el pensamiento pedagógico del docente.

Como consecuencia de lo expuesto hasta aquí, resulta trascendental el hecho de generar oportunidades, que permitan a las docentes de educación preescolar contar con espacios que contribuyan a la generación de conocimiento, la solución de problemas y la innovación sobre la práctica.

### **III. Generación de las opciones a seguir**

Frente al reto que impone la formación docente, que cada vez exige la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, para dar respuesta a la diversidad de requerimientos sociales; solicita de estos gestar “una cultura institucional que permita la interacción y el trabajo colaborativo en la búsqueda de soluciones a los problemas que se enfrentan en la práctica” (SEP, 2012a, p. 62).

Como consecuencia de ello, las docentes de educación preescolar, se encuentran sujetas a los procesos de cambio que exige la implementación de la RIEB y por supuesto el programa de estudios en vigor, apuestan a la apertura de áreas de oportunidad donde se den respuestas a las inquietudes de formación, en donde a partir de esta se pueda debatir y construir espacios con miras a posibilitar la actualización profesional.

Desde esta perspectiva se pretende generar un espacio de intercambio colectivo y de colaboración entre colegas para compartir prácticas, exponer inquietudes y retos del entorno inmediato de acción; es decir comunidades de profesionales docentes, que reunidos en torno a situaciones problemáticas enfrentadas en el aula generen proyectos comunes enfocados a darles soluciones por medio de la reflexión y discusión.

Comunidades docentes en las cuales conjuntamente estructuren proyectos de formación continua acordes a la comunidad educativa del cual forma parte el profesor, sin olvidar el contexto al cual se circunscribe, todo ello exige la toma de decisiones y la generación de oportunidades para aprender de los otros, construyendo conocimientos; donde los integrantes sean capaces de colaborar entre sí a través del intercambio de prácticas propias de la profesión y de aquellas que han resultado exitosas.

Por lo antes dicho, es en la comunidad de práctica donde los docentes tendrán la oportunidad de adquirir y usar tanto herramientas como recursos didácticos de pertenencia; desde esta perspectiva la formación docente deja de ser un proceso netamente individual para asumirse en términos colectivos.

En cuanto al grado de flexibilidad que la comunidad de práctica debe tener, con miras a minimizar las dificultades relacionadas con la restricción espacio-temporal, variable a vencer, es que se opta por el uso de la wiki, pues permite la creación de lazos comunicativos entre los integrantes y la edición de documentos escritos, características que permiten construir una memoria propia y única de formación docente.

#### IV. Implementación de un Plan de Acción

El tipo de propuesta a desarrollar centra su interés en contribuir a la conformación de una comunidad de práctica que geste la colaboración entre el profesorado y el intercambio de conocimiento práctico profesional en términos de interacciones, como una alternativa para modelo de formación docente “desde dentro” orientado hacia la consolidación de espacios de reflexión.

Para ello se seguirán los pasos sugeridos por Wenger (1998) para el diseño e implementación de la comunidad de práctica:

- a) Identificar comunidades existentes, ayudar a desarrollar los espacios presenciales de conversación y reunión propios de los docentes.
- b) Centrar la atención sobre los temas de trabajo que ameritan discusión, aunque la comunidad de práctica, en un inicio sea incipiente.
- c) Designar un animador, el cual debe emanar de la comunidad de práctica y ser un miembro respetado.
- d) Aceptar los diferentes niveles de participación de los miembros y legitimizar la participación periférica.
- e) Propiciar que el número de integrantes sea menor a 10, puesto que esto permitirá afianzar la confianza ente ellos; basándose en el método de trabajar a partir de problemas reales (*Action Learning*).



Cuadro 1. Etapas del aprendizaje en acción, Elaboración propia.

- f) El corazón de una comunidad de práctica está dado por el grado de interacciones entre sus miembros sean presenciales o virtuales.

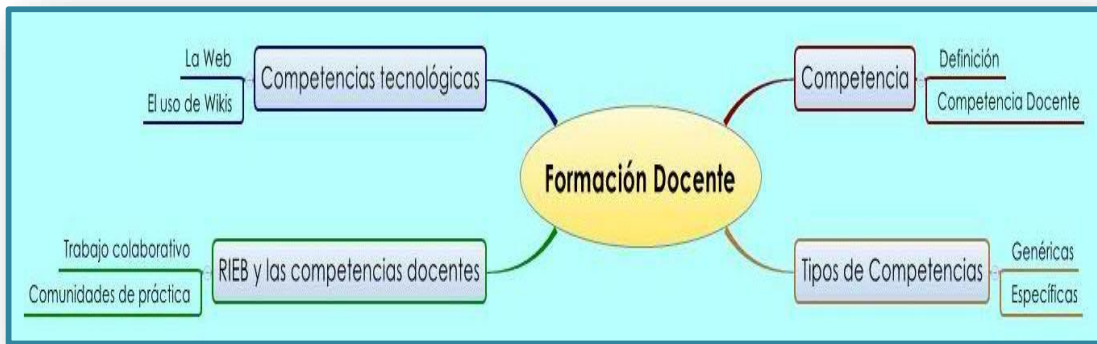
Es precisamente en este último punto donde las TIC's posibilitan la flexibilidad del espacio-tiempo al abrir nuevas alternativas de comunicación al momento de participar en la comunidad de práctica.

Los fundamentos pedagógicos que sustentan la wiki es que posibilita la creación de una página o conjunto de páginas web que pueden ser editadas por varios usuarios de manera asíncrona, facilitando el aprendizaje colaborativo al "favorecer el intercambio de información entre los miembros, el trabajo colaborativo, el seguimiento del progreso del grupo y la difusión de experiencias" (Iglesias y Lezcano, 2012, p. 120); entre las tareas didácticas que se pretende realizar empleando wikis están:

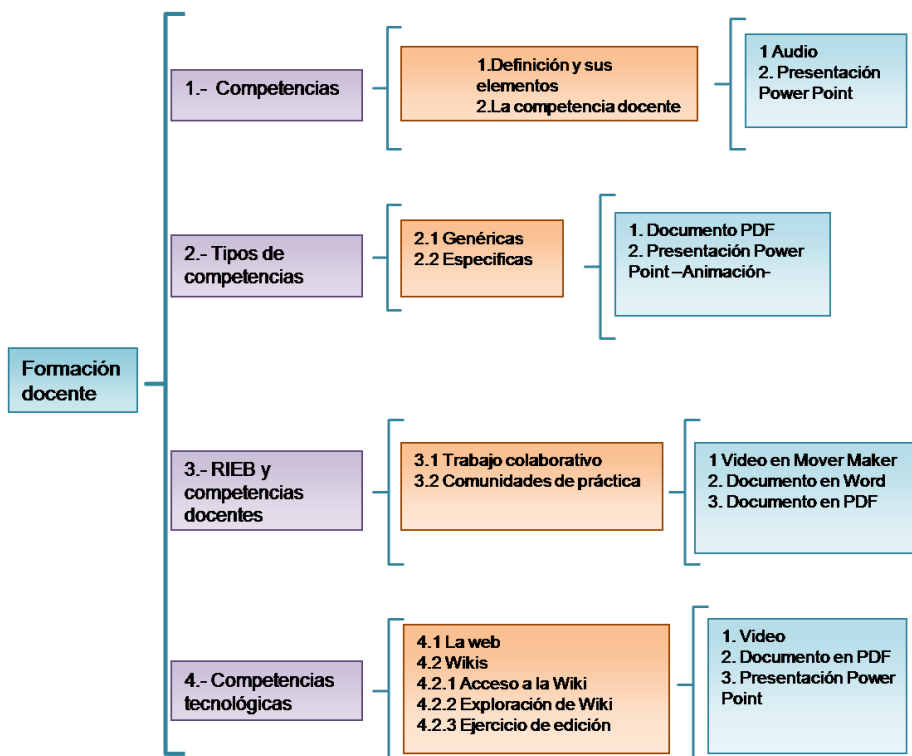
- ❖ Participación en proyectos educativos en los que se pida a los participantes la realización de pequeñas enciclopedias temáticas sobre los contenidos de un determinado tema (recopilación y resumen de fuentes documentales).
- ❖ Elaboración de materiales complementarios.
- ❖ Recogida de testimonios o de opiniones de las docentes.
- ❖ En general, todo tipo de trabajos colaborativos que fomenten y estimulen el sentimiento de pertenencia a la comunidad de práctica.

Por ello, el tipo de propuesta a desarrollar parte de la conformación de una comunidad de práctica que se apoyara en la construcción de una Wiki como una e-actividad, mediada por las herramientas del multimedia educativo y la hipermedia, que permita un primer acercamiento a la construcción de conocimientos a partir de la elaboración de documentos emanados del intercambio de prácticas propias de la profesión, que pueden ser editados por cada uno de los participantes, contribuyendo de esta forma al diálogo reflexivo entre colegas; sirviendo esto para el andamiaje en la gestión de conocimientos que a su vez apoye la formación docente de las profesoras del Jardín de Niños Juan Rulfo.





Cuadro 2. Mapa general de la propuesta. Elaboración propia.



Cuadro 3. Desglose de la propuesta. Elaboración propia.

El producto multimedia “La Formación Profesional en la Educación Básica” y la guía instruccional del taller “Formación docente, en el currículum por competencias” (anexo 1), está dirigido a los profesores con el objetivo de generar interés en la construcción de aprendizajes relacionados con su práctica docente y la apropiación del enfoque por competencias en la educación.

Esto se sustenta en la construcción social del aprendizaje a partir de la interacción de varios participantes con la firme intención de ser un recurso adicional a ser usado para la generación de reflexión en torno a la práctica docente.

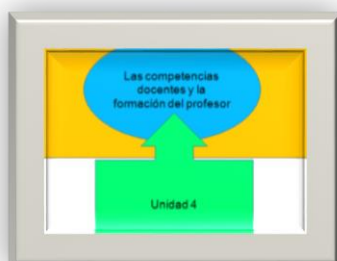
- ❖ Objeto de texto, del tema competencias docentes.



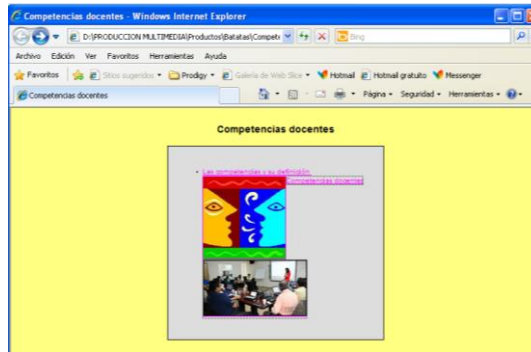
- ❖ Objeto de imagen sonora, con el tema los elementos esenciales de una competencia.



- ❖ Objeto audiovisual, las competencias docentes y la formación profesional; Qué son las wikis.



- ❖ Interacción pedagógica, con el título ¿Qué tanto sabes de las competencias docente?.



- ❖ Animación, Tipos de competencias: genéricas y específicas.



- ❖ Wiki <http://comunidad-preescolarRulfo.wikispaces.com>



## V. Evaluación de las opciones a seguir

Para Rodríguez (2005) la evaluación es aquel proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información que permite llegar a la toma de decisión en beneficio del objeto evaluado.

Los principales métodos para “recabar datos cualitativos son la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, la recolección de documentos y materiales, y las historias de vida” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 406).

La técnica de recolección de información por las cuales se optará en este estudio cualitativo serán:

- La observación. En el estudio de caso se escogerá la observación participante simple y estructurada.
- Encuestas y cuestionarios escritos. A ser aplicadas a las docentes participantes.

Patton (1980, 1990) define al “dato cualitativo como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (citado por Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 9). La recolección de datos consistirá en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes las emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos.

Instrumentos de evaluación

- ✚ Lista de cotejo, que se usara durante la aplicación del proyecto con la intención de tener evidencia del grado de participación de las docentes.
- ✚ Guía de entrevista, con la intención de conocer las opiniones acerca del uso de la wiki como herramienta de apoyo tecnológica y comunicativa para el intercambio de experiencias, anexo 2.
- ✚ Escala Likert, para identificar actitudes de las docentes en relación al trabajo colaborativo y las comunidades de práctica, anexo 3.

Además es indispensable realizar una evaluación al material multimedia con la intención de determinar si han sido satisfechas las necesidades y el objetivo planteado desde su creación, para ello se diseña un cuestionario contenido en el anexo 4.

## **VI. Recomendaciones**

Para aplicar la propuesta de manera adecuada se sugiere:

- Considerar los principios del aprendizaje social como sustento teóricos que permitirá guiar las acciones encaminadas a la conformación de una comunidad de práctica.
- Conocer y aplicar la guía instruccional la cual orienta la intervención promueve la construcción colaborativa del conocimiento.
- Promover la asistencia y participación del colectivo docente en las actividades de cada etapa, permitiendo con ello la integración como colegiado.
- Considerar al aprendizaje permanente como aquel proceso de carácter social que permitirá la identificación de los procesos involucrados en la adquisición y sistematización de los nuevos aprendizajes.
- Dotar a la comunidad de práctica de un sentido formativo orientado a la innovación y mejora de la intervención docente; espacio real de intercambio y reflexión colaborativa en torno al desempeño del profesor.
- Emplear las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para reforzar la construcción y mantenimiento de una comunidad de práctica.
- Identificar el grado de dominio de los participantes en el uso de la Web.
- Favorecer el intercambio de experiencias pedagógicas de forma asincrónica a través del uso de wikis, como una de las herramientas de plataforma, cuyas aplicaciones permitirán la construcción colaborativa de conocimiento.

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

**Aprendizaje.-** Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

**Asincrónico.-** Carente de sincronía.

**Competencia.-** La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

**Competencias docentes.-** Es la actuación integral que poseen los docentes para mediar el desarrollo de competencias de los estudiantes, por medio de la movilización articulada del saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir.

**Comunidad de práctica.-** Grupos de personas, con distintos niveles de conocimientos, habilidades y experiencia, que se implican de un modo activo en procesos de colaboración en la resolución de problemas y construyen conocimiento, tanto personal como colectivo.

**Dialéctica.-** (Del lat. *dialectica*, y este del gr. διαλεκτική). Arte de dialogar, argumentar y discutir. Método de razonamiento desarrollado a partir de principios.

**Eficaz.-** (Del lat. *efficax*, *-ācis*). Que tiene eficacia.

**Globalización.-** Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales.

**Hipertexto.-** Texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información.

**Interactivo.-** Dicho de un programa: Que permite una interacción, a modo de diálogo, entre el ordenador y el usuario.

**Multimedia.-** (Del ingl. *multimedia*). Que utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información.

**Paradigma.-** Es un conjunto de compromisos compartidos dentro de los cuales yacen supuestos que permiten crear un marco conceptual a partir del cual se le da cierto sentido y significado al mundo.

**Sincrónico.-** (Del gr. *σύγχρονος*; de *σύν, con*, *γ χρόνος*, tiempo). Dicho de un proceso o de su efecto: Que se desarrolla en perfecta correspondencia temporal con otro proceso o causa.

**Software social.-** Gama de herramientas de software o programas que nos permiten conectarnos con otras personas a través de Internet y socializar o trabajar de manera colaborativa en proyectos comunes; el resultado de esta interacción es la creación de espacios interactivos compartidos.

**Tecnología de la información y comunicación (TIC's).-** Son todas aquellas herramientas y programas que tratan, administran, transmiten y comparten la información mediante soportes tecnológicos; ejemplos de ellas son la informática, Internet y las telecomunicaciones.

**Wiki.-** Sitio web donde se permite que los usuarios creen, editen, borren o modifiquen el contenido de una página web de forma interactiva, fácil y rápida.

**Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).-** Distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (lo que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz).

## REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión 17. México: SEP.
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2, 131-153.
- Beth, M., y Mellado M. (2004). Uso de las tics en los procesos de formación inicial docente: portafolio en línea y comunidades de practica/aprendizaje. *Pensamiento Educativo*, 35, 311-330.
- Bozu, Z., e Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 1-9.
- Brodova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson-SEP.
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje, una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.
- García, J., Greca, I., y Meneses J. (2008). Comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente en enseñanza de las ciencias. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 7(2), 439-462.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22, 45-53.
- Guzmán, I., y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha: (14-01-14).
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill .



- Iglesias, A. y Lezcano, F. (2012). E-colaboración entre docentes mediante herramientas TIC. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 115-135.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad, ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileña de Formación de Profesores*, 1(2), 31-42.
- López, J., Sánchez, M., y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de educación*, 356, 109-11.
- Mancho, G.; Porto M.D. y Valero, C. (2009). Wikis e Innovación Docente. *Revista de Docencia Universitaria*, número especial dedicado a Wiki y educación superior en España, IV, 1-17 Consultado el [27/01/2014] en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m4/](http://www.um.es/ead/Red_U/m4/)
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.
- Palacios, J. (1987). *La cuestión escolar, Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pérez, F. (2006). Usos educativos de wikis. *Escuela abierta*, 9, 127-144.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Gráo.
- Reynosa, L. (2012). Competencias docentes. Agenda impostergable en la reforma curricular del Subsistema de Universidades Tecnológicas. *Memorias del II Congreso Mexiquense CTS+I (Ciencia, Tecnología, Sociedad más Innovación)*. ISBN: 978-607-707-606-3. Edición: 5 diciembre de 2012. D. R. © 2012 Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán.
- Rodríguez, M. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 6 (2). <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion>

- Sánchez, M., Nishikawa, A., Cordero, G. y Bocanegra, N. (2008), La colegialidad invisible en la educación básica. *Perfiles Educativos*, 30(119), 55-71.
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. En: Lara, Pablo (coord.). Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2, (2), 26-35. [Fecha de consulta: 3/02/14]. <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>>
- Secretaría de Educación Pública, (2011a). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de Primaria: 3ª y 4ª grados. Módulo 1: Fundamentos de la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2011b). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2011c). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2012a). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Transformación de la práctica docente*. México: SEP.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, 34, 203-215.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 1-16.
- Unid (2012). El paradigma sociocultural, sesión 7  
[http://moodlecontent.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_mdI/ME/TA/TAS07/ActDes/TASes07\\_Lectura.pdf](http://moodlecontent.unid.edu.mx/dts_cursos_mdI/ME/TA/TAS07/ActDes/TASes07_Lectura.pdf)
- Unid, (2012b). Lev Vigotsky, sesión 8  
[http://moodlecontent.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_mdI/ME/TA/TAS08/ActDes/TASes08\\_Lectura.pdf](http://moodlecontent.unid.edu.mx/dts_cursos_mdI/ME/TA/TAS08/ActDes/TASes08_Lectura.pdf)
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica/Grijalbo.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system [en línea]. [Fecha de consulta: 9/ 02/14]. <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Wenger, E., Mcdermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

*ANEXOS*

## ANEXO 1. Guía instruccional.

Título del taller: “Formación docente, en el currículum por competencias”, para profesores de educación preescolar.

LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA	
Sesión 1	
Construcción de los conceptos competencia	
Objetivo	
Identificar los elementos constitutivos de la competencia para dotar a los docentes de referentes conceptuales precisos.	
Contenidos temáticos.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La polisemia del término Competencia</li> <li>➤ Componentes de la competencia</li> <li>➤ Las competencias en el marco de la RIEB.</li> </ul>	
Estrategias didácticas	
Desarrolladas por el facilitador  Encuadre del tema Exposición	Desarrolladas por el participante  Lectura de documentos Discusión de lecturas en grupos colaborativos Desarrollo de las actividades propuestas Reporte de lecturas

Descripción específica.

Objetivos	Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos	Evaluación
Enunciar los componentes que conforman una competencia y sus implicaciones en la educación.	-Aplicar el cuestionario ¿Qué tanto se de competencias?  -De manera individual escuchar el audio, tomando notas de lo más importante.  -Ubicados en equipos, los docentes identificaran en el programa de estudios 2011. La connotación dada al termino competencia.  - Intercambiaran notas para posteriormente construir un organizador gráfico con el resultado del análisis de documentos y audio.	3 horas	-Laptop, proyector, bocinas Evaluación interactiva de Hot potatoes  -Producto de audio “Competencia y su definición”.  -Programa de estudio 2011, preescolar.	Diagnóstica  Formativa Entrega de reportes de lectura –rúbrica-  Participación colaborativa en sesiones de trabajo -Escala estimativa-

	<p>- Mostrar ante el equipo de trabajo su organizador mental y explicarlo de manera general.</p> <p>- Elegir el mapa mental y presentarlo ante el grupo.</p> <p>- Elaborar conclusiones de manera grupal y general.</p>			Sumativa Entrega de evidencia organizador gráfico -rúbrica-
--	---	--	--	--

## COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE

### Sesión 2

#### Competencias docentes.

#### Objetivo

Reflexionar en torno a las implicaciones que para la práctica plantea la formación docente por competencias.

#### Contenidos temáticos.

- Definición de competencia docente
- Competencias genéricas
- Competencias específicas

#### Estrategias didácticas



Desarrolladas por el facilitador Recuperación de experiencias Organización de debate Asignación de actividades	Desarrolladas por el participante Análisis crítico de problemáticas tratadas en la sesiones Análisis de casos Reporte de lectura
---	---

#### Descripción específica.

Objetivos	Actividades de aprendizaje	Tiempo	Recursos	Evaluación
Analizar la problemática de la definición de competencia docente a partir de su polisemia.	<p>-Se solicita abrir un documento Word en donde escribirán lo que saben sobre las competencias docentes y su incidencia en la formación profesional</p> <p>-Los profesores observaran el PPT las competencias docentes.</p>	3 horas	Laptop, proyector, Correo electrónico Documento en Word PPT	Diagnóstica,  Rúbrica para la evaluación del proceso seguido en la elaboración del ensayo y cuadro

<p>Clasificar las competencias docentes genéricas y específicas.</p>	<p>La mitad del grupo (Equipo A) elaborará un ensayo sobre cómo ha vivenciado la polisemia del concepto en su quehacer cotidiano. (Equipo B) un Cuadro Resumen de elementos esenciales de las definiciones presentadas, ambas actividades de forma colectiva</p> <p>-Encuadrar, de forma individual el uso del concepto competencia docente y formación permanente con referencia a la reforma del artículo 3º constitucional realizando una búsqueda en internet</p> <p>-Elaborar conclusiones y socializarlas ante el grupo a partir de una Presentación de Power Point, la cual posteriormente será enviada a cada participante del taller.</p> <p>- Tomando como referencia los comentarios de la actividad anterior, presentará una animación en PPT relacionada con los tipos de competencias.</p> <p>- Ya que los participantes observaron la presentación, expresaran sus ideas completando un cuadro en Word sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La clasificación de las competencias</li> <li>• El empleo de estas en los diferentes ámbitos del desempeño profesional.</li> <li>• Las posibilidades de fortalecer las competencias específicas</li> </ul> <p>-Para cerrar la sesión se proyectara el video las competencias docentes y la formación profesional.</p>		<p>PPT de animación</p>	<p>Evaluación final. Integrar portafolio de evidencias electrónico.</p>
--	---	--	-------------------------	---



## ANEXO 2. Guía de entrevista a docentes.

 <p>GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO</p>	<p>JARDÍN DE NIÑOS "JUAN RULFO" C.C.T. 15EJN3134R</p>	
<p>GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES</p>		
<p>Buenas días/tardes. Profra. _____, le agradecemos de antemano el tiempo que nos brinda para realizar esta entrevista; además es importante mencionarle que los comentarios e información proporcionada serán muy valiosos para este caso. Iniciaremos con las siguientes preguntas:</p>		
<p>¿Cuál es su nombre y edad?</p> <p>¿Cuál es su puesto en la escuela?</p> <p>¿Qué formación profesional inicial recibió?</p> <p>¿Cuál considera son sus virtudes?</p> <p>¿Cuáles considera son sus habilidades? Soy buena para _____</p> <p>¿Qué entiende por las tecnologías de la información y la comunicación?</p> <p>¿Cuáles han sido las experiencias acontecidas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en su ámbito laboral?</p> <p>¿A qué retos se ha enfrentado?</p> <p>¿Cómo ha tratado de resolver los problemas encontrados en el uso de las TIC's?</p> <p>Del Software social ¿cuáles de las herramientas existentes ha usado para comunicarse con sus conocidos?</p> <p>¿Las ha usado con fines comunicativos con los integrantes de su centro escolar?</p> <p>¿Cuál es su opinión acerca del uso de estas tecnologías para la generación de conocimientos?</p> <p>¿Conoce o usa las páginas Web, las wikis?</p> <p>¿Al mencionarle la palabra Wikis a que le remite?</p> <p>¿Estaría dispuesta a conocer y usar una Wiki, que necesitaría para hacerlo?</p>		
<p>Agradezco la atención brindada a esta entrevista ¡Gracias por tu participación!</p>		





## ANEXO 4. Instrumento de evaluación del producto.

 GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO	 GOBIERNO QUE TRABAJA Y LOGRA <b>enGRANDE</b>		
JARDÍN DE NIÑO "JUAN RULFO" C.C.T. 15EJN3134R			
<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA MATERIAL MULTIMEDIA DIRIGIDO A DOCENTES</b>			
Instrucciones: A continuación se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con el uso del material multimedia propuesto; marcar con una X la casilla que consideres más adecuada.			
	Inadecuada	Satisfactoria	Excelente
La presentación del material multimedia es:			
La organización del contenido del material multimedia es:			
La forma en que el material multimedia facilita tu aprendizaje es:			
Las posibilidades de interacción del material son:			
La comunicación con el instructor es:			
La forma en que el material multimedia cumple el objetivo es:			
La facilidad de uso del material multimedia es:			
La documentación que acompaña al material multimedia es:			
Agradezco la atención brindada a este instrumento ¡Gracias por tu participación!			