



Universidad Pedagógica Nacional

“INTERVENCIÓN EN LA PLANEACIÓN DOCENTE CON BASE
EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN SECUNDARIA”.

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presentan:

García Arteaga Roberto
Sánchez Sánchez Patricia

Asesora

Mtra. Alicia Rivera Morales



México D.F.

Septiembre 2010

DEDICATORIAS

Patricia

Este trabajo tan extraordinario lo dedico especialmente a mis padres y hermanos por el apoyo incondicional que me dan, a Salvador quien es mi amigo, mi esposo y mi amante, quien esta conmigo en los momentos más difíciles de mi vida, quien me alienta todos los días para seguir adelante, quien lucha a mi lado sin pedir nada a cambio. Para el hombre que me ama y amo.

Roberto

Le dedico esta tesis primero a mi familia por todo su apoyo y comprensión, además del tiempo dedicado a estar conmigo en los momentos más importantes en mi vida, por todo el entusiasmo y cariño que han tenido para el logro de mis objetivos. La dedico especialmente a Lucio que en los últimos 4 años ha significado una parte esencial para el logro de este trabajo así como a cada uno de mis amigos y compañeros que me han acompañado en este camino que la vida nos ha puesto juntos.

AGRADECIMIENTOS

Roberto

Le agradezco, primero a Dios, por haberme dado la alegría de vivir y terminar con éxito esta investigación que significa el inicio a un mundo lleno de retos a cumplir para lograr ser la persona que quiero ser. En segundo lugar a mis familiares y amigos, a todos los que en algún momento han sido una interacción de momentos con sentido de vida. En tercer lugar a mi compañera y amiga Patricia, por todo el apoyo y confianza para llegar al fin de una etapa de nuestras vidas. Y Finalmente a cada uno de mis profesores de la universidad, así como a mis compañeros que con su amistad y compañía lograron ayudarme a formar en el profesional que ahora soy. A todos ustedes gracias por ser quienes son.

Patricia

Agradezco especialmente a Dios, que me dio fuerza para seguir adelante y llegar al final de esta etapa de mi vida y empezar otra, a mis amigas que nunca dejaron de creer en mí y me alentaban a echarle ganas; agradezco a mis padres, hermanos, a mis suegros y cuñados por estar conmigo en los momentos más difíciles de mi vida gracias por alentarme y decirme que siempre estarán ahí cuando los necesite. Gracias Roberto porque con tu apoyo y confianza llegamos al final de este ciclo, te quiero. Y gracias Salvador por tu amor y fe en mí, porque eres mi apoyo.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 3 |
| Introducción..... | 4 |
| Planteamiento del problema..... | 7 |
| Justificación..... | 8 |
| Objetivos..... | 10 |
| | |
| <u>CAPITULO I: LA PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS</u> | 11 |
| 1.1. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS | 11 |
| 1.2. CONCEPTO DE COMPETENCIAS | 18 |
| 1.3. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS | 21 |
| 1.4. ELEMENTOS DE LA COMPETENCIAS | 27 |
| 1.5. PLANEACIÓN | 30 |
| 1.5.1. Planeación educativa..... | 31 |
| 1.5.1.1. Planeación docente..... | 33 |
| 1.5.1.2. Tipos de planeación..... | 38 |
| 1.5.1.3. Elementos y funciones de la planeación..... | 40 |
| 1.5.1.4. Plan de clase..... | 51 |
| 1.5.1.5. Tareas para realizar la planeación..... | 54 |
| 1.6. PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS | 55 |
| 1.6.1. Secuencia didáctica por competencias..... | 57 |
| 1.6.2. Elementos de la secuencia didáctica..... | 59 |
| 1.7. EVALUACIÓN POR DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS | 62 |
| 1.7.1. Componentes del proceso de la evaluación por competencias..... | 63 |
| 1.7.2. Evaluación de una competencia..... | 65 |
| 1.7.3. Instrumentos de evaluación por competencias..... | 66 |

| | |
|---|-----|
| <u>CAPITULO II: DISEÑO METODOLÓGICO</u> | 72 |
| 2.1. DIAGNÓSTICO | 73 |
| 2.1.1. Planeación y delimitación inicial..... | 74 |
| 2.1.1.1. Objetivo..... | 74 |
| 2.1.1.2. Población..... | 74 |
| 2.1.1.3. Escenario..... | 74 |
| 2.2. RECOGIDA DE | 75 |
| 2.2.1. Técnicas e instrumentos..... | 75 |
| 2.2.2. Cuestionario..... | 75 |
| 2.2.3. Observación..... | 76 |
| | |
| <u>CAPITULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS</u> | 78 |
| 3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL CUESTIONARIO Y LA OBSERVACIÓN | 78 |
| 3.1.1. Cuestionario..... | 78 |
| 3.1.2. Observación..... | 91 |
| | |
| <u>CAPITULO IV. DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL DE INTERVENCIÓN</u> | 94 |
| 4.1. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN | 94 |
| 4.2. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN | 95 |
| 4.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA | 123 |
| 4.4. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN... | 130 |
| 4.4.1. Alcances..... | 130 |
| 4.4.2. Limitaciones..... | 132 |
| | |
| CONCLUSIONES | 134 |
| BIBLIOGRAFÍA | 139 |
| ANEXOS | 144 |
| FORMATOS | 169 |

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención en la planeación docente con base en el enfoque por competencias con profesores de una secundaria ubicada en Delegación Tlalpan.

En un primer momento se realizó un diagnóstico, a través de la aplicación de un cuestionario mixto dirigido a 30 profesores y se realizaron observaciones para conocer la problemática de los profesores al momento de su planeación. En segundo momento se diseñó el programa de intervención, ya con el análisis de resultados del diagnóstico, que nos permitió identificar el cómo, el qué y cuándo los profesores realizan su planeación.

El tercer momento fue aplicar el programa de intervención tipo curso-taller en la juntas del Consejo Técnico que generó actividades encaminadas al desarrollo del currículo con base en competencias. El cual contribuyó a la reflexión de los profesores de cómo mejorar su labor docente de acuerdo a los cambios vertiginosos de la sociedad del conocimiento para formar individuos competentes y auto regulados y así lograr el perfil de egreso del alumno de secundaria.

Para finalizar este trabajo, en el cuarto momento, se realizó la evaluación del programa de intervención el que nos proporcionó información significativa para concluir que dicha intervención guió de manera relevante la planeación de los profesores, quienes asumieron su responsabilidad en el diseño, aplicación y evaluación de situaciones didácticas que logren mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar los propósitos formativo plasmados en el enfoque educativo por competencias.

INTRODUCCIÓN

La implementación del currículo con base en competencias en la educación secundaria ha tenido repercusiones relevantes en la manera en que los profesores asumen su responsabilidad en el diseño y la aplicación de situaciones didácticas para lograr mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar los propósitos formativos plasmados en este enfoque educativo.

El Enfoque por Competencias en la Educación Secundaria hace énfasis en la necesidad de ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos que les permita desenvolverse competitivamente ante los desafíos que les demanda la sociedad del conocimiento.

Con el Enfoque por Competencias, se planteó la necesidad de abrir una ventana a la reflexión de lo que ocurre en el mundo actual, que obliga a los profesores a generar nuevos saberes para que intenten transformar su realidad. En este desarrollo, es importante hacer pausas en analizar los contenidos que generen el interés y la participación de los docentes en su capacitación, que les permita retar su ingenio, creatividad y pensamiento crítico, ya que de esta manera se consensan productos específicos, que pretenden mostrar los resultados de los aprendizajes adquiridos a través del programa de intervención como insumos de aplicación de la planeación en el aula.

Por lo cual, se proporcionan herramientas básicas para el desarrollo de las competencias en la planeación didáctica que recuperó las mejores prácticas de los docentes de acuerdo al requerimiento del enfoque por competencias.

En el primer capítulo se presentan los referentes teórico que sustentan la tesis, se aborda el tema de las competencias en la educación enmarcando el concepto, origen, antecedentes en la educación, los diferentes tipos de competencias para obtener concepciones que nos ayuden a comprender los

significados y las de nuestro país. Asimismo se describen las características de la planeación del aula y se designa como el instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa.

En el segundo capítulo se presenta el método con un enfoque cualitativo dividido en cuatro apartados:

- 1) se describe cómo se llevó a cabo el diagnóstico, los instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario y una guía de observación; se realizó el análisis de datos del diagnóstico para comprender y analizar cuál es la problemática a la que se presentan los profesores cuando planean las actividades con base a las competencias;
- 2) El diseño del programa de intervención tipo curso-taller que permitió identificar el cómo, el qué y cuándo los profesores realizan su planeación; la cual generó actividades encaminadas al desarrollo del curriculum con base al enfoque por competencias;
- 3) El desarrollo del programa de intervención el cual se realizó en doce sesiones en las juntas de consejo técnico en aproximadamente un año, este programa tuvo repercusiones relevantes en la manera que los profesores asumieron su responsabilidad en el diseño y la aplicación de situaciones didácticas que logren mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar los propósitos formativos plasmados en este enfoque educativo por competencias.
- 4) En este apartado abordamos la evaluación del programa de intervención que tuvo como objetivo valorar el impacto logrado de este programa en la planeación didáctica por competencias en los profesores de educación secundaria así como los **alcances y limitaciones** al desarrollar este programa.

Se presentan las conclusiones de los objetivos planteados en este trabajo de investigación para obtener título licenciatura en psicología educativa las cuales propiciaron una transformación tanto en los profesores como en nosotros en la manera de percibir el proceso en que se desarrolla el curriculum por competencias de una manera reflexiva y permanente.

Y finalmente se presenta la bibliografía y anexos que sustentan esta tesis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El currículum con base en competencias al ser aplicado por los profesores de educación secundaria presenta una serie de dificultades y necesidades a las que se enfrentan al llevar a cabo la planeación didáctica en el aula. Esto nos implica hacer una reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, que sólo se basa en los aprendizajes conceptuales a un proceso de enseñanza-aprendizaje actual que implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real, exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias. Es decir, reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas o contingentes.

Ante esto el profesor necesita reconocer las necesidades y problemas de su realidad con base en un diagnóstico definir las acciones encaminadas al desarrollo de las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en el Perfil de egreso.

Por lo anterior e proceso de enseñanza -aprendizaje se construye, reconstruye y se aplica en la resolución de problemas (aprendizaje significativo) y se concibe con una perspectiva de proceso abierto, flexible y permanente, lo que implica que existe la libertad de incorporar los avances de la cultura, la ciencia y la tecnología a los programas educativos en el momento en que estos se están dando, con la finalidad de que los alumnos estén actualizados en su área disciplinar.

Por ello, nuestro interés radica en describir el proceso por el cual los profesores de Nivel Secundaria llevan a cabo la planeación de sus actividades en el aula con base a las Competencias implementadas por la Reforma Estructural de Secundaria 2006.

JUSTIFICACIÓN

La relevancia de este trabajo, fue desde el marco de referencia las características del currículum por competencias para realizar la planeación de las actividades en el aula de los profesores de secundaria. En lo práctico fue propiciar el desarrollo de las competencias en el aula; y en la parte metodológica fue describir desde la mirada de la investigación cualitativa los fenómenos que se presentan en la planeación de las actividades de los profesores desde su contexto educativo con base al nuevo plan de estudios de la reforma estructural de secundaria.

En este trabajo se tomó en cuenta la metodología de la investigación cualitativa, entendemos este término como cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. (Strauss, 2002).

Este método se basa en el enfoque cualitativo que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación (Hernández, 2003). Este enfoque cualitativo se utilizó para la recolección de datos y así comprender y analizar cuál es la problemática que se presenta en los profesores cuando planifican las actividades de acuerdo a las competencias de la Reforma Estructural de Secundaria (RES).

La metodología de esta tesis se divide en cuatro fases:

La primera fase es el diagnóstico para detectar los aspectos que toman en cuenta, los problemas a los que se enfrentan y conocer las necesidades que requieren los profesores para llevar a cabo la planeación basada en competencias en sus actividades.

La segunda fase es el diseño de un programa de intervención para propiciar el desarrollo de competencias en el aula con tres líneas de acción que son: competencias, planeación y evaluación. (Ver anexo. 3)

La tercera fase es el desarrollo del programa de intervención el cual se realizó en doce sesiones en las juntas de consejo técnico en aproximadamente un año, este programa tuvo repercusiones relevantes en la manera que los profesores asumieron su responsabilidad en el diseño y la aplicación de situaciones didácticas que logren mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar los propósitos formativos plasmados en este enfoque educativo por competencias.

La cuarta fase se refiere a la evaluación del programa de intervención por medio de un diario de aprendizaje (autoevaluación) y diario de registro de observación que sesión tras sesión se fueron realizando, los cuales se sometieron a un análisis cualitativo.

De acuerdo a lo anterior se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera realizan la planeación los profesores con base al curriculum por competencias?
- ¿El diseño de la propuesta de intervención guía la manera en que los profesores realizan sus actividades con base al curriculum por competencias?

OBJETIVOS

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un proyecto de intervención para la planeación docente con base a competencias.

Objetivos específicos

Indagar de qué manera realizan su planeación los profesores de secundaria.

Identificar las necesidades de los profesores para llevar a cabo la planeación basada en competencias.

CAPITULO I

PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS

En este apartado se aborda un tema que ha repercutido significativamente, en los ámbitos económico, social y educativo que ha dado un cambio importante en la forma en que la sociedad del conocimiento otorga al significado del término educación con base en competencias y la planeación docente. Por lo cual se hace una reflexión de los conceptos de referencia para clarificar los términos utilizados y tener una aproximación del contexto en donde está este enfoque educativo.

1.1. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS

La palabra competencia, del verbo competir, viene del griego *agon* lucha *agonistes*, que quiere decir “al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, rivalizar, enfrenarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que jugaban en Grecia antigua” (Agudín, 2006)

En esta misma línea Gallego (1999), le da el significado de “disputa o contienda entre dos o más personas sobre una cosa”, lo cual también concuerda con el Diccionario de la Lengua Española en donde es “oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener una misma cosa”, en el mismo diccionario se define competente del latín *competens*, de la siguiente forma: “dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa”, “buen conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte”. Como puede apreciarse, competencia y competente se hallan de alguna manera relacionados. Una persona es competente cuando realiza un trabajo específico a satisfacción de quien lo encarga o lo controla para tal efecto.

A partir de Pitágoras y Platón cambia el sentido del significado: se desplaza de habilidades y destrezas atléticas para triunfar hacia el saber, la cultura, ser constructor de teorías y proyectos políticos (Malagón, 2005).

Ya en el siglo XVI nos encontramos con otra acepción, que se deriva del latín *competere*, que quiere decir pertenecer, incumbir, comprometerse con algo. “Te compete” significa que te haces responsable de algo, está dentro del ámbito de tu jurisdicción (Agudín, 2006).

En esta nueva fase de la historia denominada Sociedad del Conocimiento la palabra competencia significa “*ser competentes*” al aplicar el conocimiento para mejorar la producción, la economía, el comercio, la política, la comunicación, la forma de vida y el consumo de personas, por lo que se requiere ser competente. (Malagón, 2005).

Es en el contexto del sector productivo, concretamente en el ámbito de la capacitación, donde surge el enfoque por competencias. La finalidad que tuvo en sus inicios fue identificar las funciones que debían desempeñar los trabajadores en una área o rama productiva específica para garantizar la eficiencia de en el trabajo realizado y garantizar la movilidad de los trabajadores debido a los requerimientos y situaciones que representa la globalización económica (Ramírez, 2006).

En un estudio realizado por Martens (1998), encontró que la competencia laboral difiere entre los países en gran medida por la evolución que ha tenido el sector educativo en cuanto incorporar aspectos de lo que se entiende por una formación basada en competencias: la alternancia entre la teoría y práctica, la evaluación a partir de criterios de desempeño en vez de conocimientos solamente, una visión integradora de las materias a enseñar, una manera flexible de escalar y navegar entre los diferentes subsistemas y tipos de formación, ritmos

individualizados de avance y modalidades de formación a la larga de la vida laboral.

Apoyando lo anterior Tabón (2002), señala que las competencias entraron a la educación por influencia de factores externos como la competencia empresarial, la globalización y la internalización de la economía. Así como la influencia del proyecto Tuning en Europa, en donde la empresa de producción de bienes materiales requiere de una organización educativa. Este proyecto surge en un contexto de reflexión sobre la educación superior ante los acelerados cambios de la sociedad, por lo que en 1998 se inicia un proceso por cuatro ministros de educación superior representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, quienes reunidos en la Universidad de la Sorbona en París, Francia, analizan que ante los cambios en el ámbito educativo y laboral que conlleva a la diversificación de carreras profesionales.

Para la atención de estos objetivos, en el año 2000 un grupo de universidades acepta trabajar de manera colectiva, en el proyecto piloto Tuning, en el cual se plantean dos fases temporales para entender los planes de estudio y hacerlos comparables; la primera comprende del año 2000 al 2002 y la segunda fase del año 2003 al 2004. Periodo en el cual se proponen desarrollar cuatro líneas de acción: a) las competencias genéricas, b) las competencias específicas de las áreas temáticas, c) el papel del sistema ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y d) enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad (Tuning, 2006b). Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates. Recuperado el 4 de junio de 2009) http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html

En ese tiempo en México ya se hablaba de Educación Basada en Competencias como lo dice Resnik (2000), debido a las tendencias internacionales y a que se había detectado también la necesidad de que tanto estudiantes como trabajadores contarán con ciertas habilidades básicas, El

Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) que llevó a cabo entre 1996 y 1998 el Estudio de Análisis Ocupacional. Según el EAO (CONOCER, 1999) desde esos años existen tres tipos de competencias: 1) **básicas**, que describen comportamientos elementales, 2) **genéricas** en donde describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y 3) **técnicas**, comportamientos asociados a una función productiva. (Ramírez, 2006).

De acuerdo a la estructura del proyecto Alfa Tuning, México participa a través del Centro Nacional Tuning cuya representación recae en la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) forma parte del Comité de Gestión del Proyecto Alfa Tuning América Latina. (Proyecto Tuning. 2006d. Competencias Genéricas de América Latina. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?opcion=content&task=view&id=217&Itemid=246> recuperado el 4 de junio de 2009).

Apoyando al proyecto Tuning la organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) desde 1994, se ha procurado definir y medir cuales serian las habilidades básicas para el desempeño laboral y en la vida cotidiana de las personas. Los resultados señalaron que las habilidades por desarrollar son; la solución de problemas, la promoción del trabajo en equipo, la aplicación y uso de la tecnología en el manejo de la información y la comunicación verbal y escrita, entre las que se encuentran la prosa, la comprensión lectora y el uso de diversos textos. El entendimiento de tablas y gráficas, el manejo de información diversa, el razonamiento matemático y la aplicación de operaciones básicas. (Ramírez, 2006).

De la misma forma el proyecto Tuning ha influido a otros organismos internacionales para que establezcan mecanismos que se adapten a cambios

significativos en los programas educativos, que han tenido gran aceptación a nivel global.

El enfoque por competencias se vio favorecido por las acciones de la UNESCO que es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* abreviado como UNESCO), es un organismo especializado de las Naciones Unidas, que se fundó el 16 de noviembre de 1945, con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

Del planeamiento de la reforma de la educación desde los años sesenta y ochenta ha surgido el planeamiento de las estrategias educacionales para promover al hombre en la sociedad y este planeamiento de la reforma de la educación presume la delimitación de manera casi-normativa, de la forma y contorno del futuro. En el libro publicado por la UNESCO (1981), menciona cuatro actividades para lograr esto: a) la identificación y especificación de objetivos; b) el análisis anticipatorio de las consecuencias; c) la determinación de los cambios en los valores; d) el esbozo de proceso y medios.

En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación celebrada en la sede de la UNESCO se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información, por lo tanto en 2006 Argudín define competencia en educación como:

“El conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permitan llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad y una tarea (p. 44).”

Las competencias en educación implican el desenvolvimiento de habilidades, actitudes, destrezas y conocimiento en el terreno de la práctica, por lo cual plantean un enfoque funcional del conocimiento. Ser competitivo significa contar con las habilidades fundamentales y básicas para el desarrollo del futuro profesionista. Actualmente, en la educación, como lo plantea Vivencio (2007), se persigue lograr el objetivo de aprender a aprender, como una necesidad básica que permita ampliar la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas. El individuo en este sentido, no sólo debe desarrollar sus habilidades, sino también extender sus esquemas de abstracción, apreciación e iniciativa hacia el conocimiento: debe hacer conciencia de su necesidad de investigar, buscando respuesta a las diversas problemáticas que la vida le plantea.

Es por esto que para Malagón (2005), las competencias son la principal tarea de la educación y están ligadas a cuatro funciones principales: 1) una generación de nuevos conocimientos, 2) la capacidad de personas altamente calificadas; 3) proporcionar servicios a la sociedad; y 4) la crítica social. La educación basada en competencias considera el fin y el centro del aprendizaje al alumno y por ello es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante con objeto de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal manera que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias

De acuerdo con lo anterior la Secretaría de Educación Pública, a partir de lo que se vive en el contexto internacional actual, en 2006 propuso mediante la educación escolarizada desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria, no sólo las competencias básicas, las genéricas y técnicas, sino incluye el desarrollo de competencias para la vida (Ramírez, 2006).

Además, la Secretaría de Educación Pública reconoce que el currículo es básico en la transformación de la escuela; sin embargo, está consciente que la emisión de un nuevo plan y programas de estudio es únicamente el primer paso

para avanzar hacia la calidad de los servicios, lo que significa que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional.

En el Plan de estudios 2006, para poder llevar a cabo lo anterior el perfil de egreso de los estudiantes al término de la educación básica es desenvolverse en un mundo global y cambiante fortaleciendo las competencias para la vida incluyendo los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Tomando en cuenta la naturaleza y la vida democrática, su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo.

En el mismo documento la Secretaría de Educación Pública especifica que lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con las características arriba mencionadas que implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Por lo cual se establece en el Plan y Programas de estudio (2006), que una competencia implica:

“un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (p. 10)”.

La movilización de estos saberes es saber hacer con el saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer que se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo y reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta.

1.2. CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Definir este concepto de competencia es complejo como lo aclara Maldonado (2002). Su definición se enmarca en un escenario específico como la empresa o unidad productiva y no desde la educación ni el marco social en que se inserte.

Desde el punto de vista de Mertens (1998), se pueden identificar dos enfoques de competencia laboral:

1. **Enfoque estructural:** Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado de un ambiente de trabajo.
2. **Enfoque dinámico:** Las empresas y las personas son competentes en tanto demuestren capacidad para destacarse al ritmo de las competencias de la organización.

Tobón (2000), asegura que el término competencias es un concepto confuso en la cultura organizacional actual en la medida en que no está claro si las competencias se refieren a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito en su puesto de trabajo o en una organización. Por lo tanto, para este autor las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades donde las tareas tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Por otra parte la competencia es un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimiento, organizado operacionalmente, que permiten dentro de una gama de situaciones, la identificación de una tarea o problemas y resolverlo mediante acciones eficaces. Entonces para Murillo (1999), la competencia implica:

Saber hacer, actuar inteligentemente usando aprendizajes anteriores, adaptar la acción a la situación, enfrentar nuevas e imprevistas, utilizando los recursos para optimizar los resultados. Improvisar donde otros repiten. Ser competente es saber bien (p. 18).

En estos primeros años del nuevo milenio, las condiciones de vida, nos exigen hacer las cosas de la mejor manera posible para podernos adaptar, a un mundo cambiante, lleno de dificultades, pero también de oportunidades Abdón (2002), por lo cual su concepto de competencia es:

“Ser competente, es hacer en contexto, comprendiendo lo que hace, asumiendo las implicaciones de hechos y transformando los ambientes a favor de la convivencia humana (p. 9)”.

En los conceptos, de “persona competente”, podemos ilustrarlo con el siguiente ejemplo: un constructor, es competente si identifica las necesidades de vivienda de un grupo social, si construye las casas o los apartamentos, de acuerdo con los principios de la arquitectura y de la ingeniería, de tal manera, que ofrezca características y funcionales, acordes con las expectativas estéticas de las familias que allí se establecerán.

Para otros teóricos como Jiménez (2003), “Las competencias, son un saber hacer contextualizado, que se fundamenta en una determinada acción, que actúa como un impulso cognitivo para solucionar problemas, en la cual la mente humana elabora conjuntos de planes o aplica reglas generales de acción (heurísticas), en función de contexto cultural, en el cual se desempeña.”

En el terreno psicológico, el uso y la aplicación de las competencias ha tenido un corte conductista, particularmente en la gestión de recursos humanos, las cuales se centran en la identificación de factores de éxito en el desempeño de la personas en su trabajo, funciones y responsabilidades (conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades valores, comportamientos y en general atributos

personales). Del análisis de todas estas definiciones se puede colegir que las competencias para Cerda (2003):

- Pueden ser generalizables a más de una actividad.
- Son características permanentes en las personas
- Se pone de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, es decir no solamente asociadas al éxito, sino que reasume que realmente lo causan.

Este concepto de competencia para Cerda (2003), representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación e insiste en cuatro aspectos:

- a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran; orquestan tales recursos.
- b) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
- d) Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

En la investigación de Laura Frade (2006), conceptualiza la competencia como “un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en diferentes situaciones generan diferentes destrezas en la resolución de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptado que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad para hacer algo.” Por lo tanto la naturaleza de los esquemas del

pensamiento para Perrenoud (2004), permite la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes en situación compleja y en tiempo real.

En el 2006 Iglesias define las competencias como:

“Un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.”

Apoyando al anterior concepto en el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, se define la Competencia como:

“Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bravo. Competencias proyecto tuning-europa, tuning-america latina, febrero de 2007).Recuperado el día 4 de junio 2009, de <http://www.relint.deusto.es/tuningproject/index.htm>

En conclusión para efecto de este trabajo se tomó el término de competencias como lo define Frade (2006), en educación: “Saber pensar, para saber hacer y ser en beneficio de uno mismo y de los demás” (p. 56).

1.3. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Según Tobón (2000), una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en:

Competencias básicas: son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se

caracterizan porque: a) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias, b) se forman en la educación básica y media, c) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana, d) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

Competencias genéricas: son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Este tema comienza a ser de gran importancia en la educación, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional. Estas competencias se caracterizan porque: a) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; b) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; c) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización, d) no están ligadas a una ocupación en particular, e) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y f) su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. De aquí que uno de los retos de la educación actual sea la formación de habilidades generales y amplias.

Competencias específicas: son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior.

El Plan de estudios (2006), menciona que el nuevo currículo educativo se basa en las competencias y se centra en los resultados que obtenga el estudiante; es necesario que éste demuestre que ha construido las competencias básicas. Esta construcción debe tomar en cuenta los niveles crecientes de complejidad dentro de la educación general y en su disciplina.

Para Laura Frade (2006), las competencias que debe saber hacer una persona en campos de aprendizaje determinados, es lo que se quiere que se haga a los largo de su vida ya que dichas competencias definen tanto la metodología como los escenarios del aprendizaje.

Las competencias para la vida son desarrolladas de forma integral y holística por lo que es necesario que la educación básica favorezca el desarrollo éstas para propiciar un aprendizaje permanente, el manejo de información y situaciones para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. A continuación la figura 1 muestra la organización de las competencias planteadas por El Plan de estudios 2006.

Figura 1. Competencias para la vida



Fuente: Plan de estudios 2006

Para facilitar el trabajo docente Ramírez (2006), describe las competencias para la vida en cinco grandes grupos:

1) Competencias para el logro del aprendizaje permanente que son:

- La posibilidad de aprender, evaluar, dirigir y asumir el propio aprendizaje.
- Desarrollar habilidades de pensamiento.
- Integrarse a la cultura escrita y matemática.
- Movilizar diversos saberes socioculturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

2) Competencias para el manejo de la información en:

- La búsqueda, la evaluación y la sistematización de información.
- Pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos.
- Analizar, sintetizar y aprovechar la información.

3) Competencias referentes al manejo de situaciones:

- La posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida.
- La consideración de aspectos económicos, académicos y afectivos.
- La iniciativa para llevar a cabo proyectos de vida.
- Administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar lo que se pretende.
- La toma de decisiones.
- El manejo de la frustración y la tolerancia a ella.
- Plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la solución de problemas.

4) Competencias que están incluidas para la convivencia y 5) la vida en sociedad son:

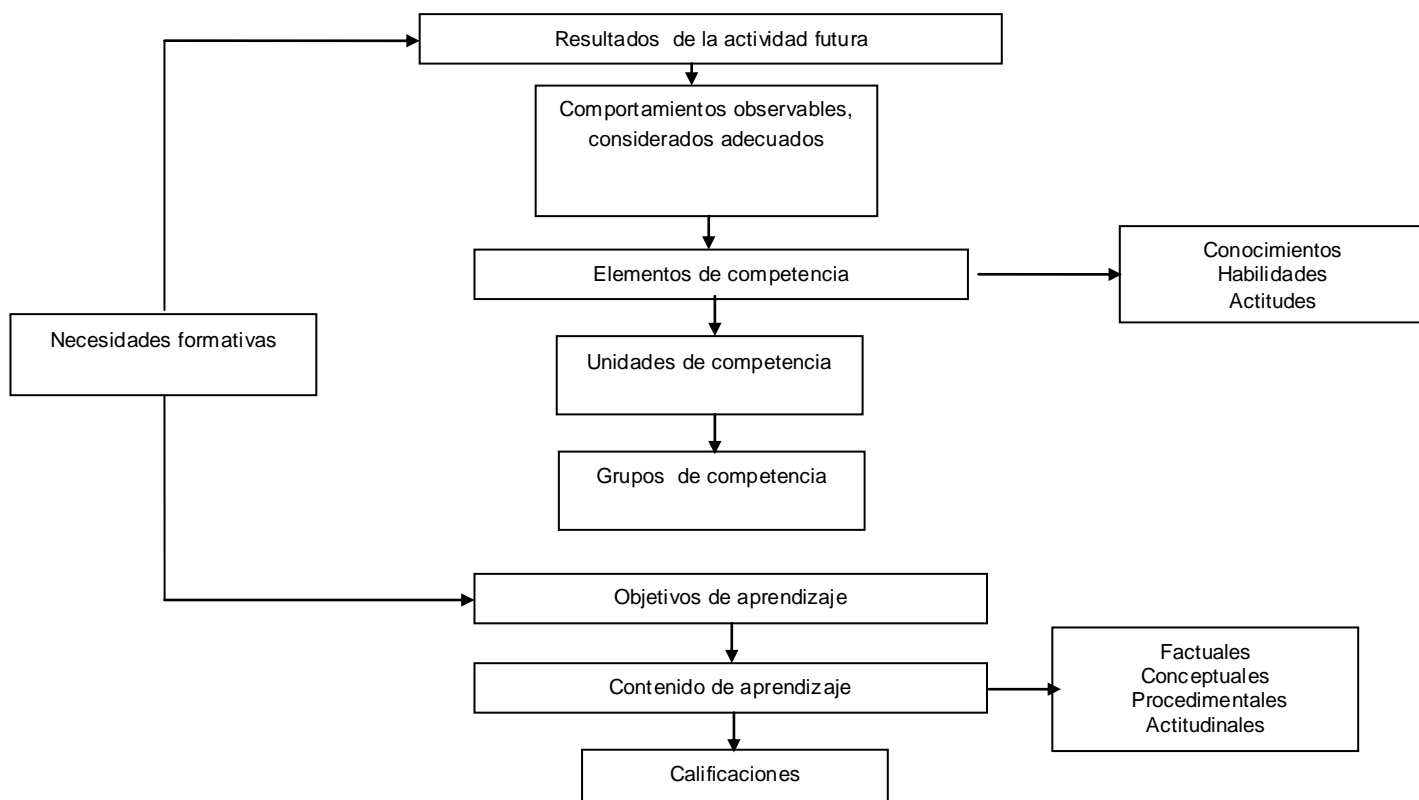
- La capacidad de poder relacionarse con la naturaleza.
- Las que aluden a las relaciones interpersonales.
- La aplicación de normas sociales y de valores.
- La capacidad para trabajar en equipo.
- La capacidad para dialogar.
- La capacidad para tomar acuerdos y para resolver conflictos.
- Desarrollar sentido de pertenencia.
- Reconocer y valorar la diversidad cultural y natural.
- Promover una cultura de la prevención y atención a la salud y al ambiente.

Las competencias para la vida tienen una función determinante para el docente como lo clarifica Vivencio (2007), que debe canalizar su metodología, planeación, estrategia y didáctica hacia el desarrollo de procesos en los alumnos, para llevarlos al encuentro, dentro de lo posible, de diversos y distintos caminos hacia el conocimiento; de tal forma que en estos trayectos no sólo aprenda el alumno, sino también el docente. Para cerrar este capítulo recordemos que el conocimiento es un acto de construcción y no un acto impositivo.

El enfoque por competencias, como indica López (2002), parte en definir correctamente los objetivos de aprendizaje de las competencias identificadas en la etapa del análisis de las necesidades formativas. Una vez definidas estas competencias se analizan cómo ellas pueden desagregarse en elementos de competencias, para, a partir de éstas, definir los comportamientos observables con sus estándares correspondientes.

Este enfoque permite orientar y estructurar los objetivos de aprendizaje alrededor de unos comportamientos observables y unos estándares que permitirán posteriormente contrastar el éxito del aprendizaje. La figura 2 resume esta visión y relaciona los diferentes componentes que permiten vincular los aprendizajes con las competencias.

Figura 2: Relación entre los comportamientos y elementos de la competencia y los contenidos de aprendizaje.



Fuente: López Campos, (2002). Planificar la formación con calidad. Monografías escuela española. Barcelona Editorial Praxis, pp. 177- 178

Al tener ubicadas las conductas observables que demuestran lo que se debe saber hacer de manera procesual, qué hacer primero y qué hacer después, luego, observando estos indicadores se genera la competencia. Para la autora Laura Frade (2006) a este proceso le llama análisis de la tarea y resulta medular para el diseño de competencias. Una competencia, por tanto, cuenta con un proceso de elaboración propia que parte del siguiente principio de redacción: **Sujeto, Verbo, objeto directo y condición.**

En donde se identifica el **sujeto** implícito, que siempre es el alumno/a; el **verbo** que se redacta en presente, en tercera persona; un **objeto directo** que, como se sabe, contesta la pregunta qué, hace el verbo; y una **condición** que define en qué situación el sujeto utiliza el conocimiento por el verbo y el objeto.

La condición puede ser entendida gramaticalmente como el objeto circunstancial ya que se contestan las preguntas cómo, dónde, por qué. Sin embargo, en la elaboración de competencias, la condición se toma el diseño de objetivos de Robert Gagné, quien señala que cuando una persona diseña objetivos la condición establece la relación entre la situación de aprendizaje y el cambio de conducta. En otras palabras, la condición señala en qué situación se lleva la acción del verbo.

Tobón (2004), recomienda describir cada unidad de competencia con los siguientes componentes: un verbo de desempeño, un objeto, una finalidad y una condición de calidad. Estos cuatro componentes se describen en la tabla 1:

Tabla 1

| Verbo de desempeño | Objeto de conocimiento | Finalidad | Condición de calidad |
|---|---|--|---|
| Se hace con un verbo de acción. Indica una habilidad procedimental | Ámbito o ámbitos en los cuales recae la acción. | Propósitos de la acción. | Conjunto de parámetros que buscan asegurar la calidad de la acción o actuación. |
| -Se sugiere un solo verbo. | El ámbito sobre el cual recae la acción | -Puede haber una o varias finalidades. | Debe evitarse la descripción |

| | | | |
|---|---|---|---|
| -Los verbos deben reflejar acciones observables. -Se sugiere un verbo en infinitivo, aunque puede estar en presente. | debe ser identificable y comprensible por quien lea la competencia. | -Se sugiere que las finalidades sean generales. | detallada de criterios de calidad porque eso se hace cuando se describa la competencia. |
|---|---|---|---|

Ejemplo de la redacción de una competencia

| Verbo de desempeño | Objeto de conocimiento | Finalidad | Condición de calidad |
|--------------------|---------------------------------|---|--|
| Planear | Un proyecto productivo o social | -Para satisfacer una determinada necesidad de la comunidad. -Para obtener ingresos económicos. | -Con base en unas determinadas normas de redacción. -Siguiendo criterios de estructura establecidos en el área. |

La competencia es: Planear un proyecto productivo para satisfacer una necesidad de la comunidad y obtener ingresos económicos por ello, con base en unas determinadas normas de redacción, siguiendo los criterios establecidos en el área respecto a sus componentes y haciendo énfasis en su viabilidad.

Fuente: Tobón (2004)

1.4. ELEMENTOS DE LAS COMPETENCIAS

Teniendo en cuenta el concepto de competencia de la Secretaria de Educación Pública que es: “un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)”, Delors (1996), describe estos elementos como los cuatro pilares de la educación de la siguiente manera:

- 1) **Aprender a conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- 2) **Aprender a hacer** a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero,

también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- 3) **Aprender a vivir juntos** desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- 4) **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar.

Mientras los sistemas educativos formales pretenden dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir a la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

Argudín (2007), menciona que en este nuevo enfoque por competencias es esencial centrarse en las habilidades y valores. Éstas son concebidas por él como:

- **Habilidades:** son las destrezas para hacer algo, y se relacionan con el desarrollo mismo de la habilidad, y suele utilizarse como sinónimo de competencia que, de esta manera, remite expertos, maestría en el desempeño y excelencia (Paul Attewell, 1990). El resultado de las competencias determina qué tan efectivamente se desempeñan las

habilidades y qué tanto se desarrollan en secuencia para alcanzar una meta (esta meta es el resultado de un desempeño).

- **Valores:** son un principio abstracto y generalizado del comportamiento, el cual proporciona normas para juzgar acciones y metas específicas, hacia las cuales los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional (Astin, 1993). Los valores son el contexto en que se basan las habilidades y la aplicación de los conocimientos.

Para Frade (2006), las competencias deben contener elementos constitutivos considerados para que se puedan desarrollar en los alumnos. Dichos elementos son de índole objetiva y subjetiva.

Se llaman **objetivos** a todos aquellos que puedan contar con cierta convencionalidad en su interpretación. Es decir, la mayoría de las personas entendemos y les llamamos de la misma manera como lo serían: Conocimientos, Habilidades de Pensamiento, Destrezas Cognitivas y Motoras y, Actitudes y Valores.

Se llaman **subjetivos** a todos aquellos elementos que no cuentan con una base firme convencional y que pueden ser interpretados de diferente manera por las personas, como los serían: a) Percepción de lo que es alguien o algo. b) Intuición sobre cómo hacer las cosas. c) Tradiciones, Costumbres, Creencias y mitos, y d) Aptitudes; es decir, cuando una persona adquiere una competencia cuenta con todos los elementos y los pone en acción, tanto los objetivos, como los subjetivos. Es aquí como define que los elementos a tomar en cuenta en una competencia son:

- **Conocimientos:** se entiende como el resultado de la interacción del sujeto con el objeto cuyo producto es la información que se obtiene de él.

- **Habilidades de pensamiento:** son las acciones mentales que llevamos a cabo con nuestro cerebro para conocer, entender, obtener, abstraer, construir, reconstruir y transformar la información que emerge del objeto.
- **Destrezas:** es la demostración clara de que el conocimiento es utilizado por la habilidad mental en una situación concreta, es la automatización del conocimiento. Generalmente incluye acciones motrices.
- **Actitud:** es la disposición que tiene una persona para llevar a cabo una tarea, a la cual le imprime un valor.

Para concluir este apartado se enfatiza en la tabla 2 los cuatro elementos de la competencia que son la base de la planeación en el enfoque por competencias Tobón (2004).

Tabla 2

| SABER | SABER HACER | ACTITUD | VALORES | COMPETENCIA |
|--|--|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------|
| CONOCIMIENTO COMPONENTE CONCEPTUAL | HABILIDAD COMPONENTE PROCEDIMENTAL | CONDUCTA COMPONENTE ACTITUDINAL | NORMA DE CONDUCTA EXCELENCIA | DESEMPEÑO EFICIENTE |
| CURRICULUM DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS | SE DESPIERTAN, CULTIVAN Y PERFECCIONA. DESTREZA EFICIENTE Y EFICAZ | SE BASAN EN EXPERIENCIAS | SE LLEVAN A LA PRACTICA CON LOS DEMÁS | COMPETENCIAS PARA LA VIDA |

Fuente: Tobón (2004)

De acuerdo a lo analizado en este apartado, que nos abre una visión más clara de los conceptos y términos utilizados para clarificar nuestro marco de referencia, el cual nos ayudo para comprender y llevar a cabo una planeación con base en el enfoque por competencias, el siguiente apartado nos brinda la oportunidad de llevar a la práctica lo teórico.

1.5. PLANEACIÓN

La planeación es un componente fundamental en todo proceso educativo ya que en él se explicitan y coordinan las intenciones educativas y las intenciones de los

aprendizajes, la relación de los objetivos que se pretenden alcanzar, expresados en competencias educativas y los contenidos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, las propuestas de las actividades y la evaluación. Lo importante es tener presente que cuando se quiere enfatizar la construcción de determinada competencia, es necesario seleccionar las modalidades de trabajo que la posibiliten: planeación, ejecución y evaluación estarán siempre presentes en los métodos didácticos de una planeación docente. Veámoslo a continuación.

1.5.1. Planeación educativa

En este apartado se aborda las diferentes caras de la planeación educativa, ya que cada docente tiene una manera muy peculiar de organizar su labor en el aula al hacer planes de manera regular. Ellos piensan anticipadamente lo que quieren hacer y realizar así como las actividades que les permitirán llevarlas a cabo. Toda planeación tiene una orientación hacia el futuro y se relaciona con la intención de realizar una acción para lograr un propósito.

Definir el término planeación implica una ardua labor, ya que por una parte existen numerosas definiciones en conflicto, y por otra el concepto mismo está sufriendo cambios permanente. Por ahora y para fines prácticos se propone como caracterización esclarecedora de planeación; la “toma anticipada de decisiones”.

Para Miklos y Tello (2002), que toda decisión de planeación se lleva a cabo considerando el futuro, en realidad, en función de éste, al adelantarse a sus efectos o consecuencias. De esta manera planear, significa elegir, definir opciones frente al futuro, pero también significa proveer los medios necesarios para alcanzarlo. Se trata de trazar con premeditación un mejor camino desde el presente hacia el futuro.

Dentro de la planeación González (2001), encuentra los siguientes aspectos: 1) que se ha denominado metaplan o planteamiento, se refiere al conjunto de decisiones sobre cómo enfocar el problema en general; 2) la persona debe decidir cuáles son las acciones deseables y pasar, así, a una planeación más específica de los medios y su secuencia de utilización, que conducirán al objeto previsto; y 3) dentro de la planeación también debe evaluarse qué conocimientos se necesitan para llevar a cabo la tarea.

Otro autor como Rodríguez (2004), quien ha conceptualizado la planeación como ir más allá de definir unos objetivos y secuenciar contenidos adecuados para obtener unos resultados previamente establecidos e inmutables, aplicando unos métodos concretos e infalibles a la acción educativa, para evitar que sea un cúmulo de improvisaciones o una serie de reiteraciones, se tiene que planificar, ejecutar y evaluar.

La planeación es un tipo poco usual de actividad porque nunca puede realmente practicarse a menos que el plan se lleve a cabo. Como lo establece Cooper (2002), se aprende en la práctica únicamente si se puede obtener alguna retroalimentación acerca de la eficacia de las acciones que uno realiza. La práctica en la elaboración de planes instruccionales que nunca se prueban en escenarios reales o simulados, no puede serle útil para desarrollar habilidad o experiencia en esta área. A menos que un plan se lleve a cabo, el maestro nunca podrá decir qué tan eficaz es. Los planes deben probarse en la acción.

Estebaranz (1995), cita a Gimeno quien define la planeación como “prever por anticipando la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: qué se hará, cómo se hará, cómo y porqué.”

Es por esto que para Miklos y Tello (2002), la planeación es considerada como una actividad dentro de la cual tiene lugar el desarrollo y no simplemente el de una actividad cuyos resultados pueden contribuir a éste. La mayor parte de la

planeación convencional la realizan los planeadores profesionales, y está dirigida a los demás. Para ellos la planeación participativa significa tener en cuenta los deseos, esperanzas y expectativas de los demás, en la forma en que ellos, como expertos, los ven.

La planeación como una actividad humana nos lleva a ver hacia el futuro, así como expertos que son los docentes planean sus actividades para potenciar las actividades en un futuro cercano, este puede ser a corto, mediano o largo plazo, como lo veremos a continuación.

1.5.1.1. Planeación docente

En el modelo curricular de la Reforma del Sistema Educativo, al establecerse varios niveles de concreción, se provoca que ciertos elementos se distribuyan entre los dos niveles finales, aspecto diferenciador respecto a otros modelos en que no existe el segundo nivel (el proyecto curricular). El tercer nivel de concreción de la Reforma Educativa se organiza mediante unidades didácticas o unidades de planeación módulos de aprendizaje y créditos en educación secundaria, en algunas comunidades autónomas (Antúnez, 1996).

La planeación como tercer nivel de concreción del curriculum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas: el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones. Por esto para Zabalza (2000), es tan importante la idea de curriculum desde el punto de vista práctico, ya que hay una gran diferencia entre un profesor que actúa en clase sabiendo por qué hace todo aquello, a qué está contribuyendo con ello de cara al desarrollo global del alumno, de cara a su progreso en conjunto de las materias; y otro, que simplemente da su asignatura.

Toda escuela y todo maestro necesita una estructura de trabajo constituida para que dé cabida a la flexibilidad, pero también lo bastante sistemática como para asegurar que los alumnos pueden avanzar. Hasta cierto punto, el currículum nacional y las formas de evaluación derivadas de él aportan cierta estructura, que también puede llegar a hacerse demasiado rígida. La planeación no implica una pérdida de espontaneidad y flexibilidad. Simplemente hay que dejar claro dónde va, para sacar el mayor provecho de las oportunidades que surgen (Dean, 1993).

El currículum como plan de instrucción, como lo atribuye Hernández y Sancho (1996), establece una distinción entre el currículum como planeación y los procesos de instrucción. El currículum es en esencia un plan de aprendizaje, pero también los esfuerzos de la planeación que tienen lugar antes de la instrucción. Como plan de instrucción, el currículum considera aspectos tales como los objetivos, los contenidos, las actividades y las estrategias de evaluación. Es decir, trata de planificar de forma racional la intervención didáctica en todas sus dimensiones.

Bajo este esquema, planificar un currículum requiere, según Taba (1974), tomar una serie de decisiones en tres ámbitos diferentes y complementarios: a) la selección y ordenación del contenido; b) la elección de las experiencias de aprendizaje; y c) la especificación de los planes necesarios para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

La mejor planeación comienza por identificar las necesidades. La idea esencial para determinar una necesidad los profesores deben identificar y documentar el hecho de que existe distancia entre dos resultados, el que se obtienen en la actualidad y el que debería obtenerse. Puesto que la planeación proporciona un método para establecer esas necesidades y metas, contribuye que los profesores tomen decisiones sobre un plano de acción o plan de realizaciones a fin de dirigir sus esfuerzos hacia resultados satisfactorios (Kaman, 2001).

En Estebaranz (1995), según Clark y Peterson una de las acciones que el docente realiza en la planeación es: “un proceso mental interno del profesor, por el que éste se representa el futuro, para revisar los medios y fines y construye un marco que le sirva de guía en su actividad futura.”

Los investigadores como Wittrock (1986), conceptualizan la planeación docente en dos modos diferentes. En primer lugar piensan en ella como en un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura. Esta concepción de la planeación debe mucho a las teorías y métodos de la psicología cognitiva. En segundo lugar, los investigadores definen la planeación como lo “que hacen los docentes cuando dicen que están planificando”. Esta definición sugiere un enfoque fenomenológico o descriptivo de la investigación sobre la planeación del docente.

En el mismo sentido, Estebaranz (1995), cita a Salinas quien menciona que la planeación es una tarea de reflexión en la que el profesor se cuestiona el qué, cómo y porqué enseñar, movilizandolos sus esquemas de interpretación de la enseñanza a la “búsqueda siempre de un algo mejor, o más coherente, o más atractivo, o más gratificante” y culmina en un proceso de toma de decisiones sobre los principios y procedimientos que deben regir la acción en el aula. Se trata de preparar un marco para actuar. Preparación, que es una tarea profesional, y que denomina sinónimamente, planificar, diseñar, preparar, planeación o prever “lo que se va a hacer”

La planeación docente es entonces una serie de operaciones que los profesores llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello ponen en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el curriculum efectivamente por los alumnos. A través de la planeación, por tanto, se establecen los supuestos generales del programa. Se reinterpretan

desde los parámetros de una situación y condiciones específicas las previsiones y compromisos del programa (Zabalza, 2000).

En este mismo sentido para Hernández (1997), la planeación es un eslabón del proceso docente. Por tanto, está condicionada por una serie de factores y, a su vez, marca las pautas a los siguientes momentos del proceso: requisitos previos, planeación, ejecución y evaluación.

Sin embargo, hay una serie de aspectos y factores que actualmente sabemos que son imprescindibles para que la planeación docente tenga el sentido que se le supone y que, insistimos, va más allá de la planeación y ejecución de un plan preestablecido; nos referimos concretamente a los aspectos que se deben tener en cuenta cuando se programa, que la verdadera renovación de la planeación es la innovación de las tareas, de las actividades, ya que permite introducir la diversidad y la función educativa en un contexto determinado, (Ander-Egg, 1996).

Es sin duda el punto clave para Zabalza (2000), quien a partir del cual se puede construir una nueva escuela, un nuevo modo de hacer educación. La aplicación mecánica, directa, ciega de los programas implica un profesorado pasivo a nivel curricular e identifica un tipo de escuela estandarizada, reproductora, aislada de su contexto. La asunción del programa mediada por la propia planeación es el que supone un nuevo estilo, una nueva actitud de la comunidad educativa respecto a la enseñanza y a la función de la escuela.

Al tomar en cuenta la nueva propuesta educativa, la planeación y la decisión de planificar antes de entrar en acción, pueden evitar que los educadores tomen decisiones relativas de cómo hacer algo, antes de saber qué debe hacerse. Asimismo, en la opinión de Kaman (2001), se evitará que se dediquen simplemente a tratar los síntomas con éxitos marginales o quizá con fracasos. La planeación consiste en un plan, que es un proyecto de lo que debe realizarse para alcanzar metas verdaderas y valiosas. La planeación se ocupa solamente de

determinar qué debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse decisiones prácticas para su implantación.

La planeación docente no es una actividad aislada ya que como lo citan Rodríguez y Beltrán en Estebaranz (1995), “la planeación individual o en equipo constituye el mejor medio para facilitar la adaptación de los contenidos determinados por instancias político-educativas a las necesidades sociales propias de cada entorno cultural, y la flexibilización que permita asumir desde la perspectiva personal o de grupo, el desarrollo de un programa por encima de las concreciones y determinaciones implícitas en el texto escolar”.

Por lo expuesto anteriormente, para Frade (2003), la planeación es básica para cualquier docente, no sólo porque mediante ella establece con claridad los pasos que seguirá en su clase, sino porque es a través de esta actividad que pone sobre la mesa cómo piensa alcanzar los objetivos, metas o propósitos. Para los y las docentes, planear es parte de la esencia educativa, de la cultura docente, pero además constituye un elemento fundamental de la inteligencia educativa que se posee.

Para concluir con este apartado, en toda institución, donde el personal se dedica a la docencia, se hace imperante que conozcan en qué consiste la planeación docente, ¿qué quiere para sus alumnos? ¿qué espera del tema o contenido que va a desarrollar?, por tanto, debe incluir en la misma, las actividades que va a desarrollar con sus alumnos con la finalidad de lograr sus propósitos, objetivos y aprendizajes para su propia vida, presente y futura. Como dice el Dr. Zarzar (2000), para que los aprendizajes sean significativos deben reunir cuatro condiciones esenciales, estas son: motivación, comprensión, participación y aplicación, elementos esenciales en los tipos de planeación que comentaremos a continuación.

1.5.1.2. Tipos de planeación.

Los maestros planean y lo hacen en una gran variedad de formas. Existen cuatro tipos básicos de planeación que practican los maestros: anual, por unidad, por semana y por día. Todos son importantes para la instrucción eficaz (Cooper, 2002).

La planeación de acuerdo a Frade (2003), pueden ser de varios tipos:

- La planeación de **largo plazo**, equivalente al currículum mismo, diseñada para un determinado ciclo en la educación: preescolar, primaria, secundaria bachillerato o la universidad. En ella se plasman conceptos como los fines del ciclo, los propósitos generales del maestro, la población beneficiaria, el perfil de egreso, las áreas, asignaturas o campos formativos que se trabajarán, los objetivos o competencias (es decir, los estándares terminales a los cuales se tiene que llegar), las horas laborables necesarias del ciclo escolar, la modalidad (o sea, cómo se trabajará), los recursos y materiales necesarios, y finalmente, los mecanismos de evaluación.
- La planeación de **medio término**, equivalente a la planeación de un año escolar, que incluye cómo se aplica el programa en un año escolar determinado, ya con un grupo, cuyo diagnóstico inicial es variable, en el que se define exactamente qué se tiene que hacer durante todos los días del curso.
- La planeación de **corto plazo**, casi siempre semanal o mensual, que define qué se tiene que hacer en términos de actividades, recursos y evaluación.

En los estudios realizados por Antúnez (1996), sobre planeación de las actividades educativas encontramos diferentes conceptos de planeación: una planeación estratégica como previsión a largo plazo de unos pocos objetivos, aunque amplios y significativos; una logística, también a largo plazo pero con una concreción de objetivos mayor; una táctica, que ya es una previsión a corto y

medio plazo de carácter más reducido estas tres últimas son las que en la terminología de los profesores se denomina la **planeación larga**; y, finalmente, una planeación operativa, más detallada que llamamos simplemente de aula **planeación corta**.

Existen dos momentos en la planeación que son fundamentales para los docentes según Hernández (1998), éstos son:

- A. La planeación suele llamarse **larga**, y que puede abarcar un curso, un ciclo o un nivel académico completo. Su elaboración corresponde al equipo de profesores de determinada área o nivel, o a seminarios didácticos de los respectivos centros docentes. A los departamentos universitarios, aunque puede ser realizada por un profesor en particular.
- B. La planeación denominada **corta**, o planeación de aula, que puede ser para un día, una semana o una quincena de clase. Ésta es elaborada por cada profesor para los alumnos a los que personalmente imparte clases.

Ayudando a los anteriores autores, Dean (1993), puntualiza que los **planes a largo plazo** debería implicar de alguna forma los siguientes pasos:

1. Identificación de metas y objetivos.
2. Establecimiento de planes generales a largo plazo para cumplirlos, lo que implica evaluar las necesidades de los alumnos y hacer revisiones sistemáticas de sus avances.
3. Hacer esquemas generales de los planes curriculares.
4. Establecer fecha y períodos temporales para completar diferentes aspectos del trabajo.
5. Considerar cómo se querría que trabajasen los estudiantes y planificar un programa de formación para ellos.
6. Establecer planes de evaluación incluyendo los criterios mediante los que se juzgará el éxito. Decidir acerca de los registros a llevar.

7. Considerar los libros, equipamiento y material que se necesitará y emprender las medidas necesarias.
8. Considerar la experiencia de primera mano que se necesitará y planificar acciones para facilitarla.
9. Considerar el desarrollo propio y planificar las acciones necesarias para desarrollar las habilidades y el conocimiento. También para este autor habrá que hacer planes a corto plazo para el trabajo del día a día que:
 - a) Se apliquen a alumnos de todos los niveles.
 - b) Sean lo bastante flexibles como para incluir los intereses que puedan aparecer.
 - c) Presten atención a los detalles de organización y posibiliten que el trabajo se produzca sin problemas.
 - d) Haga posible conseguir los objetivos y metas propios a largo plazo.

Wittrock (1986), cita un interesante estudio de Clark y Yinger donde establecieron que en el curso de un año escolar, docentes experimentados realizan diferentes tipos de planeación como: planeación semanal, diaria, de largo alcance, anual y del período lectivo, planeación de unidad y lección. Basándonos en estas tipologías podríamos decir que los docentes dedican un considerable esfuerzo a la estructuración, organización y administración de lapsos de tiempo limitados de instrucción en el aula. Es por esto que los elementos y funciones de la planeación ayudan al docente a clarificar el contexto en el cual este inmerso, como los ampliamos a continuación.

1.5.1.3. Elementos y funciones de la planeación.

La planeación del aula se ha de ubicar en un contexto más amplio. El maestro, es responsable de la planeación del trabajo en clase. Al planificar se cubre un área general para todo estudiante.

Esta área se cubre gracias a la existencia del programa de estudios y metas que se pueden lograr en los propósitos del currículum. Es importante recordar que los objetivos se pueden alcanzar de varias formas y que una actividad puede satisfacer más de un objetivo. Los estudiantes se benefician más de un programa formal de enseñanza bastante específica y de otro informal que lo complementa, empleando las oportunidades a medida que se planteen y haciendo que un aprendizaje sea complementario de los demás (Dean, 1993).

Por lo que se refiere a la planeación de las actividades del aula para Antúnez (1996), no existe acuerdo unánime sobre los diversos elementos que la componen, y escoger uno u otro depende del modelo curricular adoptado para explicar el proceso educativo y de la comodidad con que se encuentre el profesorado ante esos posibles elementos.

Sin embargo para Soteras (2004), la planeación del aula como cualquier otra planeación docente, ha de caracterizarse por:

1. **Flexibilidad:** dado el carácter situacional, multidimensional y cambiante del hecho educativo, convertirse en un marco para la acción que se construye y modifica en su propio desarrollo.
2. **Coherencia:** la planeación del aula supone la puesta en práctica de los criterios reflexionados, debatidos, consensuados y asumidos en otros niveles de planeación; la consonancia con ellos es ineludible.
3. **Contextualización:** este diseño didáctico tendrá que adaptarse a las características socioculturales y ambientales del contexto, teniendo en consideración particular, la singularidad del aula.
4. **Intencionalidad:** como todo acto docente, la intervención en el aula es una actividad intencionada que responde a unas pretensiones, reflexionar sobre ellas y explicitarlas será previo a otras tareas.
5. **Utilidad:** la satisfacción de exigencias planificadoras de corte administrativo, se considera cultura profesional que hay que modificar.

Estimamos que la planeación de aula, cuando la hagamos, es porque buscamos su utilidad real y su aplicación

6. **Realismo:** no podemos perder de vista, que a la fase de diseño didáctico, sigue su puesta en práctica y la evaluación de lo que ocurre en el aula, por lo que quizá no interesa derrochar energías en el proceso de diseño, evitando el excesivo formalismo.
7. **Cooperación:** Es imprescindible el trabajo cooperativo. La complejidad de variables que entran a formar parte de cualquier opción metodológica necesita una labor colectiva. Esto trae consigo salir de la cultura profesional del individualismo para instalarnos en la cooperación y trabajo compartido en el seno del equipo docente.
8. **Variedad:** la planeación de aula puede articularse desde distintas formas y situaciones que no necesariamente han de tener la estructura y características de la unidad didáctica.

En otro estudio realizado por Kaman (2001), la planeación es un proceso para determinar a dónde ir y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz posible y consta de los siguientes elementos:

- Identificación y documentación de las necesidades.
- Selección, entre las necesidades documentadas, de las que tengan suficiente prioridad para entrar en acción.
- Especificación detallada de los resultados o realizaciones que deben lograrse para cada necesidad escogida.
- Establecimiento de los requisitos para satisfacer cada necesidad incluyendo especificaciones para eliminarla, mediante la solución del problema de que se trate.
- Una secuencia de resultados deseables que satisfagan las necesidades identificadas
- Determinación de posibles alternativas de estrategias e instrumentos para llenar los requisitos precisos para satisfacer cada necesidad, incluyendo

una lista de las ventajas y desventajas de cada conjunto de estrategias e instrumentos o métodos y medios.

Continuando en esta línea, para Zabalza (2000), el proceso de planeación contiene los siguientes elementos:

1. Es un proceso subordinado por lo menos en cuanto a sus líneas básicas al programa, que delimita el rango y la amplitud de las alternativas por las que optar.
2. Al planear, se adoptan determinado tipo de decisiones respecto a contenidos, métodos, prioridades y recursos. Es decir, se eligen unos y se rechazan otros. Eso exige una consideración permanente del porqué (contexto de justificación), y para qué (contexto de coherencia) de las decisiones que se adopten.
3. La idea del curriculum está relacionada, desde la perspectiva de la integración de los distintos momentos educativos, con la globalidad. Por otra parte, la lectura de la realidad desde la que trata de reinterpretarse el programa puede ser muy diferente de unos profesores a otros, o entre profesores y padres.
4. La planeación supone asumir la situación general, permanente o coyuntural de la escuela y del grupo de alumnos con el que se pretende trabajar. Lo que el programa plantea como propuesta general se ha de traducir a un proyecto curricular adecuado para una situación concreta con unas características particulares.
5. Planeación significa apertura del territorio en un doble sentido. Por una parte, saber compaginar correctamente lo que son las exigencias a nivel nacional con los intereses locales y las características de cada contexto sociocultural y por otra, saber reconocer las funciones educativas que ejerce cada territorio, de manera que se produzca una especie fusión de escuela y comunidad social en un proyecto formativo integrado y común.

Como sostiene Díaz Frida (1993), que la planeación educativa como objeto de investigación requiere de un proceso lógico y sistemático para establecer las mejores condiciones posibles para su construcción y son necesarios los siguientes elementos:

- **Diagnóstico.** Constituye el 1er eslabón de vinculación con el contexto referencial, las necesidades educacionales, las condiciones de aprendizaje y los factores que afectan el proceso educativo permitiéndonos una aproximación para establecer la nueva planeación.
- **Análisis de la naturaleza del problema.** Es la comprensión integral de la complejidad de la realidad educativa para captar las relaciones externas e internas del entorno educativo, los factores sociales, económicos, políticos y culturales a fin de formular un planteamiento prospectivo.
- **Diseño y evaluación de los opciones de acción.** La planeación como respuesta de anticipación futurista tiene que desprenderse de la baraja de posibilidades que son más acordes con la realidad educativa deseada en la participación de los actores, para que estos sean protagónicos y estelares que permitan la transformación de la realidad educativa.
- **Implantación.** Es la aplicación del planeamiento educativo en una realidad concreta con el fin de resolver las necesidades manifiestas y necesarias de la comunidad educativa que presentó ciertas discrepancias en su evolución.
- **Evaluación.** Pretende abarcar la variedad de aspectos del plan educativo con la finalidad de establecer balances desde un contexto de proceso, resultados y producto a fin de elaborar marcos teóricos y derivaciones metodológicas para que el programa logre resultados de eficiencia y de optimización del planeamiento educativo.

Por lo tanto, es obligación de todo profesor antes de lanzarse a la tarea de planeación, conocer de antemano con qué material humano y de todo tipo va a

poder contar para su labor y cuáles son sus características más significativas. Así pues, es necesario para Hernández (1998):

- a) Hacer un diagnóstico de los alumnos, para conocer su nivel de instrucción, sus aptitudes e interés, su estado físico, destrezas y habilidades.
- b) Hacer un estudio del medio en que se desenvuelven, tanto físico como económico, familiar y social.
- c) Examinar las disponibilidades del centro, tanto en instalaciones como en materia y profesorado.
- d) Tener en cuenta las exigencias que podríamos llamar académicas, y que vienen dadas por los cuestionarios y por las normas emanadas de la administración educativa y de los órganos superiores del centro.

Esos elementos son el punto de partida de toda planeación y sin ellos sería algo ajeno a la realidad y estaría condenada al fracaso. El punto de llegada nos indicará la propia planeación, mediante los objetivos que en ella se formulen. Entre uno y otro ha de discurrir el proceso de instrucción.

Pedro Hernández (1998), menciona que una de las tareas principales de la función docente es organizar de antemano los contenidos del curriculum, especificar los objetivos, establecer los medios, a través de métodos, estrategias o recursos, que permitan a los alumnos alcanzar metas educativas de acuerdo con su nivel, capacidad, motivación y exigencia social. Con ello podremos decir que la planeación es un proceso consistente en dar unidad y estructura a la labor educativa, teniendo en cuenta al propio alumno, su entorno, los medios y materiales disponibles, en la función de alcanzar las metas que, en general y frecuentemente, la administración educativa fija a tal fin siendo una labor de equipo porque están implicados todos los profesores.

Wittrock, (1986), menciona a Clark y Yinger quienes tuvieron como resultado en su investigación que los profesores planean sus actividades para: a) satisfacer

necesidades personales inmediatas, por ejemplo, disminuir la incertidumbre y la ansiedad, lograr un sentimiento de control, confianza y seguridad. b) llegar a la instrucción, por ejemplo, para aprenderse el material, para reunir y ordenar materiales, organizar el tiempo y el flujo de la actividad, y c) el servicio de una función directa durante la instrucción, por ejemplo, organizar a los alumnos, poner en marcha una actividad, facilitar el recuerdo, proporcionar un marco a la instrucción y la evaluación.

En 1995 Estebaranz, se preguntó ¿Por qué dedican tanto tiempo los docentes a esta tarea? ¿Qué funciones cumple la planeación? Encontrando varias respuestas a esta pregunta:

- Satisfacer necesidades personales inmediatamente, como las de reducir la incertidumbre, la ansiedad y lograr un sentimiento de control y de seguridad y confianza.
- Preparar la tarea de la instrucción, como aprenderse la materia a enseñar, ordenar los materiales y organizar el tiempo.
- Preparar las tareas de los alumnos y la organización de los grupos.
- Cumplir los requisitos.
- Facilitar la tarea a los profesores sustitutos, en caso de ausencia del propio maestro (generalmente planes especiales). Es un medio de comunicación de ambos maestros.

Estebaranz (1995), se apoya en el comentario de Clark y Peterson, que la función más evidente de la planeación de los profesores es la transformar y modificar el plan de estudios a fin de adecuarlo a las circunstancias de cada situación docente. Así los maestros revisan el plan y los materiales curriculares y hacen supresiones y añaden temas al contenido que deben enseñar.

Por otra parte Wittrock (1986), menciona una investigación de McCutcheon donde confirma que algunos maestros planeaban para cumplir el requisito administrativo de presentar regularmente sus planes al director del centro escolar,

sin embargo, la función más evidente es la de transformar y modificar el plan de estudios a fin de adecuarlo a las circunstancias particulares de cada situación docente. Para esto, utilizaron la reflexión sobre su satisfacción por la marcha de las cosas, y las modificaciones del contenido, secuencia y ritmo planteado en la instrucción, este proceso les permitía combinar sus experiencias con los materiales publicados proporcionándoles un sentimiento de propiedad y control del contenido que debían enseñar.

La función de la planeación suele estar muy relacionada con el para qué y con base en qué tipo de recursos; y se puede agrupar en tres tipos de categorías de profesores a la hora de planear (Zabalza, 2000):

1. Los que planean para satisfacer sus propias necesidades personales: reducir la ansiedad e incertidumbre que le crea su trabajo, definir una orientación a seguir que les de confianza y seguridad.
2. Los que refieren la planeación a la determinación de los objetivos a lograr al final del proceso de instrucción: qué material hay que aprender, qué materiales hay que preparar y qué actividades organizar, como la distribución de tiempo.
3. Los que refieren la planeación a las estrategias de actuación durante el proceso de instrucción: cómo ser bueno organizar a los alumnos, cómo iniciar las actividades para que sirvan como marco para la instrucción y la evaluación.

De acuerdo a los autores anteriores, la función de la planeación llevará a los docentes a contextualizar y tomar en cuenta estos requisitos para llevar a cabo su labor educativa de acuerdo a las necesidades y propuestas del curriculum nacional.

En una investigación realizada por Estebaranz (1995), encontró que Lampert define los dilemas como “argumentos de igual potencia entre dos tendencias

opuestas dentro de uno mismo”. Lo cual subraya dos cuestiones: la necesidad de deliberación interna del profesor y la elección que debe hacer entre varias alternativas ya que en cada momento de la enseñanza del profesor se enfrenta a dilemas que debe resolver. Compartir con los colegas esta deliberación interna y clarificar los propios dilemas así como tomar decisiones conjuntas es posible en la fase de planeación; así, mismo Estebaranz (1995), cita a McDonald, quien define como los dilemas que consideran los profesores frecuentemente con dos términos, los cuales no suponen una elección discreta sino que cada una forma un continuo de elecciones:

- ¿Resultados o demostraciones?
- ¿Autoridad local o remota?
- ¿Patrones rígidos o flexibles?
- ¿Separación entre enseñanza y evaluación o autenticidad en la evaluación?
- ¿Cursos para construir andamios o cursos de proyectos?

Por otra parte Estebaranz (1995) menciona a Featherstone y Feiman-Nemser que desde su experiencia en formación de profesores, plantean dilemas, en parte semejantes a los descritos, pero a un nivel más concreto como es el de la planeación a corto plazo, o de unidades de trabajo. Y son dilemas que a veces se presentan durante la interacción en clase y no tanto en la planeación. ¿Cubrir el contenido o descubrirlo? ¿Parar y deliberar o esperar y tener confianza?; o sea “pensamiento crítico versus participación”.

Para Calva (2001), la planeación tiene un planeamiento didáctico que resulta del trabajo reflexivo del profesor, quien medita el desempeño de él y de sus alumnos a fin de hacer más eficiente la enseñanza. Para el planteamiento, es necesario saber qué, por qué a quién y cómo enseñar los objetivos de la planeación didáctica los cuales son:

1. Aumentar la eficacia de la enseñanza.

2. Asegurar el buen control de la enseñanza.
3. Evitar improvisaciones porque confunden al educando.
4. Dar secuencia y progresividad a los trabajos escolares.
5. Dispensar mayor atención a los aspectos esenciales de la materia.
6. Proponer tareas adecuadas de acuerdo con las posibilidades de los estudiantes.
7. Proponer tareas escolares de acuerdo con el tiempo disponible.
8. Posibilitar la coordinación de las disciplinas entre sí a fin de alcanzar la enseñanza integrada.
9. Posibilitar la concentración de recursos didácticos en los horarios oportunos y utilizar dichos recursos adecuadamente.
10. Mostrar consideración y respeto hacia los alumnos, toda vez de que el planteamiento es la mejor demostración de que el profesor reflexionó acerca de lo que debe hacer en la clase.

Desde la perspectiva de López Calva (2001), para planear una unidad didáctica es necesario:

- a) Iniciar con el planteamiento de objetivos, entendidos como “conductas observables o mensurables” a las cuales deba conducirse el alumno, así como contenidos aprendidos o habilidades adquiridas, para ser entendidos, después de reflexionar sobre algún aspecto de la realidad y sobre la manera como dicho aspecto va a ser atendido, como el planteamiento de contenidos o conceptos básicos que buscan entenderse, de juicios o afirmaciones que van a buscarse y de deliberaciones y/o decisiones que van a hacerse en este proceso.
- b) Contemplar el planteamiento de los pasos por seguir y de los medios para lograr los objetivos, pero no como “dosificación de contenidos”, “diseño de actividades”, “establecimiento de técnicas”, sino como un proceso heurístico en el que hay un ambiente, ciertas experiencias, “disparadores” de diálogo, conceptos clave y valores implícitos por reflexionar.

Independientemente de la forma o situaciones que se utilicen para articular el trabajo en el aula, Carbajal (2004), sugiere a modo de ejemplificación estrategias que pueden permitir situar y mover a los maestros en distintos contextos de la realidad escolar; utilización o no de libros de texto, preferencias inductivas o deductivas a la hora de planear:

1. **Elección del eje vertebrador:** Tener previsto el proyecto curricular la selección de los textos y actividades de acuerdo a los intereses, necesidades y contexto de aprendizaje del alumno.
2. **Clarificación conceptual:** Hacer una amplia clarificación conceptual de los temas elegidos para la selección/secuenciación del conocimiento, la cual se explicitan los conceptos y relaciones implicadas en el objeto de trabajo, así como aquellos aspectos que se dominan o desconocen.
3. **Pretensiones y acotación:** Determinar las pretensiones que respondan básicamente al qué y al por qué reflejadas de modo general en el proyecto curricular adaptadas al objeto de conocimiento. Lo que se pretende en cada unidad de planeación, aunado a las características y posibilidades del contexto y del alumnado, determinará la acotación, la extensión posible que se considere que debe alcanzar el objeto de trabajo de la clase y en ese momento en particular.
4. **Estructura y secuencia de tareas:** Otra estrategia viable y quizás más próxima a las características del conocimiento práctico de los docentes, es la de proseguir la planeación a partir de la tipología, estructura y secuencia de tareas. Cuando se dirige a clase, no se va pensando en los objetivos didácticos que se proponen: quizás tampoco en los contenidos, sino se hace una previsión de las tareas que hay que plantear. Esta estrategia se podría definir como inductiva.
5. **Objetivos didácticos, contenidos y aspectos metodológicos:** A partir de las tareas diseñadas, y mediante un proceso de vaciado no será difícil hacer una parrilla en que se distribuyan los objetivos didácticos, los contenidos y los aspectos metodológicos albergados en las tareas.

6. Evaluación formativa: La evaluación, como proceso sistemático de reflexión sobre la práctica, integra la valoración del aprendizaje y de la enseñanza, contempla el enjuiciamiento tanto del diseño como del desarrollo de la unidad de planeación en sus múltiples aspectos.

Se toman en cuenta los elementos anteriores como directrices a seguir en el plan de clase que es un instrumento esencial en la labor docente por lo que lo describimos a detalle.

1.5.1.4. Plan de clase

Para López (2001), una clase es un determinado periodo vivido entre el profesor y el alumno en el que el profesor orienta las actividades del alumno, procurando hacer que éste alcance ciertos objetivos predeterminados, de esta manera. El papel del profesor debe orientarse a planear, administrar, suministrar material y fijar normas e indicaciones para que los alumnos trabajen en clase y logren los objetivos previamente establecidos por él.

El plan de la clase es un proyecto de actividad que según el mismo autor, indica los elementos y métodos concretos que enriquecen el contenido de una materia, este proyecto está determinado por el tiempo de duración. Para planear adecuadamente la clase, todo profesor debe primero, con base en el contenido por tratar; definir el tipo de clase que va a realizar.

La responsabilidad de un profesor consiste en saber qué es lo que el estudiante debe aprender, las metas y objetivos y después, cómo enseñar con la máxima efectividad la instrucción necesaria. La planeación se hace teniendo en mente las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta las estrategias que son esenciales para el éxito de los estudiantes (Price y Nelson, 2000).

La planificación de una actividad es una descripción escrita exacta de lo que el profesor hará y dirá para ayudar a los estudiantes a prepararse y completar una actividad, para Price y Nelson (2000), la planeación de actividades se harán de la siguiente manera:

1. **Pre-planificación de tareas.** La primera tarea es decidir qué se quiere desarrollar para proporcionar oportunidades para integrar destreza; proporcionar práctica para objetivos a largo plazo y escribir la meta y la razón de la actividad. Una vez decidida la meta, se realizará una lluvia de ideas que ayudará a conseguir el objetivo, ser creativo y considerar la variedad, la novedad y el interés de los estudiantes. Tener en cuenta la diversidad de la clase y qué clase de actividades serán lo suficientemente flexibles para proporcionar oportunidades de que todos los estudiantes tengan éxito, así como seleccionar la actividad que mejor se ajusten a los objetivos y a los alumnos.
2. **Comienzo de la actividad.** El propósito del comienzo de la actividad es preparar a los estudiantes para empezarla, para participar y aprender a decidirse por una señal que atraiga la atención de los estudiantes, así como métodos que la refuercen durante la actividad. También es necesario tener en cuenta las expectativas del comportamiento de los alumnos durante la actividad y cómo se explicarán a éstos. La exposición de las expectativas es una estrategia importante para prevenir problemas de comportamiento. Planificar qué quiere decir y cuándo quiere hacerlo. Es muy importante pensar en cómo ayudar a los estudiantes a comprender el propósito de la actividad y qué relación se establece entre ésta, las lecciones, el conocimiento previo y la experiencia personal. También lo es capturar su interés y motivarlos para que participen.
3. **Desarrollo de la actividad.** El desarrollo de la actividad es una descripción específica de lo que los estudiantes y el profesor harán durante ésta. Será la parte más larga y detallada de la planeación y debe pensarse cuidadosamente. Las decisiones que se tomen en esta sección serán muy

diferentes dependiendo del tipo de actividad que se planifique. Sin embargo, hay ciertos elementos planificadores que siempre deben considerarse porque ayudarán a satisfacer las necesidades de los alumnos. Un elemento clave es proporcionar información tanto verbal como visual. Otro elemento clave es incorporar la participación activa de todos los alumnos durante la actividad, y un tercer elemento es planificar disposiciones que tengan en cuenta los puntos fuertes y las debilidades de los estudiantes. Esto supone incluir opciones, como que los estudiantes trabajen individualmente, en pareja o grupos pequeños pidiéndoles que hagan una presentación.

4. **Conclusión de la actividad.** La conclusión de la actividad ayuda a los alumnos a asentar lo aprendido. Hay que decidir si es importante la revisión de las ideas principales y el avance de las lecciones o actividades futuras. Se puede dar a los estudiantes la oportunidad de sacar conclusiones, de describir el proceso de resolución de problemas, o de enseñar lo que han creado. También se puede valorar el progreso hecho hacia un objetivo a largo plazo. La conclusión de la actividad no tiene necesariamente que llevar mucho tiempo ni ser demasiado elaborada, pero debe ser significativa y aplicable a todas las actividades.

Estebaranz (1995), frente al modelo de Tyler de secuencia lineal en cuatro fases bien definidas y con un orden preciso en varias investigaciones de profesores de secundaria, observó el siguiente proceso de planeación de un tema:

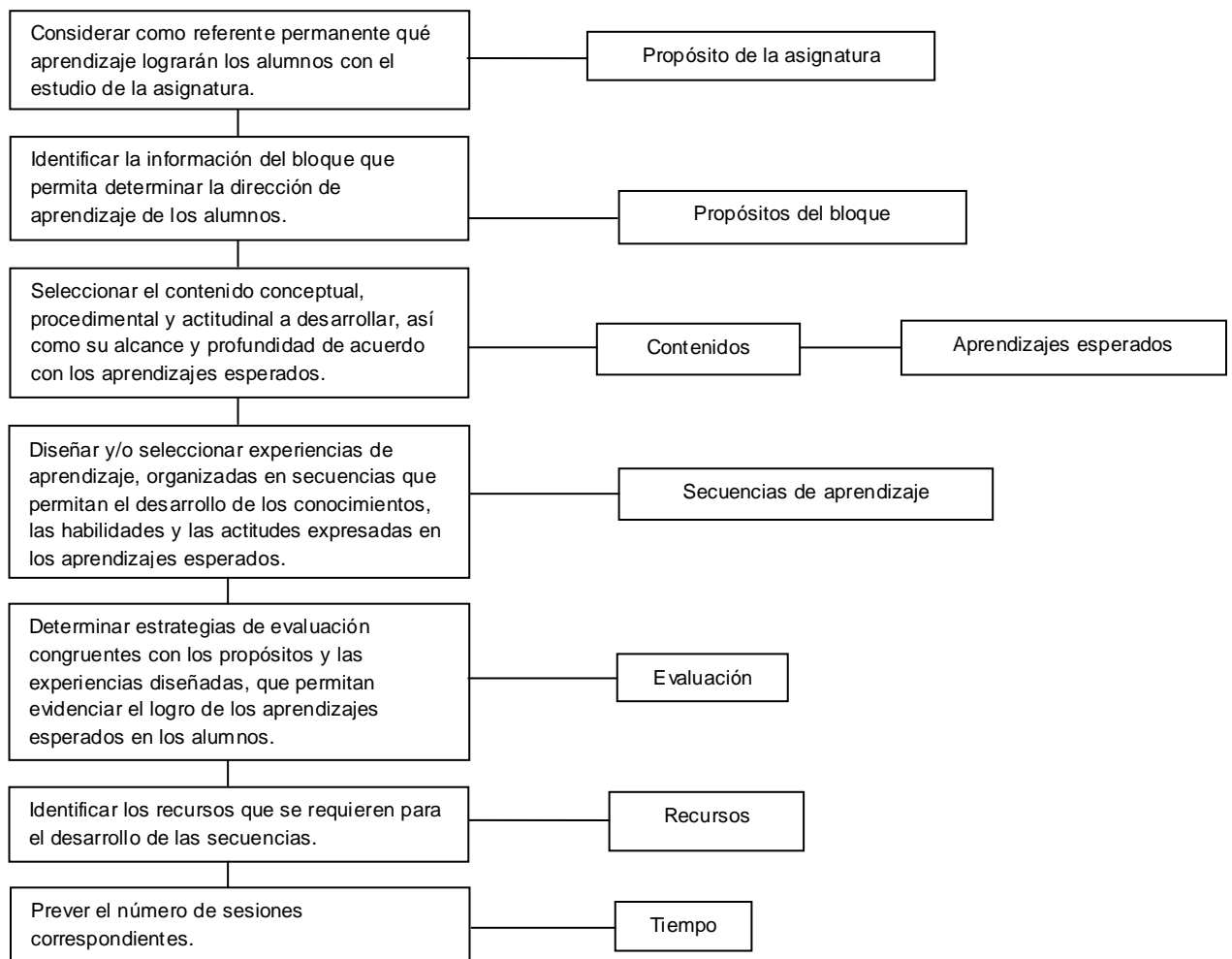
- Análisis de las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos.
- Análisis del contenido de la materia.
- Propuesta de objetivos.
- Propuesta de actividades.

Generalmente los profesores hacen poca relación al plan de estudios en conjunto, y dan poca importancia a la evaluación en cuanto que piensan poco en su forma de realizarla cuando planifican.

1.5.1.5. Tareas para realizar la planeación

La Secretaria de Educación Pública por medio de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), en su Taller General de Actualización (TGA, 2007) propone las siguientes tareas para realizar una planeación eficaz (ver figura 3).

Figura 3: Tareas para realizar la planeación



Fuente: Taller General de Actualización de la Secretaria de Educación Pública, 2007

La planeación de la enseñanza consiste en seleccionar y programar racionalmente las actividades, de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje resulten seguros, económicos, eficientes la planeación constituye una guía confiable y efectiva para conducir al alumno progresivamente, hacia las metas diseñadas.

1.6. PLANEACIÓN POR COMPETENCIAS

La planeación es un componente fundamental en todo proceso educativo, ya que en él se explicitan y coordinan las intenciones educativas y las interacciones de los aprendizajes, la relación de los objetivos que se pretende alcanzar expresados en competencias educativas y los contenidos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, las propuestas de las actividades y la evaluación.

Toda planeación organiza la forma de la realización de diferentes unidades didácticas, cada una de estas planificaciones establece etapas y distintas instancias de participación de los alumnos en la organización y el desarrollo de las actividades para seleccionar adecuadamente los aprendizajes esperados en este caso las competencias.

Lo importante es tener presente que cuando se quiere enfatizar la construcción de determinada competencia, es necesario seleccionar las modalidades de trabajo que la posibiliten, por lo que hay que recordar que el proceso didáctico: planeación, desarrollo o ejecución y evaluación, estarán siempre presentes en los métodos didácticos de cualquier nivel educativo (Murillo, 1999).

Para Iglesias (2006), planeación por competencias se entiende, como la formulación escrita que realiza el maestro y mediante la cual anticipa, de forma ordenada y detallada, las actividades que los alumnos y él mismo deben desarrollar en el aula o fuera de ella, los recursos materiales y temporales,

metodológicos, los contenidos y criterios de evaluación para la promoción del desarrollo por competencias en los diferentes campos educativos.

Por lo anterior la implementación de un programa de desarrollo de las competencias necesita de una reflexión, donde se prevean los desafíos que implican conseguir que los alumnos logren las competencias esperadas y para analizar y organizar el trabajo educativo en relación con los propósitos fundamentales, las características del grupo y las experiencias profesionales del maestro (Iglesias, 2006).

Los principios de planeación por competencias para Iglesias (2006), son los siguientes:

- a) **Principio de racionalización.** Es una condición de la planeación, un principio cero. Exige coherencia o adecuación entre las competencias, medios y criterios de evaluación, sin que debamos dar primacía a ninguno de ellos; quizá podrían ser las competencias seleccionadas las que marcan las directrices que sirvieran para determinar tanto los medios como los criterios de evaluación.
- b) **Principio de la continuidad.** Supone la relación entre los distintos niveles de planeación, de manera que no sean compartimientos estancos, sino interdependientes. Este principio exige de cualquier decisión que se haya de tomar sobre distintos aspectos de la planeación, que tenga las anteriores y la que prevean a continuación.
- c) **Principio de progreso escalonado.**
- d) **Principio de reversibilidad.**
- e) **Principio de precisión unívoca.**
- f) **Principio de realismo.**

1.6.1. Secuencia Didáctica por competencias

La manera de disponer la secuencia de las actividades es uno de los rasgos más claros que determinan la diferencia en la práctica educativa. La secuencia didáctica es un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado. Las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje o secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica (Murillo, 1999).

La secuencia didáctica para Soteras (2004), es una herramienta que nos permite ser más estratégicos, entendido que una persona estratégica es aquella que tiene la capacidad de tomar decisiones conscientes y al mismo tiempo intencionadas. Cuando se inicia una actividad de enseñanza –aprendizaje con el alumnado que lleva implícitos los tres momentos: **inicio, desarrollo y síntesis**; para el educador, el momento de inicio forma parte de su propia fase de desarrollo, porque previamente ya ha planificado estratégicamente el trabajo del tema; y posteriormente, una vez terminado el trabajo con el alumnado, habrá que rehacer todo el proceso y revisarlo para valorar los pros y los contras y poder tomar nuevas decisiones con la única finalidad de promover la educación y el aprendizaje de un alumnado que queremos autónomo.

Las competencias se desarrollan por situaciones didácticas. En dichas situaciones lo importante es de qué manera se buscará que el alumno/a construya su propio aprendizaje mediante su descubrimiento. Para poder hacerlo el docente tiene que planear la secuencia de actividades que, articuladas entre sí, lograrán la competencia.

En suma, el maestro hoy tiene que ser una persona creativa por excelencia, el nivel de habilidad que se le pide es mayor. Dentro de la competencia docente de

la planeación por competencias, entonces, se encuentran varias habilidades de pensamiento importantes, entre ellas, el aprender a visualizar la diferencia de matiz entre un tipo de planeación y la otra, para poder entonces diseñar, de manera acorde a los marcos teóricos actuales, su actividad docente (Frade,2006).

La pregunta es si existe un cambio entre la planeación por objetivos y la planeación por competencias. Para dilucidarla, veamos el siguiente cuadro 1:

Cuadro 1: planeación por objetivos/competencias

| Planeación por objetivos | Planeación por competencias |
|---|--|
| <p>Consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un mecanismo de control de la actividad del maestro; se observa insumo y el resultado, en otras, palabras, estímulo y respuesta. • Considera que ante el estímulo presentado existe un resultado esperado concreto, visible, evaluable y único, igual en todos los estudiantes. • Es un proceso rígido • El docente es visualizado como un instrumento del programa. • Se concentra en la dinámica insumo-proceso y resultado. • <p>Proceso de elaboración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se establece el objetivo al cual llegar como una actividad final • Se diseñan las actividades, y para poder alcanzar los objetivos no importa si aquellas están articuladas o no. • La participación del maestro es «ser el estímulo», él/ ella da la clase, él/ella, dice qué hacer, y los alumnos obedecen • El alumno/a recibe el estímulo y produce una respuesta. • Se definen los materiales a utilizar y los recursos necesarios. • Se establece cómo se va a evaluar, bajo qué niveles de dominio, según la actividad realizada • Se examina el resultado obtenido por la realización del objetivo. • Se observan los niveles de dominio alcanzados. | <p>Consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una toma de conciencia del docente sobre todo lo que implica la competencia, sobre los elementos objetivos que la componen para poder diseñar la situación didáctica que realmente asegure el desarrollo de dicha competencia. • Es un proceso de diseño de la mejor situación didáctica o bien el escenario de aprendizaje que más interese al alumno/a y responda a sus necesidades. • Es un proceso flexible que busca responder a las necesidades definidas con anterioridad y observadas durante el proceso. Se centra en el desarrollo de la competencia como objetivo y como actividad central. <p>Proceso de elaboración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se elige la competencia a desarrollar que esté de acuerdo con las necesidades e interés de nuestro grupo y de nuestro programa. • Se define de antemano qué conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores requiere adquirir el alumno/a para poder desarrollar esa competencia. • Se trabaja esa competencia en el salón de clase, de la misma manera en que está escrita. • Para hacerlo se busca el mejor escenario de aprendizaje para lograrlo: un proyecto, una unidad de investigación, un caso, un problema, una historia, etc. • Se diseña la secuencia de actividades de descubrimiento que al estar articuladas entre sí, promoverán que los y las alumnas puedan desarrollar la competencia en presente, en la acción realizada. • Se establecen los materiales y recursos necesarios para trabajar. • Se define cómo se evaluará el desempeño logrado, bajo qué mecanismo (producto, ejercicio, examen, participación, actitud, etc.) y qué porcentaje de la calificación tendrá actividad central cada uno, así como los niveles de desempeño a evaluar, o sea, hasta dónde se espera que los y las alumnas usen el conocimiento en diversos contextos. • El rol del maestro/a es de diseñador, de guía y facilitador/a durante el proceso. • El rol del alumno/a es de investigador, descubridor y constructor del conocimiento. |

Cuadro tomado de Frade, Rubio Laura 2006, p 97-98

La planeación por competencias es muy diferente que la de los objetivos, por lo que todo el proceso cambia. No obstante lo anterior, en algunas escuelas, a raíz de la aparición de las últimas reformas, se usa que al planear se pone la competencia y con ella los objetivos, actividades y resultados a obtener; o sea, se siguen trabajando con el mismo proceso sistematizado por objetivos.

1.6.2. Elementos de la secuencia didáctica

Independientemente de cuál sea la alternativa de planeación utilizada por el docente, Iglesias (2005), propone elementos que no deben ser omitidos por su importancia para el desarrollo del proceso educativo. Para llevar a cabo una planeación teniendo en cuenta un programa organizado a partir de competencias, debemos tener presente la siguiente serie de elementos básicos:

1. Título de la unidad, proyecto (temática).
2. Tiempo aproximado de desarrollo.
3. Determinación de las competencias que se pretende desarrollar.
4. Selección de las situaciones didácticas, de los temas por desarrollar que posibiliten el logro de las competencias.
5. Plantearnos preguntas clave sobre las competencias agrupadas en los diferentes campos formativos, cuyas respuestas pueden sugerirnos alternativas.
6. Selección de otras posibles actividades permanentes relacionadas con competencias de comunicación y cognitivas.
7. Selección de métodos y procedimientos para cada situación didáctica.
8. Selección de recursos.
9. Describir las vías y criterios de evaluación.

Al tomar en cuenta los elementos de la secuencia didáctica los docentes tendrán una herramienta significativa para lograr los aprendizajes esperados de los alumnos y así lograr desarrollar las competencias en el aula.

Existen dos propuestas para la planeación por competencias en la actualidad:

1. Cuando se trabaja la competencia de manera directa, esto es: competencia, diseño de la situación didáctica; y
2. En la que se desglosan los elementos para poder diseñar la situación didáctica sin que se pierda ninguno de ellos en el proceso (Frade, 2006).

Para esta autora lo primero que hay que hacer es separar los elementos que componen la competencia para que no se nos pierda ninguno. Esta separación representa un ejercicio de toma de conciencia por parte del docente que lo obliga a considerar todos los aspectos, con el objeto de asegurar la visualización de todos los elementos objetivos en el diseño y ejecución de la situación didáctica.

Para hacer esto se siguen los siguientes pasos:

- Se elige la competencia o propósito.
- Se identifican los indicadores de desempeño que definen el contenido de la competencia.
- Nos preguntamos: ¿qué conocimientos, qué habilidades, que destrezas y qué actitudes se requieren tener para desempeñar esta competencia?
- Se separan por columnas: indicador de desempeño, conocimiento, habilidad, destreza, actitud.
- Se elige la situación didáctica, escogiendo la más pertinente para el desarrollo de la competencia: trabajo colectivo, proyectos, experimentos, estudio de casos, resolución de problemas, historias, juegos etc. La característica principal de dichas situaciones didácticas es el análisis de una situación real de la vida que los lleva a buscar el conocimiento que requieren para poder explicar lo que ahí sucede, o bien resolverlo.

- Se establece el nivel de desempeño: o sea un nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento en contextos determinados considerados necesarios para desarrollar el conjunto de actividades presentadas en la situación didáctica. Por ejemplo, en el caso del experimento de la lluvia se observa lo que el niño/a puede hacer solo, con ayuda, o de plano no puede llevar a cabo por sí mismo (más adelante se definen con mayor exactitud a dichos niveles).
- Se diseña una actividad de cierre en la que queden asentados los conocimientos mínimos a adquirir en un resumen; mapa mental, un dibujo, una canción.
- Se establecen los materiales a utilizar para tenerlos listos de antemano.
- Se señalan qué mecanismos se utilizarán para evaluar, qué productos y bajo qué criterios de cumplimiento.

El desarrollo de las competencias en el aula se lleva a cabo mediante el diseño de situaciones didácticas, las cuales crean escenarios de aprendizajes que propician en los estudiantes la construcción de sus conocimientos a través de una serie de actividades que articuladas entre sí promuevan que se adquiera dicha competencia.

Para concluir con la planeación, es necesario tener en mente que la competencia se separa por conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, que como mencionamos con anterioridad, son elementos a desarrollar y luego llevar a cabo la situación didáctica que más convenga para dicha competencia en específico.

Por lo tanto, desarrollar competencias, implica dar un mayor esfuerzo y contar con un estándar de calidad del trabajo realizado en relación con los demás, de tal forma que a más altos retos, mayor búsqueda de respuestas; a mayores experiencias, mayores competencias, porque: una competencia es la capacidad

para responder a las exigencias individuales y sociales, para realizar una actividad o una tarea observable y tener una evaluación por desempeños.

1.7. EVALUACIÓN POR DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS

Con el ingreso del enfoque de competencias a la educación, la evaluación tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales al énfasis en desempeños contextualizados a un determinado entorno (Tobón, 2004).

La evaluación por competencias tiene un enfoque cualitativo, con algunos elementos de lo cuantitativo (medición) y es un proceso integral, debido a que informa sobre las actitudes, los intereses, los hábitos, los conocimientos y las habilidades del alumno. También está presente en todos los momentos del proceso didáctico, ya que entre ellos existe una relación de dependencia recíproca. La planeación no tiene sentido si no existe una evaluación, ya que a partir de ésta se tienen elementos para prever lo que se va a hacer (Malagón, 2005).

Para Argudín (2006), en la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza y las metodologías que dirigen este proceso para construirlo; por ello, al finalizar cada etapa del proceso se observa y evalúa las competencias que el sujeto ha construido en un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades que se determina a partir de funciones y tareas precisas. La evaluación determina qué algo específico va a desempeñar o construir el estudiantes y se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo

Siguiendo a Argudin (2006), el desempeño está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el

desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno. El resultado del desempeño es un fin que ha sido planificado y que requiere que también se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, que se habrán elegido de acuerdo con el resultado o desempeño que se desee obtener.

Profundizando en la evaluación por desempeño la autora Laura Frade (2006), menciona que es:

...“un proceso mediante el cual se hace un balance objetivo, válido, confiable, integral, significativo, transparente y que rinde cuentas del proceso y del logro obtenido por los estudiantes, que hace énfasis en la oportunidad de aprendizaje y que toma en cuenta como base el nivel de desempeño logrado, y establece los retos y obstáculos que se encuentran, con miras a tomar decisiones y diseñar estrategias para que tanto el alumno como el docente mejoren de manera continua”.

Lo anterior implica que la evaluación por desempeño estará sustentada en dos pilares fundamentales de la evaluación como son la evaluación formativa y la sumativa.

1.7.1. Componentes del proceso de la evaluación por competencias

Para que el proceso de evaluación por competencias se lleve a cabo debe contar con elementos necesarios, de manera que se promueva la validez y confiabilidad, principalmente desde el desempeño, el proceso para desarrollarlo y las diferentes capacidades que puede tener un alumno de acuerdo con Frade (2006) estas son:

- a) **Población que se va evaluar:** Se observa el desempeño en ciertas condiciones para identificar las aptitudes sobresalientes o problemas de aprendizajes de los sujetos de la evaluación.

- b) **Propósito para evaluar:** Se observa tanto el nivel de desempeño logrado como el nivel potencial de lo que se pueda hacer y se identifica cómo desarrollan las competencias desde nivel diagnóstico, formativo y final.
- c) **Definición de la competencia, sus indicadores, elementos y niveles de desempeño a evaluar:** en lugar de solo evaluar y las habilidades de pensamiento se identifican los conocimientos, las habilidades de conocimiento, las destrezas y la actitud adquirida. El desempeño logrado en el uso del conocimiento en la resolución de problemas, casos y situaciones de la vida. Los indicadores de desempeño se desglosan en:
1. Conocimientos adquiridos o constructo del tema.
 2. Habilidades de pensamiento que utiliza para resolver y ejecutar las situaciones de la vida real.
 3. Destrezas adquiridas de la automatización en el uso del conocimiento.
 4. Contexto donde se define la acción, en el sentido de que las diferentes situaciones o condiciones en que se realiza la tarea complican el uso del conocimiento.
 5. Niveles de desempeño, es el grado en que el alumno utiliza el conocimiento usando diferentes habilidades de pensamiento y destreza que le permiten tener una capacidad de resolución y ejecución más compleja en contextos referenciales.
- d) **Elección de mecanismos a utilizar para evaluar y su distribución porcentual en la calificación total de la materia o asignatura.** Cuando se evalúa por competencias se identifican los tipos de instrumentos que se usarán para recabar evidencias sobre el desempeño del alumno en el desarrollo de la competencia.
- e) **Momento de retroalimentación del alumno para que identifique el acierto para corregirlo y el error para evitarlo:** la evaluación por competencias es, por definición, una oportunidad de aprendizaje, un mecanismo para identificar lo que el estudiante puede hacer solo, con ayuda, o bien no puede resolver por lo que, una vez realizada la evaluación,

tiene que haber un mecanismo por medio del cual los alumnos puedan realizar su portafolio, producto o examen para que identifiquen sus aciertos y sus errores.

- f) **Escala a evaluar:** cuando se evalúa por competencias y es necesario entregar una calificación porque la calificación es sumativa, es decir certifica el grado cursado, se diseña una escala de evaluación por porcentajes, en que se definen varias categorías de análisis que aseguren que el desempeño total en la materia o asignatura será observado.

g) Momentos de retroalimentación.

1.7.2. Evaluación de una competencia.

Argudin (2006), dice que para la evaluación de una competencia es necesario:

- a) Definir los criterios de desempeño requeridos;
- b) Definir los resultados individuales que se exigen;
- c) Reunir las evidencias sobre el desempeño individual;
- d) Comparar las evidencias con los resultados específicos;
- e) Hacer juicios sobre los logros en los resultados;
- f) La calificación consiste en competente o aún no competente;
- g) Preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considerará no competente;
- h) Evaluar el resultado o producto final.

Siguiendo con los pasos para evaluar una competencia, Frade (2006), considera los siguientes:

1. Contar y conocer bien los programas adecuados que establezcan las competencias a evaluar.
2. Desglosar la lista de competencias a adquirir por los alumnos por bloque de estudio.

3. Establecer los indicadores de desempeño a medir que correspondan a las competencias que se han elegido.
4. Retomar la planeación diseñada, particularmente la separación de contenidos en los que se definen conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, para relacionarlos en la definición de niveles de desempeño.
5. Diseñar niveles de desempeño que surgen de los conocimientos, la habilidad de pensamiento, la actitud y el contexto, para poder incluir a la diversidad de los alumnos del salón de clase en el proceso de evaluación, así como establecer su zona de desarrollo próximo en el proceso de desarrollo de la misma competencia.
6. Definir los aspectos del desempeño y sus instrucciones que se considerarán para evaluar y el peso que tendrán en la evaluación.
7. Definir la escala de evaluación, esto es, qué porcentaje de la calificación total se le brinda a cada aspecto, y sus instrumentos concretos.
8. Diseñar una tabla en la que se definan el instrumento a utilizar, el porcentaje que tendrá, la forma de entrega y la fecha, o sea la rúbrica.

1.7.3. Instrumentos de evaluación por competencias.

La elaboración de los diversos instrumentos que se utilizan en la evaluación por competencias se basa en ciertos principios y reglas básicas para Frade (2006), lo constituyen:

1. **Exámenes escritos:** se define por la articulación de los conocimientos, habilidades de pensamiento, destreza y el contexto en la resolución de problemas de la vida con mayor o menor capacidad de ejecución. Existen varios tipos de exámenes como son de opción múltiple simple y compleja, falso/verdadero, palabras faltantes, escala de opinión, relaciones de columna, relaciones entre objeto y nombre, preguntas abiertas de respuesta corta y larga.

2. **Evaluación de comportamiento:** se utiliza la técnica de observación que facilita el registro de la evolución del sujeto en términos actitudinales con relación a su desarrollo socio-adaptativo y normativo, basándose en el establecimiento de una serie de conductas que demuestran ciertos parámetros que se consideren normales o deseables.
3. **Evaluación por producto:** este tipo de instrumento busca que el sujeto elabore un producto intermedio o final sobre la competencia o indicador que se requiere desarrollar, en el que se demuestren varios dominios.
4. **Evaluación por entrevista:** en este instrumento el sujeto responde a las preguntas realizadas en una entrevista personal y en vivo. Se utiliza un instrumento previamente diseñado, con categorías claras y bien definidas para dar confiabilidad al examen; es decir, se define de antemano qué se le preguntará a todos los que participarán para que no haya diferencias que se puedan malinterpretar como favoritismo.
5. **Evaluación oral:** es cuando el sujeto presenta un tema en público, para lo cual se tiene que contar con un instrumento en que se recoja la evidencia sobre los resultados del mismo.
6. **Evaluación por portafolio:** este instrumento comprende la suma de los trabajos realizados en distintos momentos por el alumno que está siendo evaluado, con el objetivo de observar el avance en el desarrollo de una o varias competencias.
7. **Evaluación de tareas:** cuadernos y libros de texto: suelen calificarse en el momento en que son utilizados, o bien al día siguiente, o bien en una fecha específica. Como son una parte del desempeño del alumno, deben contar con instrumentos previamente definidos que establezcan los parámetros que se utilizarán para evaluar, que tienen que ser conocidos por el alumno.
8. **Evaluación de índole cualitativa:** para evaluar cualitativo se utilizan dos instrumentos, **1) el registro anecdótico;** que es un registro de anécdotas significativas para el docente o bien para los alumnos. En este se registran comportamientos, conductas, hechos, eventos y actitudes en los que se identifican: avances, resultados, problemas, obstáculos y posibles motivos

de preocupación, y 2) **el diario de campo**; que es un documento que se elabora de manera diaria. Se describe todo lo que se hizo en el día escolar, se narran cambios en el proceso que ha seguido la situación de aprendizaje. Es el instrumento por excelencia para la investigación de aula.

9. **Mecanismos de verificación, rúbricas y autoevaluación:** una rúbrica es un instrumento que asegura la objetividad, validez, consistencia, justicia, confiabilidad y transparencia de los instrumentos de evaluación por desempeño, establecen criterios sobre los cuales se va a calificar en el portafolio, producto, tarea, exámenes, indicadores de observación de conducta y participación.
10. **Autoevaluación:** es un proceso metacognitivo y cognitivo del alumno en el que evalúa su propio desempeño buscando encontrar el acierto para repetirlo y el error para evitarlo.

Tobón (2004), utiliza el término valoración para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar en que es todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples dimensiones y relaciones entre estudiantes y docentes. Por lo cual propone los siguientes instrumentos:

1. **Cuestionario de preguntas abiertas:** son instrumentos que tienen como finalidad determinar el grado de conocimientos mediante preguntas abiertas, las cuales exigen que la persona valorada escriba la respuesta, describa hechos y los explique. Este tipo de cuestionarios favorece la expresión de ideas, la elaboración de argumentos la creatividad y el análisis conceptual.
2. **Pruebas de conocimiento (tipo test):** son pruebas objetivas que buscan cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a una determinada competencia. Generalmente son listas de enunciados donde se le presenta a la persona varias opciones de respuesta y ésta debe escoger sólo una. En esta categoría entran los cuestionarios de

conocimientos (factuales y conceptuales), las escalas de actitudes y las pruebas de personalidad.

3. **Pruebas de competencias cognitivas:** son pruebas objetivas que buscan determinar de manera cuantitativa cómo se encuentra una persona en la formación de una determinada competencia cognitiva. Presentan al estudiante una situación problema y a partir de ésta se describen un conjunto de preguntas cerradas. Son ideales para valorar las competencias interpretativas, argumentativa y propositiva.
4. **Lista de cotejo:** son instrumentos de valoración que tiene como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia.
5. **Escala de valoración:** son instrumentos que posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo, teniendo en cuenta los procesos y los productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje. Hay varios tipos de escalas: formales de actitudes (tipo Likert), escala de tipo diferencial semántico, escala de estimación y escala de desempeño escolar.

Así mismo Tobón (2004) propone las siguientes técnicas de evaluación:

1. **La observación:** consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes en actividades y problemas, con el fin de detectar logros y aspectos por mejorar, de acuerdo con las potencialidades que poseen. Existen dos tipos de observación: a) **la espontánea;** surge en cualquier momento de la práctica educativa sin haber de antemano una planeación y los resultados son anotados por el docente en su diario de campo y b) **la observación planeada** que se estructura antes de los hechos con base en objetivos y con datos previamente determinados.
2. **Entrevista focalizada:** constituyen una variante de las entrevistas de incidentes críticos y consisten en un diálogo planeado que se realiza con los estudiantes con el fin de recoger información sobre la formación de las

actitudes, las nociones, los conceptos, las categorías, los conocimientos específicos, las habilidades de pensamiento, y el empleo de estrategias en la resolución de problemas.

3. **Diario de campo:** consiste en el registro y análisis de los acontecimientos realizados en el marco de una actividad, teniendo como base unos determinados criterios acordados previamente entre el docente y los estudiantes, según lineamientos institucionales. Esta técnica aporta evidencias sobre la construcción de las competencias fundamentalmente entorno a aspectos tales como modificación de creencias, desarrollo de habilidades de pensamiento, puesta en acción de actitudes, interpretación de la realidad y resolución de problemas.
4. **Pruebas de ejecución:** consisten en actividades reales o simuladas cercanas al contexto donde debe ponerse en acción la competencia, las cuales son realizadas por los estudiantes con seguimiento del docente. Posibilitan valorar el grado de idoneidad con el cual se implementa un procedimiento o una técnica para realizar una determinada tarea.
5. **Ensayo:** son trabajos escritos donde los estudiantes analizan un problema, lo comprenden y formulan pautas para resolverlo, colocando su propia perspectiva con base a la indagación bibliográfica, el análisis de los planteamientos, la argumentación de las ideas e hipótesis, y la presentación de propuestas viables.

Para cerrar este apartado de planeación y evaluación es determinante en el enfoque basado en competencias ya que ambas deben basarse en el desempeño de los estudiantes al construir las competencias, ya que el grado del logro de estas será en gran medida en la manera que se separan las competencias para comprobar hasta qué punto las actividades de aprendizaje que se han organizado y desarrollado han producido los resultados propuestos y lograr los aprendizajes esperados.

Por lo anterior, y después de haber hecho una reflexión sobre el marco de referencia que sustenta esta tesis abordaremos el diseño metodológico en el que se establecen el diagnóstico, se utiliza el método descriptivo.

Nos ayudo a llevar a cabo el método descriptivo con enfoque cualitativo dividido en: diagnóstico, programa de intervención, desarrollo del programa y evaluación para lograr los objetivos plantados en este trabajo.

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado del trabajo de investigación se utiliza el método descriptivo para abordar la manera en que los maestros planean sus actividades del aula, así como las dificultades a las que se enfrentan al llevar a cabo la planeación con base al curriculum por competencias. Este método se basa en el enfoque cualitativo que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación (Hernández, 2003). Este enfoque cualitativo se utilizó para la recolección de datos y así comprender y analizar cuál es la problemática que se presenta en los profesores cuando planifican las actividades de acuerdo a las competencias de la Reforma Estructural de Secundaria (RES).

La metodología de esta tesis se divide en cuatro fases:

1. **Diagnóstico** para detectar los aspectos que toman en cuenta, los problemas a los que se enfrentan y conocer las necesidades que requieren los profesores para llevar a cabo la planeación basada en competencias en sus actividades.

2. **Diseño de un programa de intervención** para propiciar el desarrollo de competencias en el aula con tres líneas de acción que son: competencias, planeación y evaluación (Ver anexo 3).

3. **Desarrollo del programa de intervención** el cual se realizó en doce sesiones en las Juntas de Consejo Técnico. Este programa tuvo repercusiones relevantes en la manera que los profesores asumieron su responsabilidad en el diseño y la aplicación de situaciones didácticas que

logren mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar los propósitos formativos plasmados en este enfoque educativo por competencias.

4. **Evaluación del programa de intervención** por medio de un diario de aprendizaje (autoevaluación) y diario de registro de observación que sesión tras sesión se fueron realizando, los cuales se sometieron a un análisis cualitativo (Ver anexo 5).

2.1. DIAGNÓSTICO

En este apartado se aborda el diagnóstico como un conocimiento que se alcanza, por una parte, a través de una acumulación de datos, y por otra, por los medios que permiten el acopio de tales datos.

El proceso del diagnóstico está determinado por tareas que proporcionan una panorámica general del proceso como lo plantea Ibarra (1999), que es un proceso general que tiene diversos momentos, necesarios y relacionados, que en ocasiones no siguen una sucesión lineal, sino circular o en espiral, según la retroalimentación del proceso así lo vaya aconsejando. Este proceso diagnóstico comprende las siguientes tareas y momentos generales tomadas por una propuesta realizada por Padilla, M. (2002), que resume en los siguientes elementos:

- A. Planeación y delimitación inicial
- B. Recogida de información
- C. Interpretación y valoración de la información
- D. Toma de decisiones y programa de intervención.

2.1.1. Planeación y delimitación inicial

En esta fase se procedió a sobre realizar la planeación del diagnóstico la cual incluye definir un objetivo, delimitar población, escenario, ubicación geográfica y descripción de técnicas e instrumentos lo cual llevó a analizar y comprender el quehacer del docente en el momento de implementar un enfoque diferente al cual estaba acostumbrado a realizar. Este cambio de enfoque o paradigma educativo nos adentró a una forma nueva de ver la labor docente.

2.1.1.1. Objetivo

El objetivo del diagnóstico fue recolectar información que contenga categorías, dimensiones y alternativas que den respuesta a la implementación del curriculum con base en competencias tomando en cuenta, las dificultades y las necesidades en la planeación de este curriculum

2.1.1.2. Sujetos

Los sujetos fueron 20 profesores de secundaria diurna del turno matutino de los tres grados escolares.

2.1.1.3. Escenario

El lugar donde se llevó a cabo la intervención fue una escuela secundaria diurna ubicada en el sur de la ciudad en la delegación Tlalpan en las Juntas de Consejo Técnico en la sala de usos múltiples donde se llevaron a cabo cada fin de mes durante doce sesiones con duración de 50 minutos por cada sesión.

2.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase se recopiló la información necesaria para conocer la problemática y necesidades a las que se enfrentan los profesores al planear las actividades escolares de acuerdo a la Reforma Estructural de Secundaria (RES).

2.2.1. Técnicas e instrumentos

Desde el enfoque cualitativo las técnicas e instrumentos fueron confiables y válidos para basarse en los resultados, así como fueron del interés de nuestro estudio para ser analizados correctamente. Se utilizaron los siguientes.

2.2.2. Cuestionario

El instrumento que utilizó para recolectar los datos fue un cuestionario mixto, que consiste en un conjunto de preguntas abiertas y cerradas respecto a una o más variables a medir. (Hernández, 2003). Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas con base a la Reforma Estructural de Secundaria 2006. Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las respuestas por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría es infinito. Sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o motivos de un comportamiento. Estas preguntas nos proporcionaron información de las variables a medir las cuales fueron los aspectos que se toman en cuenta, las dificultades y las necesidades de una planeación del curriculum con base a competencias.

Este cuestionario mixto fue aplicado a 20 profesores en una secundaria diurna del turno matutino de la delegación Tlalpan. El cuestionario fue sujeto a un piloteo

para comprobar su validez por medio de un juicio, realizado por profesionales de la educación en la universidad pedagógica nacional.

El diseño del instrumento estuvo basado en el plan y programas 2006. El procedimiento para elaborar este cuestionario diagnóstico fue el siguiente:

1) Se analizó el documento del programa de la reforma educativa, de la SEP acuerdo 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio 2006 para educación secundaria en donde tomó en cuenta los siguientes aspectos.

- I. Las finalidades de la educación secundaria
- II. Perfil de egreso de la educación básica
- III. Elementos centrales de un nuevo curriculum
- IV. Características del plan de estudio
- V. Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento del programa de estudio.

2) Se elaboró el cuestionario con los siguientes apartados (Anexo 1):

- I. Datos generales
- II. Formación y actualización
- III. Planeación didáctica
- IV. Aspectos, dificultades y necesidades en la planeación.

2.2.3. Observación

La observación es, por excelencia, la técnica en la investigación de cualquier ciencia. Resulta difícil encontrar una investigación que no la incluya. Por lo menos es posible distinguir dos tipos de observación: participante y no participante. En la primera, el observador interactúa con los sujetos observados (Ver anexo 2), la cual

se utilizó en esta tesis, pero en la segunda no ocurre tal interacción (Hernández, 2004).

Procedimiento

El procedimiento fue tener una plática con los profesores en la Junta de Consejo técnico que es cada fin de mes, en la cual se planteó el objetivo de la investigación que es de tipo cualitativo y descriptivo para diseñar una intervención tipo curso-taller que propicie aprendizajes significativos en la planeación didáctica con base en competencias.

Fue importante motivar e implicar a los profesores para que atendieran el proceso de diagnóstico para que se percataran que se requería su participación, responsabilidad y honestidad al momento de resolver el cuestionario diagnóstico para obtener información real y confiable a la investigación.

Como segundo paso del procedimiento fue la aplicación del cuestionario diagnóstico con duración de una hora sobre la planeación de las actividades que llevan a cabo con respecto a las competencias.

En el tercer paso se llevó a cabo un registro de observación de los acontecimientos detectados durante la aplicación del cuestionario que de acuerdo con Patton se pueden distinguir tres momentos o etapas en la observación participante: el acceso al escenario, la estancia en el escenario y la retirada del escenario (Carrasco, 2000).

El cuarto paso fue analizar los resultados del cuestionario diagnóstico y el registro de observación para concretar los lineamientos del programa de intervención para alcanzar los objetivos planteados en esta tesis los cuales se describen en análisis de resultados y conclusiones de la misma.

CAPITULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este paso se realizó de acuerdo al método cualitativo un análisis de contenido e interpretación de la información obtenida en los registros del cuestionario diagnóstico y la guía de observación utilizando la estrategia de triangulación para detectar las problemáticas y necesidades en la planeación y desarrollo de las competencias básicas, de acuerdo a la Reforma Estructural de Secundaria (Plan de Estudios 2006).

En primer momento se sistematizó la información para hacer el reconocimiento de cada uno de los instrumentos y así catalogar las respuestas obtenidas. Por otro lado se comparó las respuestas de los maestros en el cuestionario diagnóstico con el Plan de Estudios 2006 y ver en qué puntos coincidían y en cuales difieren.

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL CUESTIONARIO Y LA OBSERVACIÓN.

3.1.1. Cuestionario

Se hizo un análisis de contenido del cuestionario diagnóstico para detectar las problemáticas y necesidades en la planeación y desarrollo de las competencias básicas, de acuerdo a la Reforma Estructural de Secundaria (Plan de Estudios 2006), con objeto de llevar a cabo la intervención.

De acuerdo a la metodología cualitativa utilizada en la investigación, se presenta el análisis de los resultados del cuestionario diagnóstico que fue aplicado

a un total de 20 sujetos con el propósito de indagar cómo los profesores desarrollan su planificación del curso con base en las competencias académicas de la Reforma Estructural de Secundaria (RES).

Las categorías que se tomaron en cuenta para realizar el análisis del diagnóstico fueron las siguientes:

I. Datos generales de los profesores, II. Formación y actualización, III. Planeación didáctica, y IV. Interrogantes: Aspectos, Problemas y Requerimientos de la planeación por competencias.

I. Datos generales de la Población

| Genero | Casados | Solteros | Edad | Tipo de contratación | | Antigüedad | Turno | |
|---------|---------|----------|------|----------------------|----------|------------|--------------|----------|
| | | | | Base | Interino | | | |
| Mujeres | 13 | 9 | 3 | Entre 23 y 55 | 4 | 8 | Entre 1 y 22 | Matutino |
| Hombres | 7 | 5 | 2 | Entre 42 y 55 | 3 | 5 | Entre 1 y 12 | Matutino |

El 35% de los profesores son hombres entre los 42 y 55 años de edad con antigüedad de 1 a 12 años. El 65% son mujeres entre los 23 y 55 años de edad con antigüedad entre 1 y 22 años. Del total de los profesores, el 35% tiene contratación de base, el 50% interino y el 15% no contestó.

| Profesores | Grados que imparte | | | | | | |
|------------|--------------------|------------|------------|-------|-------|-------|----------|
| | Solo 1 año | Solo 2 año | Solo 3 año | 1 y 2 | 1 y 3 | 2 y 3 | 1, 2 y 3 |
| 20 | | 6 | 4 | | | 4 | 6 |

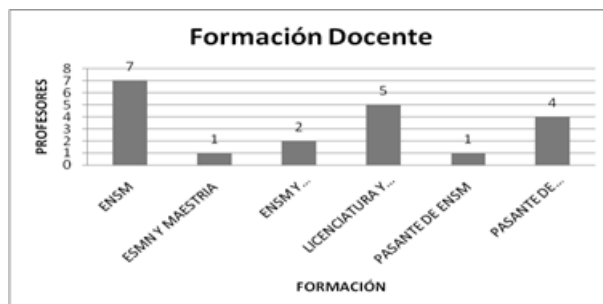
Del total de 20 profesores el 30% imparte sólo a 2do. grado de secundaria, el 15% solo da clases a 3er. grado, otro 15% imparte clases a 2do., y 3er grado., el 25% le imparte clases a los 3 grados, y otro 15% no contesto.

II. Formación y actualización.

Formación docente.

En la gráfica 1 que se presenta a continuación se observa que el 35% de los profesores tienen una formación dedicada a la enseñanza en razón a que estudiaron en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) donde se imparte la Licenciatura de Educación y sólo el 5% tiene una maestría. Por otro lado se puede apreciar que una minoría del 10% a parte de tener Licenciatura en Educación en la ENSM también tienen una licenciatura en otra carrera como Administración y Educación Física; el 25% tienen licenciatura en otras áreas del conocimiento como Biología, Ingeniería entre otras y toman diplomados para reforzar sus competencias docentes. El 5% son pasantes de la ENSM; y finalmente, el 20% es pasante de alguna carrera lo cual indica que hay una formación académica significativa

Gráfica 1

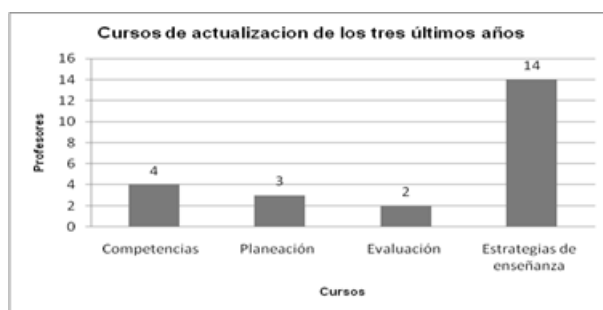


Actualización docente

Como se observa en la gráfica 2, un significativo 70% de los profesores han tomado cursos de actualización, específicamente, en estrategias de enseñanza para mejorar su práctica docente. De acuerdo a lo analizado se puede observar que los profesores tienen poca información en cuanto a los temas relacionados con el enfoque por competencias asimismo, de los temas referidos a la planeación

ya que el 15% se ha actualizado en planeación educativa, mientras que los restantes no lo han hecho. Lo que llama la atención de esta gráfica fue el rango de la evaluación con un porcentaje bajo del 10% lo que indica que los profesores no están familiarizados con la cultura de la evaluación.

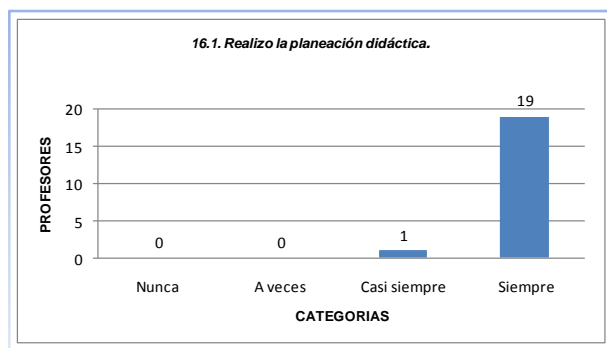
Gráfica 2



III. Planeación didáctica

De acuerdo a los indicadores formulados en el cuestionario se encontraron los siguientes resultados de lo que hacen los profesores en sus planeaciones didácticas:

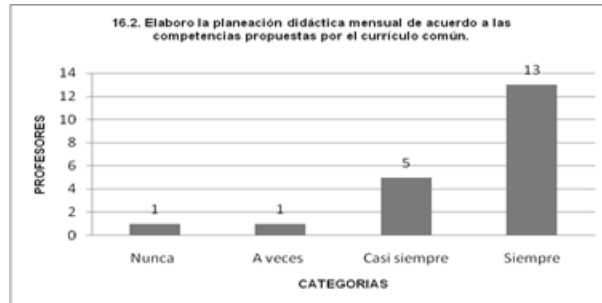
Gráfica 3



Un 95% de profesores siempre realizan su planeación didáctica, mientras que sólo un 5% dice realizarla, casi siempre de acuerdo a lo establecido por el curriculum de la escuela, como se aprecia en la gráfica 3.

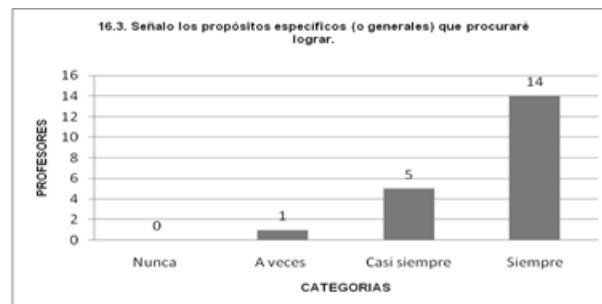
Es relevante apreciar en la gráfica 4 que el 65% de los profesores dice que siempre elabora su planeación mensual, mientras que el 30% dice que casi siempre lo hace lo cual indica que sólo una minoría del 5%, a veces elabora la planeación y el 5% no lo hace.

Gráfica 4



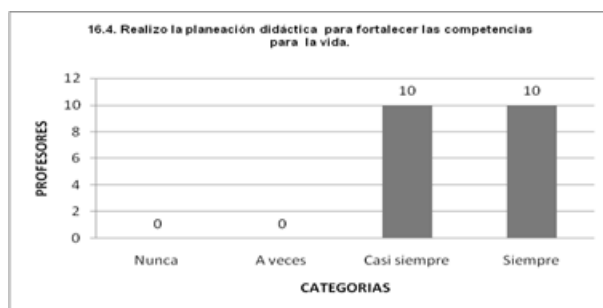
Se aprecia en la gráfica 5 que el 70% de los profesores menciona que siempre señala los propósitos específicos para procurar lograrlos en sus alumnos, lo que indica que tienen claro lo que realizan en el aula, mientras que el 30% dice que casi siempre lo hace y el 5% a veces lo lleva a cabo.

Gráfica 5



En la gráfica número 6 se muestra un dato importante en donde la mitad de los profesores realiza una planeación didáctica, mientras que la otra mitad menciona que casi siempre realiza esta planeación, lo cual indica que el total de profesores está realmente interesado en planear sus actividades del aula para desarrollar las competencias para la vida.

Gráfica 6



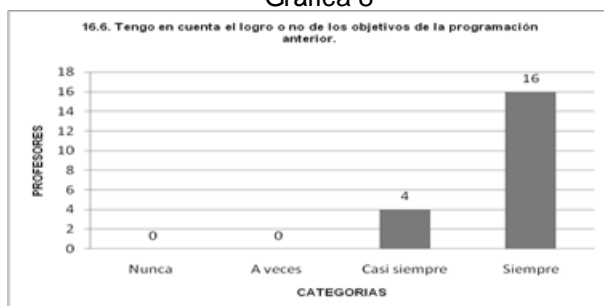
En la gráfica 7 se muestra con un porcentaje significativo del 55%, de los profesores, y el 40 % formulan los propósitos operativos de acuerdo a su plan de estudio lo cual indica que planean sus actividades con un alta importancia en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

Gráfica 7



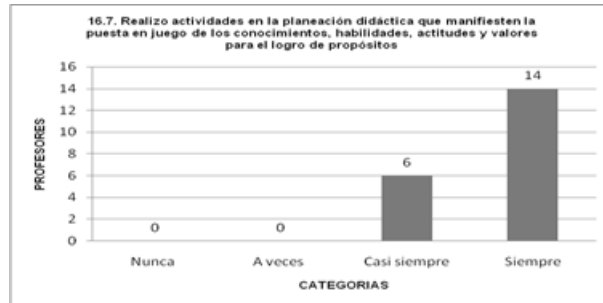
Como se indica en la gráfica 8, el 80% de los profesores toman siempre en cuenta los objetivos de la programación anterior, lo cual indica una continuidad de su acción docente, mientras que el 20% dice que casi siempre lo hace.

Gráfica 8



En la gráfica 9 llama la atención, que un alto 70% de profesores siempre y con el 30% de profesores casi siempre elabora su planeación didáctica en donde manifiestan la puesta en juego de la competencia; es decir, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Gráfica 9



Con un contundente 90%, los profesores siempre y casi siempre incluyen en la planeación competencias que implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje para bienestar de sus alumnos, como se indica en la gráfica 10 mientras que el 10% a veces lo realiza.

Gráfica 10



En la gráfica 11 se muestra cómo un gran número de profesores con un 50% que responde con casi siempre y un 40% siempre, toman en cuenta los lineamientos de la evaluación por competencias y un 10% a veces lo toma en cuenta.

Gráfica 11



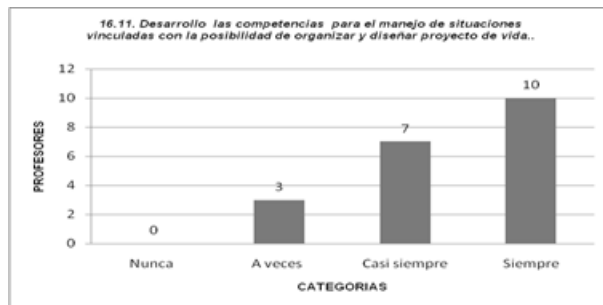
La gran mayoría de los profesores como lo indica la gráfica 12 con un 65% que responde casi siempre y un 30% siempre sistematizan las búsqueda y evaluación de la información utilizada en clase y sólo el 5% que a veces lo hace.

Gráfica 12



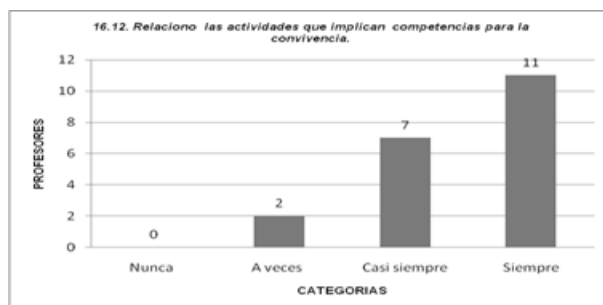
Lo más recurrente en el desarrollo de situaciones para diseñar un proyecto de vida se indica en la gráfica 13 donde un alto número de profesores lleva a cabo esta actividad con un 50% que siempre, un 35% casi siempre y 15% a veces.

Gráfica 13



La gráfica 14 muestra que sólo el 55% de los profesores siempre relaciona las actividades que implican competencias para la convivencia, mientras que el 35% menciona que casi siempre lo hace, y sólo el 10% a veces realiza esta actividad.

Gráfica 14



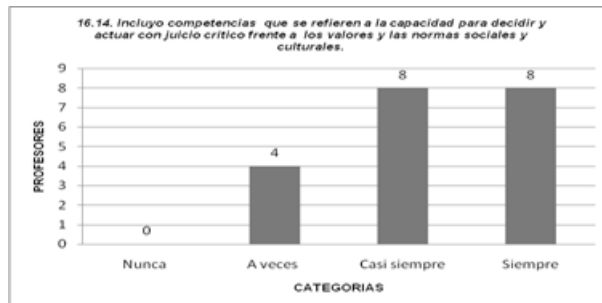
La base del trabajo colaborativo es un tema importante en el curriculum por competencia. La gráfica 15 muestra que sólo el 55% de los profesores siempre lo promueve, un significativo 30% casi siempre. El 10% a veces promueve este trabajo.

Gráfica 15



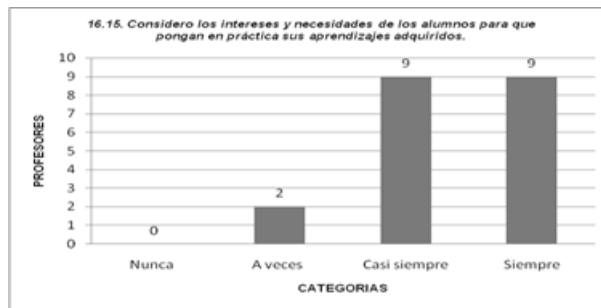
Uno de los componentes esenciales del curriculum por competencia que se refiere a la capacidad de decidir y actuar frente a los valores y normas socioculturales es incluido por un alto número de profesores, como se aprecia en la gráfica 16, que con un 40% de ellos siempre lo hace, con el mismo porcentaje casi siempre y un significativo 20% a veces toma en cuenta las competencias.

Gráfica 16



La gráfica 17 muestra cómo el 90% de los profesores siempre y casi siempre toman en cuenta los intereses y necesidades de sus alumnos para poner en práctica los aprendizajes adquiridos y solamente el 10% lo hace.

Gráfica 17



La relación de las actividades entre las diferentes asignaturas se encuentra en la gráfica 18. En ella se observan, que el 50% de los profesores siempre lo hacen y un 35% casi siempre relacionan estas actividades, mientras el 10% a veces realiza ésta, el 5% no contestó.

Gráfica 18



Lo relevante en la gráfica 19 es que el 50% de los profesores casi siempre comparte sus experiencias, un significativo 25% a veces lo hace, mientras que sólo el 15% siempre lo hace y un 10% no contestó.

Gráfica 19



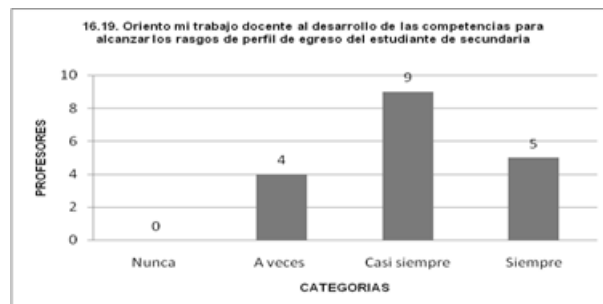
En el curriculum por competencias la flexibilidad de las estrategias y el repertorio didáctico amplio son unos de sus principales retos. Lo que nos muestra la gráfica 20 es muy significativo, ya que la mayoría de los profesores, con un 45% casi siempre sus estrategias son flexibles, el 35% siempre lo son sólo el 15% a veces lo son y un 5% no contestó; lo cual indica que se están desarrollando los lineamientos del plan y programa de estudio 2006.

Gráfica 20



La gran mayoría de los profesores alcanzan el perfil de egreso del alumno de secundaria ya que el 45% casi siempre orientan su trabajo a las competencias, un 25% siempre lo hacen, un 20% a veces y con un 10% no contestó, como se muestra en la gráfica 21.

Gráfica 21



Aspectos que se toman en cuenta para la planeación

Para realizar la planeación didáctica basada en competencias los profesores toman en cuenta los siguientes aspectos:

Como se muestra en la gráfica 22, el 45% de los profesores dicen que es relevante las competencias académicas, seguido con el 20% que lo más importante son los conocimientos previos de sus alumnos; el 5% de los profesores utilizan el plan de estudio adjuntado con el 5% con las estrategias y tiempo y el 5% relacionan todo esto con los alumnos. Lo que es más significativo para los profesores son las competencias, guiándose por los programas de las asignaturas y los conocimientos previos de los alumnos.

Gráfica 22



Problemas

Para realizar la planeación basada en competencias los profesores se enfrentan a los siguientes problemas:

Gráfica 23



Como se muestra en la gráfica 23 el problema más recurrente al que se enfrentan los profesores para llevar a cabo la planificación basada en competencias es que

no hay suficiente información y actualización de temas relevantes relacionados con el enfoque con base en las competencias para que puedan llevar eficientemente su labor docente.

El segundo problema al que se enfrentan los profesores para llevar a cabo la planeación basada en competencias, es el tiempo disponible ya que la carga de trabajo por el número de grupos y de alumnos asignados les obstaculiza tener una planeación efectiva y eficaz de sus actividades en el aula.

El tercer problema al que se enfrentan, es que no cuentan con espacio suficiente en el aula para planear actividades grupales y colaborativas, ya que son muchos alumnos y el espacio es reducido.

Un cuarto problema de los profesores es que tienen dificultades para llevar cabo la planificación basada en competencias, porque tanto alumnos como en profesores desarrollan un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma tradicional en donde los nuevos conceptos teóricos no son aplicados en la práctica.

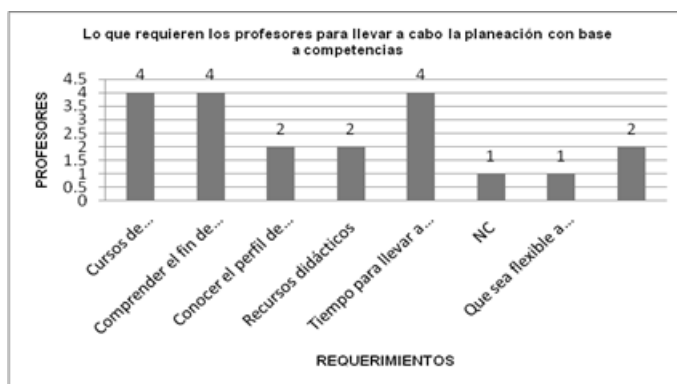
El quinto y último problema que se enfrentan los profesores al planear con base en las competencias, es la falta de actualización de temas educativos como son: el enfoque constructivista, las competencias y las características de los alumnos digitales actuales.

Requerimientos

Entre las principales necesidades que se encontraron en este diagnóstico como se puede observar en la grafica 24, son: en primer lugar se requieren cursos de actualización y capacitación eficaces en donde se tome en cuenta el contexto nacional, sensibilización y manejo del enfoque por competencias. En segundo lugar, un punto importante para ellos es que requieren comprender el fin del

enfoque por competencias específicamente: su contenido, base teórica y su aplicación en el aula; y por último, requieren de tiempo para llevar a cabo lo planeado, conocer qué relación hay con otras materias y tener en cuentas más estrategias para poder suscitar el desarrollo de las competencias.

Grafica 24



3.1.2. Observación

De acuerdo con Carrasco (2000), se pueden distinguir tres momentos o etapas en la observación participante: el acceso al escenario, la estancia en el escenario y la retirada del escenario. En el registro de observación (Ver anexo 2) se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

1. Acceso al escenario

Lo primero a hacer es identificar una situación que se va a observar, a partir de lo cual en el acceso al escenario hay que considerar de acuerdo con Del Rincón (1995) los siguientes aspectos: Visibilidad, accesibilidad o facilidad de entrada, las políticas, las estrategias de entrada al escenario. Como lo dice este autor, en nuestro acceso al escenario, no se tuvo ninguna dificultad para encontrar la secundaria ya que la ubicación tiene buena visibilidad, hubo facilidad en la

entrada ya que se realizó una cita vía telefónica para tener el lugar y la hora señalada por lo cual en la puerta de entrada tenían nuestros datos para nuestro ingreso.

2. Estancia en el escenario.

Citando a Buendía (1997), la estancia en el escenario suscita tres tipos de cuestiones: la dinámica social que se genera en el periodo de estancia, el objeto de observación:

a) **La dinámica social** que se generó en el periodo de estancia. Lo primero que observamos fue un clima de incertidumbre por parte de los profesores, ya que al presentarnos y decirle el objetivo de nuestra presencia esto motivó los siguientes cuestionamientos: un profesor al final del salón nos pregunto: “¿nos vienen a evaluar?”, otro profesor preguntó “¿qué ganamos con esto?”; muchos de los profesores asintieron a estas preguntas, mientras que el restante entendió nuestra misión. Identificamos en este momento que la problemática de los profesores fue no tener confianza a personas extrañas a su institución.

b) **El objeto de observación.** Patton (1987), indica que las observaciones se dirigen a las características de los participantes, las cuales fueron en primer lugar un grupo heterogéneo de 20 sujetos formado por trece mujeres y siete hombres; en segundo lugar, algunos de ellos alrededor de cinco estuvieron dispuestos a resolver el cuestionario sin ningún cuestionamiento mientras los restantes fueron escépticos con la finalidad de este trabajo, ya que con anterioridad habían ido de otra universidad a elaborar uno similar a éste sin tener los alcances y limitantes que nosotros les proporcionamos; y por último, la mayoría de ellos poseen título universitario pero sólo siete tienen base en esa escuela y el resto era interino por lo cual esta actividad les provocó la inseguridad de que se podían quedar sin su trabajo.

Cuando los profesores contestaban el cuestionario se pudo observar por sus gestos que algunos de ellos no entendían algunas preguntas, por lo cual le

preguntamos que si tenían alguna duda y la mayoría de los profesores asintieron con la cabeza que no y para los que no se entendió explicamos las preguntas que no tenían claras.

3. Retirada del escenario

Al finalizar el cuestionario la gran mayoría de los profesores mostró cierta incredulidad acerca de los temas tratados en el cuestionario; sin embargo, se interesaron en conocer los resultados de esta actividad. Algunos de los profesores que al principio estaban inseguros preguntaron: ¿cuándo va a iniciar la capacitación?, ¿qué tiempo va a durar?, ¿en dónde se va a hacer? y ¿qué material se requiere?

Esto nos demostró la apertura que tienen los profesores para aprender a enfrentar los retos que implica el desarrollo del curriculum por competencias, como la empatía que tuvieron con nosotros para realizar este diagnóstico.

El análisis que se obtuvo en este diagnóstico nos llevó a la toma de decisiones que proporcionó las líneas de acción para establecer el diseño, desarrollo y evaluación del programa de intervención.

CAPITULO IV.

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Se diseñó un programa de intervención tipo curso-taller que tuvo como objetivo identificar en los profesores el cómo, el qué y cuándo realizar su planeación; la cual generó actividades encaminadas al desarrollo del curriculum con base al enfoque por competencias.

Un programa de intervención o proyecto de intervención es el que cuestiona y, posteriormente, resuelve una situación identificando en ella un conflicto entre dos o más de sus constitutivos, como sería una contradicción del profesor, una posible relación entre una serie de acciones y su comprensión conceptual. Intervenir implica resolver esa contradicción, tensión o conflicto produciendo una nueva lógica que no sea ninguna de las anteriores, pero surgida de ellas mismas. En la intervención se construyen patrones conceptuales y de acciones que permiten establecer que la intervención produjo cambios cercanos a los esperados (Sañudo, 1997).

4.1. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.

El programa de intervención se llevó a cabo en las juntas de Consejo Técnico con tres líneas de acción con cuatro sesiones cada una de ellas, teniendo una duración de 50 minutos cada sesión:

La primera línea fue sobre qué son las competencias y sus componentes y tuvo como objetivo identificar los elementos del enfoque por competencias para

analizar la relevancia de las características de una competencia y poder expresar la importancia de su redacción para la planeación didáctica.

La segunda línea sobre la planeación docente tuvo como objetivo identificar las diferencias conceptuales del término planeación y las posibles estrategias en el diseño y ejecución de la situación didáctica para reconocer la diferencia de planeación por objetivos y competencias.

Y por último, en la tercera línea de acción se trabajó la evaluación con base a competencias. Tuvo como objetivo describir la importancia de las características de la evaluación por competencias para realizar un plan de evaluación utilizando los instrumentos y técnicas adecuadas para este proceso (Ver Anexo 3).

Fue de suma importancia para nosotros delimitar estas tres líneas de acción en las cuáles se encuadra y se tiene un acercamiento de la aplicación del curriculum con el enfoque basado en competencias el cual se diseñó, se desarrolló y evaluó, con una participación activa y entusiasta de los profesores que colaboraron para poner en acción este trabajo, por lo cual a continuación describimos en el siguiente apartado la implementación del programa de intervención.

4.2. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

El desarrollo del programa de intervención se realizó en doce sesiones de 50 minutos en las Juntas de Consejo Técnico. Este programa tuvo repercusiones relevantes en la manera en que los profesores asumieron su responsabilidad en el diseño y la aplicación de situaciones didácticas para mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar los propósitos formativos plasmados en este enfoque educativo por competencias, el cual se describe a continuación (Ver en anexo 4).

Primera línea de acción: Competencias

Sesión 1: Contexto en que surge el enfoque por competencias.

Duración: 50 minutos aproximadamente.

Esta primera sesión tuvo el objetivo de identificar los elementos de la denominada Sociedad del Conocimiento que influyen en los cambios del enfoque educativo basado en competencias.



Fotografía 1: exposición sobre las competencias

Los profesores desarrollaron su capacidad de análisis y comprensión del artículo de la sociedad de la información a las Sociedades del Conocimiento. En dicho informe mundial el profesor 1 identificó el objetivo central de las sociedades del conocimiento, el cual es “la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación”.

Tal como la UNESCO puso de relieve en la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, la noción de Sociedades del Conocimiento es más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información.

El profesor 2 argumentó: “que Las Sociedades del Conocimiento son la construcción de una promoción efectiva de la libertad de expresión en la sociedad mundial de la información, puede contribuir a resolver un número considerable de problemas político, por ejemplo, la censura, las manipulaciones de la información con fines políticos o el riesgo de una generalización de la vigilancia”. El profesor 3 mencionó que: “también puede contribuir a solucionar problemas económicos mediante la prevención de las hambrunas, la reducción de la brecha digital o la lucha contra las desigualdades en el desarrollo”.



Fotografía 2: exposición sobre las competencias

Asimismo, el profesor 4 afirmó que “*la vinculación del desarrollo social con el acceso y la difusión del conocimiento está basado en el **desarrollo humano** y la **autonomía***”, que es un elemento central de la noción de Sociedades del Conocimiento, en el que debería permitir una mejor puesta en práctica de los derechos universales y las libertades fundamentales, mejorando al mismo tiempo la eficacia de la lucha contra la pobreza y de las políticas de desarrollo.

El auge de las sociedades del conocimiento exige para el profesor 5 que “se anuden nuevos vínculos entre el conocimiento y el desarrollo, ya que el conocimiento es tanto un instrumento para satisfacer las necesidades económicas como un componente pleno del desarrollo”.

La dinámica política, económica y social subyacente al desarrollo de las Sociedades del Conocimiento pone de manifiesto la íntima relación que existe entre la lucha contra la pobreza y la promoción de las libertades civiles y políticas.

Y por último, el papel que juegan las nuevas tecnologías en la mejora educativa y el desarrollo social para el profesor 6, es que “la difusión de las nuevas tecnologías acelera el desarrollo de las Sociedades del Conocimiento”, la contribución de las tecnologías de la información y comunicación más antiguas como el libro, la radio o la televisión serán también determinantes en este proceso. Al igual que las nuevas tecnologías, la electricidad y las ondas radiofónicas pueden contribuir a la construcción de las Sociedades del Conocimiento.

El conocimiento y la educación constituyen las garantías más sólidas de los derechos ya que la ignorancia de la ley no exime su cumplimiento, no sólo impone a cada uno el deber de conocer sus derechos y obligaciones, sino que recuerda también la estrecha relación existente entre el reconocimiento de un derecho y el conocimiento de éste.

Los derechos, así como los principios éticos en los que se basan para el profesor 7 es que “deben primero conocerse para poder ser luego reivindicados y reconocidos. Además, el saber, el pensamiento y la conciencia son elementos constitutivos de la dignidad específica del ser humano que hace de éste un sujeto de derecho”.

En la Constitución de la UNESCO se recuerda ese vínculo entre la dignidad humana y “la difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz”. Los derechos y libertades fundamentales son y serán un elemento esencial de las Sociedades del Conocimiento. Tal como la UNESCO ha reiterado durante los preparativos de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación

para edificar sociedades del conocimiento debe orientarse hacia el desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste.

Sesión núm. 2: Concepto de competencia

Duración: 50 minutos

Esta sesión tuvo como objetivo analizar la relevancia de incorporar el enfoque por competencias, para favorecer una educación y desarrollo integral de los alumnos, retomando los cuatro pilares de la educación de Delors (1996).

Se realizó una presentación en *power point* con las características generales de los cuatro pilares de la educación de acuerdo a Delors (1996), y el plan de estudios. Los profesores formaron equipos y se les pidió que discutieran el concepto de competencias con elementos que la constituyen. Se les entregó un formato para que escribieran las coincidencias del plan de estudios con Delors, posteriormente se llevó a cabo una exposición de los profesores donde ellos dieron su conclusión y cómo llevan a cabo estos cuatro pilares de la educación.

El profesor 1 puntualizó la relevancia de los pilares de la educación que “para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento”. Estas son:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión (aprender a pensar); **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber

convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Mientras el profesor 2 comentó que en el Plan de Estudios 2006 “se distinguen la diferencia en orden no así en contenido que menciona los pilares de la educación, con lo que una competencia para los profesores, es un saber hacer (**habilidades**) con saber (**conocimiento**), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)”.

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

El profesor 4 al reflexionar en los contenidos de los pilares de la educación y de lo que significan dice que: “las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser”.



Fotografía 3: Profesores trabajando sobre las competencias

El concepto de las competencias y los pilares, es que se manifiestan en la acción integrada. Poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente. Así pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta. Se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

Para el profesor 5: “la movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta”.

Se llegó a la conclusión de los temas antes referidos con la siguiente frase: saber pensar, para saber hacer y ser en beneficio de uno mismo y de los demás como la competencia educativa.

Sesión núm. 3: Clasificación de las competencias

Duración: 50 minutos

Esta sesión tuvo como objetivo analizar las características y clasificación de competencias para abordar su desarrollo en la Escuela Secundaria, de acuerdo al Plan y Programas de estudios 2006.

Se observó el trabajo cooperativo en los equipos el cual fue bueno y se escuchaba las pláticas de acuerdo y desacuerdo en tanto a las similitudes y diferencias, las cuales en general fueron la comprensión de las características de los tipos de competencias; el profesor 1 mencionó que: “las características de las competencias básicas describen los comportamientos elementales que deberán tener los estudiantes y que están asociados a conocimientos de índole formativo como es la lectura, redacción, aritmética, matemática y la comunicación oral”.

Profesor 2 comentó que: “las competencias genéricas describen los comportamientos con desempeños comunes en diversas ocupaciones, como son la habilidad de analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, entrenar y planear”.

Y por último, el profesor 3 dijo que: “las competencias específicas son las que describen los comportamientos asociados con conocimiento de índole técnico o profesional en una cierta función productiva esto es más común con los alumnos”.

El profesor 4 argumentó ideas de las clasificaciones de las competencias por su relevancia las cuales describió de la siguiente manera: “en la competencia psicológica, es en qué medida una persona es capaz de llevar a cabo una tarea y cuenta con las habilidades necesarias para realizarlas”. Esta cuenta con las siguientes competencias:

Cognitiva: son los requisitos que tienen que estar accesibles para que un sujeto se desempeñe bien en cualquier área.

Especializadas: son las diferentes capacidades que desarrollan las personas en diferentes ámbitos.

Desempeño: es capacidad y disposición para el logro de un objetivo, la cual contiene un dominio específico, una serie de principios y reglas, un aprendizaje basado a su vez en dichas reglas (competencia, que se articula con una tarea determinada cuya calidad depende de principios universales).

De aprendizaje: que incluye los tres tipos de aprendizaje; declarativo o conceptual, procedimental o de procedimientos y actitudinal o de actitud frente a la realización de una tarea.

De acción: son aquellas que además de acentuar las competencias cognitivas incluyen la acción necesaria para lograr el éxito de la tarea, e incluyen la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento, el dominio de cierto conocimiento, la confianza para hacerlo y las capacidades para relacionarse con los demás.

Y por último el profesor 5 dio una breve descripción del concepto de competencias para la vida del plan de estudios 2006: “son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias y principios que se ponen en juego para resolver los problemas que emergen en un momento histórico determinado, el que le toca vivir al sujeto que interactúa en el ambiente.

Los profesores consensaron, que para lograr el perfil de egreso del estudiante de secundaria deben desarrollarse las competencias para la vida desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para que todos los alumnos logren un aprendizaje permanente: que significa la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, manejo de la información; que se relaciona con la búsqueda y sistematización de la información, en otras palabras: pensar, reflexionar, argumentar, y expresar juicios críticos, para el manejo de situaciones vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos; y por último, el profesor 6 menciona la importancia de las competencias de la convivencia y vida en sociedad: “que implican la relación armónica con otros y con la naturaleza: como trabajar en equipo, negociar, crecer y manejar las relaciones personales y emocionales, así como la capacidad de decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los Derechos Humanos”.

Se concluyó en esta sesión, que una competencia es un conjunto de conocimientos mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones en cual, genera diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado. Es en definitiva una capacidad para hacer algo.



Fotografía 4: expositor explicando el ejercicio sobre las competencias

Sesión núm. 4: Concepto, elementos y redacción de una competencia

Duración: 50 minutos

El objetivo de esta sesión fue expresar la importancia de la redacción de la competencia como un elemento innovador de la formación continua para el desempeño personal y profesional del docente.

Se empezó con una presentación en *power point* con un ejemplo sobre el concepto de competencia, elementos y su redacción.

En un primer momento, los profesores desglosaron los elementos de la competencia los cuales se sintetizan en la integración de los conocimientos y los procesos cognoscitivos: destrezas y habilidades; actitudes y valores.

Por lo cual al hacer un análisis del formato en el que trabajaron se describen cada uno de ellos de la siguiente manera:

El profesor 1 mencionó los indicadores de desempeño: “Son aprendizajes esperados para definir el contenido del propósito, éstos se mostraran al final de la actividad realizada”. En otras palabras, son estándares terminales que no sólo señalan el rumbo, la dirección hacia la cual guiar la actividad, sino también advierten cómo se deben desarrollar, por lo que los indicadores de desempeño son conductas a realizar en la situación didáctica que se elija para el desarrollo de las competencias.

El profesor 2 expuso lo que son los conocimientos: “El conocimiento es la interacción entre el sujeto y el objeto: lo que el sujeto obtiene es la información que logra construir sobre dicho objeto”. El conocimiento se clasifica en 1) **declarativo**; éste define al objeto de manera verbal; 2) **procedimental** se refiere a los procesos que se realizan con el objeto, sobre la base del mismo y con el

objetivo de construir conocimiento y 3) **actitudinal**; es el relativo a las actitudes que se toman de manera aprendida como consecuencia de dicho conocimiento.

El profesor 3 explicó que las habilidades de pensamiento: “son habilidades cognoscitivas para saber pensar, para hacer algo con conocimiento y que usamos para analizar y procesar la información al utilizar el conocimiento en la resolución de problemas de la vida”. De acuerdo con la taxonomía de Bloom son: conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, evaluación y juicio.

El profesor 4 valoró que las destrezas: “son la interacción de la acción del sujeto con el objeto de conocimiento, se producen entonces diferentes tipos de conocimiento”. Es decir usos del conocimiento para modificar la realidad presente, pasada o futura. La destreza, entonces, es la automatización del uso del conocimiento con diferentes niveles de habilidad. Estas pueden ser: **cognitivas**; cuando se pone uso el conocimiento, como recordar los conocimientos y usarlos con ciertas habilidades de pensamientos para argumentar que algo es correcto o no, y **motrices**; cuando se requieren movimientos para usar el conocimiento.

El profesor 5 hizo hincapié en las actitudes y dijo que son: “la disposición que expresa los valores, creencias, sentimientos fundamentales sobre el aprendizaje, el medio ambiente y las personas”. Ésta cuenta con dos elementos fundamentales; **interés** o sea, la motivación que tienen las personas para hacer algo y **valores**; es decir; si le dan prioridad a lo que hacen porque encuentran en esa acción aprecio, compromiso, confianza, cooperación, creatividad, curiosidad, empatía, entusiasmo, independencia, integridad, respeto, tolerancia.

En el segundo, los profesores llegaron a la conclusión que en la elaboración de una competencia debe tener la siguiente redacción:

Verbo, objeto directo y condición

En ella donde se identifica el **sujeto** implícito, que siempre es el alumno/a; el **verbo** que se redacta en presente, en tercera persona; **un objeto directo** que, como se sabe, contesta la pregunta qué hace el verbo; y una **condición** que define en qué situación el sujeto utiliza el conocimiento por el verbo y el objeto, por ejemplo:

| Asignatura: Ciencias (énfasis en Biología, primer grado de secundaria) | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Competencia: Vincula el desarrollo de la sexualidad con su proyecto de vida para tomar una postura propia. | | | | |
| Indicador de desempeño | Conocimiento | Habilidades de desempeño | Destrezas | Actitud |
| <p>1. Identifica las partes del aparato reproductor masculino y femenino.</p> <p>1.1 Reflexiona sobre las influencias que la cultura y los medios ejercen sobre los que deben hacer las personas de acuerdo a su género y toma una postura propia.</p> <p>1.2 Comprende la relación entre la menstruación y la posibilidad de embarazo como consecuencia de la relación sexual.</p> | <p>Aparato reproductor masculino y femenino: estructura y funcionamiento.</p> <p>Ovulación</p> <p>Menstruación</p> <p>Menarca</p> <p>Menopausia</p> <p>Erección</p> <p>Eyaculación</p> <p>Coito</p> <p>Medios de comunicación</p> <p>Sexualidad.</p> | <p>Identifica las partes por su nombre.</p> <p>Identifica las funciones que realiza cada una de un sistema que funciona de manera coordinada, tanto en hombres como en mujeres.</p> <p>Analiza las posibilidades de embarazo.</p> <p>Analiza de qué depende la decisión de tener o no relaciones sexuales.</p> <p>Identifica el impacto y el riesgo a largo plazo.</p> | <p>Señala las partes, su funcionamiento y rol en el sistema reproductor femenino y masculino.</p> <p>Argumenta las razones para tener relaciones sexuales en momentos oportunos de su vida.</p> <p>Señala los errores.</p> | <p>Muestra interés por la sexualidad.</p> <p>Muestra respeto por la sexualidad.</p> <p>Muestra responsabilidad en el análisis que hace de las situaciones.</p> |

Segunda línea de acción: Planeación

Sesión núm. 5: Planeación educativa

Duración: 50 minutos

El objetivo de la sesión: Identificar las diferencias conceptuales del término de planeación didáctica para mejorar sus prácticas docentes.

Los maestros planean y lo hacen en una gran variedad de formas. Existen tres tipos básicos de planeación que practican los maestros en función del periodo que abarcan, los cuales son: plan anual (año escolar), mensual o semanal (avance programático) y por día.

La planeación de acuerdo a los profesores se describe de la siguiente manera:

El profesor 1 expuso que la planeación de largo plazo es en la que “se plasman conceptos como los fines del ciclo, los propósitos generales del maestro, la población beneficiaria, el perfil de egreso, las áreas, asignaturas o campos formativos que se trabajarán, los objetivos o competencias, las horas laborables necesarias del ciclo escolar, la modalidad, los recursos y materiales necesarios; y finalmente, los mecanismos de evaluación”.

El profesor 2 mencionó que La planeación de medio plazo, es “equivalente a la planeación en el diseño de las actividades didácticas para un periodo determinado: bimestral (por bloque) o mensual (avance programático)”.

La planeación de corto plazo o plan de clase para el profesor 3 es: “donde el docente plasma las actividades programadas para cada sesión, y donde define qué se tiene que hacer en términos de actividades, recursos y evaluación”.

Para los profesores la planeación didáctica es importante porque asegura la eficacia de lograr los resultados previstos, la eficiencia cuando se logran los resultados con el menor costo de tiempo, trabajo y recursos, la utilidad que realiza las acciones que contribuyen a lograr los aprendizajes deseados, el orden para asegurar la secuencia adecuada para alcanzar los resultados deseados y por último la amplitud para poseer una visión de conjunto del proceso didáctico para que sirva a fines educativos amplios.

Para concluir, los profesores explicaron los propósitos fundamentales de la planeación didáctica. El profesor 5 definió la planeación didáctica como “la

finalidad dirigir a los alumnos hacia logros educativos precisos en un ambiente de compromiso que permita optimizar el trabajo efectivo en el aula”. Los propósitos más significativos fueron: hacer eficiente la labor docente para el logro de los fines educativos, evitar la improvisación que confunde al educando, dar orden y secuencia a los trabajos escolares, lograr mayor atención a los aspectos más importantes de la asignatura, prever las estrategias didácticas para hacer de los alumnos, agentes de su propia formación, proponer tareas adecuadas en los tiempos disponibles y según las características y posibilidades de los educandos; y finalmente permitir rectificaciones del propio planteamiento, de manera que éste se ajuste a la realidad educacional.

Sesión núm. 6: Planeación docente

Duración: 50 minutos

En esta sexta sesión: el objetivo principal fue identificar las posibles estrategias para planear una secuencia didáctica y mejorar su labor docente

El profesor 1 mencionó “que es importante que se realicen el trabajo didáctico para conseguir el desarrollo de las competencias y observar cómo se vinculan todas las asignaturas con las competencias para la vida”.

En estas sugerencias los profesores escribieron un objetivo para el logro de competencias, de acuerdo a la materia que imparte cada uno y qué relación tiene con otras materias, la preparación de las actividades, la descripción de éstas, las variantes de desarrollo y finalmente cómo evalúan la actividad que llevan a cabo.

Los profesor 2 y 3 comprendieron que “en el enfoque por competencias ellos son facilitadores que propician el proceso de aprendizaje al identifican las características de la población con la que trabajan”. Ello les permitirá no solo acercarse a los estudiantes y trabajar en un clima de empatía, sino poder

presentar contenidos desde la perspectiva de la población, empleando ejemplos y estructurando actividades didácticas que los alumnos encuentren interesantes.

Se valoraron los elementos principales que conforman una secuencia didáctica se dieron cuenta que el docente debe ayudar a favorecer el aprendizaje, centrar su labor en este más que en la enseñanza, es decir, poner el acento en los intereses, las características y las necesidades de los alumnos, aspectos que se compararon en la elaboración de secuencias que los profesores realizan para llevar a cabo en clase.

Al comparar las diferencias en la elaboración de las secuencias didácticas el profesor 4 concluyó que “hay que tener en cuenta que las competencias para la vida dependen principalmente del planteamiento didáctico que es el enfoque por competencias apegado al constructivismo mismo que se propone”. Se sugiere en primer lugar tener presente las experiencias dentro y fuera del aula para desarrollar las competencias desde el potencial que pueden desarrollar los alumnos, la capacidad de situaciones reales de experiencia y la estimulación para propiciar diversos ambientes a partir de un contexto.

Fue preciso recordar que los alumnos están en mejores condiciones de reforzar sus capacidades y propiciar el desarrollo de sus potencialidades mediante la estimulación que se haga a través de la vivencia de experiencias que éstos llevan dentro y fuera del aula.

Esto permitió a los profesores la construcción de estrategias didácticas que sirvan como puente entre lo que se experimenta entre los diferentes ámbitos del alumno como son lo familiar, la localidad y la escuela.

La sesión concluyó con la reflexión de involucrar en los estudiantes a la planeación del trabajo, proyecto educativo o de investigación que se desee realizar; propiciar el desarrollo de proyectos de manera colectiva; formar

comisiones para llevarlo a cabo, rotar las responsabilidades dentro del grupo, hacer asambleas para discutir los problemas que aquejan al grupo, fomentar los procesos de autoevaluación y coevaluación, así como plantearse hipótesis para fomentar la observación y la descripción de los hechos.

Sesión núm. 7: Planeación por competencias

Duración: 50 minutos

El objetivo de la sesión fue reconocer la diferencia de planeación por objetivos y competencias para diseñar una secuencia didáctica por competencias.



Fotografía 5. Exposición sobre la planeación con base a competencias

Los profesores al realizar un análisis de las diferencias de la planeación por objetivos y competencias consensan que las competencias enmarcan una serie de elementos que integran una actividad observable y medible, al igual que los objetivos y propósitos; sin embargo, el profesor 1 dice que: “el enfoque por competencias tiene una visión más integral, ya que observa y registra el desempeño de los alumnos dentro de su entorno y contexto, con base en la aplicación de un significado o significados de aprendizaje construidos a través de sus experiencias”.

Una vez analizados los documentos en que los profesores trabajaron y comentaron estas diferencias llegamos a la conclusión que para ellos:

En primer lugar para el profesor 2, el concepto de objetivos “significa la planeación de los procesos de aprendizaje en cada uno de los diferentes saberes, enfatizando en asumirlos como conductas observables”, ejemplo: Identificar los componentes de la comunicación oral.

El profesor 3 en segundo lugar añadió que “el concepto de propósitos son las metas que se propone el docente en la actividad didáctica, teniendo en cuenta las finalidades del aprendizaje”, ejemplo: que el estudiante comprenda la comunicación asertiva, para que la aplique en la vida cotidiana.

Y por último, el profesor 4 parafraseó que el concepto de competencias “son actuaciones integrales ante problemas de contexto, laboral, profesional y disciplinar con idoneidad y mejoramiento continuo”, por ejemplo: se comunica efectivamente para interactuar en un contexto social, con base en los principios de las teorías de la comunicación.

El profesor 5 identificó lo que hacen las competencias y es “elevar el nivel de dominio, es obligar al estudiante, y al mismo docente a utilizar el conocimiento con habilidades de conocimiento más complejas”. Por lo tanto esto obliga a ambos a salir del tradicional esquema conoce, comprende, aplica, para pasar a otro esquema en el que partiendo del análisis de escenarios creados por el estudiante, éste construya su propio aprendizaje por medio del descubrimiento.

Para concluir, los profesores encontraron claras diferencias entre los objetivos y las competencias, ya que los primeros se encuentran en un marco netamente conductista en donde lo que importa es el resultado final demostrado en el comportamiento. En los **objetivos** el estándar terminal está basado en dominios separados tanto en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz, la conducta es observable, su redacción son preguntas filosóficas que incluyen qué, quién, cómo, cuándo y para qué, su taxonomía tiene seis niveles: conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza y evalúa, y finalmente el verbo establece el nivel de dominio.

En la **competencia**, a diferencia del objetivo, lo importante es que el alumno construya su propio aprendizaje y de esta manera desarrolle sus habilidades de pensamiento, lo que implica usar el conocimiento en distintas situaciones, pero además con diferentes niveles de complejidad. En las competencias el estándar terminal está basado en dominios integrados: conocimientos, habilidad, destreza y actitud, la conducta observable que se desarrolla en la actividad cognitiva, su redacción es: verbo, objetivo y condición, además de tener los seis niveles del objetivo, elabora pensamientos más complejos de índole superior, toman en cuenta a otros, toma de decisiones complejas, el pensamiento dialéctico, crítico, autónomo, propositivo y creativo; y por último, la condición relacionada al verbo establece el nivel de dominio o desempeño (Frade, 2006).

Las dificultades que tuvieron al realizar este ejercicio fue detectar la diferencia entre las habilidades micrológicas y macrológicas. El profesor 6 distinguió que las habilidades micrológicas son “conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, evaluación y juicio, en tanto que las habilidades macrológicas de pensamiento superior que resultan de utilizar los niveles micro son: toma de decisión compleja, elaboración de planes y proyectos, pensamiento crítico, autónoma, creativo y colaborativo, entre otros”.

Los profesores llegaron a la conclusión que al tener tantos tipos de pensamiento permite desarrollar situaciones didácticas con mayor nivel de dominio en el conocimiento, ó sea de de habilidades de pensamiento más diversa como lo menciona Frade (2006): “esto nos sirve para poder diseñar situaciones de aprendizaje tratando de dificultar el proceso mental buscando que los alumnos puedan enfrentarse a contextos más complejos. Por ejemplo al utilizar el pensamiento epistémico los alumnos son capaces de analizar algo no sólo desde su perspectiva sino que son capaces de analizar eso mismo de la perspectiva de otra persona”.

Sesión núm. 8: Secuencia didácticas por competencias.

Duración: 50 minutos

El objetivo de la sesión fue identificar los elementos objetivos en el diseño y ejecución de la situación didáctica.

Los profesores al integrar los elementos de la situación didáctica reflexionaron que una de las desventajas más grandes era desarrollar en el alumno, de manera integral los conocimientos, las habilidades de pensamiento, las destrezas y actitudes, ya que esta manera de planear les resultó más compleja por la separación de estos contenidos. Es decir, primero al separar los elementos que componen la competencia, hay que tener cuidado de que no se pierda ninguno, ya que esta separación representa un ejercicio de toma de conciencia por parte del docente que lo obliga a considerar todos los aspectos, con el objeto de asegurar la visualización de todos los elementos objetivos en el diseño y ejecución de la situación didáctica.

Para los profesores planear por competencias se convirtió en un proceso de toma de conciencia en donde observaron que todos los contenidos se desprenden de los indicadores de desempeño.

Los profesores observaron que al estar inmersos en la planeación por objetivos se estancaban en productos terminados y no en un proceso que cambia constantemente al observar los indicadores o niveles de desempeño, ya que a raíz de la reforma del 2006 para el profesor 1 “se usa o se malentiende que primero se pone la competencia y con ella los objetivos, actividades y resultados a obtener”, en otras palabras, que se sigue trabajando con el mismo proceso automatizado por objetivos. Mientras que para el profesor 2, el asunto es que “en definitiva al planear por competencias se establece un proceso de elaboración totalmente distinto que tiene que ser contemplado por ellos al diseñar la situación didáctica”.

Al valorar su nivel de desempeño en la elaboración de la situación didáctica revelaron que la competencia y sus indicadores para el profesor 3, es que “no solo marcan el estándar terminal al cual llegar sino también cómo se debe llegar, qué acción debe hacer el alumno en el salón para construir su conocimiento y qué modelo de proceso debe seguir el maestro para que investigue que esto funcione o no”, al realizar este proceso se complica la planeación docente porque deben tener mucha creatividad. Para poder llevarla a cabo, se tiene que pasar de ser un instrumento del programa a ser parte activa en el diseño del mismo, tomando además ciertas responsabilidades en la planeación.

Por otra parte, ya que las competencias están diseñadas en presente se espera que se logren como actividad dentro del salón de clase, esto genera mucho ruido entre los docentes; el profesor 4 preguntó: ¿qué va hacer un alumno que no ha logrado nada?

Se llegó a la conclusión, junto con los profesores que la respuesta a esta pregunta es: porque el alumno realiza la acción dentro del salón de clase cuando el maestro diseña una situación didáctica, un escenario de aprendizaje que le permita desempeñar la competencia en vivo, ya que en dichas situaciones didácticas lo importante es de qué manera se buscará que el alumno construya su propio aprendizaje mediante su descubrimiento y motivación. Para poder llegar a esto el docente debe planear la secuencia de actividades que, articuladas entre sí logren la competencia.

Es por esto que el maestro tiene que ser una persona creativa por excelencia requiere de un nivel de habilidad es mayor, ya que el proceso de planeación por competencia resulta vital para desarrollarlas, planear se convierte en una de las competencias docentes más importantes.

Tercera línea de acción: Evaluación

Sesión núm. 9: Momentos de la evaluación.

Duración: 50 minutos

El objetivo de la sesión fue describir la importancia de las características de los momentos de la evaluación para diseñar una evaluación por competencias.

Los profesores al distinguir los elementos de los momentos de la evaluación tuvieron la discusión de cómo saber qué tanto aprendieron los estudiantes después que han realizado una actividad, o bien han participado en una clase.

El profesor 1 comentó que: “generalmente la evaluación se centra en la observación de cambios en la conducta de los sujetos posteriores al estímulo realizado”. Desde la teoría conductista el aprendizaje es un cambio de conducta, y que utilizan el examen escrito como instrumento para la evaluación.

En los tres momentos de la evaluación el profesor 2, nombró que la evaluación diagnóstica es: “la que se realiza al inicio del curso”. El profesor 3, indicó que “la evaluación formativa es la que se realiza durante el curso”, y el profesor 4 concluyó que “la sumativa; es el resultado de las anteriores al terminar el curso, para esta evaluación se generalmente se utilizan las pruebas para medir qué tanto aprendizaje adquirieron los alumnos”.

El profesor 5 argumentó que en “la evaluación formativa, ó sea, en la práctica diaria ha incorporado otros aspectos, como son la participación, los hábitos, la tarea, el respeto y los valores”. Ya que la concepción que brindan los exámenes sólo sirve para dar una calificación en el proceso evaluativo: que en realidad es una oportunidad de aprendizaje para crecer, conocer más, identificar el error y que el sujeto se dé cuenta qué tanto aprendió.

Una de las características esenciales de esta calificación es que muestran los conocimientos adquiridos por los alumnos pero no demuestran su capacidad para trasladarlos a la vida real, ya que dicha calificación obtenida no necesariamente refleja el aprendizaje logrado.

La otra situación que identificaron fue qué miden realmente o no los exámenes, es decir, qué quieren evaluar: cantidad y conocimientos, nombres y asuntos netamente declarativos y verbales y la habilidad para utilizarlos en varias situaciones; ó sea, que todo se queda en una escala enciclopédica.

Se concluyó la sesión con la necesidad de diseñar un proceso de evaluación que realmente promueva el aprendizaje, que sea visto como una oportunidad para corregir errores y superarlos. Esto implica que el docente pase de plantearse qué tanto sabe el alumno a qué tanto sabe hacer el alumno solo, con ayuda o si de plano no puede. Es decir, se tiene que modificar la cultura del examen, tiene que darse cabida a otra manera de evaluar en la que lo importante sea aprender.

Sesión núm. 10: Evaluación por desempeño de competencias.

Duración: 50 minutos

El objetivo de la sesión fue reconocer las características de la evaluación de desempeño para aplicar una evaluación por competencias. En equipos de trabajo los profesores discutirán y analizarán el proceso de evaluación por desempeño realizando un diagrama representando las características del este tipo de evaluación.



Fotografía 6: Profesores trabajando sobre la evaluación

Al definir los elementos del proceso de evaluación por desempeño el profesor 1 distinguió que “tenían que pasar de un concepto de evaluación del aprendizaje logrado a uno de evaluación por desempeño”. Concretando en primer lugar que el desempeño implica la adquisición de conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes que se traducen en actividades con resultado o productos específicos.

En el equipo 2 se dieron cuenta que “esto implica la construcción de las capacidades docentes para ampliar sus conocimientos sobre distintos mecanismos de evaluación para el desempeño, como un trabajo de concientización permanente que los lleve a ver en cada alumno, lo que puede hacer solo, lo que requiere hacer con la ayuda, lo que no es capaz de hacer por el momento”, para detectar la zona de desarrollo próximo, cuándo se evalúa y cómo ayudar a los alumnos a satisfacer sus necesidades reales de aprendizaje.

El equipo 3 de profesores señalaron que “cuando se evalúa por desempeño se observa un proceso más integral, ya que no sólo se identifica qué tanto aprendió o no un alumno, sino cómo se desempeña, o desenvuelve con lo aprendido”. Para los profesores la evaluación de desempeño es un proceso objetivo, válido, confiable, significativo, transparente y que mide cuentas del proceso y logro obtenido. Es importante para esto tomar en cuenta como base el desempeño logrado para establecer retos y obstáculos en la toma de decisiones en la cual tanto el alumno como el docente mejoren de manera continua.

Los profesores del equipo 4 argumentaron que “la evaluación por desempeño está sustentada en dos momentos de la evaluación que son: la evaluación formativa en donde el proceso es observado identificando lo que se sabe hacer para planear lo que sigue y la evaluación sumativa en donde el proceso observa el resultado demostrando qué tanto se logro o qué nivel de desempeño se ha alcanzado”. Esto implica llevar una dinámica en la que se observa el proceso, pero

también el resultado, cómo se llega y en qué condiciones y qué productos se logran.

Para finalizar esta sesión el profesor 2 concluyó que “para lograr la evaluación por desempeño se deben llevar las siguientes acciones: dar instrucciones claras sobre lo que se va estudiar, lo que se va evaluar y cómo se va evaluar, elegir los componentes de la evaluación tomando en cuenta su contenido, relevancia, conocimientos pasados y futuros”

Es importante para los profesores en este proceso que los alumnos participen en las evaluaciones de su desempeño para descubrir su grado de avance y para saber si han cumplido las metas y puedan seguir adelante. Estas evaluaciones deben demostrar las habilidades desarrolladas por los alumnos y retroalimentar el nivel de su desempeño.

Finalmente el profesor 3 comentó, que el “punto de partida para lograr este proceso es el cambio de actitud por parte del cuerpo académico”, ya que los docentes necesitan actuar en función de que el objetivo no es evaluar la cantidad de conocimientos teóricos que los alumnos saben repetir, sino que valoren la forma y los contenidos que éstos saben aplicar y explicar desde sus propios referentes y necesidades concretas que se les presentan en situaciones didácticas que el docente planea con este fin.

Sesión núm. 11: Componentes del proceso de la evaluación por competencias.

Duración: 50 minutos

El objetivo fue describir los componentes del proceso de la evaluación por competencias para realizar un plan de evaluación. Se realizó la presentación de los componentes del proceso de la evaluación por competencias

En equipos de trabajo los profesores realizaron un plan de evaluación con los componentes del proceso de la evaluación por competencias. Se formaron 5 equipos de 5 profesores cada uno.

Al identificar los componentes del proceso de la evaluación por competencias el equipo 1 llegó a la conclusión de que “es muy complejo diseñar un plan de evaluación que se adecúe a sus necesidades, ya que de acuerdo a las nuevas disposiciones de la implementación del curriculum por competencias, la evaluación se basa principalmente en el desempeño, el proceso a desarrollar y a las diferentes capacidades que puede tener un alumno”.

El equipo 2 nombró el propósito de la evaluación que “ayuda a saber para qué se evalúa teniendo en cuenta tanto el nivel de desempeño logrado como el nivel de potencial”, es decir, lo que el alumno puede hacer con ayuda y lo que todavía no puede llevar a cabo. Ya que una de las funciones del docente es identificar cómo se desarrollan las competencias desde una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

El equipo 3 apoyó una de las características principales de la evaluación por competencias valoraron la definición de la competencia, sus indicadores, elementos y niveles de desempeño a evaluar, y comentaron que “en este proceso identificaron los conocimientos, las habilidades de pensamiento, las destrezas y la actitud adquirida, es decir, el desempeño logrado en el uso del conocimiento en la resolución de problemas, casos y situaciones de la vida”.

El equipo 4 al valorar la implementación de un plan de evaluación con los componentes de la evaluación por competencias observaron que los indicadores de desempeño de una competencia se pueden desglosar en:

1. Conocimientos
2. Habilidades de pensamiento
3. Destrezas adquiridas

4. El contexto en que se define la acción,
5. Niveles de desempeño

El equipo 5 concluyó que “las destrezas juegan un papel primordial en el desarrollo de los niveles de desempeño, pero no lo son todo, ya que dichos niveles incluyen también los conocimientos, las habilidades de pensamiento y la actitud”.

Se dieron cuenta que la diferencia entre las destrezas y los niveles de desempeño están en el contexto en la que se realiza la acción y en las habilidades de pensamiento que se utilizan. Ya que el objetivo de estos niveles es el poder evaluar a los alumnos desde una perspectiva más procesual; ó sea qué hace con lo que sabe.

Sesión núm. 12: Instrumentos de evaluación por competencias.

Duración: 50 minutos

En esta sesión el objetivo fue analizar los instrumentos y técnicas para la evaluación por competencias.

Se realizó la presentación sobre los instrumentos de evaluación por competencias. Los profesores compararon dos instrumentos de evaluación por competencias para reflexionar sobre su aplicación en el aula.



Fotografía 7:
Profesores trabajando sobre los instrumentos de evaluación por competencias.

El profesor 1 explicó las ventajas y desventajas de la aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias, “desde esta perspectiva es muy complejo esta nueva manera de utilizar las técnicas e instrumentos para la evaluación, ya que se requiere de mucho tiempo en el diseño, desarrollo y valoración, el poco tiempo disponible y la gran cantidad de alumnos, sin embargo es una manera eficaz de darnos cuenta qué y cómo se están desarrollando las competencias en el alumno”

El profesor 2 identificó los tipos de instrumentos que se usan en la evaluación por competencias y mencionó que “sirven para recabar evidencias sobre el desempeño del alumno en desarrollo de las competencias”. Dada la naturaleza multifacética del desempeño no se puede utilizar sólo un instrumento, como sería el examen, sino que se requiere otro tipo de pruebas que demuestren de una manera más integral de dicho desempeño.

El profesor 3 identificó como instrumentos “los exámenes escritos que son elaborados por medio de reactivos en los que se encuentran de opción múltiple, falso o verdadero, palabra relación de columnas y preguntas abiertas de respuestas corta y larga”.

Otro instrumento que se analizó fue la rúbrica para evaluar el comportamiento y sobre esto, el profesor 4 planteó que es “donde se registra la evolución del alumno basándose en el establecimiento de conductas que demuestran ciertos parámetros que se presentan como indicadores de lo que el alumno está desarrollando en el salón de clases”.

Al explicar las ventajas y desventajas de las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias, el profesor 5 observó que “al diseñar una evaluación como ésta es pesada y engorrosa, el principal obstáculo que se presenta es garantizar la validez y confiabilidad de estos instrumentos ya que son muchos

pasos que se tienen que llevar a cabo, lo que complica su ejecución por la cantidad de alumnos que se tienen en el salón de clase”

Comenta el profesor 6: “los alumnos son alrededor de cincuenta, y llevar a cabo un registro de indicadores y una rúbrica de competencias lectoras sería comprometerse aún más a diseñar los procesos de evaluación para identificar los niveles de desempeño en el desarrollo de las competencias”.

El profesor 7 llegó a la conclusión de que se “deben tomar en cuenta los siguientes aspectos en el proceso de evaluación por competencias: lo que se haga dentro del salón de clase tiene un impacto a lo largo de la vida de los estudiantes”. Por el contrario, para el profesor 8 “una mediación de baja calidad se observa en la falta de desarrollo y por último la mayor satisfacción de un profesor es el impacto que logra en el corto, mediano y largo plazo”.

En suma, la evaluación por competencias para el profesor 9 es “un proceso complejo que requiere de tiempo y capacidad construida”, mientras que los docentes deben impulsar la construcción de sus propias competencias, proveer los ambientes de aprendizaje necesarios para lograrlos y la activación de sus actitudes de continuo perfeccionamiento frente a su tarea.

Los profesores se dieron cuenta que cuando la evaluación no cumple con la validez y confiabilidad el proceso es muy cuestionable, ya que la validez se mide por la representatividad y relevancia que tengan los instrumentos para evaluar el desempeño, así como la contemplación de todas las variables que afectan el proceso de evaluación y la confiabilidad se mide porque no hay problemas en la interpretación de los instrumentos que utilizan que lleven a cuestionar el diseño del mismo.

4.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

En este apartado abordamos la evaluación del programa de intervención que tuvo como objetivo valorar el impacto logrado de este programa en la planeación didáctica por competencias en los profesores de Educación Secundaria así como los **alcances y limitaciones** al desarrollar este programa.

La evaluación es un proceso continuo, dinámico y flexible dirigido a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias; conocimiento cuya intensión es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula y permita desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores (Cazares, 2007).

Siguiendo a la misma autora que cita a Tejeda (1998), el cual adapta el modelo del hexágono para articular un sistema de evaluación con los seis cuestionamientos esenciales:

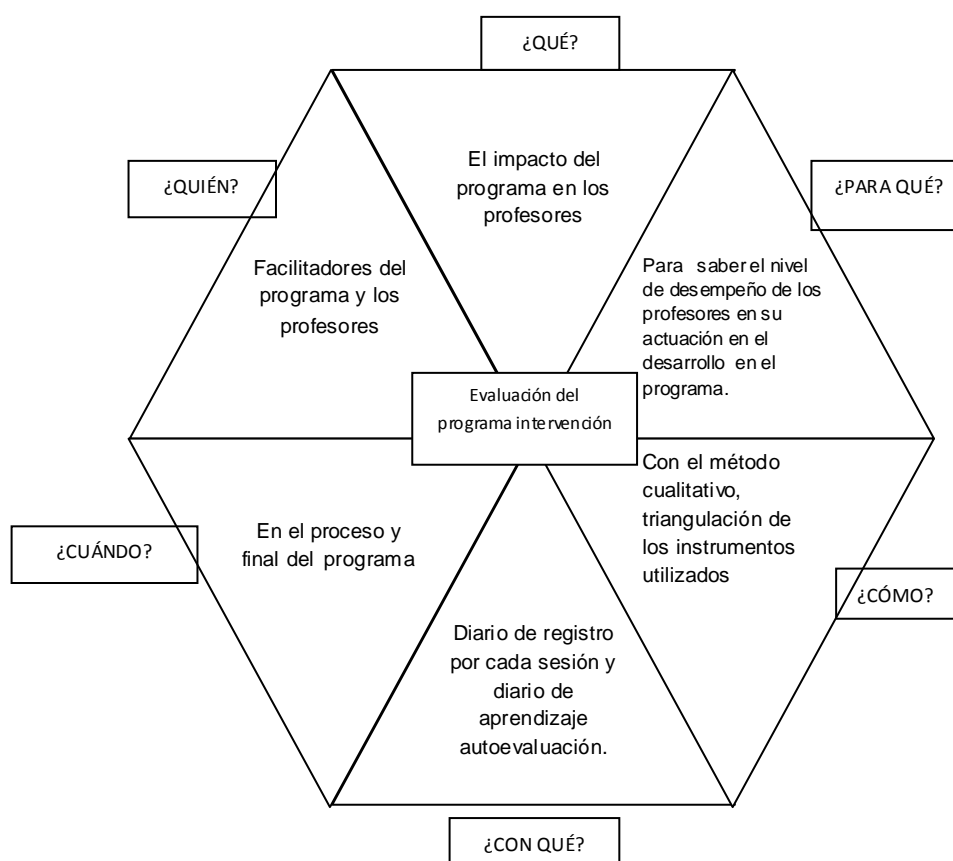
1. **¿Qué?** Refiere al objeto de evaluación es decir qué vamos a evaluar. Tiene dos componentes: las evidencias y los criterios.
2. **¿Para qué?** Es un cuestionamiento que busca darle sentido a las acciones de evaluación funciona también como filtro para que mediante un proceso reflexivo definamos objetos que en efecto guarden relación con los propósitos del programa.
3. **¿Cómo?** Debemos pensar en la metodología; es decir, en la técnica más adecuada para llevar a cabo el proceso de evaluación.
4. **¿Con qué?** Aquí nos referimos a los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo el proceso. Ubicamos dos clases de instrumentos: los de aplicación que sirven para recuperar la información de las evidencias de los actores y los de sistematización que nos permiten organizar la información recuperada y tomar decisiones al respecto.

5 **¿Cuándo?** Entendida como una serie de acciones sistematizadas, conviene determinar los momentos en que se llevará a cabo cada evaluación.

6. **¿Quién?** Se refiere al agente evaluador, en este caso los diseñadores del programa y los profesores.

Lo más importante de los cuestionamientos es su coherencia interna tanto de articulación metodológica y de sentido como se muestra en la figura 1.

Figura 1: Modelo del hexágono



Fuente: El modelo del hexágono para articular un sistema de evaluación Tejeda (1998).

De acuerdo a la figura 1 del Modelo del hexágono se realizó la evaluación del programa de intervención:

Qué: El impacto del programa de intervención en los profesores. El resultado de las apreciaciones de los profesores durante el desarrollo del programa dio la pauta para valorar que el impacto fue significativo porque la gran mayoría de los profesores contaban con conocimientos previos generales de lo que era el enfoque por competencias más no habían profundizado estos conocimientos de manera sistemática como lo lograron durante el desarrollo de este programa.

Su labor docente seguía siendo en forma tradicional, enfocando la instrucción en la enseñanza de manera memorística y no en el aprendizaje significativo por parte del alumno. En otras palabras; cambiaron el sujeto que enseña que es el maestro al sujeto que aprende que es el alumno y por medio de este programa se suscitan el desarrollo de competencias para lograr el perfil de egreso del estudiante de secundaria que requiere el plan y programas de estudio 2006.

Con qué: Los instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron: un diario de aprendizaje (proceso de autoevaluación) por parte de los profesores y un diario de registro de las actividades de cada sesión por parte de los instructores, los cuales se sometieron a un análisis cualitativo utilizando la triangulación de los instrumentos.

Para qué: para saber el nivel de desempeño de los profesores en el desarrollo del programa. En este momento de la evaluación y al hacer un análisis de cada una de las sesiones por medio del diario de registro se organizo el resultado en las líneas de acción:

Competencias: Los profesores tuvieron una aceptable capacidad de análisis y comprensión del contexto en que surgen las competencias, una excelente atención y trabajo cooperativo al analizar el concepto, características y tipos de competencias.

La argumentación de los cuadros comparativos de los temas anteriores tuvo un alto desempeño por parte de los profesores ya que demostraron de forma crítica y concluyente el dominio de la información que se les presentó.

Para finalizar con esta línea sobre competencias, los profesores desarrollaron de forma eficaz las habilidades de pensamiento superior como fueron dividir, desglosar, reunir, incorporar y juzgar el concepto de la competencia y así demostrar un aprendizaje significativo de este apartado.

Planeación: Al integrar las ideas principales del artículo los profesores describieron, identificaron y examinaron los tipos de planeación y al explicar el contenido de los mapas descubrieron su alto nivel de análisis para discriminar los conceptos utilizados. Esto les ayudó a distinguir, valorar y comparar la elaboración de las secuencias didácticas y establecieron con esto la importancia de mejorar su labor docente diseñando, planteando hipótesis y utilizando la planeación en sus actividades.

Al analizar e identificar las diferencias entre los conceptos de planeación por objetivos y por competencias formularon, reordenaron y compararon de manera eficiente y eficaz estos conceptos para llegar a la argumentación de lo que significa cada uno de ellos. Con esta clasificación les fue más fácil asociar, integrar y valorar los elementos en el diseño y ejecución de una situación didáctica.

Evaluación por competencias: Los profesores al distinguir los elementos de los momentos de la evaluación identificaron cuáles son los momentos más importantes y al comparar las diferentes opiniones del tema concluyeron que la evaluación formativa es donde recae el nivel desempeño del alumno.

Es por esto, que los profesores al definir, explicar e identificar los elementos del proceso de la evaluación por desempeño argumentaron las ventajas al aplicar esta evaluación de manera clara y eficaz.

Los profesores al identificar los componentes del proceso de la evaluación por competencias modificaron su manera de comprender el proceso evaluativo para experimentar una manera nueva de diseñar éste, que tuvo como consecuencia una valoración crítica y decisiva en la implementación del mismo.

Para cerrar con esta línea, los profesores distinguieron los instrumentos y técnicas de evaluación por competencias y plantearon hipótesis de la aplicación de los mismos y recomendaron la utilización de estos instrumentos y técnicas para juzgar de manera constructiva el resultado de su aplicación.

Al analizar el diario de aprendizaje los resultados obtenidos se describen de la siguiente manera:

El aprendizaje obtenido fue una reflexión de las actividades realizadas para llevarlas a cabo a través de una comunicación asertiva por medio de la técnica de lluvia de ideas. Una de los puntos relevantes es seguir los pasos para diseñar la planeación, llevarla a cabo y relacionarla con otras materias.

Fue relevante el aprendizaje de otras estrategias para planear conforme a las competencias de manera concreta lo que el alumno va a aprender; así mismo, se recordaron temas que ya habían sido tratados en capacitaciones anteriores.

Fue de gran impacto conocer un proceso de evaluación por competencias claro y eficaz, así como el trabajo en equipo en cual ayudó mucho el intercambio de ideas con los compañeros, ó sea, en otras palabras llevar a cabo comunidades de aprendizaje para reflexionar, analizar y utilizar las herramientas que poseen en el diseño de la planeación por competencias.

Una de las cosas más relevantes que se aprendieron durante las sesiones fue que la teoría vista como espectador por la forma en la que se expusieron los temas es buena pero en la práctica si no se lleva a cabo no se van a desarrollar las competencias y evaluar el nivel de desempeño en que se ubica el alumno

Indiscutiblemente lo aprendido en cada sesión sólo tendrá un resultado poniéndolo en práctica en el grupo con un trabajo en equipo para compartir conocimientos y aplicando los aciertos de la práctica docente. Es importante para los profesores tomar en cuenta los aspectos que les hacen falta y adaptar las sugerencias de cada tema para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la planeación de sus clases.

Los profesores hacen hincapié en la aplicación de los conocimientos adquiridos durante el programa de intervención en la práctica con los alumnos teniendo clases de calidad para cumplir los objetivos tomando en cuenta las situaciones didácticas y el tipo de alumnos con que se trabaja.

Es importante para ellos siempre recordar que hay que mejorar y dar importancia al diseño en la planeación, y una de las formas de lograr esto es investigando más sobre el tema de competencias para desarrollar la planeación involucrando todas las asignaturas en un trabajo por proyectos el cual si lo llevan a la práctica va a mejorar su labor docente y con esto comprobar que la teoría se haga una realidad. Para darse cuenta de lo anterior es necesario utilizar nuevas formas e instrumentos de evaluación para el desarrollo de las competencias en la educación.

A continuación ejemplos del diario de aprendizaje que realizaron profesores para la evaluación de la intervención:

García Balderas Jacqueline.

Aprendizaje

1-¿Qué y cómo lo aprendí?

Recorde' el tema pues ya lo había visto en un curso

2-¿Qué facilitó mi aprendizaje?

Mi cuaderno de apuntes

3-¿Cómo empleo o emplearé ese aprendizaje?

En la planeación de clase

4-Lo que aprendí, ¿cómo se relaciona con mi profesión?

Al inicio de un proyecto, en la planificación

Dificultades.

1-¿Qué fue lo que se me dificultó?

En cuanto al ambiente, la concentración, habla demasiado ruido exterior.

Estrategias.

1-¿Qué estrategias necesito poner en práctica para mejorar mi aprendizaje?

Debo consultar la bibliografía especializada.

2-¿Qué necesito que se modifique o implemente en el grupo para que mi aprendizaje se vea favorecido?

- Falta dominio del auditorio por parte de la moderadora.

- El tiempo no es el mejor. Hay distracción externa.

| APRENDIZAJE | DIFICULTADES | ESTRATEGIAS |
|--|---|--|
| 1-¿Qué aprendí? Qué la teoría es muy buena pero en la práctica no llevamos a cabo lo que decimos. | ¿Qué fue lo que se me dificultó? Entender por que realizan una actividad con mucha teoría y letras y poca actividad. | ¿Qué estrategias necesito utilizar para mejorar mi aprendizaje? Tener paciencia y mucha calma. |
| 2-¿Qué fue lo que facilitó mi aprendizaje? Ver la forma de exposición. | | ¿Qué necesito que se modifique o implemente en el grupo, para que mi aprendizaje sea favorecido? Pues más dinamismo y menos cerrazón. |
| 3-¿Cómo emplearé ese aprendizaje? Mejorando mi labor y no haciendo lo mismo. | | |
| 4-¿Cómo se relaciona con mi profesión? Pues es muy común decir teorías pero en la práctica se ve si esas teorías son realidad | | |

Felgío Medrano Godínez

Este análisis dio como resultado que en este programa de intervención el conocimiento como acumulación de saber no es significativo, su valor radica en el

uso que se haga del mismo, por tanto, las escuelas deben, con esta perspectiva, replantear los programas educativos desde “el saber hacer” a partir del desarrollo de competencias y de su aplicación a situaciones de la vida real.

Cómo: con el método cualitativo de triangulación de los instrumentos utilizados. Nos encontramos en el análisis de los resultados del diario de registro de actividades y el aprendizaje de los profesores, que entre la descripción de la tarea a realizar y el conocimiento producido en la acción, existe un vacío que sólo puede cubrirse con la reflexión sobre la acción, ya que lo importante no es tener más conocimientos, sino el uso que hacemos de los mismos, “No es qué tanto sabes, sino lo que sabes hacer con lo que sabes”. Es decir, que las competencias no sólo trabajan sobre la base del saber teórico, además se evocan al saber práctico, técnico, metodológico y social, a través del desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

Quien: facilitadores del programa de intervención y los profesores.

Cuándo: el primer momento fue durante el desarrollo de cada una de las sesiones y el segundo momento fue el diario de aprendizaje.

4.4. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.4.1. Alcances

Uno de los alcances que tiene el programa de intervención es que los profesores en este enfoque por competencias tienen un reto, que es un hecho innegable, porque algunos docentes siguen muy arraigados a las prácticas tradicionales de enseñanza. En algunos otros, sigue vigente la tecnología educativa con su

referente de planeación por objetivos y uso de cartas descriptivas; y, en el mejor de los casos, algunos otros se encuentran en una transición de la tecnología educativa a la didáctica crítica y/o el constructivismo, siendo pocos los que realmente se postulan por prácticas docentes sustentadas en los nuevos paradigmas educativos, en la que existe congruencia entre el discurso y la práctica, entre el hecho de decir: “soy un profesor constructivista” y realmente serlo durante el desarrollo cotidiano del trabajo docente con base en el enfoque por competencias.

Una de las estrategias de aprendizaje y enseñanza que van a favorecer con este programa de intervención es el trabajo colaborativo para tener mayor participación en el grupo y captar el interés de los alumnos en el diseño y la aplicación de recursos didácticos innovadores, como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’S) así como los materiales de reciclaje.

La participación en la clase debe ser más activa por parte de los docentes, al aplicar los conocimientos adquiridos y dar una efectiva retroalimentación entre ellos y por cada una de las asignaturas.

No cabe duda que la investigación es una competencia docente que hay que desarrollar puesto que al consultar la bibliografía especializada se mejora la práctica docente y esto lleva consigo una buena planeación y evaluación de las actividades relacionadas en clase.

Los profesores no olvidan la parte emocional en este proceso ya que reconocen que deben de tener más entusiasmo, participación, interés, cooperación y tiempo en la búsqueda de estrategias de evaluación y diseñar mejor material didáctico en sus prácticas cotidianas. Además de tener mucha paciencia, calma, ser más dinámicos, menos cerrados y teóricos para hacer en la práctica unas mejores propuestas en la planeación de las actividades por medio del apoyo del colectivo docente.

4.4.2. Limitaciones

Por lo general una de las limitaciones más relevantes, fueron los términos utilizados en este nuevo enfoque que obstaculizó a los profesores a vislumbrar qué pueden tomar en cuenta en su planeación docente y cómo una materia se relaciona con otra.

No es fácil para ellos adaptar las nuevas estrategias en cada tema por su falta de concreción en los conceptos y el tiempo utilizado en cada sesión, así como la aplicación del concepto de competencias por la carencia de conocimientos previos, esto debido a no tener la posibilidad de asistir a cursos o talleres de actualización.

Al planear por competencias, a los profesores se les complicó por lo complejo, al identificar los elementos de una competencia para desarrollar cada uno de los temas tratados durante el programa, ya que la gran mayoría tiene una educación muy tradicional basado sólo en el conocimiento lo conceptual y el programa de intervención llevó los conceptos tratados a cosas prácticas ó sea, hay que llevar los a cabo, porque la competencia favorece el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores y actitudes.

Otra de las limitantes encontradas es que el desarrollo de una competencia va más allá de la simple memorización o aplicación de conocimientos de forma instrumental en situaciones dadas. La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real. Exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias. Es decir, reflexionar sobre la acción y saber actuar ante situaciones imprevistas o contingentes.

Por otra parte, el enfoque por competencias, en la actualidad, representa retos importantes para la docencia y el proceso E-A, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

Al analizar lo anterior nos dio la pauta para concretar las conclusiones generales de este trabajo de investigación las que describimos de manera más amplia en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES

Al realizar este trabajo de tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología Educativa fue relevante indagar el enfoque por competencias, tal como lo hemos conceptualizado durante este trabajo para el desarrollo de la planeación de las actividades de los profesores en el aula, lo que sin duda propicio una transformación de los profesores y de nosotros en una acción reflexiva y permanente en donde se describe el proceso para desarrollar las competencias y aprender a aprender a lo largo de la vida.

Así como los actos y acciones representados por los rostros de los docentes en quienes se descarga toda puesta en práctica y ejecución de las intenciones escritas en papel, aplicadas a la realidad cotidiana del aula, de cómo operar ese devenir de las competencias, que nosotros hemos entendido como reflexiones interactivas de habilidades, es decir, conceptuamos a las competencias como una concientización en los procesos cognitivos y de los resultados previsibles de las funciones docentes.

Tomando en cuenta las preguntas de investigación de esta tesis ¿De qué manera realizan la planeación los profesores con base al curriculum por competencias?

Se encontraron los siguientes hallazgos:

Los profesores realizan su planeación didáctica de manera tradicional en donde el centro de este proceso es la enseñanza y no el aprendizaje del alumno; es decir, se basa en un aprendizaje de los contenidos conceptuales olvidando los procedimentales y actitudinales, en otras palabras se deja de construir el conocimiento para solo memorizar. Se manifiesta en bajo desempeño la puesta en juego de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para lograr el perfil de egreso de secundaria.

Esto nos lleva a detener el proceso del desarrollo de las competencias para formar alumnos que aprendan, asuman y dirijan su propio aprendizaje; así como reflexionar el uso adecuado de los lineamientos de evaluación como son: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para tener una formación integral propiciando la búsqueda y sistematización de la información en la sociedad del conocimiento.

Y ¿El diseño de la propuesta de intervención guía la manera en qué los profesores realizan sus actividades con base en el currículum por competencias?

Llegamos a la conclusión de que el programa de intervención sí guió de manera contundente a los profesores a realizar sus actividades con base en el currículum por competencias.

Al reflexionar sobre objetivo de este trabajo, que fue describir el proceso por el cual los profesores de Nivel Secundaria llevan a cabo la planeación de sus actividades en el aula con base en las Competencias implementadas por la Reforma Estructural de Secundaria 2006.

De la misma manera, con los objetivos establecidos en este proceso se diseño, se desarrollo y evaluó el programa de intervención para la planeación docente con base en competencias. Indagamos la manera en que los profesores realizan su planeación identificando en ésta las necesidades y las posibles soluciones para llevar a cabo el enfoque por competencias; es decir, en el aprendizaje obtenido en el intento por mejorar el proceso educativo. Recordemos que el proceso educativo no se entiende como un bifurcar el camino de enseñar y aprender, sino de homologar sentidos, caminos, direcciones y sobre todo, intenciones.

Desde nuestra perspectiva el enfoque por competencias no es una visión reducida de la educación y de la formación profesional, sino por el contrario, éste no se conforma con el aprendizaje de los elementos en el ámbito teórico

(enciclopédico) o mecánico (irreflexivo), o con el manejo discursivo de los dominios cognitivos de las disciplinas, sino que va más allá al proponer cambios en la metodología didáctica y en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, lo que origina que el desempeño del docente tenga como base los siguientes principios:

- Reconocer las necesidades y problemas de la realidad: con base en un diagnóstico definir las acciones encaminadas al desarrollo de las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en el perfil de egreso.
- Promover una formación integral (no limitarse a lo técnico instrumental y a la memorización) basada en los principios del saber hacer, saber conocer (aprender a aprender), saber convivir y saber ser, mismos que constituyen los cuatro pilares de la Educación propuestos por la UNESCO.
- Énfasis en la transferencia de conocimientos (principio de transferibilidad), lo que se ve en las aulas, talleres, laboratorios y espacios de prácticas, deben basarse en la aplicabilidad a situaciones de la vida real.
- El aprendizaje se construye, reconstruye y se aplica en la resolución de problemas (aprendizaje significativo) y se concibe con una perspectiva de proceso abierto, flexible y permanente, lo que implica que existe la libertad de incorporar los avances de la cultura, la ciencia y la tecnología a los programas educativos en el momento en que éstos se están dando, con la finalidad de que los alumnos estén actualizados en su área disciplinar.
- Capacidad de aprender y desaprender competencias profesionales. Teniendo como base la capacidad de aprender a aprender y de una educación permanente, se fomenta la capacidad de aprender e incorporar prácticas profesionales emergentes o de desaprender aquellas que son obsoletas.

- Principio de multirreferencialidad: El desarrollo de competencias se orienta a las necesidades y contextos de la sociedad, con la finalidad de que no exista desfase entre lo que se aprende en la escuela y lo que se necesita en un momento dado para la aplicación de las competencias profesionales a la vida real.
- Formación en la alternancia: Implica que los procesos formativos se desarrollen en ámbitos escolares y en la realidad laboral o profesional, esta alternancia de contextos permite acercar al estudiante a la realidad a la cual se enfrentarán al egreso de su formación académica.
- En la experiencia de aprender haciendo..., los estudiantes aprenden..., mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos y se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros 'prácticos reflexivos' más experimentados, que usualmente son los profesores pero pueden ser también compañeros de clase más avanzados.

A modo de cierre

Es un mito, la novedad del enfoque por competencia y el hecho de que por estar planteado programáticamente en una reforma educativa es asumido por todos los docentes. Es una realidad que para cualquier enfoque o modelo se necesita considerar como puntos clave una perspectiva integral en la educación que atienda a la cultura como el bien máspreciado, puesto que es producto de la formación humana: todo lo creado por el hombre. La realidad es que la educación debe enfrentar las exigencias y acechanzas de un mundo en constante cambio, para lo cual, aunque la institución escolar ha estado constantemente puesta en tela de juicio, aún tiene mucho que aportar a la formación del hombre.

Este proceso de formación, que además discurre durante toda la vida, tiene el parte aguas de la formación universitaria donde lo verdaderamente relevante es que se prepare al profesional para que pueda enfrentar con pertinencia social la actividad para la que fue formado, atendiendo el delicado y complejo interjuego entre las necesidades y exigencias socioeconómicas del país, las específicas del puesto de trabajo y de la profesión a partir de una interrelación local, nacional global que viene caracterizando los procesos actuales en la globalización.

Se pondrá énfasis, no sólo en el desarrollo de competencias de resolución profesional, sino en conocimientos teóricos que permitan al egresado entender, explicar y actuar sobre la realidad, así como en el uso de las tecnologías de la información, bases para la Educación Permanente y también en competencias básicas y profesionales.

De modo que las propuestas curriculares de las reformas educativas, deberán conciliar objetivos técnicos e instrumentales y propósitos sociales, utilizar estructuras curriculares que incorporen las tendencias mundiales, la mejora de la planta docente, el cambio de infraestructura física y la compatibilidad con estándares internacionales, como vía de homologación, sin perder los atributos de identidad del país o región y la complejidad intrínseca a todo proceso de formación, tal es la verdadera realidad que debe asumirse por profesores, alumnos, directivos, en fin, por todos los que protagonizan el proceso continuo y trascendente de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDÓN MONTENEGRO, I. (2002). Evaluemos Las Competencias En Ciencias Naturales 4°, 5° Y 6°. Cooperativa Editorial Magisterio pp.9-12
- ANDER, EGG, E. (1996). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias, y técnicas para educadores. Editorial Magisterio del rio de la plata. Argentina. p. 199.
- ANTÚNEZ, S. (2000). Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Editorial Graó. Barcelona.
- ARGUDÍN, Yolanda. (2006). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Editorial Trillas. México. pp. 11-15
- BATANAZ, PALOMARES, L. (1996). "Investigación y diagnóstico en Educación. Una perspectiva psicopedagógica". Ed. Aljibe. Granada, 1996. p. 184.
- BIXIO, C. (2005). Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Editorial. Homosapiens ediciones. Argentina pp. 89, 90, 93-95
- BRAVO SALINAS N. Competencias proyecto tuning-europa, tuning-américa latina, (febrero de 2007). Recuperado el día 4 de junio 2009, de <http://www.relint.deusto.es/tuningproject/index.htm>
- CANO, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado. Editorial Graó. Barcelona España. p. 18-19.
- CARRASCO, J.B., y CALDERO HERNÁNDEZ, J.F. (2000). Aprendo a investigar en Educación. Ediciones Rialp. España. Pág.85-87,116-118.
- CASTAÑEDA DE LA TORRE MORÁN, L. (2002). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill. México p.166-168.
- CAZARES APONTE, L. (2007). Planeación y evaluación basada en competencias. fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias

docentes desde preescolar hasta el posgrado. Editorial Trillas. México. Pág. 112-115.

- CERDA GUTIÉRREZ, H. (2003). La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares. Actualización pedagógica. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá pp. 60
- COHEN, L. y MANION L. (2002). Métodos de investigación educativa. Editorial la Muralla, s.a. Madrid, p. 101.
- COOPER, J.M. (2002). Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción. Limusa Noriega Editores pp. 22-67.
- DELORS J., Comp. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1995). Didáctica e innovación curricular. Universidad de Sevilla. España. pp. 208-210, 216-218, 233-240.
- FERNÁNDEZ SOBRADO, L.M. (2002). Diagnóstico en Educación: Teoría, modelos y procesos. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid. p. 137.
- FRADE RUBIO, L. (2006). Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria. Editorial Calidad Educativa Consultores S.C. México. p. 47-48
- GONZÁLEZ ORNELAS, V. (2001). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Pedagogía dinámica. Editorial Pax México. México. p. 13-14
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ C. y BAPTISTA L.(2006). Metodología de la investigación Editorial McGraw-Hill, México pp. 396-397, 458, 460-461.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Editorial Paidós. México.
- HERNÁNDEZ, P. (1998). Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Editorial Narcea, Madrid pp. 43-46
- http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html.
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Unesco>

- IGLESIAS IGLESIAS, R. (2005). Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar Editorial Trillas, México
- JIMÉNEZ VÉLEZ, C. (2003). Neuropedagogía, lúdica y competencias. Editorial. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia. pp. 91.
- JOAN, D. (1993). La organización del aprendizaje en la educación primaria. Temas de educación. Paidós. pp. 82 -83.
- KAMAN, R. A. (2001). Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas. Trillas. México, p. 16/17
- LÓPEZ CALVA, M. (2001). Planeación y evaluación del proceso enseñanza –aprendizaje. Manual del docente. Trillas. México. pp. 49-51.
- LÓPEZ CAMPOS, Jordi (2002). Planificar la formación con calidad. Monografías escuela española. Barcelona Editorial praxis pp. 177- 178.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, F. (2004). La planificación didáctica. Claves para la innovación educativa. Edit. Laboratorio educativo. Venezuela.
- MALAGÓN Y MONTES, G. (2005). Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños Editorial Trillas, México pp. 13-40.
- MALDONADO GARCÍA, M.A. (2002). Las competencias: una opción de vida: metodología para el diseño curricular. Editorial ECOE, Bogotá. pp. 12, 25, 35-37.
- MARÍ MOLLÁ, R. (2001). Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica, Editorial Ariel Educación. Barcelona pp. 17,19, 22-23.
- MERTENS, L. (1998). La gestión por competencias laboral en la empresa y la formación profesional. Editorial Cumbre Iberoamericana. Madrid España. pp.9-11.
- MIKLOS, T. y TELLO, M. E. (2002). Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro. Limusa.
- MURRILLO GÁLVEZ, V. (1999). Formación pedagógica para la ciencia. Editorial Colegio Nacional de educación profesional técnica. México. pp. 18

- PADILLA, Ma. T (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Editorial.CCS, Alcalá Madrid, pp. 19, 44-46
- Perrenoud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial. Grao. Barcelona .pp. 11
- PILONIETA, G. (2006). evaluación de competencias profesionales básicas del docente. Estrategia efectiva. Editorial Magisterio. Bogotá pp.88.
- PLANES Y PROGRAMAS DE LA SEP (2006). Educación básica. Secundaria
- PRICE M. Kay y NELSON K. (2000). Educación. Planificación diaria de clases. Paraninfo, Thomson Learning. pp,.23-24-25
- PROYECTO TUNING (2006). Competencias Genéricas de América Latina. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246> recuperado el 4 de junio de 2009).
- RAMÍREZ APÁEZ, M. coaut. (2005). Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria Editorial Trillas, México. pp. 9-11.
- RAMÍREZ, V. y MEDINA MÁRQUEZ G. Educación basada en competencias y el proyecto tuning en Europa y Latinoamérica. Recuperado 4 junio de 2009 de la base.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, Eloísa (2001). Diseños curriculares de aula: un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- SAÑUDO GUERRA, Lya (1997). Los programas de intervención una modalidad para investigar en la educación. Revista Educar. No. 3, Abril-Junio. Obtenido el 13 de julio de 2006, desde educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Lya.html
- STRAUSS L., Anselm, Corbin Juliet, tr. Zimmerman, Eva. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. pp. 11-12

- TÉLLEZ, Silvio Martín. (2000). Psicología de la educación. Planeación, motivación y evaluación. Editorial pág. México. México pág. 5-57
- TOBÓN, Sergio (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Editorial. Ecoe. Bogotá p.
- TUNING (2006). Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates. Recuperado el 4 de junio de 2009)
- UNESCO (1981). Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas. Editorial UNESCO,
- WITTROCK MERLIN C. (1986). La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos Editorial Paidós educador Barcelona. pp. 454-458
- ZABALZA BERAZA, Miguel A. (2000). Diseño y Desarrollo Curricular. Narcea. Madrid.

A N N E X O S

ANEXO 1.

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO

PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN EL AULA

Cuestionario para profesores de Educación Secundaria.

Objetivo: Indagar como los profesores desarrollan su planificación del curso con base en las competencias académicas de la Reforma Estructural de Secundaria (RES)

I. DATOS GENERALES

1. Nombre del profesor: _____
2. Edad: _____ 3. Sexo: (F) (M) 4. Estado civil Soltero ()
Casado ()
5. Nombre de la escuela: _____
6. Clave: _____ 7. Turno: (M) (V) 8. Grado (s) que imparte (1ro) (2do.)
(3ero)
9. Asignaturas que imparte: _____
10. Formación inicial _____
11. Grado máximo de estudios: _____
12. Antigüedad en la escuela: _____
13. Tipo de contratación: _____

II. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

14. INSTRUCCIONES: Lea con atención y complete el siguiente cuadro.

| | NIVEL DE ESTUDIOS | Institución | Titulado | Pasante |
|------|-------------------|-------------|----------|---------|
| 14.1 | Normal superior | | | |
| 14.2 | Licenciatura en: | | | |
| 14.3 | Ingeniería en: | | | |
| 14.4 | Diplomado en: | | | |
| 14.5 | Maestría en: | | | |
| 14.6 | Doctorado en: | | | |

15. Menciona los cursos de actualización que ha tomado en los 3 últimos años

| Fecha: | Nombre del curso | Institución |
|--------|------------------|-------------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

III. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

16. INSTRUCCIONES: De los siguientes indicadores, seleccione la oración que coincida de acuerdo a la siguiente escala: 1. nunca, 2. a veces 3. Casi siempre y 4. Siempre.

| INDICADORES | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|--|-------|---------|--------------|---------|
| 16.1 Realizo la planeación didáctica. | | | | |
| 16.2 Elaboro la planeación didáctica mensual de acuerdo a las competencias propuestas por el currículo común. | | | | |
| 16.3 Señalo los propósitos específicos (o generales) que procuraré lograr. | | | | |
| 16.4 Realizo la planeación didáctica para fortalecer las competencias para la vida. | | | | |
| 16.5 Formulo los propósitos operativos teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. | | | | |
| 16.6 Tengo en cuenta el logro o no de los objetivos de la programación anterior | | | | |
| 16.7 Realizo actividades en la planeación didáctica que manifiesten la puesta en juego de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos. | | | | |
| 16.8 Incluyo en la planeación didáctica competencias que implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje del alumno | | | | |
| 16.9 Procuro que los propósitos formulados sean todos operativos para poder ser evaluados | | | | |
| 16.10 Recuerdo al redactar un propósito | | | | |

| | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|
| | operativo hacer referencia a la búsqueda, evaluación y sistematización de información | | | | |
| 16.11 | Desarrollo las competencias para el manejo de situaciones vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyecto de vida. | | | | |
| 16.12 | Relaciono las actividades que implican competencias para la convivencia. | | | | |
| 16.13 | Promuevo la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos para posibilitar una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar. | | | | |
| 16.14 | Incluyo competencias que se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. | | | | |
| 16.15 | Considero los intereses y necesidades de los alumnos para que pongan en práctica sus aprendizajes adquiridos. | | | | |
| 16.16 | Relaciono las actividades de mi materia con otras asignaturas para integrar los conocimientos, las habilidades y los valores de las distintas áreas de aprendizaje | | | | |
| 16.17 | Comparto experiencias centradas en procesos de enseñanza y aprendizaje con otros maestros para el logro de metas comunes. | | | | |
| 16.18 | Mis estrategias de enseñanza son flexibles y el repertorio de recursos didácticos amplio. | | | | |
| 16.19 | Oriento mi trabajo docente al desarrollo de las competencias para alcanzar los rasgos de perfil de egreso del estudiante de secundaria. | | | | |
| 16.20 | Otro ¿Cuál? | | | | |

16.21. Describa brevemente que aspectos toma en cuenta para la planeación didáctica basada en competencias.

16.22. Mencione 3 dificultades para la programación basada en competencias.

16.23 ¿Qué requiere para llevar a cabo la planeación didáctica desde el programa por competencias académicas?

ANEXO 2.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

| DIMENSIONES | DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS |
|---------------------------|-----------------------------------|
| CARACTERÍSTICAS | |
| REACCIONES | |
| PERCEPCIONES | |
| CONDUCTAS | |
| COMENTARIOS ORALES | |

ANEXO 3

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“LA PLANEACIÓN DOCENTE CON BASE EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN SECUNDARIA”.

I. PRESENTACIÓN

Este programa de intervención de apoyo académico a profesores de secundaria tiene la finalidad de planear, ejecutar y evaluar las competencias académicas, de acuerdo a la Reforma Estructural de Secundaria (RES), para poder compensar el rezago académico que presentan estudiantes de secundaria y puedan continuar sus estudios en el nivel medio superior.

La intervención que se realizará con los profesores en la planificación de sus actividades con base en las competencias académicas, les permitirá identificar el cómo, el qué y cuándo realizar su planificación, la cual les permitirá tener la necesidad de generar actividades encaminadas al desarrollo de competencias curriculares que permitan al alumno: saber qué aprende, cómo lo aprende, para qué lo aprende y cómo mejorar lo que ya sabe, ya que sólo en esa medida estará en condiciones de regular sus aprendizajes y tener un desarrollo integral.

Perfil de egreso de la educación básica.

El perfil de ingreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deben tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo constante de cambio. Dichos rasgos son el resultado de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática.

III LÍNEAS DE ACCIÓN

1. Competencias

Objetivo: identifica los elementos del enfoque por competencias para analizar la relevancia de las características de una competencia y poder expresar la importancia de su redacción para la planeación didáctica.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con las características del perfil de egreso que implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. (Plan de estudios 2006).

2. Planeación con base en las competencias académicas

Objetivo identificar las diferencias conceptuales del término planeación y las posibles estrategias en el diseño y ejecución de la situación didáctica para reconocer la diferencia de planeación por objetivos y competencias.

La planeación del aula se designa al instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa, articulando el conjunto de contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias, educativas, utilización de textos, materiales, recursos didácticos, secuenciando las actividades que han de realizar y su evaluación. (Ander-Egg 1996).

3: Evaluación por competencias

Objetivo: describir la importancia de las características de la evaluación por competencias para realizar un plan de evaluación utilizando los instrumentos y técnicas adecuadas para este proceso de evaluación (Ver anexo 3).

La evaluación debe permitir recoger información y realizar los juicios de valor fundamentales para la toma de decisiones en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje que experimenten tanto el alumno como el docente. Pasar de un concepto de evaluación de aprendizaje logrado, a uno de evaluación por desempeño definirse como lo señala Frade (2006) ,“ es proceso mediante el cual se hace un balance objetivo, válido, confiable, integral, significativo, transparente y que rinde cuentas del proceso y del logro obtenido por los estudiantes, que hace énfasis en la oportunidad de aprendizaje y que toma en cuenta como base en el nivel de desempeño logrado, y establece los retos y obstáculos que se encuentran, con miras a tomar decisiones y diseñar estrategias para que tanto el alumno como el docente mejoren de manera continua”.

ANEXO 4

CARTA DESCRIPTIVA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “LA PLANEACIÓN DOCENTE CON BASE AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL NIVEL DE SECUNDARIA”.

Sesión núm. 1: Contexto en que surge el enfoque por competencias

Objetivo de la sesión: Identificar los elementos de la denominada sociedad del conocimiento que influyen en los cambios del enfoque educativo.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|---|----------------------|--|---|---|
| Presentación de los integrantes. | 10 minutos | Hojas y lápices | Realización de la dinámica “mi escudo personal” | Integración del equipo |
| Lectura y análisis del artículo de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento. | 15 minutos | Copias del artículo de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento. En informe Mundial hacia las sociedades del conocimiento. (UNESCO. 2005, pp. 28-30, 37-38) | Representación de los profesores por medio de un dibujo. De manera aleatoria se solicitará su descripción En comunidades de aprendizaje los profesores leerán y comentarán el contenido de la lectura. | Capacidad de análisis y comprensión de los profesores |
| Conclusiones del artículo | 20 minutos | Cartulina, marcadores, cinta adhesiva | Los profesores por medio de lluvia de ideas realizarán conclusiones del artículo. | Presentación de láminas |

Sesión núm. 2: Concepto de competencia

Objetivo de la sesión: Analizar la relevancia de incorporar el enfoque por competencias, para favorecer una educación y desarrollo integral de los alumnos, retomando los cuatro pilares de la educación.

Duración: 50 minutos aproximadamente

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|--|----------------------|---|--|---|
| 1. Presentación <i>power point</i> del enfoque por competencias. | 15 minutos. | Computadora y cañón con presentación de los pilares de la educación de Jacques Delors y programa de estudio 2006. | Se hará la presentación del tema del concepto de competencias. | Atención de los profesores. |
| 2. Describir las características de la presentación. | 20 minutos. | Cartulinas y marcadores | Formar tres equipos y elaborar un cuadro general con las características generales de los pilares de la educación y el concepto de competencias del plan de estudio 2006 (Ver formato 1) | Exposición de los cuadros realizados. |
| 3. Conclusión del tema | 10 minutos | | Los expositores cerrarán la sesión con el concepto de competencias del programa de estudios | Contestar preguntas y dudas de los profesores |

Sesión núm. 3: Tipos de competencias

Objetivo de la sesión: Analizar las características y tipo de competencias para abordar su desarrollo en la escuela secundaria de acuerdo al plan y programas de estudio 2006.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|---|----------------------------|---|---|--|
| 1. Lectura de los artículos de Tobón, Laura Frade y Plan y programas 2006 | 20 minutos. | Copias de artículos de Tobón y Laura Frade sobre las características y tipos de competencias y Plan y programas 2006. | Por comunidades de aprendizaje hacer un cuadro comparativo que contenga ventajas, desventajas, similitudes y diferencias del material revisado. | Observación del trabajo cooperativo. |
| 2. Presentación del cuadro comparativo. | 20 minutos. 10 minutos. | Formato del cuadro comparativo (Ver formato 2) | Un representante de cada equipo expondrá su cuadro comparativo. | Establecimiento de rangos en cuadro comparativo. |
| 3. Consolidación | | | Dar varios ejemplos del tipo de competencias y su aplicación | Argumentación de los profesores. |

Sesión núm. 4: Concepto, elementos y redacción de una competencia

Objetivo de la sesión: Expresar la importancia de la redacción de la competencia como un elemento innovador de la formación continua para su desempeño personal y profesional. Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|---|----------------------|---|---|---|
| 1. Presentación <i>power point</i> de la definición y elementos de una competencia. | 10 minutos. | Computadora y cañón con presentación de Frade, (2006) | Los profesores desglosaran el concepto de la competencias por sus elementos (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores) describiendo cada uno de ellos. | Identificar las habilidades de pensamiento de los profesores. |
| 2. Presentación de descripción y redacción de una competencia. | 30 minutos. | Formato de definición del concepto de competencias y su redacción (ver formato 3 y 4) | De manera grupal explicaran que es una competencia, sus elementos y la redacción | Demostrar conocimiento del concepto. |
| 4. Conclusión | 10 minutos. | | Contestar preguntas y dudas de los profesores acerca del formato | |

Sesión núm. 5: Planeación educativa

Objetivo de la sesión: Identificar las diferencias conceptuales del término de planeación docente para mejorar sus prácticas docentes.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|---|----------------------|--|---|--|
| 1. Lectura de los artículos de Zabalza (2000), Frade y Hernández. | 15 minutos. | Planeación docente su situación y condiciones específicas (Tipos y elementos de la planeación). A corto (plan de clase), mediano (avance programático) a largo plazo (plan anual) | En comunidades de aprendizaje los profesores analizarán el contenido del artículo, elaborando tipo y elementos de la planeación (Ver formato 5) | Integrar las ideas principales del artículo. |
| 2. Elaborar un mapa conceptual. | 20 minutos. | Cartulinas y marcadores | En equipos diseñarán un mapa conceptual con información introyectada. | Explicar el contenido de los mapas. |
| 3. Conclusión | 15 minutos | | En forma grupal los profesores harán una conexión de los términos utilizados. | Discriminar los conceptos utilizados |

Sesión núm. 6: Planeación docente

Objetivo de la sesión: Identificar las posibles estrategias para planear una secuencia didáctica y mejorar su labor docente.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|---|-------------------------------|--|---|--|
| 1. Presentación <i>Power Point</i> de sugerencias didáctica para el desarrollo de actividades | 15 minutos. | Computadora y cañón con presentación <i>power point</i> de sugerencias didácticas de desarrollo de competencias en secundaria de Marisa Ramírez. | Se realizará una presentación para identificar las estrategias didácticas en el desarrollo de actividades en el aula. | Distinguir las sugerencias didácticas. Valorar los elementos de la secuencia didáctica. |
| 2. Elaborar los pasos de una sugerencia didáctica | 20 minutos. 15 minutos | Formato de la secuencia didáctica. (Ver formato 6). Libro de sugerencias p. 41 | Construir de manera individual una sugerencia didáctica. | |
| 3. Presentación de secuencias didáctica | | Formato de la secuencia didáctica. | Explicación de la elaboración de la secuencia didáctica | Comparar las diferencias en la elaboración de la secuencia didáctica |

Sesión núm. 7: Planeación por competencias

Objetivo de la sesión: Reconocer la diferencia de planeación por objetivos y competencias para diseñar una secuencia por competencias.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|--|----------------------|---|---|---|
| 1. Presentación <i>power point</i> sobre diferencias entre objetivos y competencias de Frade | 15 minutos. | Computadora, cañón, presentación sobre diferencias entre objetivos y competencias de Frade. | Se realizara la presentación a los profesores, contestando dudas y preguntas. | Analizar las diferencias de ambos conceptos. |
| 2. Descripción de objetivo, propósito y competencias. | 20 minutos. | Formatos sobre diferencias de objetivo, propósito y competencias (Ver formato 7). | Los profesores llenaran el formato describiendo los conceptos antes analizados dando un ejemplo de cada uno de ellos. | Identifica las diferencias de dichos conceptos |
| 3. Conclusiones de la actividad | 10 minutos. | Formatos sobre diferencias de objetivo, propósito y competencias. | Los profesores explican las dificultades que tuvieron al realizar la actividad | Valorar las habilidades y destrezas al realizar la actividad. |

Sesión núm. 8: secuencia didácticas por competencias

Objetivo de la sesión: identificar los elementos en el diseño y ejecución de la situación didáctica.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|--|----------------------|---|---|--|
| 1. Presentación <i>power point</i> del proceso de la situación didáctica por competencias. | 15 minutos. | Computadora, cañón, presentación del proceso de la situación didáctica por competencias según Laura Frade | Se realizará la presentación del proceso de la situación didáctica por competencias según Laura Frade | Asocia los elementos de la situación didáctica |
| 2. Realización de una situación didáctica por competencias | 20 minutos. | Formato de situación didáctica (Ver formato 8). | Se les entregará un formato donde los profesores elaborarán una situación didáctica de acuerdo a lo expuesto. | Integrar los elementos de la situación didáctica |
| 3. Retroalimentación | 30 minutos | Formato de situación didáctica | Los profesores expondrán su situación didáctica así como el proceso en su realización. | Valorar el desempeño realizado. |

Sesión núm. 9: Momentos de la evaluación

Objetivo de la sesión: describir la importancia de las características de los momentos de la evaluación para diseñar una evaluación por competencias.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|---|----------------------|---|--|--|
| 1. Presentación <i>power point</i> sobre definición de evaluación y los momentos de evaluación. | 15 minutos. | Computadora, cañón, presentación sobre definición de evaluación y los momentos de evaluación. | Se hará la presentación sobre definición de evaluación y los momentos de evaluación a los profesores. | Distinguir los elementos de los momentos de la evaluación. |
| 2. Realización de un cuadro sinóptico sobre los momentos de la realización | 20 minutos. | Cartulinas y marcadores | Los profesores en equipos realizarán un cuadro sinóptico sobre la información proyectada. (Ver formato 9) | Identificar cuáles son los momentos más importantes al realizar la evaluación. |
| 3. Conclusión | 20 minutos | | Se escogerá un representante de cada equipo y expondrán cuál es la importancia de los momentos de la evaluación. | Comparar las diferentes opiniones del tema. |

Sesión núm. 10: Evaluación por desempeño de competencias

Objetivo de la sesión: Reconocer las características de la evaluación de desempeño para aplicar una evaluación por competencias.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|--|----------------------|---|---|---|
| 1. Presentación <i>power point</i> del proceso evaluación por desempeño | 15 minutos | Computadora, cañón, presentación del proceso evaluación por desempeño según Frade | Se realizará la presentación del proceso evaluación por desempeño según Frade. | Definir los elementos del proceso de la evaluación por desempeño. |
| 2. Elaboración de u diagrama con los pasos del proceso de evaluación de desempeño. | 15 minutos | Cartulinas y marcadores | En equipos de trabajo los profesores discutirán y analizarán el proceso de evaluación por desempeño realizando un diagrama que expondrán posteriormente (Ver formato 10). | Explicar los elementos del proceso de la evaluación por desempeño. |
| 3. Conclusión | 20 minutos | Cartulinas y marcadores | Expondrán las ventajas y desventajas de llevar a cabo este tipo de evaluación (Ver formato 11). | Argumentar la aplicación de los elementos del proceso de la evaluación por desempeño. |

Sesión núm. 11: Componentes del proceso de la evaluación por competencias

Objetivo de la sesión: Describir los componentes del proceso de la evaluación por competencias para realizar un plan de evaluación.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|--|----------------------|---|---|--|
| 1. Presentación <i>power point</i> componentes del proceso de la evaluación por competencias | 15 minutos | Computadora, cañón, presentación de los componentes del proceso de la evaluación por competencias de Frade, Argudín | Se realizará la presentación de los componentes del proceso de la evaluación por competencias | Identificar los componentes del proceso de la evaluación por competencias |
| 2. Elaboración de un diagrama con los pasos del proceso de evaluación de desempeño. | 15 minutos | Cartulinas y marcadores | En equipos de trabajo los profesores realizarán un plan de evaluación con los componentes del proceso de la evaluación por competencias | Diseñar los componentes del proceso de la evaluación por competencias |
| 3. Conclusión | 20 minutos | | Expondrán los beneficios de llevar a cabo un plan de evaluación con los componentes del proceso de la evaluación por competencias | Valorarán la implementación de un plan los componentes del proceso de la evaluación por competencias |

Sesión núm. 12: Instrumentos de evaluación por competencias.

Objetivo de la sesión: analizar los instrumentos y técnicas para la evaluación por competencias.

Duración: 50 minutos aprox.

| ACTIVIDAD | INTERACCIÓN Y TIEMPO | MATERIAL | PROCEDIMIENTO | EVALUACIÓN |
|--|----------------------|--|---|--|
| 1. Presentación <i>power point</i> sobre los Instrumentos y técnicas de evaluación por competencias. | 15 minutos | Computadora, cañón, presentación de los Instrumentos y técnicas de evaluación por competencias. | Se realizará la presentación sobre los Instrumentos de evaluación por competencias. | Distinguir los instrumentos de evaluación por competencias. |
| 2. Análisis de dos instrumentos de evaluación por competencias | 20 minutos | Formato de registro de indicadores. (Ver anexo 12) y formato de rubrica de competencias lectoras (Ver anexo 13). | Los profesores compararán los dos instrumentos de evaluación por competencias para reflexionar sobre su aplicación en el aula. | Plantear hipótesis de la aplicación de los instrumentos de evaluación por competencias en la práctica educativa. |
| 3. Conclusión | 20 minutos | Formato de ventajas y desventajas de las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias (Ver formato14). | Los profesores explicarán las ventajas y desventajas de la aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias | Decidir el uso de las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias |

ANEXO 5

DIARIO DE APRENDIZAJE

APRENDIZAJE

¿Qué y cómo lo aprendí?

¿Qué fue lo que facilitó mi aprendizaje?

¿Cómo emplearé lo aprendido?

¿Lo que aprendí, cómo se relaciona con mi profesión?

DIFICULTADES

¿Qué fue lo que se me dificultó?

ESTRATEGIAS

¿Qué estrategias necesito poner en práctica para mejorar mi aprendizaje?

¿Qué necesito que se modifique o implemente en el grupo para que mi aprendizaje se vea favorecido?

**FORMATOS DE LA
CARTA
DESCRIPTIVA
DEL PROGRAMA
DE
INTERVENCIÓN**

FORMATO 1

CARACTERÍSTICAS DE LOS 4 PILARES DE LA EDUCACIÓN

| | |
|---|--------------------------------------|
| CONCEPTO DE COMPETENCIAS PLAN DE ESTUDIO 2006: | DE LOS 4 PILARES DE LA EDUCACIÓN: |
| APRENDER A CONOCER | APRENDER A CONOCER |
| APRENDER A HACER | APRENDER A HACER |
| APRENDER A VIVIR | APRENDER A VIVIR |
| APRENDER A SER | APRENDER A SER |

FORMATO 2

CUADRO COMPARATIVO DE LA CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

| AUTORES | CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS | VENTAJAS | DESVENTAJAS | SIMILITUDES | DIFERENCIAS |
|--------------------------|--|----------|-------------|-------------|-------------|
| <p>FRADE, LAURA</p> | <p>Competencia jurídica. Competencia biológica. Competencia psicológica (cognitiva, especializadas de desempeño neuropsicológicas, cognitivas y motivacionales, metacognitivas, de aprendizaje, y de acción). Competencia laboral. Competencias centrales o básicas y competencias para la vida)</p> | | | | |
| <p>TOBÓN, SERGIO</p> | <p>Competencias básicas. Competencias genéricas. Competencias específicas.</p> | | | | |
| <p>PLAN DE ESTUDIOS</p> | <p>Competencias para el logro del aprendizaje Competencias para el manejo de la información. Competencias referentes al manejo de situaciones Competencias referentes al manejo de situaciones. Las competencias para la convivencia y la vida en sociedad.</p> | | | | |

FORMATO 3

ELEMENTOS DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN FRADE, LAURA

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

REDACCIÓN DE LA COMPETENCIA:

VERBO

OBJETO DIRECTO

CONDICIÓN

ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA

INDICADORES DE
DESEMPEÑO

CONOCIMIENTOS

HABILIDADES DE
PENSAMIENTO

DESTREZAS

ACTITUDES

FORMATO 4

ELEMENTOS DE LAS COMPETENCIAS

| Verbo de desempeño | Objeto de conocimiento | Finalidad | Condición de calidad |
|--------------------|------------------------|-----------|----------------------|
| | | | |
| | | | |

SEGÚN TOBÓN, SERGIO

| DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS | |
|----------------------------|--|
| CONOCIMIENTOS | |
| HABILIDADES Y DESTREZAS | |
| ACTITUDES Y VALORES | |

FORMATO 5

TIPOS Y ELEMENTOS DE PLANEACIÓN

| TIPOS DE PLANEACIÓN | ELEMENTOS DE LA PLANEACIÓN |
|--|----------------------------|
| CORTO PLAZO (PLAN DE CLASE/SEMANAL) | |
| MEDIANO PLAZO (MENSUAL, AVANCE PROGRAMÁTICO) | |
| LARGO PLAZO (PLAN ANUAL) | |

FORMATO 6

FORMATO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA. (SUGERENCIA)

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| OBJETIVO | LOGRO DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS | | |
| RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS | | | |
| PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD | LUGAR | | |
| | DURACION | | |
| | NUMERO DE PARTICIPANTES | | |
| | MATERIALES REQUERIDOS | | |
| DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD | ANTES DE LA ACTIVIDAD | | |
| | DURANTE LA ACTIVIDAD | | |
| | DESPUES DE LA ACTIVIDAD | | |
| | CIERRE | | |
| VARIANTES DE DESARROLLO | | | |
| COMO EVALUAR ESTA ACTIVIDAD | | | |

FORMATO 7

FORMATO SOBRE DIFERENCIAS DE OBJETIVO, PROPÓSITO Y COMPETENCIAS, TOBÓN, SERGIO

| CONCEPTO | DESCRIPCIÓN | EJEMPLO |
|--------------|-------------|---------|
| OBJETIVOS | | |
| PROPÓSITOS | | |
| COMPETENCIAS | | |

FORMATO 8

FORMATO DE SITUACIÓN DIDÁCTICA

ASIGNATURA CURRICULAR:

BLOQUE:

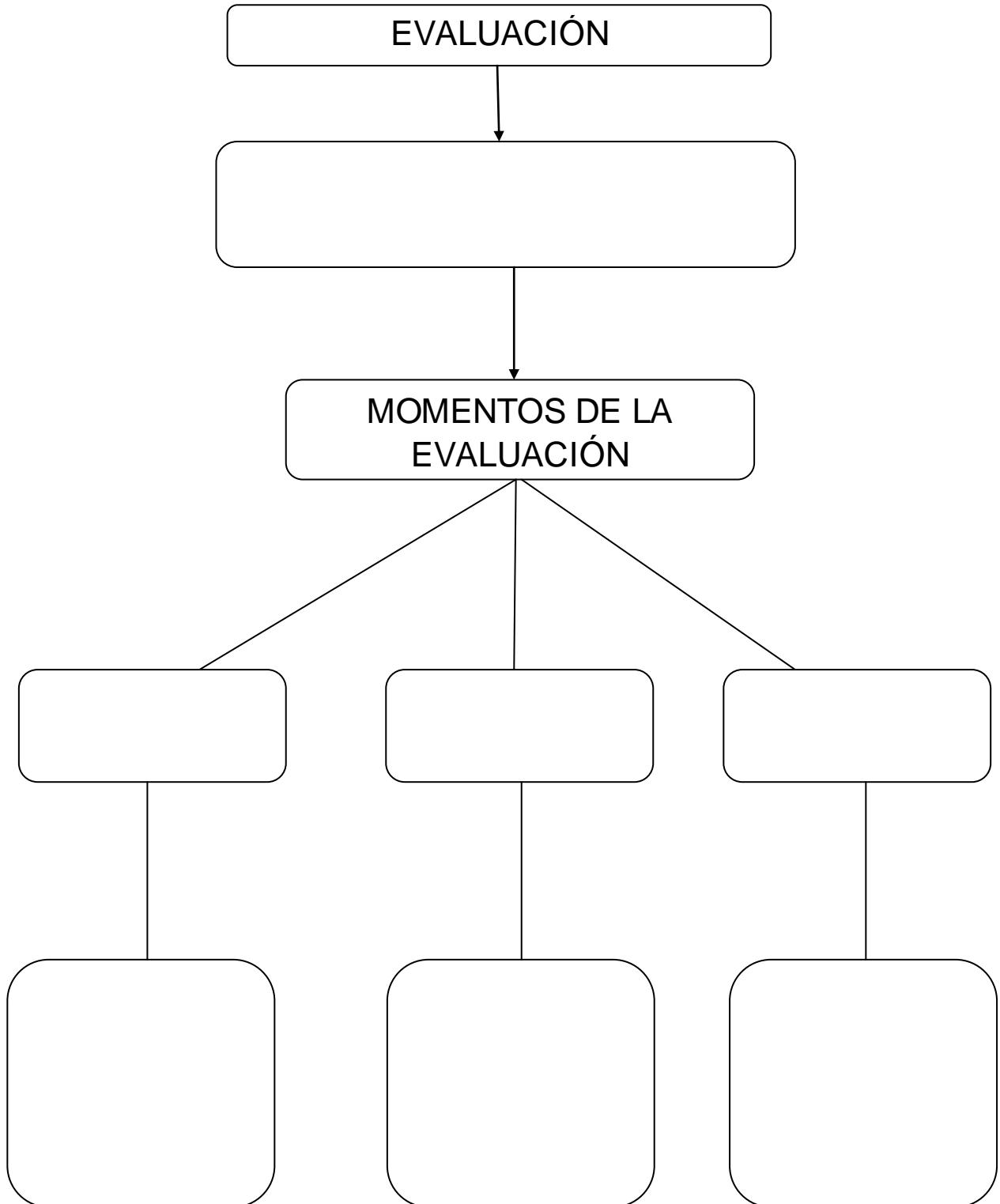
TEMA:

SUBTEMA:

| COMPETENCIA | INDICADORES | SECUENCIA DIDÁCTICA | RECURSOS | EVALUACIÓN |
|--|-------------|---------------------|----------|------------|
| CONCEPTUAL PROCEDIMENTAL ACTITUDINAL | | | | |

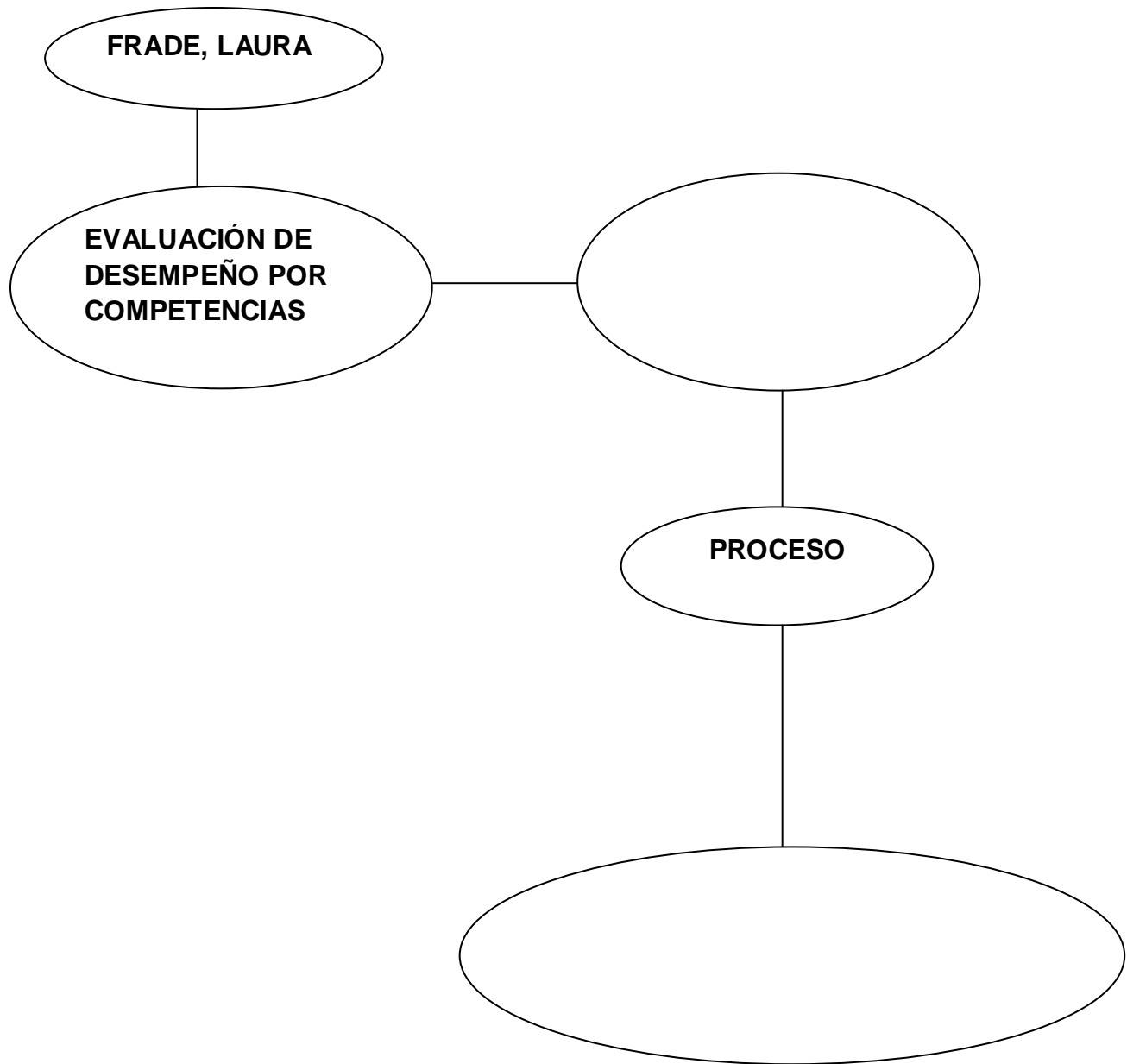
FORMATO 9

MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN



FORMATO 10

DIAGRAMA: EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO POR COMPETENCIAS



FORMATO 11

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE UTILIZAR LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO POR COMPETENCIAS

| | VENTAJAS | DESVENTAJAS |
|---|-----------------|--------------------|
| EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO POR COMPETENCIAS | | |

FORMATO 12

FORMATO DE REGISTRO DE INDICADORES

INDICADOR: _____

| NOMBRE DEL ALUMNO | NIVEL DE ALCANCE | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------|-------------------------|------------------------|
| | TOTALMENTE LOGRADO | CASI LOGRADO | REGULARMENTE LOGRADO | ESCASAMENTE LOGRADO |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

FORMATO 13

FORMATO DE RUBRICA DE COMPETENCIA LECTORAS

Nombre _____

OBJETIVO: Distingue las estrategias lectoras para una lectura eficaz

| COMPETENCIA | INDICADORES | NUNCA | A VECES | SIEMPRE |
|---|---|-------|---------|---------|
| 1. Leo el periódico como apoyo para mi aprendizaje | Conozco cuál es el propósito de leer el periódico | | | |
| | Leo el periódico por lo menos dos veces a la semana | | | |
| | Reconozco que puedo obtener aprendizajes al leer el periódico | | | |
| | Puedo comentar una noticia a mis compañeros con claridad, sencillez y coherencia | | | |
| | Mi ortografía ha mejorado al leer el periódico | | | |
| | Mi vocabulario se ha incrementado al leer el periódico | | | |
| | Puedo exponer mis puntos de vista con el maestro y mis compañeros acerca de las noticias del momento | | | |
| 2. Realizo mi tarea para apoyar mi aprendizaje | Utilizo la tarea como una herramienta para la clase | | | |
| | Hago mi tarea para incrementar y refirmar mis conocimientos del tema | | | |
| | Cuando no entiendo algún tema, investigo por iniciativa propia | | | |
| | Reflexiono al hacer mi tarea preguntándome ¿Qué aprendí? | | | |
| | Manejo el concepto de texto | | | |
| 3. Uso la clasificación de los textos para elevar mi comprensión lectora | Conozco que los textos se clasifican por su intención comunicativa y por su estructura | | | |
| | Conozco la clasificación de los textos por su intención comunicativa | | | |
| | Conozco la clasificación de los textos por su estructura | | | |
| | Diferencio la intención en los siguientes textos: | | | |
| | Periodístico | | | |
| | Científico | | | |
| | Literario | | | |
| 4. uso técnicas para elaborar resúmenes que eleven mi comprensión de textos | Puedo elaborar resúmenes utilizando la técnica de oraciones simples | | | |
| | Elaboro resúmenes identificando las ideas principales dentro de las oraciones subordinadas | | | |
| | Uso alguna de las técnicas cuando mis maestros me solicitan elaborar resúmenes | | | |
| | He incrementado mi comprensión lectora a partir de elaborar resúmenes utilizando alguna de las dos técnicas | | | |

FORMATO 14

FORMATO DE VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

| INSTRUMENTO | VENTAJAS | DESVENTAJAS |
|------------------------------------|----------|-------------|
| FORMATO DE REGISTRO DE INDICADORES | | |
| RÚBRICA DE COMPETENCIAS LECTORAS | | |