

Estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes esperados.

PRESENTACIÓN

Estrategias didácticas para el logro
de los aprendizajes esperados.

<i>Opción Formativa</i> Formación Continua	<i>Tipo de Programa</i> Curso	<i>Destinatarios</i> Directivos escolares, maestras y maestros frente a grupo, asesores técnico- pedagógicos.
<i>Nivel</i> Peescolar, primaria y secundaria.	<i>Servicios Educativos</i> Preescolar Regular e Indígena, CAPEP; Primaria Regular, Indígena y Multigrado, Secundaria general, técnica y Telesecundaria.	<i>Temática a desarrollar</i> 1. La competencia: concepto operativo. 2. La RIEB y fundamentación, el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, características y metodología. 3. El diseño de situaciones didácticas por competencias. 4. Situaciones de aprendizaje de niveles operativos de conocimiento y comprensión. 5. Las situaciones de aprendizaje de nivel operativo de aplicación. 6. Las estrategias didácticas por competencias. 7. El aprendizaje esperado entidad metodológica clave del diseño y de la evaluación. 8. La evaluación por competencias: Una visión integral.
<i>Duración</i> 40 Horas	<i>Modalidad</i> Presencial	

Competencias a desarrollar

- Diseña situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades de los educandos de las nuevas generaciones.
- Distingue los distintos niveles operativos de las situaciones de aprendizaje que caracterizan el planteamiento que se hace en los planes y programas de educación básica 2011.
- Aplica estrategias de aprendizaje para el logro de los aprendizajes esperados.
- Diseña y pone en práctica situaciones de aprendizaje tomando como referentes los aprendizajes esperados.

Perfil de Ingreso

- Grado de estudios mínimos de Licenciatura
- Capacidad y disposición para la lectura
- Disponibilidad de tiempo para asistir a las sesiones presenciales
- Disposición a trabajar de manera colaborativa
- Habilidades digitales básicas

Perfil de Egreso

- Domina los documentos normativos que sustentan la RIEB
- Diseña situaciones de aprendizaje basándose en las características de los educandos de las nuevas generaciones
- Propone estrategias de aprendizaje individual y grupal para el logro de los aprendizajes esperados de los programas de estudio
- Diseña situaciones de aprendizaje considerando todos los elementos del plan de estudios y los programas de nivel o de asignatura

Perfil de las y los académicos

- Capacidad para gestionar aprendizajes
- Dominio del plan de estudios de educación básica 2011
- Dominio de la fundamentación, enfoques y metodología de la RIEB
- Creatividad en la solución de problemas
- Aptitud para la mediación de procesos pedagógicos
- Habilidad para la obtención de conclusiones
- Habilidades digitales básicas.

Proceso de evaluación

Cada sesión se evaluará tomando en cuenta tres aspectos:

- a) La asistencia y permanencia en las sesiones de trabajo ya que se trata de un curso presencial
- b) La entrega de productos tanto individuales como en equipo, la mayoría de los mismos van a ser elaborados en el transcurso de las sesiones y evaluados con listas de cotejo, escalas estimativas o rúbricas. para poder evidenciar conceptos, procedimientos y actitudes
- c) Los productos evaluables se incorporan al “PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS” el cual debe cubrir ciertos criterios de exigencia, en cuanto a su contenido y su presentación.

Proceso de acreditación

- Asistencia al 85% de las sesiones
- Entrega del 100% de los productos en tiempo y forma por sesión
- Entrega del portafolio de evidencias al finalizar
- Participación activa en los procesos de construcción social del conocimiento y en la elaboración de los productos.

Evaluación y seguimiento

Para la verificación de la impartición del curso, su evaluación y seguimiento se aplicarán instrumentos de evaluación al 15% de los participantes elegidos de manera aleatoria. De la misma forma se harán sondeos de opinión entre los académicos y participantes para tomar medidas correctivas en caso de ser necesario.

Presentación

El plan de estudios de educación básica 2011 permite la articulación de la educación básica porque tiene entre otras cosas, elementos estructurales que permiten dar continuidad y coherencia a los diversos aspectos del desarrollo que se busca favorecer en los educandos, éstas entidades van de lo general a lo particular, cuidando en todo momento que haya referentes cercanos al docente sin que se pierdan de vista las finalidades que se tienen que lograr a mediano y largo plazo.

La mayor aspiración del citado plan de estudios es el desarrollo de las cinco competencias para la vida las cuales se enuncian y describen en el citado documentos de la siguiente manera:

Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

El trabajo de todos los docentes de educación básica, independientemente de su nivel, asignatura o función, es abonarle al logro de estas cinco competencias, sin embargo, éstas son referentes muy lejanos y genéricos como para orientar el trabajo cotidiano en el aula, por ello, se han definido otras entidades más cercanas que van de lo general a lo particular, así el docente tiene como guías orientadoras los siguientes componentes:

- a) Los diez rasgos del perfil de egreso
- b) Las competencias de cada asignatura o cada campo formativo
- c) Los aprendizajes esperados de cada bloque o cada aspecto que compone el campo formativo

Cómo se puede apreciar, el elemento más cercano a la práctica del docente son los aprendizajes esperados, los cuales están articulados de tal manera que permiten que a través de ellos se logren los propósitos más ambiciosos y lejanos hasta llegar al desarrollo de las competencias para la vida.

En el principio pedagógico No. 1.2. del Plan de Estudios de Educación Básica se afirma que para diseñar una planeación se requiere entre otras cosas “Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados” esta misma afirmación se repite prácticamente en todos los programas de Educación Básica, desde preescolar hasta secundaria.

Dada la relevancia de este componente, es importante que los docentes de todos los niveles, los directivos escolares y los asesores técnico-pedagógicos, se apropien de metodologías específicas para garantizar que el trabajo que se hace en las instituciones, vaya encaminado al logro de los aprendizajes esperados y así permitir el logro a mediano y largo plazo de los rasgos del perfil de egreso y de las competencias para la vida.

La competencia: concepto operativo

Sesión | 01

Introducción a la sesión:

Conocer y aplicar una definición operativa de competencias y además se capaces de reflexionar sobre sus implicaciones, permitirá a los participantes del curso reflexionar sobre la necesidad de desarrollar las propias competencias antes de aspirar a gestionar el desarrollo de las competencias de otros. En esta sesión se consultan algunas fuentes bibliográficas para clarificar el concepto de competencia desde un punto de vista operativo, es decir, existen muchas definiciones en la literatura pedagógica, pero desde el ámbito áulico, abordando cuestiones metodológicas, hay realmente pocas, por esa razón consideramos que el punto de partida de un curso que tiene el propósito de brindar elementos prácticos para el logro de los aprendizajes esperados, hay pocos. Además del concepto operativo de competencias se analizan también las competencias que debe tener cada uno de los actores del proceso educativo: docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de manera tal que cada quien desde su función tenga fundamentos sólidos que permitan la acción encaminada al logro de los aprendizajes esperados.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Explique con claridad el concepto de competencia en general y es capaz de identificar sus componentes.
- Defina la competencia desde el punto de vista operativo, enfocado al trabajo docente áulico.
- Identifique las competencias docentes, directivas y las de los Asesores técnico-pedagógicos.

Para ir entrando en materia:

- **La competencia desde un punto de vista operativo:**
 1. Realiza una definición personal de competencias a partir de su experiencia personal previa.
 2. Realiza de manera individual la lectura del texto: “Una visión integradora al tema de las competencias” para identificar los elementos comunes en cuatro definiciones distintas de competencia.

“Una visión integradora al tema de las competencias”.

“Estrategias didácticas por Competencias” Frola y Velásquez. Editorial Frovel. 2011
Pag. 9-12.

¿Por qué se justifica el enfoque por competencias?

La dinámica de la vida actual, rápida y cambiante, ha hecho necesario que los sistemas educativos del mundo replantearan la forma en que se estaba llevando a cabo el proceso formativo de las nuevas generaciones, de manera que no se siguiera con la tradición enciclopedista de transmitir o construir conocimientos, dado que estos por sí mismos no cumplen con la finalidad de hacer que los educandos resuelvan los retos que les depara la vida cotidiana. Hemos sido testigos a partir de esa necesidad, de la puesta en práctica de reformas educativas en prácticamente todos los niveles y modalidades educativas, cuya característica principal es la adopción del enfoque por competencias.

¿Por qué una educación por competencias? La respuesta a esta pregunta puede encontrarse en múltiples fuentes, casi todos los programas educativos inician explicando esa necesidad y en general coinciden en señalar la cantidad impresionante de información que se genera cada día y que circula a través de los medios digitales, lo que imposibilita a cualquier persona a dominarla, lo que crea la necesidad entonces de formar individuos que sean capaces no de asimilar conocimientos, sino de movilizarlos en la resolución de problemas específicos que se presentan en situaciones concretas al mismo tiempo que ponen en juego habilidades, destrezas y actitudes que no se pueden desvincular de la acción dado que forman parte de un mismo conjunto de acciones simultáneas.

Pero un movimiento de la educación en cualquier sentido no está libre de riesgos, otras reformas que se han operado con anterioridad han caído en

simples simulaciones debido a que no se han planteado de manera integral, han hecho énfasis solamente en aspectos metodológicos sin profundizar en las creencias y actitudes de quienes tienen la tarea de ponerlas en práctica y el resultado ha sido que se cambia el discurso y se adoptan algunas palabras y frases de acuerdo a la teoría que está de moda y se sigue cayendo en los mismos vicios de siempre lo que no ayuda en nada al logro de cambios estructurales que generen avances en el tan ansiado logro de la calidad educativa.

Una visión integradora al tema de las competencias

Varios son los autores que se han especializado en el tema citado y múltiples también son las fuentes de consulta a las que se puede recurrir para dar una idea certera de lo que son las competencias, cuáles son sus componentes, cómo se desarrollan y otras tantas apreciaciones al respecto. En lo personal me ha dejado una grata impresión el ejercicio de análisis y síntesis que hacen Zavala y Arnaud (2008) al retomar las definiciones de competencia que hacen algunos de los autores más reconocidos y organizaciones con autoridad sobre el tema y analizar los puntos comunes y los complementarios de cada una de las definiciones. Entre las citas que hacen los autores mencionados llaman especialmente la atención las siguientes:

En el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) realizado por la OCDE, se define *competencia* como *la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que*

el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias. (OCDE 2002)

La definición anterior se centra específicamente en definir a las competencias como una habilidad para cumplir con éxito exigencias complejas y sin dar detalles metodológicos o contextuales se pasa a los recursos por medio de los cuales se pone de manifiesto una competencia, entre los cuales menciona comportamientos, motivaciones, valores, habilidades y conocimientos.

Por su parte Monereo (2005), experto en estrategias educativas define y diferencia *estrategia* y *competencia* del siguiente modo: *estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana.*

Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe «leer» con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo.

Para el autor citado la competencia es un dominio para resolver problemas en determinados ámbitos o escenarios de la actividad humana echando mano de un repertorio variado de estrategias con las que cuenta el ser humano y aunque no lo menciona explícitamente se puede deducir que los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales están

presentes en las estrategias de las que el individuo echa mano para encontrar y operar la solución que se busca.

Perrenoud (2001) amplía y profundiza las definiciones anteriores. Para él *competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de razonamiento.*

Para este autor el énfasis se centra en la movilización de recursos con los que cuenta el individuo, los cuales combina de modo pertinente en situaciones diversas que requieren de su intervención.

A partir del análisis realizado de ésta y otras definiciones, Zavala y Arnaud (2008) logran una interesante definición de competencia que se enunciaría de la siguiente manera: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de manera interrelacionada.”

Trasladando lo anterior al ámbito educativo quedan claros algunos aspectos que llaman especialmente la atención y que son sumamente importantes para el análisis, veamos:

- a) Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que

se dispone.

- b) Para dar respuesta los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- c) Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- d) Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales .
- e) Todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

La esencia de los elementos enunciados anteriormente están contemplados y enriquecidos en la definición que hace Frola (2010) al afirmar que “frente a una necesidad, es la capacidad del individuo para movilizar sus recursos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en una sola exhibición, que la resuelva en términos de un criterio de calidad o exigencia y se manifiesta a través de indicadores evaluables”

De la definición anterior destacaré dos aspectos especialmente relevantes para los fines de este libro: primero que una competencia se pone en juego cuando el individuo tiene una necesidad que lo obliga a movilizar sus recursos, de manera que si no se parte de este componente no se requiere

evidenciar las competencias. El segundo aspecto a considerar de la definición anterior es que la citada movilización de recursos conceptuales, procedimentales o actitudinales se da en una sola exhibición, es decir, no se trata de echar mano de conocimientos, habilidades o actitudes de manera aislada para resolver el problema generado por la necesidad del individuo, sino que en una misma acción están presentes los tres tipos de contenidos.

A partir del conocimiento de los componentes del enfoque por competencias, se deben adoptar metodologías acordes a esta forma de trabajo, el propósito de este libro es precisamente brindar a los docentes herramientas prácticas que permitan diversificar las opciones de trabajo de acuerdo al sustento teórico de los planes y programas de estudio vigentes en la educación actual.

3. A partir del análisis realizado, redactar una definición operativa de competencia.

- **Las competencias profesionales de los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos.**

Actividad 1:

Lea en equipos de cuatro personas el texto “Marco para el diseño de programas académicos de Formación Continua y Superación profesional para maestros de Educación Básica en servicio”. El listado de competencias profesionales tanto de los docentes como de los ATP’s y directivos.

Marco para el diseño de programas académicos de Formación Continua y Superación profesional para maestros de Educación Básica en servicio”.

Los continuos cambios políticos, sociales, económicos y culturales que caracterizan el mundo contemporáneo y la importancia del acceso al conocimiento en las sociedades actuales, plantean nuevos retos y demandas a los sistemas educativos, así como profundas transformaciones en la manera de enseñar y aprender en la educación básica. En la actualidad, la docencia se ha convertido en una profesión compleja. Los profesores son profesionales de la educación que fortalecen las capacidades intelectuales de los estudiantes, potencian aprendizajes significativos y formas de convivencia democrática en un aula multicultural y diversa, con el objeto de promover el desarrollo de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. La presencia e importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el mundo y, en consecuencia, en los sistemas educativos, obliga a los maestros a

transformarse en guías y apoyos para encontrar el significado sobre el medio y el contenido de la información. Por lo tanto, el maestro moderno deberá estar preparado para emplear las TIC como recursos didácticos que enriquezcan la preparación de los estudiantes en la selección de datos y la organización del conocimiento, y puedan apoderarse de él, para utilizarlo en la vida cotidiana personal y social.

Las sociedades del conocimiento exigen preparación profesional en diversos ámbitos de todos los actores que intervienen en los procesos educativos, para enfrentar los retos que se demandan, mismos que pueden describirse en perfiles de competencias: docentes, directivas y de apoyo técnico-pedagógico como referentes en la definición de las políticas y acciones de formación continua y superación profesional.

II.1. Las competencias de los maestros frente a grupo

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas.
- Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para su uso en los procesos de apoyo al aprendizaje de sus estudiantes.
- Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula, para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento en los estudiantes.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
- Trabaja en forma colaborativa y crea de redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación, en los procesos de formación profesional; y en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera).

II.2. Las competencias de los directivos y supervisores

- Conoce el sistema educativo, su historia y el marco normativo.
- Incorpora en la gestión institucional la participación del colectivo escolar y los padres de familia.
- Analiza los diversos enfoques en la gestión escolar.
- Promueve la gestión democrática y la creación de ambientes de respeto, tolerancia, inclusión, equidad, apego a la legalidad y aprecio por la diversidad.
- Domina los conocimientos curriculares, los contenidos temáticos y se compromete con el liderazgo académico de la comunidad escolar, propiciando ambientes escolares adecuados para el aprendizaje y la formación de los maestros.
- Aplica habilidades comunicativas para favorecer el diálogo en la resolución de conflictos y la búsqueda de acuerdos en la implementación de proyectos escolares.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para usarlas en el contexto didáctico como parte integral de los procesos educativos y de gestión institucional.
- Hace uso de propuestas metodológicas de evaluación para la toma de decisiones.
- Planea el desarrollo institucional y escolar atendiendo a resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera).

II.3. Las competencias de los asesores técnico-pedagógicos (ATP)

- Domina los principios y bases filosóficas de la educación en México, así como otros lineamientos de la política educativa federal y estatal.
- Entiende los problemas y políticas de la educación básica para una visión estratégica del contexto educativo.
- Conoce a profundidad los planes y programas de estudio, enfoques de enseñanza y materiales de apoyo a la educación básica.
- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Colabora en los procesos de formación de los maestros, a través de la asesoría y acompañamiento a las escuelas, atendiendo los desafíos que los maestros tienen en su práctica educativa cotidiana.
- Desarrolla procesos de asesoría académica y mejora educativa en los diferentes ambientes escolares.
- Trabaja de manera colaborativa con otros profesionales de la educación, de quienes aprende y comparte experiencias.
- Interviene desde relaciones tutoras con docentes y alumnos para mejorar el logro educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación con fines didácticos.

Guía para el participante

- Diseña y desarrolla mecanismos de evaluación e intervención educativa.
- Elabora diagnósticos institucionales y programas de intervención escolar de manera colegiada.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera).

http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/1-marco_para_el_dis.pdf.

A partir de la lectura:

- Discuta en equipos lo que implica cada competencia y obtenga conclusiones.
- Exponga las conclusiones obtenidas.
- Realice un cuadro de tres columnas en el que se enlisten las competencias y se determine el nivel de dominio que cada participante tiene de cada competencia.

COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO	PARTICIPANTE

Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias

Frola y Velásquez (2011). Estrategias Didácticas por Competencias. Editorial Frovel Educación. México
SEP-SNTE (2012) Marco para el diseño de programas académicos de Formación Continua y Superación profesional para maestros de Educación Básica en servicio. México D.F.

La RIEB y su fundamentación, El Plan de estudios de Educación Básica 2011, características y metodología.

Sesión | 02

Introducción a la sesión:

Conocer los postulados básicos del plan de estudio que establece los fundamentos de la RIEB, es una tarea ineludible para todos los actores educativos ya que es el documento rector que define las entidades que dan rumbo y certeza al trabajo que se hace en las escuelas, tal es el caso de las cinco competencias para la vida, los 10 rasgos del perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.

Cada uno de estos componentes está alineado con las metas que se deben ir logrando, constituyen referentes muy claros del trabajo que deben realizar los docentes, directivos, Asesores Técnico-pedagógicos y demás personal que coadyuva al logro de los fines de la educación tanto en el plano, individual como en el nacional e internacional.

Los aprendizajes esperados cobran especial relevancia en el Plan de Estudios 2011 debido a que brindan los elementos básicos que deben desarrollar los educandos con la intervención intencionada de la escuela y sus maestros, a la vez dan un margen de libertad para que sea el propio docente el que diseñe sus propias situaciones de aprendizaje tomando en cuenta los elementos del contexto; para ello deberá echar mano de las estrategias didácticas adecuadas para el alcanzar los aprendizajes que se espera que tengan sus educandos en el tiempo estipulado para ello.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Domine los diversos componentes del Plan de Estudios 2011 y sea capaz de relacionarlos con los fines de su práctica diaria.
- Reconozca los aprendizajes esperados como el elemento rector del diseño de situaciones de aprendizaje.

Para ir entrando en materia:

1. Responde las preguntas que hará el instructor sobre plan de estudios 2011 de educación Básica.

Actividad 1:

Lee el apartado II: que se titula: Características del “Plan de estudios 2011 de Educación básica” y realicen una lluvia de ideas sobre lo que se dice en el documento.

Características del “Plan de estudios 2011 de Educación básica”

<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

la dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

el Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. en las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. también reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo.

otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo tercero Constitucional.

Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

el Plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos.

1. Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios.

los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

1.1. centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. en este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje

la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

Para diseñar una planificación se requiere:

- reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
 - Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.
 - Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
 - Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
 - Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.
- Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven.

Diseñar actividades implica responder a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿de qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

1.3. Generar ambientes de aprendizaje

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

en su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- el reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- la relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Asimismo, en el hogar, como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas,

al organizar el tiempo y el espacio en casa.

1.4. trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

1.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados

la educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, porque:

Una **competencia** es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un

saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

los **Estándares Curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. los estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias.

Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

1.6. usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

en la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; algunos de ellos son:

- acervos para la Biblioteca escolar y la Biblioteca de aula. Contribuyen a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita; favorecen el logro de los estándares nacionales de habilidad lectora; permiten la contrastación y la discusión, y apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores.
- Materiales audiovisuales, multimedia e internet. articulan códigos visuales, verbales y sonoros, y generan un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los estudiantes crean su propio aprendizaje. En la telesecundaria, estos materiales ofrecen nuevas formas, escenarios y propuestas pedagógicas que propician aprendizajes. Para este fin existen canales exclusivos de Televisión Educativa.
- Materiales y recursos educativos informáticos. Pueden utilizarse dentro y fuera del aula mediante de portales educativos, entre los que se encuentran:
 - - Objetos de aprendizaje (odas). Son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y para que los estudiantes logren su autonomía.

- - Planes de clase. Sugieren a los docentes estrategias didácticas que incorporan los odas, los libros de texto y demás recursos existentes dentro y fuera del aula.
- - reactivos. Por medio de preguntas, afirmaciones y problemas a resolver, apo- yan a maestros y alumnos para identificar el nivel de logro sobre un aprendizaje esperado.
- - Plataformas tecnológicas y software educativo. los portales *Explora Primaria* y *Explora Secundaria* integran bancos de materiales digitales, ofrecen herramien- tas para construir contenidos y propician el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula, utilizan redes de aprendizaje y generan la integración de comunidades de aprendizaje.
los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de co- munitades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos.

1.7. evaluar para aprender

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, ela- borar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación bus- can que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades es- colares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque forma- tivo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permi- tirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de apren- der. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. en este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño. Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de apren- dizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes es- perados

establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

En primer término están las evaluaciones *diagnósticas*, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las *formativas*, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las *sumativas*, para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

en segundo término se encuentra la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre los estudiantes. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento

La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente.

de esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente.

Cuando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño que se adelante significativamente a lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para él. En todo caso, el sistema educativo proveerá los elementos para potenciar el desempeño sobresaliente del estudiante. La escuela regular no será suficiente ni para un caso ni para el otro, y la norma escolar establecerá rutas y esquemas de apoyo en consonancia con cada caso comentado.

Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que deberán usarse

Guía para el participante

para la obtención de evidencias son:

- rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- registro anecdótico o anecdotario.
- observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- esquemas y mapas conceptuales.
- registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

Asimismo, y con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones, a una Cartilla de educación Básica en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa.

en 2009, en el marco de la rieb, la SeP integró un grupo de trabajo con la participación del instituto nacional de evaluación para la educación (inee) con la finalidad de diseñar una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de educación Básica, en congruencia con los planes y programas de estudio. así inició la transición a la Cartilla de educación Básica con una etapa de prueba en 132 escuelas primarias. Sus resultados apuntaron a la necesidad de revisar y ajustar los parámetros referidos a los aprendizajes esperados, al tiempo que el docente deberá invertir para su llenado, y a la importancia de que cuente con documentos que le orienten para el proceso de evaluación formativa.

Derivado de esto, se realizaron ajustes a la propuesta, por lo que durante el ciclo escolar 2011-2012 la boleta de evaluación para la educación primaria y secundaria incorpora estándares de Habilidad lectora y el criterio *Aprobado con condiciones*. la aplicación de esta boleta reconoce la necesidad de realizar registros que permitan trazar trayectos de atención personalizada para los estudiantes.

Paralelamente, se llevará a cabo una segunda etapa de prueba de la Cartilla de educación Básica en 1 000 planteles de educación preescolar, 5 000 de educación primaria y 1 000 de educación secundaria, para consolidarla y generalizarla en el ciclo escolar 2012-2013.

además, y como resultado de la primera etapa de prueba, durante el proceso de implementación de la cartilla en apoyo a los maestros, los padres de familia y los autores de materiales educativos, se diseñarán manuales y guías para el uso de la cartilla.

en la asignatura lengua indígena es importante que el docente considere aspectos específicos relacionados con las particularidades culturales y lingüísticas de las lenguas indígenas al llevar a la práctica la evaluación, como:

1. los instrumentos que se utilicen deben expresarse en la lengua materna de los

- niños de acuerdo con las normas sociolingüísticas que rigen este tipo de discurso.
2. los estilos lingüísticos, el código utilizado y el vocabulario expresado en los formatos o reactivos de evaluación que se utilicen, deben ser claros para los niños, tomando en cuenta las normas sociolingüísticas de sus lenguas de origen que operan en relación con la infancia y/o en función de parámetros relativos a jerarquías sociales o género.
 3. la evaluación contemplará los tipos textuales producidos o interpretados durante el año escolar de los estudiantes, de acuerdo con los programas de estudio de lengua indígena, así como las normas sociolingüísticas que rigen su estructura u organización de la información. Por ejemplo, no es posible pedir a un niño que responda a cierto tipo de preguntas típicas en el tratamiento del texto “noticia” (cuándo, cómo, dónde) con base en la estructura que se rige por normas propias del género periodístico, ya que en las comunidades indígenas la práctica de relatar un suceso actual parte de una estructura y una función social distinta a la que este tipo de texto tiene en el mundo hispanico.
 4. la evaluación debe contemplar y respetar los sistemas de creencias y cosmovisión de los estudiantes indígenas, considerando que sus interpretaciones o respuestas se enmarcan en los horizontes o contextos de sentido propio de sus culturas originarias. Asimismo, es importante contemplar el conocimiento del mundo que tienen, ya que muchos, al pertenecer a culturas en resistencia, aisladas del mundo occidental u otras regiones, tienen poco acceso a contenidos culturales distintos de los propios, lo que dificulta la comprensión de los textos que leen.

Para que la evaluación se realice desde este enfoque, es necesario impulsar la creación de institutos de evaluación en cada entidad, que modifiquen el marco institucional de los órganos evaluadores y el sistema dé apertura a futuras evaluaciones externas que contribuyan al diseño y a la aplicación de instrumentos que potencien la evaluación universal de docentes como una actividad de mejora continua del sistema educativo en su conjunto y, así, la acción de evaluación alcance plena vigencia en México.

1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

en correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o

sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Por otra parte, para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada.

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores. En ese sentido, a la educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

1.9. incorporar temas de relevancia social

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

1.10. renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela

Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

En la escuela, la aplicación de las reglas y normas suele ser una atribución exclusiva de los docentes y del director, dejando fuera la oportunidad de involucrar a los estudiantes en la comprensión de su sentido y el establecimiento de compromisos con las mismas. Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de que se respeten, permitiendo fortalecer su autoestima, su autorregulación y su autonomía.

Sin embargo, es conveniente que las normas del salón de clases y de la escuela se revisen

periódicamente, para determinar cuáles son funcionales, no lesionan a nadie y apoyan el trabajo conjunto. Asimismo, es necesario que se apliquen a todos, que ante un conflicto que las involucre se escuche a las distintas partes, y que el acatamiento de la norma sea una condición necesaria para el respeto y el cumplimiento de las responsabilidades personales con la comunidad escolar y no como un acto impuesto autoritariamente.

36

1.11. reorientar el liderazgo

reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

el liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Algunas características del liderazgo, que señala la Unesco y que es necesario impulsar en los espacios educativos, son:

- la creatividad colectiva.
- la visión de futuro.
- la innovación para la transformación.
- el fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- la asesoría y la orientación.

1.12. la tutoría y la asesoría académica a la escuela

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. en el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. en ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.

Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.

Actividad 2:

1. A partir de los principios pedagógicos que sustenta el plan de estudios, junto con tu equipo lean, comenten y obtengan conclusiones de dos principios pedagógicos.

- Redacta un breve resumen con la conclusiones:

Actividad 3:

- Comenta acerca de la importancia en que en el Plan de estudios se definan las competencias para la Vida y los Rasgos del Perfil de egreso.
- Redacta un resumen con las ideas más elevantes del tema e incluye las conclusiones:



Actividad 4:

Realiza la actividad titulada: “El retrato de mi egresado”, que se define a continuación:

- a) Una vez dada a conocer la competencia, desarrolle:
 - *Demuestre dominio sobre los rasgos del perfil de egreso al representarlos a través de una producción creativa (escenificación, canción, programa de televisión etc) realizada de manera colaborativa y exponiéndola a un colegiado.*
- b) Comparta el propósito de la actividad:
 - *Elabore una producción creativa para manifestar su dominio de los rasgos del perfil de egreso con los indicadores previamente definidos y presentarlo al colegiado.*
- c) De a conocer al grupo los indicadores en que se van a basar para desarrollar su trabajo:

De producto

- *La producción muestra las categorías y los rasgos del perfil de egreso*
- *Muestra organización en su diseño.*
- *Ejemplifica los rasgos del perfil de egreso*
- *El producto muestra creatividad*
- *Presenta con fluidez su exposición*

De proceso

- *El Equipo delegó funciones*
 - *Revisó literatura, buscó información*
 - *Grado de satisfacción al trabajar*
- d) Cada equipo tendrá una hora para preparar su trabajo y presentarlo al grupo en un máximo de cinco minutos por equipo.
- e) La actividad se evalúa con una lista de verificación realizada con los indicadores de proceso y de producto.
- f) Realice comentarios al respecto y obtenga conclusiones.

Conclusiones.

Actividad 5:

- Exponga argumentos, opiniones e intercambiar experiencias sobre las formas de abordar y lograr los aprendizajes esperados y los estándares curriculares en la sesión plenaria que abra el instructor.

Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias: Frola y Velásquez (2011). . Estrategias Didácticas por Competencias. Editorial Frovel educación. México D.F.
SEP. Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.

El diseño de situaciones didácticas por competencias

Sesión | 03

Introducción a la sesión:

Diseñar situaciones de aprendizaje es una de las tareas más relevantes de un profesor, ya que representa la concreción de una serie de procesos y construcciones previos que encuentran su vía de salida en el aspecto procedimental de la docencia. Tal relevancia reviste este momento, que puede inclusive marcar la diferencia que distingue el oficio, de la profesión docente. Quien practica un oficio repite recetas, aplica instrucciones, sigue indicaciones al pie de la letra, en cambio quien ejerce una profesión tiene un notable grado de construcción personal, iniciativa propia y creatividad. Diseñar situaciones de aprendizaje es una labor que implica por parte del docente tener un amplio dominio de diversos aspectos. El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica establece los siguientes requisitos para la planeación:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.
- **Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.**
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

El docente debe ser un hábil diseñador de situaciones de aprendizaje, interrelacionar los diversos elementos que se ponen en juego para la consecución de los propósitos educativos y lograr con ello el desarrollo de las competencias en los alumnos.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Presente dominio de los principales elementos que se requieren considerar para el diseño de situaciones didácticas de acuerdo a lo que establece el Plan de Estudios 2011 de educación Básica.
- Diseñe situaciones didácticas por competencias, mismas que sean factibles para operar en el aula.

Para ir entrando en materia:

- Participe en el debate grupal acerca de la simulación que se vive en las escuelas cuando se hacen planeaciones.

Actividad 1:

Lee el texto titulado: "Planeación vs Simulación" del libro de Frola y Velásquez.

Planeación VS Simulación.

“Diseño de Situaciones didácticas por competencias” Frola y Velásquez. Editorial Frovel. México 2011 Pp. 8-13.

Entremos de lleno en materia. La planeación ha sido un proceso polémico durante toda la historia de la educación, durante años ha sido considerada como una de las tareas obligatorias de todo docente y un parámetro por parte de los directivos para evaluar la responsabilidad de un maestro. Ante ello, se ha caído en prácticas de simulación de las cuales poco se habla pero es muy frecuente que suceda: el maestro hace su *diseño* para cubrir un requisito administrativo y ya en el semi anonimato que le dan las cuatro paredes del aula, se lleva a cabo una práctica que en nada se parece a lo que está plasmado en el papel entregado.

Y es que entre tantas responsabilidades que debe cubrir el docente frente a grupo, este proceso, a pesar de ser considerado como necesario, se omite o se simula hacerlo porque las necesidades de la práctica docente real frente al grupo son otras muy distintas. Para salvar este trámite sin menoscabar su importancia, hemos venido sugiriendo a los actores de las instituciones educativas que asesoramos, que se hable de esta realidad en las reuniones de trabajo colegiado y se busquen alternativas conciliatorias a fin de no cargar, en lo posible, con lo administrativo al docente frente a grupo y sí de optimizar el tiempo real dedicado a las actividades de enseñanza-aprendizaje, que dicho sea de paso, en nuestro país se tiene uno de los más bajos porcentajes, según fuentes de la OCDE.

¿Qué hacer? La opción que consideramos más viable es distinguir que la planeación es de diferentes tipos de acuerdo a su finalidad, y al docente frente a grupo le corresponde hacer diseños de situaciones de aprendizaje para operar en el aula, lo cual es distinto de hacer dosificaciones o calendarización de contenidos programáticos.

Para cuestiones prácticas vamos a definir lo que es la planeación en general y luego centrarnos en los dos tipos de planeaciones que tienen lugar en una institución educativa, vamos a llamarlas planeación de la enseñanza a una y diseño de situaciones didácticas a la otra.

¿Qué es la planeación? es la facultad inherente a las personas que les permite desplazarse de una situación **actual** a una situación **deseada**; el planear es un proceso en el que el sujeto debe considerar factores, elementos, recursos, riesgos, en fin una serie de variables para tratar de controlarlas y llegar a la mencionada situación deseada.

¿Qué es la planeación de la enseñanza? Es un proceso sistemático, cuyo campo de ejercicio está delimitado y es muy específico, suele ser la interacción entre planes de estudio, perfiles docentes, proyecto escolar, infraestructura tecnológica de un plantel educativo, recursos documentales, bibliográficos y fuentes de información entre otros; siempre con la mira en un perfil de egreso establecido. Ejemplo de ello es el proyecto escolar, el plan anual de trabajo, los planes de academia y el plan de trabajo del Consejo Técnico Consultivo de un determinado plantel educativo. En esta definición entraría también la dosificación de contenidos programáticos o calendarización de actividades que hace cada docente para dar a conocer a sus autoridades inmediatas, que puede ser el director de la escuela, el coordinador académico u otra figura, lo que tiene programado abordar en un periodo de tiempo determinado (una semana, un mes o un bimestre).

Esta modalidad de planeación es importante porque cumple varias funciones, entre las más importantes está la de prever los recursos materiales y de apoyo que el docente requiere para cumplir cabalmente lo que se propone. Desde esa perspectiva no debe ser tan detallada ni extenuante, basta con tener un panorama general de lo que se va a realizar para que se tomen las decisiones institucionales orientadas al apoyo para que lo programado se pueda cumplir.

¿Qué es el diseño de situaciones didácticas? es aquél proceso que pretende llevar la situación educativa de un grupo escolar, de un punto base, a un punto deseado considerando todas y cada una de las condiciones en pro y en contra para tal fin. Es una tarea propia del docente y se alimenta de los repertorios metodológicos, pedagógicos y creativos que éste tiene en su haber, de sus competencias como educador, con el único requerimiento de que se apege y se justifique en un plan de estudios vigente.

La planeación didáctica enfatiza el margen de libertad para el maestro; su ejercicio estimula la iniciativa, el poder de sustentar y defender sus diseños didácticos, sus gustos y preferencias que le dan ese matiz personal a su producción educativa.

Bajo el modelo de aprendizaje por competencias, se agregan a la noción de planeación otros elementos y características por ejemplo:

La planeación se orienta hacia el **diseño** de situaciones didácticas, en su acepción *diseño* toma una connotación de creación, de producción creativa, individual y casi artística, ¿Por qué no? La docencia es más que un arte.

La planeación desde un enfoque por competencias cambia de paradigma, pasa de ser un procedimiento mecánico, repetitivo, plano, en dos dimensiones a un diseño casi único donde intervienen los recursos creativos y académicos del profesor, en el trabajo por competencias la planeación ya no puede ser, “realizar los ejercicios de la página 33 y 34 del libro de español” eso resulta ser tan sólo el insumo para desarrollar ejecuciones y desempeños en vivo, la revisión del libro, es apenas la materia prima para que ellos, los jóvenes desarrollen un mapa conceptual, una exposición, un ensayo, una dramatización y ese diseño, colegas, no viene en el libro, lo bosquejan desde sus capacidades creativas, desde sus competencias didácticas

personales.

Visto de esta manera el perfil de egreso se convierte en la materia prima de la planeación, lo que el maestro diseña para que sus alumnos “se luzcan” debe estar en congruencia con una parte de ese perfil de egreso, ¿el tema?, ¿la asignatura? ¿el contenido?, pasa a ser un insumo, un consumible generador de la parte conceptual de la competencia, el simple pretexto, sólo el vehículo para desarrollar la competencia que exige el programa y por ende el perfil de egreso.

Este cambio de paradigma donde el contenido, el tema, el “apunte”, la clase expositiva del profesor ya NO ocupa la parte relevante de la planeación, seguramente causará resistencias y rechazo natural en colegas que durante años han dado al tema, a los conceptos de la asignatura una relevancia casi mística.

Para fines de alcanzar el perfil de egreso y demostrar ser competente, resulta más importante que el joven exprese con claridad, fluidez, soltura, sin pánico escénico y capte la atención de sus compañeros, defienda, argumente lo dicho, que el contenido específico, casi textual apegado al autor, de su discurso, o por lo menos que ambos aspectos tengan relevancia equitativa a la hora de evaluar.

En estos nuevos enfoques, la asignatura, el tema y los conceptos son sólo una parte, y no de las más importantes por cierto, del desarrollo y ejecución de competencias.

El maestro planea, diseña situaciones en vivo, prepara escenarios para que el joven alumno demuestre sus dominios, sus competencias. El docente pasa de ser el planeador de escritorio, a ser el que acondiciona el templete, el que prepara el escenario para que alumno o el equipo desempeñen. (FROLA: 2011).

EL DECÁLOGO DE LA PLANEACIÓN DE SITUACIONES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS

1. Está diseñada para abonar y promover a un perfil de egreso previamente definido, para evidenciar una o varias competencias apegadas a un plan de estudios y/o programa.
2. Genera necesidades en el estudiante y en el grupo.
3. Debe pensarse como actividad *en vivo* y en una sola exhibición.
4. Planteada preferentemente en equipo o en pares.
5. Resuelve la necesidad o situación problemática planteada.
6. Especifica los niveles de exigencia (Indicadores).
7. Los indicadores se orientan al proceso y al producto.
8. Especifica formas cualitativas de evaluación.
9. Especifica una herramienta de calificación.
10. Se define un criterio de logro, para declarar la competencia lograda o en proceso.

EL FORMATO DE PLANEACIÓN

La primera aclaración pertinente que vamos a realizar aquí es que no hay un formato de planeación universal que satisfaga todas las necesidades, la forma que se le dé es

una decisión institucional de acuerdo a los lineamientos internos, sin embargo, hay componentes mínimos que deben considerarse dentro de cualquier formato para considerar que los diseños son acordes al enfoque por competencias, estos elementos son:

1. **Datos generales de la Institución:** Como todo formato institucional, nombre, claves, escudos, logos, datos del profesor, asignatura, grado, grupo, semestre etcétera.
2. **Competencias para la vida que se favorecen (genéricas)** Los programas de educación básica y media superior las hacen explícitas.
3. **Competencia del Perfil de Egreso que se trabajará:** Con el propósito de asegurar que se está abonando a este perfil.
4. **Competencia disciplinar a evidenciar:** A fin de asegurar la vinculación metodológica de la currícula con la situación didáctica, su pertinencia y relevancia y respaldo pedagógico de la actividad planeada.
5. **Segmento curricular (Unidad, bloque, tema, subtema, aprendizaje esperado):** Indica la parte del programa que se va a desarrollar en esa planeación.
6. **Actividad (Nombre atractivo):** Este rubro pretende dar un nombre a la situación didáctica que invite , que “enganche” y genere interés en el grupo escolar.
 - a. **Propósito de la actividad:** (relacionado con la competencia y el contenido curricular) El propósito de la situación didáctica o actividad es la parte clave, la médula de la planeación: ¿para qué estoy proponiendo esto? ¿qué pretendo lograr con los estudiantes? La respuesta debe dar razón de dos elementos básicos: para evidenciar las competencias del perfil de egreso que se

prometieron arriba y cumplir con el manejo temático que corresponde al bloque o segmento curricular.

- b. **Procedimiento:** Los pasos a seguir, concretos y sencillos en términos de
 - Inicio / Desarrollo / Cierre
- 7. **Forma de evaluación** (ensayo, mapa conceptual, debate, dramatización, caso, solución de problemas, exposición oral, friso, cartel, portafolio, diario)
- 8. **Indicadores:** Criterios de exigencia que describen en qué términos se pretende que el estudiante y su equipo van a evidenciar la(s) competencia(s) seleccionadas
 - a. **De producto:** criterios de exigencia dirigidos a la producción final, a la exhibición única y a la defensa de lo alcanzado, los conceptos, los resultados y las conclusiones del equipo en una presentación o ejecución en vivo
 - b. **De proceso:** criterios esperados durante el proceso que, como equipo que interactúa y moviliza procedimientos de búsqueda de información, de comunicación, y actitudes para la convivencia y colaboración deben ser evaluados como parte sustancial de las competencias, además de los conceptuales que refleja el producto.
- 9. **Herramienta de calificación:** Diferente de las formas de evaluación son la herramientas, se diseñan para calificar a aquellas, si se elige un debate o un proyecto como forma cualitativa de evaluación se debe diseñar su correspondiente herramienta, éstas sólo pueden ser:
 - a. lista de verificación
 - b. escala estimativa
 - c. rúbrica

Y su diseño está definido por los indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales de las competencias a evidenciar que se han prometido

10. **Nivel de logro:** Entendido como el criterio para declarar la competencia lograda (CL) o en proceso (EP) se redacta en términos de los indicadores cubiertos, y en niveles de calidad específicos mínimos para declarar competencia lograda.
11. **Observaciones y comentarios:** Un breve espacio dedicado a notas y datos relevantes y significativos sobre el desempeño del equipo y /o los alumnos en individual.

DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN:		
Competencias genéricas	Competencias específicas	Competencias disciplinares
Descripción del segmento curricular a desarrollar (Bloque, unidad, tema...)		
Nombre de la actividad a desarrollar: (Un nombre llamativo, que “enganche”)		
Propósito de la actividad:		
Procedimiento		
Inicio	Desarrollo	Cierre

Guía para el participante

Forma de evaluación: (Debate, mapa mental, ABP, cartel...)		
INDICADORES		
De proceso	De producto	
Herramienta de calificación: (Lista de verificación, escala estimativa o rúbrica)		
Observaciones		
EL PROCESO METODOLÓGICO DEL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS		

La siguiente propuesta metodológica ha sido ampliamente vivenciada y puesta en práctica por docentes frente a grupo de prácticamente todos los niveles educativos, desde preescolar hasta licenciatura y en todos los casos se le ha encontrado mucha operatividad pues los resultados han sido contundentes. El proceso es el siguiente:

- **Elegir el segmento curricular que se va a trabajar.-** Los programas educativos de cualquier nivel o modalidad señalan los contenidos que un estudiante de determinado nivel o modalidad debe dominar, tradicionalmente los docentes han desarrollado temas desde un área de especialización, en este caso debe quedar claro desde el principio que los contenidos programáticos son simplemente el *pretexto* para desarrollar competencias.

La afirmación anterior no significa restarle importancia al dominio de contenidos por parte del alumno, reconocemos que es indispensable que los estudiantes se apropien de ellos, en lo que tratamos de poner énfasis es en que ADEMÁS de tener dominio de la información, desarrollen a partir de ella otro tipo de habilidades, pongan en juego actitudes, se organicen para resolver situaciones etc. lo cual representa un avance enorme frente sólo al dominio conceptual.

- **Definir el abordaje metodológico del contenido programático a desarrollar.-** Desde este primer momento ya se debe pensar a través de qué estrategia, técnica o forma de trabajo se va a desarrollar el contenido; nadie mejor que el docente de grupo para determinar qué debe ser lo más apropiado de acuerdo a las características de sus alumnos y a los elementos contextuales, pero independientemente de la estrategia que se seleccione, se debe tener cuidado de que ésta cumpla con tres requisitos a fin de poder catalogar que es acorde al enfoque de la educación por competencias:

- a) **Privilegia la construcción social del conocimiento:** Lo anterior implica que

la alternativa metodológica que se elija, se lleve a cabo preferentemente en equipos o en pares, lo anterior no deja de lado el hecho de que previamente se realicen actividades individuales para buscar información, comentarla y procesarla, pero ésta debe servir después como insumo para el trabajo que se haga en equipos.

Sobre este punto es importante hacer algunas precisiones; la primera es que hemos observado prácticas docentes que no ayudan mucho a este proceso de construcción social, algunas porque pecan de individualistas y otras de colectivistas. La construcción social del conocimiento implica dos procesos complementarios: **la interactividad y la interacción.**

Se define **interactividad** como la relación que se establece entre el sujeto que aprende con el objeto de estudio (S-O), es un proceso necesario y de mucha relevancia porque es cuando el estudiante en solitario construye sus hipótesis y se apropia de los contenidos a partir de sus características individuales, de su propia visión del mundo.

La **interacción** por su parte, es la relación del sujeto que aprende con otros sujetos que también están en el mismo proceso. (S-S), éste es un momento complementario del anterior porque el individuo tiene la oportunidad de confrontar con otros lo que previamente ha construido. En este espacio se pretende que las personas que interactúan aprendan a tomar acuerdos, a emitir y respetar opiniones a planear tareas juntos y a realizar acciones coordinadas y complementarias. En todo estriba la riqueza del trabajo colaborativo.

Es conveniente romper con ciertas inercias que tradicionalmente existen en las

escuelas como el permitir que se formen equipos fijos y por afinidad, porque con estos esquemas es predecible lo que va a suceder debido a que en un equipo están los alumnos más avanzados, en otros los y las “chismosos (as)”, en otro las “divas” que no se pueden mezclar con las “nacas” y al final queda siempre el equipo de los “malqueridos” constituido por aquellos alumnos que no se integraron o no fueron admitidos en ninguno de los equipos anteriores.

Para contrarrestar la tendencia anterior es conveniente organizar los equipos de manera aleatoria y su duración será temporal, es decir, los miembros serán rotativos a fin de garantizar que los alumnos desarrollen habilidades sociales como el aprender a trabajar con otros que piensan distinto, a escuchar y respetar opiniones, a emitir juicios y a resolver las diversas situaciones que se les presenten.

(En los anexos se sugieren algunas técnicas para formar equipos)

b) Que sean actividades en vivo, fuera de pupitre y que se definan de antemano los criterios de exigencia que debe tener dicha actividad.

La lógica de este momento parte del hecho de reconocer que la única manera de verificar y estimular los procedimientos y las actitudes es mediante el desempeño de los alumnos al ejecutar una tarea colaborativa con ciertos criterios de calidad dados a conocer con anticipación por el docente. En términos más sencillos: es cuando el maestro les dice a los alumnos qué van a hacer, cómo se van a organizar y qué características debe tener el trabajo a realizar.

c) Que los productos obtenidos sean además de entregables, defendibles y para dar a conocer a los demás.

Para complementar el desarrollo de competencias en los alumnos, es conveniente que lo que se elabore en equipos no sea solamente para entregar al maestro, sino que se busque exponer al grupo a fin de poner en juego también las competencias comunicativas y de desempeño ante sus compañeros y el maestro.

Esta fase es importante ya que también determina las competencias que se ponen en juego por parte de los alumnos y del maestro y con ello se va haciendo explícito el hecho de trabajar desde la asignatura pero al mismo tiempo abonándole a los rasgos del perfil de egreso y a las competencias para la vida.

- **Elegir un nombre atractivo para la estrategia.-** Este momento que pareciera poco relevante tiene un gran peso para detonar el interés de los alumnos por lo que se va a realizar, es la línea divisoria entre la frialdad y aspereza que a veces caracterizan a los contenidos programáticos y la calidez y cordialidad que debe haber en los procesos humanos que se llevan a cabo en el aula. En este tenor es distinto decir, vamos a ver el tema de “Ubicación temporal y espacial del Renacimiento” que organizar al grupo para subirse a “La nave espacial que viaja en el tiempo”

En el camino recorrido nos hemos encontrado con maestros que se constituyen en verdaderos artistas del diseño por su genio creativo, como aquel maestro de secundaria de Ciencias I (Biología) que al abordar el tema de “La reproducción celular”, diseña una actividad a la que pone por título “Prométeme Ana telefonarme” un nombre para una estrategia que pareciera no tener ningún vínculo con el contenido, sin embargo cuando sabemos que las fases de la reproducción celular son: Profase, metafase, anafase y metafase, entonces la frase **Pro mete me, Ana Telefonarme** cobra sentido porque las palabras sirven como nemotecnia para

recordar el tema abordado.

La creatividad juega un papel relevante en el diseño y con la práctica docente se van adquiriendo múltiples recursos que van haciendo que el docente desarrolle sus competencias.

- **Redactar el propósito de la actividad.-** En primer lugar debe quedar claro que es el docente el que debe hacer esta redacción, el programa no lo contiene, y dado que se trata de un diseño propio, es tarea del maestro.

La redacción del propósito debe abarcar tanto el contenido a abordar como la estrategia y la forma de organización, por ejemplo:

Elaborar en equipos de cinco personas, una maqueta creativa con material reciclable en la que se muestren las fases de la reproducción celular y se exponga el producto realizado al grupo.

Como se puede ver, la redacción anterior deja claro que el trabajo debe ser realizado por equipos, se especifica claramente el producto a elaborar con cierto criterio de exigencia y se explicita también que va a ser para exponerlo y explicarlo, no para entregarlo, con lo que se están cumpliendo con los tres requisitos que deben tener las actividades en el enfoque de la educación por competencias.

- **Definir el procedimiento en términos de inicio, desarrollo y cierre.-** Este es el apartado que todos los docentes conocemos como **secuencia didáctica** es decir, la serie de actividades a realizar para cumplir con el propósito definido con anticipación. Nótese que la **situación didáctica** es una cosa y la **secuencia** es otra, ésta está contenida en aquélla.

Para entender mejor los elementos que debe tener cada uno de los momentos de la secuencia didáctica se bosquejan en el siguiente cuadro y se explica posteriormente cada uno de ellos.

Veamos:

Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Elementos que debe contener:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción por parte del docente. 2. Dar a conocer qué se va a hacer y con qué criterios de exigencia se va a realizar. 3. Organizar al grupo en equipos. 4. Dar información sobre los recursos a utilizar 	<p>Es el momento en que los alumnos desarrollan la actividad como se les solicitó y explicó con anticipación, con el acompañamiento y asesoría del maestro.</p>	<p>Comprende tres aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición por parte de los equipos. 2. Evaluación a través de herramientas de calificación cualitativa. 3. Retroalimentación.

A continuación se explica con detalle cada uno de los tres momentos, con sus respectivos elementos que lo componen:

Elementos que comprende el INICIO de una secuencia didáctica

- **Introducción por parte del docente.-** Esta sección introductoria tiene como finalidad que el maestro ponga en situación a los alumnos al hacer preguntas detonadoras, responder dudas y explicar aspectos generales de la temática a abordar, puede incluir a la vez la práctica de algunas actividades individuales para que los alumnos obtengan información de distintas fuentes, la comenten y obtengan conclusiones (Interactividad). La finalidad de este espacio es que se adquiera la

“materia prima”, los insumos para el trabajo que se va realizar después.

- **Dar a conocer qué se va a hacer y con qué criterios de exigencia se va a realizar.-** Este es un momento característico del enfoque por competencias debido a que abarca lo medular del proceso, los alumnos reciben indicaciones precisas por parte del docente sobre lo que van a realizar y las características que debe tener el trabajo solicitado y el producto que se espera que obtengan.

Para que este componente tenga el impacto deseable, es conveniente que el docente previamente haga una planeación de la actividad con su respectiva redacción de los criterios de exigencia enfocados tanto al producto como al proceso. Esta fase es importante entre otras cosas porque da certeza a los alumnos sobre lo que van a realizar, cómo se van a organizar y las características que debe tener el trabajo que realicen junto con sus compañeros. También cobra relevancia al momento de la evaluación, ya que cuando ellos pasen a exponer el producto que elaboraron, el docente va a evaluarlos de acuerdo a los criterios de exigencia que les dio a conocer.

- **Organizar al grupo en equipos.-** Como ya se expresó antes, es conveniente que la formación de equipos se haga de manera aleatoria y que el equipo sea temporal, con miembros rotativos, para ello el docente debe apropiarse de un buen arsenal de técnicas para garantizar que los equipos se compongan cada vez de diferentes personas a fin de promover el desarrollo de competencias para la convivencia, el manejo de situaciones y la vida sociedad. (Ver sugerencias en el libro: Creatividad en los equipos de Frola y Velásquez. CIECI 2011)

- **Dar información sobre los recursos a utilizar.-** Mediante la planeación previa, el docente ya debió definir los recursos de los que pueden echar mano los alumnos para la elaboración del trabajo solicitado, es conveniente que se dé a

conocer a los educandos sobre lo que está permitido o no, por ejemplo, en ocasiones las actividades incluyen consultas por internet o uso de la cámara del teléfono celular o buscar material de reúso, todo ello se debe prever e informar a los alumnos de manera puntual.

Lo que comprende el DESARROLLO de una secuencia didáctica.

En el enfoque por competencias se usa una frase que parece risible pero encierra una gran verdad: *se trabaja más para trabajar menos*. Y es que si consideramos todo el trabajo que implica el diseño creativo de la estrategia, la redacción del propósito y de los criterios de exigencia es mucho trabajo de planeación, sin embargo, al llegar al momento del desarrollo, el trabajo lo hacen los alumnos, sin que eso implique que el maestro deje de hacerlo, simplemente el docente se centra en revisar lo que están haciendo los equipos, resuelve dudas, da sugerencias y hace aportaciones al interior de los equipos. También va haciendo señalamientos precisos cuando se da cuenta de que los alumnos no están cumpliendo con los criterios de exigencia solicitados.

Elementos que comprende el CIERRE de una secuencia didáctica.

- a) Exposición por parte de los equipos.-** En esta fase debe aclararse que la exposición que se realiza no es propiamente referida al contenido conceptual del producto elaborado, sino más enfocada al proceso, haciendo énfasis en la forma en que se organizó el equipo, las fuentes que consultaron, las referencias bibliográficas que sirvieron de apoyo, las dificultades con que se encontraron y las conclusiones a las que llegaron. Para ello el tiempo debe ser el mínimo necesario, se recomienda que sean exposiciones que duren entre tres y cinco minutos y cuando sean construcciones más elaboradas como puestas en escena, programas de radio, etc. dar como tiempo máximo 10

minutos.

- b) Evaluación a través de herramientas de calificación cualitativa.-** En el momento mismo en que los equipos realicen sus exposiciones, el docente o los miembros de otro equipo (coevaluación) revisan lo expuesto por medio de las herramientas de calificación (Lista de verificación, escala estimativa o rúbrica) que se diseñan tomando como base los criterios de exigencia que en el inicio se les dieron a los equipos, en ese mismo momento los integrantes del equipo, en un ejercicio público y transparente se dan cuenta si cumplieron o no con los indicadores que se consideraron para evaluar su desempeño.
- c) Retroalimentación.-** Seguramente durante el proceso de construcción de productos y al momento de la exposición, el maestro se fue dando cuenta de algunas imprecisiones y vacíos que fueron quedando, por ello en esta fase se aprovecha para que el docente haga la retroalimentación correspondiente, realice las precisiones que se requieran y haga el cierre dando las conclusiones que se obtuvieron y escuchando las opiniones de los miembros del grupo sobre el trabajo realizado.
- **Elegir una forma de evaluación.-** Ya desde el momento mismo de diseñar la estrategia y redactar el propósito, el maestro definió el instrumento o forma de evaluación cualitativa, éste es el medio a través del cual se van a abordar los contenidos y se va a evidenciar la movilización de recursos por parte de los estudiantes. Las formas de evaluación cualitativa son múltiples y muy variadas, abarcan prácticamente todo el espectro de productos y construcciones que han hecho los docentes durante muchos años. No se trata de hacer cosas que nunca se hayan realizado, sino simplemente hacer las adaptaciones necesarias para adecuarlas al

enfoque por competencias. Es decir: que sean construcciones sociales, exhibiciones en vivo con criterios de exigencia previamente definidos y que lo que se produzca sea para dar a conocer a los demás.

La forma de evaluación es la “apuesta fuerte” se constituye en el elemento articulador de todas las actividades que se hacen en la clase, es en donde finalmente confluyen todos los procesos previos y es el elemento sobre el cual se diseñan las herramientas de calificación.

No se trata tampoco de sustituir las actividades que hacen los docentes como parte de una secuencia didáctica, sino simplemente de darles cohesión. Vayamos a un ejemplo real. El docente del que hemos hablado líneas atrás, decidió usar como forma de evaluación una maqueta para que los alumnos se apropiaran del contenido programático “reproducción celular”, es obvio que previo a la elaboración de la maqueta los alumnos deben leer sobre el tema, comentarlo, discutirlo, tal vez hacer resúmenes o inclusive escribir un texto dictado por el maestro, todo lo anterior tiene como finalidad que los estudiantes se apropien de elementos conceptuales que al momento de elaborar la maqueta van a necesitar para saber qué van a representar, aunado a ello, como el trabajo es por equipos, deben ponerse de acuerdo sobre el material que van a usar, la disposición de los elementos, regular el tiempo, en fin, una serie de acciones que necesariamente llevan a los alumnos al desarrollo de diversas competencias en donde el contenido programático se asimiló, pero además fue el medio para lograr otros fines.

Entre las formas de evaluación más recomendables desde el enfoque por competencias se encuentran las siguientes: (amén de las que cada docente tenga en su haber)

Competencias docentes para...

La evaluación cualitativa del aprendizaje

Educación básica, media superior y superior

¿Cómo diseñar las formas cualitativas para evaluar competencias?

Portafolio . collage . cartel . proyecto . estudio de caso . mapas . ABP . programa radiofónico . Video-cronometraje

Herramientas cualitativas
Rúbrica
Lista de verificación
Escala estimativa

CIECI
Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional, S.C.

Patricia Frola
Jesús Velásquez

- **Se redactan los indicadores tanto de proceso como de producto.-** Los indicadores se definen como aquéllos criterios de calidad y exigencia, que deben estar evidenciados en la competencia, al ejecutarla. Así, el indicador debe dar cuenta de la presencia o ausencia de la competencia en términos del dominio conceptual, del dominio procedimental y del dominio actitudinal que se espera observar en la ejecución.

Los indicadores constituyen un elemento insustituible como parte de la educación por competencias ya que son la herramienta infalible que tiene el maestro para llevar a los alumnos al área de desarrollo que él quiera favorecer.

En el caso de los nuevos planes de estudio de Educación Básica y Media Superior, las unidades temáticas han definido dos elementos metodológicos respectivamente:

- a. Los aprendizajes esperados
- b. Los niveles de desempeño

Ambos elementos dan pauta para desarrollar indicadores de evaluación, debido a una lógica sencilla: si el programa ya establece aprendizajes esperados, es viable que los indicadores se redacten en congruencia con estos aprendizajes esperados, no idénticos pero relacionados. Y, en el caso de los niveles de desempeño de los programas de Bachillerato, también ya están definidos, por tanto, son un elemento para la redacción de indicadores.

Los indicadores se diseñan considerando dos elementos: los productos y los procesos, indicadores de producto se diseñan considerando los niveles de exigencia y calidad que deben quedar evidenciados en el producto, en lo que los alumnos van a elaborar, desarrollar, entregar, presentar, demostrar, exponer.

La estructura de los indicadores

Los indicadores deben cubrir sencillos lineamientos en su redacción:

1. **Inician con un verbo operativo**, en la inteligencia de que un verbo operativo es observable, cuantificable y ejecutable, preferentemente se sugiere utilizar verbos correspondientes a los niveles tres y seis de la taxonomía de B. Bloom (1953) O de alguna otra taxonomía que implique operatividad evidenciable. Ejemplos: desarrolla, demuestra, evalúa, construye, defiende, sostiene una postura, ejerce, sustenta, fundamenta, debate, define y aporta.
2. **Definen el contenido**, tema, materia, aspecto sobre el cual se desarrolla la acción del verbo. Ejemplos: Los derechos humanos, el calentamiento global, las eras geológicas, el cuidado del Sistema nervioso, el respeto a las personas.

3. **Definen la calidad o nivel de exigencia** en que ese verbo operativo debe esperarse y ser evidenciado o ejecutado. Ejemplos: con claridad y fluidez, adecuadamente, pertinentemente, con precisión, con dominio, con pericia, con exactitud, con un máximo de 3 errores, con un mínimo de 5 citas bibliográficas.
4. **Describen el escenario, o el contexto** en el que se espera la acción ya sea expresión de conceptos, procedimientos o actitudes. Ejemplos: frente al grupo, en equipo, en colaboración, en el patio escolar, frente a una audiencia, en escenarios reales.

Ejemplos:

Verbo operativo	Contenido	Nivel de exigencia	de contexto
Expresa	las <i>características de los componentes del sistema solar</i>	con <i>claridad y fluidez</i>	<i>frente al grupo escolar</i>
Sustenta	por qué es necesario <i>apegarse a la legalidad cuando se vive en una zona urbana</i>	con <i>argumentos documentados</i>	<i>durante el debate escolar</i>
Discute y explica	<i>aspectos sobre su familia</i>	<i>significativos y esperando su turno</i>	<i>frente a su equipo y frente a su grupo escolar</i>

- **Se elige y se diseña la herramienta de calificación.-** En el enfoque por competencias hay solamente tres herramientas de calificación: lista de verificación, escala estimativa y rúbrica. Cada una tiene sus ventajas y desventajas, será el docente, de acuerdo a su apreciación y experiencia el que determine cuál es la más

conveniente a utilizar en cada caso.

- a) La lista de verificación.-** Es la más sencilla de elaborar pero también la más limitada, está compuesta por los indicadores y dos columnas para señalar si se cumple o no cada uno de los indicadores. Es recomendable usar en los productos elaborados de manera individual o por equipo que no impliquen mucha inversión de tiempo ni de esfuerzo.

Lista de verificación para evaluar una producción creativa y libre con el tema “Célula animal y célula vegetal”

No.	Indicador	SI	NO
1	Muestra en su producción creativa los componentes de la célula conforme a lo estudiado.		
2	Describe de los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales		
3	Presenta en tiempo y forma su producción.		
4	Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes.		
5	Asisten y colaboran equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos.		
6	Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.		
7	Expresa satisfacción al trabajar en equipo.		
8	Coopera y participa en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto.		

- b) La escala estimativa.-** Esta herramienta, también está constituida por un registro en dos ejes, en el eje horizontal encontramos indicadores de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y en el eje vertical encontramos rangos de calidad, esto es el rango o nivel de calidad en el que se está manifestando el indicador: por ejemplo, si el indicador dice: *Se expresa con fluidez al*

exponer frente a grupo , se debe marcar en qué rango: suficiente, regular, bien, muy bien, excelente, se está observando que cae el indicador. Esta herramienta permite, como su nombre lo indica, estimar, cualitativamente, el rango de calidad en el que se ubica el indicador, mientras la herramienta anterior solamente puede definir si está presente o no el indicador correspondiente.

Ejemplo de escala estimativa:

No.	Indicador	R	B	MB	E
1	Muestra en su producción creativa los componentes de la célula conforme a lo estudiado.				
2	Describe de los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales.				
3	Presenta en tiempo y forma su producción.				
4	Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes.				
5	Asisten y colaboran equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos.				
6	Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.				
7	Expresa satisfacción al trabajar en ese equipo				
8	Coopera y participa en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto.				

Como se puede advertir, la diferencia estriba en que la escala estimativa tiene rangos de calidad. Es recomendable usar en producciones más elaboradas que lleven mayor inversión de tiempo y esfuerzo y sobre todo cuando el docente quiera aumentar la exigencia en el cumplimiento de los criterios dados previamente.

Rúbrica.- Es la más elaborada y potencialmente más exacta herramienta para calificar los diseños de evaluación por competencias, está conformada por una matriz de doble entrada, cuenta con los siguientes elementos:

Guía para el participante

1. En el eje horizontal se ubican los indicadores,
2. En el eje vertical se definen los niveles de desempeño
3. En el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño se elabora un elemento llamado descriptor, que es el que define con la mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador.

Ejemplo de algunos aspectos de una rúbrica aplicada en una clase de física con el método de ABP (Aprendizaje basado en problemas)

INDICADOR	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Análisis del problema planteado	Se establece un problema crítico: dentro del contexto de la situación, basado en un análisis de planteamientos alternativos de problemas, con fundamentos lógicos.	Se establece un problema central dentro del contexto de la situación argumentando su importancia.	Se establece un problema central.	Se identifica una parte del problema central (un subproblema)
Búsqueda y procesamiento de información	Se sintetiza información y datos de múltiples fuentes proporcionando referencias. Se identifican las suposiciones de las fuentes. Se relaciona el conocimiento y la información al contexto global y específico del problema.	Se analizan datos de múltiples fuentes con referencias relacionadas al contexto del problema.	Se analizan datos de varias fuentes y se proporcionan referencias.	Se considera información y datos de sólo una fuente sin referencias.

[Galina Kalibaeva](#) , [Luis Neri Vitela](#), [José Luis Escamilla Reyes](#). Departamento de Ciencias Básicas, ITESM-CCM, México D.F., México.

- **Se define el nivel de logro de acuerdo a la herramienta de calificación elegida.**- Dentro del ámbito de las competencias es necesario tener exigencias acordes a lo que el contexto reclama, por ello el nivel de logro debe ser alto y conocido previamente por los integrantes del equipo.

En el caso de una **lista de verificación** se establecen cuántos indicadores deben cubrirse para declarar la competencia lograda o en proceso, por ejemplo, si son 10 indicadores, se recomienda que no sea menos de ocho el nivel de logro solicitado.

Cuando se trata de una **escala estimativa**, se debe especificar cuántos indicadores deben cubrirse con nivel de excelencia, cuántos en muy bien y cuántos en bien, no se recomienda que haya indicadores en regular y a la vez considerar que la competencia está lograda.

En el caso de la **rúbrica** se procede igual que la lista de verificación pero con los niveles de calidad.

El veredicto final, al revisar un proceso y un producto con una herramienta de calificación en mano, debe ser: Competencia lograda (C.L.) o Competencia en proceso (C.P.), en tanto el individuo tenga posibilidades de seguir aprendiendo, no se puede hablar de *incompetente*.

A partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué diferencia existe entre planeación en sentido genérico, planeación de la enseñanza y diseño de situaciones didácticas por competencias?	
¿Cuál es la relevancia del perfil de egreso y de los aprendizajes esperados en el diseño de situaciones didácticas?	
¿Cuáles son los puntos del “decálogo de planeación” que viene en el texto leído que les hace falta considerar para sus propias planeaciones?	

Actividad 2:

Realiza una planeación de acuerdo al formato y a las recomendaciones de los textos: “El formato de planeación” y “El proceso metodológico del diseño de situaciones didácticas por competencias” de Frola y Velásquez.

CONCLUSIONES DE LECTURA

Actividad 3:

- Expone junto con tu equipo la planeación realizada, el facilitador coordinará la validación y el enriquecimiento de las planeaciones presentadas.

Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias

Frola y Velásquez (2011). Desarrollo de las Competencias docentes a partir de trayectos formativos. Editorial Frola educación. México D.F.

Las situaciones de aprendizaje de niveles operativos de conocimiento y comprensión.

Sesión | 04

Introducción a la sesión:

Los contenidos de aprendizaje que vienen en los programas educativos tienen un nivel taxonómico que señala el nivel de profundidad con el cual deben abordarse los mismos, uno de los dominios que debe tener el docente es precisamente el de la congruencia estricta que debe existir entre lo que marca el programa, su práctica docente y la evaluación que realice.

Entre las diversas actividades que se realicen como parte de las estrategias que se planifiquen, deben existir diversos niveles operativos de la acción, de manera tal que la práctica se vaya desplazando del conocimiento hacia la comprensión y la aplicación.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Identifique los niveles taxonómicos de los verbos operativos con que están redactados los aprendizajes esperados de las asignaturas de sus respectivos programas.
- Diseñe situaciones de aprendizaje de nivel operativo conocimiento y comprensión, considerando la taxonomía de los aprendizajes esperados.

Para ir entrando en materia:

1. Repasa la sesión anterior comentando la experiencia obtenida en el diseño de situaciones de aprendizaje por competencias.

Actividad 1:

Lea de manera individual el texto: “Los niveles taxonómicos de las situaciones didácticas” de Frola y Velásquez.

“Los niveles taxonómicos de las situaciones didácticas”.

“Manual Operativo para el Diseño de situaciones didácticas por competencias” Frola y Velásquez. Edit. Frovel Educación. México 2011. (pp. 54-59)

1. LOS NIVELES OPERATIVOS DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS

Una de las áreas de dominio que el docente debe tener a fin de hacer diseños acordes a lo que solicitan los programas de estudio son los niveles taxonómicos que tienen los contenidos de aprendizaje. Para lograr lo anterior se usa como referencia alguna taxonomía como la de Bloom o la de Marzano, ambas tienen mucha similitud, salvo que este último autor propone la fase de análisis previo a la aplicación. Lo anterior se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Niveles	TAXONOMÍA DE BLOOM	TAXONOMIA DE MARZANO
1	Conocimiento	Conocimiento
2	Comprensión	Comprensión
3	Aplicación	Análisis
4	Análisis	Utilización del conocimiento
5	Síntesis	Metacognición
6	Evaluación	Conciencia del ser

Como se puede observar, ambos coinciden en establecer como primer nivel el conocimiento, es decir, todo lo relacionado al recuerdo y retención de información, en segundo lugar, tanto Bloom como Marzano coinciden en ubicar la comprensión, proceso que ya implica un proceso de análisis y entendimiento de lo aprendido. La

diferencia esencial entre los dos autores citados es que uno va directamente a la aplicación y otro pone como proceso previo el análisis, sin embargo ambos llegan al mismo punto que es la utilización del conocimiento.

Para el diseño de situaciones didácticas es importante considerar el nivel taxonómico de los verbos operativos con que están redactados los contenidos curriculares en los programas, ya que a partir de ahí se define el tipo de situación y la estrategia a utilizar, es decir, si el verbo operativo es de nivel 1 (conocimiento) la situación a diseñar debe ser también congruente con dicho nivel. En cambio si se solicita un contenido de nivel 2 ó 3, la situación didáctica debe corresponder con esa exigencia.

Veamos algunos ejemplos:

Contenido programático	Nivel taxonómico
Identifica diversas divisiones continentales de la Tierra	1 (conocimiento)
Describe las diferencias entre mapas de escalas mundial, continental, nacional, estatal y municipal.	2 (Comprensión)
Explica la importancia de los recursos naturales para las actividades humanas	2 (Comprensión)
Elabora propuestas para el cuidado y la protección del ambiente en el medio local	3 (Aplicación)
Reconoce las diferencias y las semejanzas que hay entre las personas en cuanto a género, aspecto físico y condición social.	1 (Conocimiento)
Diseña y organiza eventos deportivos y recreativos en un ambiente de cordialidad y respeto, utilizando lo aprendido en diferentes contextos.	3 (Aplicación)
Describe los elementos de una dirección y puesta en escena	1 (Conocimiento)

Una vez identificado el nivel taxonómico de los contenidos programáticos se

procede a elegir en consecuencia el nivel operativo de las secuencias didácticas bajo el siguiente criterio:

Situación didáctica de nivel operativo 1 .- Son actividades diseñadas para favorecer el manejo conceptual, información escrita que implica por ejemplo el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto y su manejo posterior, actividades, que no requieren una operatividad fuera de sus pupitres, el procedimiento para realizarlas es leer la instrucción y realizar en papel y lápiz lo que se indica. Ejemplo de ellas son los ejercicios de un libro de texto, las actividades marcadas en la mayoría de las planeaciones de nuestros docentes en un alto porcentaje de instituciones de educación básica y media superior.

Ejemplos de situaciones didácticas de este nivel operativo serían las siguientes:

Escribir apuntes y tomar notas dictadas durante la clase

Lectura y comprensión de un texto, subrayando partes de él

Responder un cuestionario

Hacer un mapa conceptual y entregarlo al maestro

Hacer una monografía sobre un tema para entregar al maestro.

Las situaciones de nivel operativo 1 tienen como finalidad obtener insumos para el posterior desarrollo de actividades más complejas y de mayor nivel.

Situación didáctica de nivel operativo 2

Estos diseños de situaciones didácticas tienen como principal característica que se realizan generalmente fuera del pupitre, requieren del trabajo colaborativo generan productos previamente definidos y generalmente no se agotan en una sola sesión en su procedimiento se distinguen fácilmente 3 fases el **inicio, el desarrollo y el**

cierre.

El inicio es la etapa en que se forman equipos, se organizan, se delegan tareas a cada miembro, diseñan un plan de trabajo, se enteran de los criterios de exigencia con los que se evaluará su producción, y se les dan las instrucciones de lo que se les está invitando a desarrollar, y se les ofrecen las diferentes fuentes de información a las que pueden acudir, una de ellas es el libro de texto pero pueden elegir más, al conjunto de fuentes diversas de información se les llama en este enfoque “insumos”, los insumos son precisamente los recursos informativos, documentales, bibliográficos o de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que se ponen a disposición de los equipos.

El desarrollo se refiere a una segunda etapa donde los equipos están generando su propio conocimiento, están produciendo con sus diferencias individuales y colectivas la tareas asignadas para llevar el producto y la solución a la necesidad planteada al inicio a buen término, en esta misma etapa ellos preparan y deciden la forma en que presentarán al grupo sus productos, sus resultados sus conclusiones apeándose a los indicadores para la evaluación que se les entregaron al inicio. Incluso en esta fase el equipo ensaya su presentación o a ejecución que harán frente al grupo en una sola exhibición y con criterios de exigencia previamente definidos tal como lo marca el concepto operativo de la competencia citado líneas arriba.

Representativas de este nivel son los diseños o formas cualitativas tales como

- Portafolio
- Mapa mental
- Mapa conceptual
- Video o cortometraje
- Programa radiofónico
- Periódico escolar o noticiero
- Debate

- Cartel
- Etc

En este punto es necesario señalar que las posibilidades son infinitas, las formas, metodologías y procedimientos pueden ser muy variados, el punto es que cumplan con los tres requisitos que deben tener las actividades para considerar que son acordes al enfoque por competencias:

- a) Son construcciones sociales
- b) Se desarrollan fuera de pupitre y con criterios de exigencia previamente definidos
- c) Se defienden o se exponen

Situación didáctica de nivel operativo 3

Estas actividades pueden representarse por su estructura y metodología las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida; la planeación y diseño de situaciones didácticas de este nivel, requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal, evidenciable por parte de los docentes, requieren también de la participación colaborativa de los alumnos y, en su oportunidad de los padres de familia; nos referimos a los proyectos, transversales a la currícula, que comprometen en sus fases de diseño, desarrollo y cierre a más de un docente y más de una asignatura.

Cuadro resumen de las situaciones de diverso nivel operativo

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Tomar apuntes Hacer resúmenes Subrayar ideas principales de un libro	Mapa mental Mapa conceptual Dramatización Programa de radio	Aprendizaje basado en problemas (ABP) Método de caso Proyecto

Contestar cuestionarios Hacer investigaciones individuales de un tema Elaborar productos individuales para entregar al maestro	Maquetas Carteles Periódico Noticiero Blog Video Tutorial Etc. (En equipo con criterios de exigencia previos y para exponer)	
--	--	--

A partir de la lectura, resuelve lo siguiente:

1. Elige al azar diez aprendizajes esperados de los programas de estudio de cualquier grado o asignatura, subrayar el verbo operativo de cada uno y definir el nivel taxonómico al que pertenece.
2. Elige una estrategia didáctica para cada uno de los aprendizajes esperados de manera que ésta sea congruente con el nivel taxonómico de aprendizaje esperado.

RESULTADOS

3. Reunase en equipos de cinco personas e intercambiar opiniones sobre sus resultados y anótelos en el cuadro.

Actividad 2:

2. Lea el texto: “Estrategias didácticas para movilizar conceptos, procedimientos y actitudes” del Frola y Velásquez y use los aprendizajes obtenidos en la misma, para las siguientes actividades:

- Diseña junto con tu equipo una situación didáctica a partir de aprendizajes esperados de niveles taxonómicos uno y dos y usando una estrategia de aprendizaje que corresponda a esos mismos niveles.
- Expon el diseño que hicieron al grupo y hagan una plenaria de enriquecimiento con las aportaciones de todos.



1. El portafolio de evidencias

¿Qué es?

El portafolio de evidencias se define como un instrumento para evaluar el proceso evolutivo de una o varias competencias previamente definidas en un período; de preferencia aquellas que son genéricas por ejemplo las del perfil de egreso o las competencias disciplinares, no es un cúmulo de trabajos escolares, ni un archivo de ejercicios acumulados durante un periodo, sin mayor precisión curricular.

¿Para qué se utiliza?

Para llevar un registro sistemático de las evidencias previamente definidas durante un semestre, un bimestre o un ciclo escolar que den cuenta de cómo va evolucionando cualitativa y cuantitativamente una o varias competencias.

De tal suerte que si se ha diseñado para evaluar la competencia de utilizar el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones (rasgo 1 del Perfil de egreso de Educación Básica) entonces, desde la planeación se define que ésta es la competencia que se va a evidenciar en un trayecto evolutivo. Además, debe diseñarse desde un inicio, la herramienta con la que se va a calificar el portafolios y los indicadores que se van a considerar para evaluarlo.

¿Cómo se construye?

Definir la competencia o competencias a evaluar a través del portafolios de evidencias preferentemente del Perfil de Egreso o de las disciplinas básicas. Ejemplo: 1. Utiliza el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones

Definir el procedimiento para desarrollar la estrategia en términos de inicio, desarrollo y cierre.

- a. Inicio .- Se inicia con preguntas detonadoras sobre el uso del lenguaje oral y escrito y las inconveniencias de no poder expresarse por escrito, se forman binas y se invita a elaborar sus portafolios decorándolos y poniéndoles sus nombres de manera creativa, se dan instrucciones sobre lo que debe aparecer cada semana o cada quincena como evidencia, y se entregan los indicadores de evaluación del portafolio a los alumnos
- b. Desarrollo.- Las binas decoran sus carpetas y deciden donde van a resguardar su portafolio, al paso de las semanas van resguardando las evidencias previamente definidas en los indicadores
- c. Cierre.- Las binas presentan sus portafolios al final del mes, semestre o año lectivo apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos. Por último se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?

Definir y diseñar Indicadores de evaluación.

- a. De proceso.- Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se les pide a las binas muestren a lo largo del proceso de conformación de sus portafolios, generalmente de tipo procedimental y

b. De producto.- los indicadores de producto se refieren a los criterios de exigencia que se establecen previamente con respecto al producto que los estudiantes van a elaborar o a desarrollar y, posteriormente a presentar y “defender” frente al grupo;

Se espera que redacten indicadores dirigidos hacia aspectos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales.

Herramienta de evaluación

Guía para el participante

La evaluación debe llevar a la realimentación, comentarios y decisiones hacia la mejora.

Indicadores	R	B	MB	E
Nivel de logro 7 en nivel Muy Bien y 2 en nivel Excelente				
Colabora con su par para completar el portafolio				
Organiza y explica cronológicamente las evidencias solicitadas en su portafolio				
Muestra satisfacción al trabajar con su par				
El portafolios inicia con una carátula creativa				
Aparece en el mes de septiembre el escrito de su autobiografía.				
Elabora reseña de su árbol genealógico, Presenta el ensayo sobre el bicentenario de la Independencia				
Investiga y escribe una colección de 15 refranes populares relacionados con contenidos de historia				
COMPETENCIA LOGRADA O EN PROCESO				

2. El mapa mental

¿Qué es?

El mapa mental es una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro; su elaboración considera básicamente los siguientes aspectos:

- a) El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.
- b) Los principales temas del asunto o concepto irradian la imagen central de forma ramificada.
- c) Las ramas tienen una imagen y/o palabra clave impresa sobre la línea asociada.
- d) Los puntos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- e) Las ramas forman una estructura conectada

¿Para qué se utiliza?

Un mapa mental es útil para recuperar los aprendizajes logrados por los equipos de trabajo y para evidenciar habilidades y actitudes durante su elaboración, abarcando con ello los tres campos de una competencia ya que en su diseño participan dos o más personas que deben echar mano de lo que han construido en un proceso previo y al hacerlo utilizan determinados criterios que son fácilmente evidenciables al realizar el trabajo.

¿Cómo se construye?

1. El primer paso para la construcción de un mapa mental es definir la competencia a evaluar a través de este instrumento, mismo que por su versatilidad es aplicable a una gran variedad de situaciones.

Ejemplo: Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente

Define Procedimiento para desarrollarlo en términos de inicio, desarrollo y cierre

- a. Inicio .- Se pide a los alumnos que en binas o equipos investiguen qué es un mapa mental, cómo se elabora, tipos de mapas mentales que existen y se entregan los indicadores de evaluación de un mapa mental.
- b. Desarrollo.- Las binas o equipos van elaborando esquemas de diagramación mental sencillos sobre los tópicos que se van abordando en las sesiones a manera de conclusiones obtenidas con los aprendizajes que van construyendo.
- c. Cierre.- Las binas o equipos diseñan y presentan al final de un proceso completo un mapa mental apegándose a los indicadores de evaluación que se les dieron a conocer al inicio y se aplica la herramienta de calificación que se considere más pertinente para evaluarlo, que como ya se ha dicho puede ser lista de verificación, escala estimativa o rúbrica.

¿Cómo se evalúa?

RUBRICA			
INDICADORES	NIVEL 1 (Bronce)	NIVEL 2 (Plata)	NIVEL 3 (Oro)
Entrega el mapa mental en el tiempo establecido	<i>Entregan el mapa mental después de la fecha acordada o no lo entrega</i>	<i>La entrega es poco tiempo después de lo acordado</i>	<i>El mapa mental se entrega en el tiempo establecido o antes</i>
Apego a los indicadores de producto dados a conocer con anticipación	<i>El mapa mental carece de dos o más elementos que debe contener de manera obligatoria</i>	<i>El mapa mental entregado no contiene uno de los indicadores solicitados</i>	<i>El mapa mental se apega estrictamente a los indicadores de producto dados a conocer previamente</i>
Explicación y defensa ante el grupo del contenido del mapa mental	<i>La explicación dada al grupo es confusa y no corresponde al contenido del mapa mental</i>	<i>Hay correspondencia entre lo expresado y el contenido en el mapa mental pero no hay claridad en el contenido completo</i>	<i>Lo explicado es congruente con lo representado en el mapa mental y hay claridad y fluidez en la expresión</i>

La evaluación debe llevar a la realimentación, comentarios y decisiones hacia la mejora.

3. Mapa conceptual

¿Qué es?

Este instrumento de evaluación es un medio que permite visualizar ideas o conceptos graficados de acuerdo a una relación jerárquica que existe entre ellos, entre sus características más importantes se encuentran las siguientes:

- a) Permiten apreciar el conjunto de información que contiene un texto y las relaciones entre sus componentes.
- b) Son considerados como organizadores de contenido para diversas actividades académicas y de la vida práctica.
- c) Determina la jerarquía de ideas
- d) Establece las relaciones entre ellas.
- e) Expresa esquemáticamente los conceptos anteriores buscando relaciones.

¿Para qué se utiliza?

Un mapa conceptual se utiliza básicamente para esquematizar la claridad de las construcciones conceptuales que van haciendo los alumnos puesto que permite clarificar la forma en que se establecen las relaciones entre los contenidos conceptuales que se van construyendo, lo cual por la naturaleza misma de este instrumento, hace énfasis en el aspecto conceptual, sin embargo es posible evidenciar a través de su elaboración en binas o en equipos, aspectos procedimentales y actitudinales.

¿Cómo se construye?

En primer lugar se define la competencia a evaluar tomada preferentemente de los rasgos del perfil de egreso del nivel correspondiente.

Guía para el participante

Indicadores		R	B	MB	E
Regular, Bien, Muy Bien, Excelente Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel E					
<i>El periódico escolar tiene un nombre llamativo e ingenioso</i>					
<i>La información que presenta está bien organizada y distribuida</i>					
Indicadores de proceso y de producto <i>Las noticias de la vida escolar son relevantes e interesantes para la comunidad escolar</i>			SI	NO	
Nivel de logro para declarar la competencia lograda: 7 de 7					
8	<i>El periódico escolar contiene varias secciones diferentes distintos ámbitos de la vida escolar. Mayormente para el diseño y elaboración de la temática que se va a debatir, exponiendo su propio punto de vista.</i>	R	B	SI MB	NO E
1.	<i>Contribuye con el equipo en las tareas de preparación de la temática que se va a debatir, exponiendo su propio punto de vista.</i>				
Nivel de logro para declarar la competencia lograda: 6 de 7					
<i>Los vispócratas acordó ideas para llevar a cabo la tarea encomendada.</i>					
2.	<i>Los vispócratas en su disposición gramatical y jerarquización de palabras, como la levanta para sus compañeros, tenga una redacción así como en la definición del tipo de enlace que relaciona los conceptos utilizados.</i>				
3.	<i>Aporta ideas sobre el contenido y participa activamente en el proceso de realización.</i>				
4.	<i>Muestra satisfacción al trabajar con su compañero o su equipo.</i>				
5.	<i>En el mapa conceptual se identifican los conceptos clave del contenido. El mapa tiene buena calidad técnica, es claro, comprensible y utiliza otros aspectos sonoros además de las voces.</i>				
6.	<i>Todos los conceptos están escritos con mayúsculas.</i>				
7.	<i>Acepta con serenidad los puntos de vista de otras personas. Los contenidos se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara.</i>				
8.	<i>Respetar reglas y turnos de participación.</i>				
<i>Indicador de dirección está bien asistido.</i>					
8.	<i>La estructura y la secuencia del programa resultan adecuados a la población estudiantil a la que se dirige: a su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos....</i>				

Def
ine
Pro
ced
imi
ent
o
par

a desarrollarlo en términos de Inicio .- Se pide a los alumnos que en binas o equipos investiguen qué es un mapa conceptual, cómo se elabora, para qué sirve, y se hacen ejercicios sencillos representando las ideas principales de algunos textos o temas con los que se esté trabajando; luego se entregan los indicadores de evaluación del mapa conceptual a los alumnos.

Desarrollo.- Las binas o equipos van haciendo elaboraciones parciales o mapas mentales sencillos sobre las conclusiones de las temáticas que se van tratando en las clases con la participación de todos, eso va a permitir además de ejercitar, ir recopilando productos parciales que servirán luego de insumos para el mapa conceptual que se desarrollará al final del semestre o ciclo escolar

- Escribe tus reflexiones y las conclusiones a las que llegaron en el grupo:



Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias

Frola y Velásquez (2011). "Manual Operativo para el Diseño de Situaciones Didácticas por Competencias" Editorial Frovel educación. México D.F.

Frola y Velásquez (2011). "Estrategias Didácticas por Competencias" Editorial Frovel educación. México D.F.

Las situaciones de aprendizaje de nivel operativo de aplicación.

Sesión | 05

Introducción

Las situaciones de aprendizaje de nivel operativo de aplicación pueden representar por su estructura y metodología las implicaciones del enfoque por competencias, especialmente de las competencias para la vida; la planeación y diseño de situaciones didácticas de este nivel, requieren de un dominio conceptual, procedimental y actitudinal, evidenciable por parte de los docentes, requieren también de la participación colaborativa de los alumnos y, en su oportunidad de los padres de familia; nos referimos a los proyectos, transversales a la currícula, que comprometen en sus fases de diseño, desarrollo y cierre a más de un docente y más de una asignatura. Son propias de este nivel operativo el Aprendizaje Basado en Problemas, el Método de Caso y los proyectos, las tres metodologías con amplia fundamentación y grandes posibilidades de aplicación en el aula.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Identifique los aprendizajes esperados de nivel operativo de aplicación en sus programas educativos y relacione los mismos con las estrategias más acordes para su logro.
- Identifique las metodologías de trabajo docente propias del nivel operativo de aplicación o utilización de lo aprendido.
- Utilice el Aprendizaje Basado en Problemas, el Método de Caso y el Proyecto en las situaciones de aprendizaje por competencias,

Para ir entrando en materia:

Repasa los contenidos de la sesión anterior. Recuerda cuáles son los niveles operativos de las situaciones didácticas y haz comentarios que abunden y precisen al respecto.

“Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias para la vida”.

Estrategias didácticas por competencias. Frola y Velasquez. Edit. Frovel Educación. México 2011. Pp. 21-38.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Fundamentación

El ABP es una buena opción metodológica para trabajar bajo el enfoque de la educación por competencias porque responde a los requisitos necesarios para que los alumnos movilicen recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tiene sus bases en la psicología cognitiva en el sentido de provocar en los educandos conflictos cognitivos que permiten que éstos busquen restablecer el equilibrio a través de la solución a la necesidad creada. Sin embargo, con las aportaciones de otras teorías relacionadas con el constructivismo social, ha resurgido con un gran potencial, ya que una situación problemática claramente planteada para ser resuelta en equipo y comunicada después hace que los alumnos desarrollen competencias porque se logran aprendizajes significativos debido a que se involucra la parte afectiva y volitiva del alumno. Por otra parte, a través de la actuación del profesor como mediador y potenciador del aprendizaje del alumno, se le hace transitar, de acuerdo a los postulados vigotskianos, de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo.

¿En qué consiste?

A pesar de que ha tenido varias modificaciones a raíz de las aportaciones de múltiples puntos de vista, en esencia el ABP consiste en seguir una serie de pasos que en lo sustancial no cambian, éstos son los siguientes:

1. **Diseño del problema.-** Consiste en plantear una situación problemática para ser resuelta por los alumnos de manera cooperativa. El problema debe ser en la medida de lo posible tomado del mismo contexto en donde se desenvuelven los educandos de manera que le encuentren sentido y significado a lo que están haciendo, su complejidad debe ser congruente con la edad de los alumnos.
2. **Lectura y análisis del problema planteado.-** Con este paso se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda. Es necesario que todos los miembros del equipo comprendan el problema; en este escenario, el papel del profesor pasa a ser el de mediador, y le corresponde estar atento a las discusiones de los grupos y, si algún tema concreto requiere atención especial, discutirlo con todos los grupos en común.

3. **Realizar una lluvia de ideas.-** En este punto se busca fomentar al máximo el pensamiento flexible y son aceptadas todas las ideas, se recomienda aplicar la técnica tal y como lo propone su creador Osborn.

El procedimiento generalmente consta de cuatro fases:

- a) El grupo de trabajo aporta ideas sin considerar si son o no viables, buenas, pertinentes, etcétera. El facilitador incita a los participantes a dar ideas anotando todas las aportaciones. No está permitida ninguna forma de crítica. Esta fase puede durar alrededor de 20 minutos.
 - b) El grupo se divide en equipos que clasifican y organizan las ideas.
 - c) Los equipos evalúan la organización y clasificación de las ideas, aportando sugerencias para la mejora.
 - d) En una sesión plenaria se consideran las ideas creativas y sus posibilidades de implementación para la resolución del problema planteado.
4. **Enlistar lo conocido y lo desconocido del problema.-** En este punto, los alumnos harán un inventario de lo que conocen y pueden utilizar para resolver la situación problemática y de aquello que desconocen y que se convierte por lo tanto en motivo de indagación, con lo que se propicia la movilización de recursos conceptuales al buscar información que permita avanzar en la consecución de los fines planteados.
 5. **Clarificar el procedimiento para la solución de la situación problemática.-** En este punto ya debe tenerse claridad sobre lo que se debe hacer para resolver el problema, sin que ello implique necesariamente que el procedimiento adoptado sea exitoso, pero sí se debe tomar en cuenta que los errores no son fracasos, sino aproximaciones a la solución final.
 6. **Distribuir tareas y llevar a la práctica los procedimientos planeados.-** este es un momento crucial debido a que se ponen en juego todas las habilidades, conocimientos y actitudes de los integrantes de los equipos hasta que lograr llegar a una solución viable. Es importante resaltar aquí, que lo más importante no es llegar a la solución del problema, sino el proceso mismo en el que los alumnos interactúan y ponen en juego lo que conocen, lo que saben hacer y las

actitudes que adoptan, todo por supuesto bajo la tutoría, observación y seguimiento del docente en su papel de mediador o tutor de sus alumnos.

- 7. Comunicación de resultados.-** Este es otro momento importante que consiste en que los miembros del equipo o un representante del mismo da a conocer el procedimiento que llevaron a cabo para resolver el problema, las dificultades que tuvieron, las aportaciones de sus compañeros y los resultados que obtuvieron. Esta fase no debe omitirse por ningún motivo porque representa la movilización de las habilidades necesarias para la comunicación, las cuales son de gran relevancia en el contexto social en el que se desenvuelven los educandos.
- 8. Evaluación.-** Desde el enfoque por competencias, es conveniente echar mano de alguna de las tres herramientas de calificación recomendables: la lista de verificación, la escala estimativa o la rúbrica. Los indicadores que se incluyan en las mismas, deben abarcar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. A continuación se hace un listado de indicadores que pueden utilizarse para evaluar tanto el producto obtenido como el proceso que se llevó a cabo.

EL METODO DE CASOS:

Fundamentación y conceptos

El método de casos es una de las alternativas viables para desarrollar competencias desde la escuela, en esencia es una descripción narrativa que se hace de una determinada situación de la vida real, incidente o suceso, que involucre la toma de decisiones por parte de quien lo analiza y pretende resolverlo. El caso planteado de manera narrativa y con detalle debe contener además del hecho o problema, la información básica apropiada que conduzca a la movilización de recursos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal que conlleven a una solución o varias alternativas viables.

Tiene sus orígenes en la jurisprudencia y al igual que en esta rama del conocimiento humano es fundamental que el narrador no haga ninguna interpretación, ya que esta puede cambiar la percepción del receptor.

La duración de las sesiones es variable, puede ir desde 20 minutos hasta dos horas y es conveniente además que el análisis y resolución del caso se haga en equipo para que se haga una socialización del caso y posteriormente se pase a la comunicación de los procedimientos y resultados obtenidos en la sesión plenaria. Es común pero también deseable que haya puntos de vista antagónicos en el análisis y procedimiento de los casos, lo cual es una excelente vía para seguir movilizando recursos y como consecuencia desarrollar competencias en los alumnos.

Una de las finalidades que cumple el método de casos es la de aproximar al individuo a las condiciones de la vida real, para prepararlo desarrollando talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo, que los capacite para relacionarse con los demás al desarrollar las competencias para la vida que hoy día son la finalidad de la educación y está explícita en los planes de estudio de la educación básica y del nivel medio superior.

De esta manera a través del análisis de un caso y las acciones que se derivan para su resolución se contribuye al desarrollo de competencia en la medida en que vincula al participante con hechos reales y le permiten desarrollar su propio análisis y adoptar una solución que considere adecuada.

Componentes básicos para elaborar un caso:

- Una historia clara, coherente y organizada que involucre intelectual y afectivamente al estudiante y lo conduzca necesariamente a tomar decisiones.

- Una introducción que enganche al lector con la situación o personales del caso.
- Una sección breve que exponga el contexto en que se ubica el caso y permita su vínculo con el contenido disciplinario y curricular, con los conceptos o ideas centrales por trabajar.
- El cuerpo del caso, que puede dividirse en subseccionales accesibles al alumno, donde se desarrolle el asunto, se identifiquen los puntos principales y se den las bases para analizar el problema y vislumbrar los cursos de acción u opciones posibles.
- En función de su pertinencia pueden incluirse notas al pie, apéndices, cronologías, estadísticas, información de fuentes primarias, lecturas, etc.

(DIAZ BARRIGA 2006)

Por otra parte, los elementos involucrados en un caso son los siguientes:

1. **El educando.-** Considerado en su dimensión individual, como ser único e irrepetible con su repertorio de sentimientos, experiencias percepciones tradiciones y valores que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única, a dar valor a una cosa a desestimar otra, lo cual es entendible, previsible y además deseable, porque lo más seguro es que en unas situaciones haya puntos de vista y en otras haya confrontación de puntos de vista y es precisamente esta diversidad es la que hace que este método se enriquezca y se convierta en un proceso activo mediante el cual se movilicen conceptos, habilidades, sistemas valorales etc.
2. **El caso.-** Es la narrativa detallada de una situación polémica cuyo fin primordial es servir como base de la discusión, por lo que debe ser debidamente redactado de acuerdo a los componentes enlistados líneas atrás.

3. **El docente mediador.-** Quien debe buscar que los alumnos desarrollen sus competencias a través de la búsqueda de información e intercambio de puntos de vista. Algo que no debe pasar desapercibido, es que el maestro es un ser humano que tiene su propia historia de vida y se desenvuelve en un entorno social determinado por lo que al igual que el resto de la sociedad es afectado por el entorno económico, social, cultural. Por lo que no se debe partir de la idea de que es el que sabe más y mejor todo lo relacionado con un caso determinado, sino el que cumple una función de mediación que entre otras cosas debe contemplar el proporcionar los elementos que sirvan de eje articulador de la discusión, mantener el orden del procedimiento de resolución de los casos, tratar de orientar la discusión tratando de que haya reflexión y análisis más o menos profundo a fin de evitar posiciones simplistas, motivar la participación y estimular planteamiento de tesis novedosas, moderar en las discusiones que se presenten a fin de que haya un uso adecuado del tiempo mantener el interés de los participantes en el tema procurando crear un ambiente dinámico y agradable.
4. **Las competencias a desarrollar.-** No se debe olvidar que la finalidad de la discusión de una situación determinada planteada de manera narrativa como un caso, tiene como finalidad ser la apuesta fuerte del docente para que los alumnos desarrollen las competencias que marca el plan y los programas del nivel educativo en que se trabaje, de ahí que se pueda y deba echar mano de conocimientos de las distintas asignaturas, de habilidades adquiridas y por supuesto de actitudes y valores que se ponen en juego durante las discusiones y la necesaria reflexión que subyace durante todo el proceso.

Procedimiento para el trabajo del método de caso en clase

La sesión en la que el caso va a ser el eje detonador para la movilización de recursos

que permitan desarrollar competencias en los alumnos, debe plantearse en términos de inicio, desarrollo y cierre; una sugerencia al respecto es la siguiente:

a) Inicio

En este primer momento se forman los equipos de manera aleatoria y se les da a conocer el caso que deben resolver de preferencia en una o más hojas impresas, según la extensión de la redacción, al mismo tiempo se les dan los criterios de exigencia que se deben cumplir y se establecen con exactitud el tiempo que tienen para las discusiones, la conclusión final y la hora en que inicia la sesión plenaria para dar a conocer los resultados que cada equipo obtuvo.

b) Desarrollo

Es el momento en que los alumnos analizan el caso, intercambian puntos de vista, buscan información y elaboran conclusiones. El papel del maestro por su parte durante esta fase va a consistir en acercarse a los equipos para formular preguntas validas e inteligentes que guíen y profundicen las reflexiones que vayan haciendo los equipos, explicar dudas que tengan los alumnos y si el caso lo amerita expresar sus propias opiniones o relatar sus experiencias.

c) Cierre

Consiste básicamente en la comunicación de resultados por parte de los equipos, dando a conocer al grupo la forma en que se dio la discusión al interior y las conclusiones que obtuvieron, resaltando su hubo o no consenso entre los integrantes del equipo.

Como se puede ver, el método de caso es una alternativa viable para desarrollar competencias para la vida en los alumnos, específicamente en lo referente al manejo

de situaciones ya que es un método activo y participativo e intenta estimular en el estudiante entre otras cosas la habilidad para encontrar significados y relaciones, la capacidad para formarse y emitir juicios y el talento para informar a otros su posición.

La evaluación en el método de casos

Este proceso no puede faltar y va enfocado básicamente en dos aspectos: la evaluación del caso en sí, en su forma, su redacción y su contenido y por otra parte la evaluación de la puesta en práctica del caso al interior de los equipos y del grupo. A continuación se incluyen dos sugerencias para evaluar ambas situaciones:

Lista de verificación para evaluar la elaboración de un caso

INDICADORES	SI	NO
¿Muestra claridad y fluidez en la narrativa mediante la cual se expone el caso?		
¿Plantea el objetivo que se persigue de manera precisa?		
¿Considera el interés de los alumnos y es por lo tanto motivante para ellos?		
¿Presenta información suficiente para suscitar el análisis y la discusión?		
¿Considera situaciones reales o viables de que sucedan en la vida real?		
¿Ocasiona polémica por las situaciones que plantea?		
¿Tiene una extensión acorde al caso que plantea?		

Lista de verificación para evaluar la puesta en práctica de un caso al interior de los equipos de trabajo.

INDICADORES	SI	NO
¿Participan activamente todos los integrantes del equipo en el análisis inicial del caso dado?		
¿Expresan puntos de vista bien fundamentados que ayudan a resolver la situación planteada?		
¿Defienden sus puntos de vista y opiniones con argumentos válidos?		
¿Expresan sus ideas con claridad y fluidez al interior de los equipos?		
¿Colaboran de manera activa en la búsqueda de soluciones?		
¿Consultan fuentes de información que ayuden a clarificar el caso?		

analizado?		
¿Comunican ante el grupo el procedimiento seguido y los resultados obtenidos con claridad?		

EL PROYECTO

Fundamentación

El método de proyectos es una de las alternativas más viables para el desarrollo de competencias en los alumnos ya que permite poner en juego conocimientos, habilidades y actitudes a través del desarrollo de las actividades que se desprenden de su planteamiento y realización. Tiene su origen en la arquitectura y como tal es una visión anticipada de lo que se quiere alcanzar.

Hay una gran cantidad de fuentes que hacen aportaciones sobre su uso como recurso pedagógico en la educación por competencias, la mayoría de ellas basadas originalmente en los planteamientos de Kilpatrick para quien el punto de partida del es el interés y el esfuerzo. El maestro tendrá que aprovechar las energías individuales, naturalmente dispersas, canalizadas e integradas hacia un objetivo concreto.

Para el autor citado una buena enseñanza se da cuando los chicos y las chicas pueden moverse de acuerdo con sus intenciones y aglutinan sus esfuerzos y deseos hacia objetivos claramente definidos según unos ideales y valores.

Para Kilpatrick el proyecto es una "actividad previamente determinada", la intención predominante de la cual es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación", "un acto problemático, llevado completamente a su ambiente natural". El método de proyectos designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que se dedican metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellos mismos. (Zabala: 2008)

De este modo, tienen la posibilidad de elaborar un proyecto en común y de ejecutarlo, sintiéndose protagonistas en todo el proceso y estimulando la iniciativa responsable de cada uno en el seno del grupo.

Fases de un proyecto:

Las fases que comprende un proyecto, según el planteamiento de Kilpatrick, citado por Zabala, son cuatro:

1. *Intención:* En esta primera fase, los chicos y chicas, coordinados y dirigidos por el maestro, debaten sobre los diferentes proyectos propuestos, escogen el objeto o montaje que quieren realizar y la manera de organizarse (grupo-clase, grupos reducidos, individualmente). Precisan y clarifican las características generales de lo que quieren hacer, así como los objetivos que pretenden alcanzar.
2. *Preparación:* La segunda fase consiste en diseñar el objeto o montaje. Es el momento de definir con la máxima precisión el proyecto que se quiere realizar. Para complementar esta fase se requerirá la planificación y programación de los diferentes medios que se utilizarán, los materiales y las informaciones indispensables para la realización y los pasos y el tiempo previstos.
3. *Ejecución:* Una vez diseñado el proyecto, los medios y el proceso a seguir, se iniciará el trabajo según el plan establecido. Las técnicas y estrategias de las diferentes áreas de aprendizaje (escribir, contar, medir, dibujar, montar, etc.) se utilizarán en función de las necesidades de elaboración del proyecto.
4. *Evaluación:* Una vez acabado el objeto o montaje, será el momento de comprobar la eficacia y la validez del producto realizado. Al mismo tiempo se analizará el proceso seguido y la participación de los chicos y chicas.

¿Por qué el método de proyectos es una opción viable en la educación actual?

Las razones que se esgrimen para trabajar a partir del método de proyectos son las

siguientes:

- Posibilita la actividad colectiva con un propósito real y dentro de un ambiente natural. Por lo tanto, el proyecto debe incluir actividades en común, en equipo y el trabajo en comunidad. Pretende fomentar el espíritu de iniciativa al mismo tiempo que la colaboración en un proyecto colectivo.
- Vincula las actividades escolares a la vida real, intentando que se parezcan al máximo. Se da importancia a los impulsos de las acciones, de las intenciones, propósitos o finalidades de la acción; En el proyecto interviene todo tipo de actividades manuales, intelectuales, estéticas, sociales, etc.
- Convierte al trabajo escolar en algo auténticamente educativo, ya que lo elaboran los propios alumnos. Potencia la capacidad de iniciativa del alumno y el respeto a la personalidad de los chicos y chicas. Permite la adecuación del trabajo a los niveles de desarrollo individual.
- Favorece la concepción de la realidad como hecho problemático que hay que resolver y responde al principio de integración y de totalidad, lo cual da lugar a la enseñanza globalizada, es decir, no existen asignaturas aisladas, sino que los proyectos incluyen todos los aspectos del aprendizaje: lectura, escritura, cálculo, expresión plástica, etc. (Zabala 2008)

Otra visión del trabajo por proyectos

Una experiencia interesante y claramente planteada es la que realiza Antunes (2007) en el libro titulado: *Un método para la enseñanza básica: el proyecto* en el cual se dan aportaciones muy precisas sobre los aspectos conceptuales y procedimentales que se requieren para el trabajo con esta opción metodológica; a continuación se ofrece un extracto de esta fuente el cual para que sea más atractivo al lector se desarrolla en forma de preguntas que son muy frecuentes entre los docentes y que en la fuente bibliográfica citada se encuentra una respuesta textual. Veamos:

¿Qué es un proyecto?

Un proyecto es una investigación desarrollada con profundidad sobre un tema o tópico que se considera interesante. Esa investigación puede ser desarrollada por un pequeño grupo de alumnos, otras veces por la clase entera y, en algunas circunstancias excepcionales, por un único alumno, por más de una clase o por un grupo constituido por alumnos de diferentes clases.

La esencia y la clave del éxito de un proyecto reside en un esfuerzo de investigación, deliberadamente dirigido a encontrar respuestas convincentes para preguntas sobre un tema, elaboradas por los alumnos, profesores, profesores y alumnos juntos y, eventualmente, funcionarios de la escuela, padres y personas de la comunidad elegidas como representantes.

¿Qué relación existe entre el proyecto y las asignaturas o los contenidos disciplinares?

En algunas pocas escuelas del mundo, los proyectos substituyen las asignaturas convencionales de un curso cuando están presentes de modo interdisciplinario en el tema elegido. Por ejemplo: un proyecto que presente como eje temático "la Tierra", "las plantas", "las estaciones del año" u otros temas más generales, abarca naturalmente la Geografía y la Historia, seguramente las Ciencias (en el análisis de los elementos constituyentes del planeta, como el suelo, el aire, el agua y la biósfera), pero también Lengua nacional. su síntesis en una Lengua extranjera, la Matemática (en el estudio de la esfera y en cálculos y otras operaciones derivadas de las formas geométricas presentes en la figura del planeta) y en muchas otras áreas de estudio.

Por otra parte, la forma más convencional de emplear un proyecto como medio de estudio es considerarlo como un complemento de los elementos sistemáticos de una o de algunas materias. No debe ser presentado a los alumnos como un evento

excepcional desarrollado en una u otra ocasión, sino como un componente que integra una línea de estudio y que está claramente definido como parte del proyecto pedagógico de la escuela. Empleados para explorar conceptos y contenidos, los proyectos se prestan también a programas de servicios comunitarios, campañas de solidaridad, defensa de metas ecológicas, viajes de la escuela, experiencias de laboratorio y una infinidad de otras actividades extracurriculares.

¿Cuál es el papel del profesor en el trabajo por proyectos?

Los profesores deben poner a disposición de los alumnos los libros, fotografías, diapositivas, revistas y otros materiales relacionados con el tema estudiado. Esta función los promueve como verdaderos agentes divulgadores de lenguajes múltiples, puesto que muestran a los alumnos que las preguntas y los saberes que contienen sus respuestas pueden ser expresadas a través de textos, gráficos, pinturas, mapas, dibujos, músicas, movimientos corporales y otros. Otro rol importante que representa el profesor es el de "interrogador", recogiendo dudas, propiciando inquietudes, proponiendo problemas y sugiriendo desafíos. En el cumplimiento de esta misión, el profesor debe demostrar su argucia en inducir al alumno a elaborar sus propias preguntas, como un investigador las haría mientras investiga su tema.

Constituye una insustituible función del profesor (trabajando o no con proyectos) ser un decodificador de símbolos, es decir, un profesional que interpreta textos, analiza gráficos, explora mapas, analiza fotografías, inventa ilustraciones y, por fin, explicita al alumno los mensajes ocultos de los diferentes símbolos presentes en los múltiples lenguajes. En un proyecto, esa función adquiere prerrogativas aún más vivas y dinámicas que en clases convencionales.

¿Cuál es el rol de los alumnos en el trabajo por proyectos?

Los alumnos tienen un papel muy específico y protagónico durante la realización de un

proyecto, algunas actividades relevantes que les corresponde hacer son las siguientes:

- Investigar algunos de los aspectos específicos contenidos en el proyecto (que hayan sido designados por el profesor y compañeros) en libros, revistas, diarios y, sobre todo, realizando entrevistas.
- Escribir, dibujar, leer, anotar datos y percibir los distintos lenguajes posibles (textos, dibujos, pinturas, diagramas, gráficos, dramatizaciones, mimo, etc.) para la expresión de sus descubrimientos.
- Explorar con claridad y dominio integral sus diferentes habilidades operatorias (ver, describir, analizar, sintetizar, comparar, deducir, clasificar, criticar, etc.).
- Percibir que todo proyecto presenta *etapas claramente definidas*; reconocer esas *etapas*, percibir en qué punto se encuentra en cada etapa y comprender el *objetivo específico de su tarea* en el momento en que la ejecuta, y también el *objetivo final del proyecto*.

¿Cómo se hace la elección de los temas en un proyecto? ¿Lo hace el maestro?

Lo hacen los alumnos? ¿Ambos participan?

La implementación de los proyectos debe permitir a los alumnos concentrar su energía en la búsqueda de temas relevantes, pero es esencial que éstos estén incluidos en los proyectos pedagógicos dispuestos por los profesores para alcanzar los objetivos educativos propuestos. Estos temas, conceptos, conocimientos y habilidades pueden ser "hilvanados" de un modo genérico por el equipo docente, como una actividad que precede a la implementación de los proyectos. Lo ideal es un término medio entre los temas que los alumnos proponen, y su posibilidad de inserción y contextualización en los contenidos necesarios y adecuados a la edad de aquéllos establecidos por los profesores.

Un elemento importante en el trabajo con proyectos es proponer títulos estimulantes, intrigantes y sugestivos. Muchos proyectos que pudimos acompañar tenían los siguientes nombres: "Llorar ... ¿por qué?", "El mecanismo del amor", "¿Cómo funciona?", "Todo sobre el camaleón y otros animales raros", entre otros.

¿Cuáles son las etapas de un proyecto?

Celso Antunes (2007) propone tres etapas, las cuales están citadas a continuación:

Primera etapa: apertura del proyecto

En esta etapa, profesores, alumnos y, eventualmente, otras personas de la comunidad escolar especialmente invitadas realizan la *selección de preguntas* y la definición del *eje temático* que será investigado. Para esta fase, es posible el uso de diferentes criterios, de los cuales el más importante es proponer un *tema íntimamente relacionado con la experiencia diaria de los alumnos*. También es interesante que algunos de los alumnos estén familiarizados con el tema y deseen saber más sobre él, formulando preguntas que sean útiles para una selección final de cuestiones sobre el tema.

El segundo criterio es que el eje temático debe contemplar la posibilidad de *integrar una gran variedad de materias*, incluidas las disciplinas artísticas, Educación Física y, cuando sea posible, una lengua extranjera.

El tercer criterio implica que el tema debe ser suficientemente amplio para contemplar dudas y que exija, por lo menos, *una semana de actividades*, con la posibilidad de extenderse incluso a un mes entero o a un bimestre.

Con la elección del tema y de las preguntas, según los criterios presentados, los profesores involucrados deben trazar un *mapa conceptual* acerca de las líneas generales del proyecto en todas sus etapas y pasos, así como el *tema central* y los *subtemas* o temas secundarios de ese proyecto. Es absolutamente esencial e incluso imprescindible en esa primera etapa que los profesores verifiquen que toda la información reunida para la investigación *esté siempre relacionada con los saberes y con las experiencias de los alumnos*. El verdadero aprendizaje siempre ocurre a través de la incorporación de nuevos conocimientos que interaccionan con los que el alumno ya posee.

Segunda etapa: el trabajo práctico

La fase dos representa la verdadera "alma" del proyecto. Consiste en la investigación

directa mediante el uso de textos, la realización de visitas y entrevistas, el envío de cartas y todo lo que permita a los alumnos elaborar sus conclusiones. Para ello considerarán sus observaciones y evaluarán los procedimientos con los que actúan, ejercitarán sus habilidades y construirán modelos que les permitan discutir, explicar, dramatizar y exponer sus nuevos conocimientos.

Tercera etapa: la culminación - presentación

Esta etapa en la que se prepara la *presentación de los resultados de las investigaciones*. Contiene ensayos surgidos a partir de las charlas, exposición de objetos, representaciones dramáticas, coros, paneles, grabaciones en audio o en video u otros recursos del lenguaje con los que se presentarán los conocimientos elaborados. Concluida la presentación, el profesor comunica el resultado de la *evaluación*, considerando siempre como parámetro el *progreso* alcanzado por los alumnos y la aproximación lograda en relación con los objetivos inicialmente propuestos, o si éstos fueron alcanzados o superados.

El siguiente cuadro puede ayudar a organizar este proceso:

PRACTICA ACTUAL	PRÁCTICA IDEAL	IDENTIFICACIÓN DE ÁREAS DE MEJORA
-----------------	----------------	-----------------------------------

Describir las acciones que se realizan de manera cotidiana en la práctica docente, estas pueden ser categorizadas en momentos, por ejemplo: el pase de lista, las indicaciones para orientar la atención o el preguntar sobre el material de trabajo pueden entrar en la categoría de “Normalización”; y las indicaciones sobre lo que se va a hacer en la clase pueden nombrarse como “encuadre”, etc.

Aquí se enlistan los elementos que deben existir en una práctica para que se logren aprendizajes significativos en los alumnos, esta columna es llenada a través de lluvia de ideas surgidas de la experiencia de cada docente y/o por medio de la información obtenida de fuentes de consulta confiable

Cada docente hace una confrontación entre los elementos de su propia práctica, luego los confronta con los de la práctica ideal para identificar sus carencias o debilidades y convertirlas en áreas de mejora de su hacer docente cotidiano.

Una primera conclusión que debe obtenerse de este primer acercamiento a la construcción de un trayecto formativo es la respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué acciones de mi práctica realizo bien y por lo tanto debo conservar?
2. ¿Qué acciones de mi práctica debo mejorar?
3. ¿Qué aspectos están ausentes de mi práctica educativa y por lo tanto requiero trabajar en ellos?

Las respuestas pueden organizarse en un cuadro de tres columnas como este:

¿Qué acciones de mi práctica realizo “bien”	¿Qué acciones de mi práctica debo mejorar?	Qué aspectos están ausentes de mi práctica educativa

En las dos primeras columnas claramente se pueden identificar las fortalezas y las debilidades, lo cual ya es un importante avance, ya que al detectar debilidades se está reconociendo que hay aspectos que deben mejorarse con lo que se ha dado un gran paso.

La tercera columna marca las ausencias de la práctica docente, las cuales se descubren mediante la confrontación con la práctica ideal, misma que se comenta y conceptualiza de acuerdo a fuentes de consulta autorizadas en ese rubro, a lo que cada persona del colegiado docente conoce y que expone para que sea discutido.

Es una realidad que todos los docentes tienen referentes de lo que es la práctica ideal, en este sentido es importante que la temática se ponga en la mesa de discusión y se hable de ello en un trabajo encaminado al enriquecimiento de las prácticas de todo el colectivo docente. El hecho mismo de tocar la temática es un

primer paso para la detección de necesidades formativas que deben convertirse luego en acciones específicas que formen parte del trayecto formativo.

Algunas aportaciones metodológicas derivadas del constructivismo social

El enfoque por competencias tiene en parte como fundamento el constructivismo social, el rol del maestro bajo este enfoque es el de mediador y juega como tal un papel preponderante en el diseño de situaciones de aprendizaje significativo. El docente es el elemento catalizador de los distintos factores que permiten crear las condiciones adecuadas para que el educando se apropie de los contenidos que son necesarios para el logro de los propósitos educativos, para ello requiere poner en juego varios componentes de la competencia didáctica, entre las que se encuentran las siguientes:

- Diseñar actividades que metodológicamente organizadas permitan a los educandos avances graduales en su desarrollo.
- Permitir que los educandos por sus propios medios y de acuerdo a sus propios ritmos y estilos de aprendizaje vayan accediendo a zonas de desarrollo potencial a partir de lo que ya conocen.
- Crear un clima de afectividad y de comunicación asertiva que permita la interacción social entre los propios educandos.
- Brindar la ayuda pedagógica necesaria con un claro sentido de subsidiario, es decir, dar más apoyo a quien más lo requiera.
- Generar en los alumnos las reflexiones pertinentes que hagan posible la toma de conciencia sobre lo aprendido y acerca de lo que hace falta aprender.

Un maestro mediador es el equivalente a un entrenador deportivo que hace todo lo que está a su alcance, fuera del área de juego, para que las personas a

quienes apoya logren los mejores resultados, lo único que no le está permitido es

jugar en lugar de sus entrenados, eso lo tienen que hacer ellos por su cuenta. Un mediador debe igualmente crear las mejores condiciones para que los alumnos aprendan, sólo hay una cosa que no puede hacer por ellos: aprender. (VELASQUEZ: 2008)

Las situaciones de aprendizaje de acuerdo a este enfoque, deben plantearse en términos de procedimiento divididas en tres momentos:

- Inicio
- desarrollo
- cierre

En cada uno deben a su vez considerarse algunas actividades como las siguientes:

INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Activación <ul style="list-style-type: none">- afectiva- física- cognitiva Exploración de conocimientos previos Plan general de clase Organización	Momentos de interactividad Momentos de interacción Estrategias diversificadas	Auto y co-evaluación Retroalimentación Comunicación de resultados

Prácticamente todas las corrientes psicológicas que tienen aplicaciones a la educación y todas las corrientes pedagógicas en boga, afirman que las secuencias didácticas que pretendan lograr aprendizajes duraderos y efectivos deben apegarse a un diseño metodológico que con algunas variaciones conservan los siguientes puntos:

- 1. Activación afectiva:** para iniciar una clase es necesario crear primero un clima afectivo propicio, es decir, los educandos deben sentirse en un ambiente relajado, libre de amenazas, empático y con cierta flexibilidad; lo cual puede lograrse casi de manera exclusiva echando mano de actividades o actitudes lúdicas. Hay una gran variedad de técnicas, juegos y actividades diversas que permiten la activación afectiva deseable, en este libro se ofrece una amplia gama de opciones que han sido ampliamente probadas en grupos de diversos niveles y modalidades con resultados siempre favorables.
- 2. Indagar conocimientos previos:** David Ausubel a quien se debe la frase de “aprendizaje significativo” al hablar de la importancia de que la enseñanza parta de lo que los alumnos conocen previamente afirmaba lo siguiente: “Si tuviera que resumir el aprendizaje significativo a un solo postulado éste sería *indáguese lo que el alumno conoce y enséñese en consecuencia*”. La afirmación anterior parte del sustento de que la labor del docente no consiste en diseñar actividades estandarizadas para todos los alumnos, sino tomar en cuenta que existen puntos de partida distintos y por consecuencia las estrategias de enseñanza deben ser diferenciadas. Esta fase diagnóstica no tiene por qué ser tediosa para los alumnos o para el maestro, existen alternativas lúdicas bastante atractivas que además de lograr este propósito generan un clima de afectividad, identificación y distensión que ayuda bastante al logro de aprendizajes significativos.

Organizar las actividades de aprendizaje: Dentro de los aspectos de la organización del grupo hay varias alternativas, todas ellas pueden llevarse a cabo mediante el empleo de la lúdica.

A partir de la lectura resuelve lo siguiente:

4. Prepara una exposición detallada con la metodología que te fue asignada.
 - a) Aprendizaje basado en problemas (ABP)
 - b) Método de caso
 - c) Proyecto
- Exponer por equipos la metodología asignada.

Actividad 2:

- Desarrolla la metodología que te asignaron a través de una situación de aprendizaje.
- Diseña con tu equipo una situación de aprendizaje de tus respectivos programas de estudio y usa en dicha planeación la metodología asignada.

Escribe la metodología que se te asignó y la situación de aprendizaje que desarrollarás.

Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias: Frola y Velásquez (2011). Estrategias didácticas por competencias. Editorial Frovel educación. México D.F.

Las estrategias didácticas por competencias.

Sesión | 06

Introducción

Investigaciones reciente muestran que los docentes frente a grupo, los directivos y otros actores de la educación muestran un dominio suficiente de aspectos teórico-conceptuales de la Reforma Educativa, también dan evidencia de una buena actitud para llevarla a cabo, e gran problema que encuentran es cómo aterrizar a nivel de aula los postulados de las teorías que dan sustento a las reformas que se están implementando en la educación actual.

La gran mayoría de los maestros saben de las bondades del trabajo en equipos, tienen claro que para lograr aprendizajes significativos se debe partir de lo que el alumno ya conoce, muchos conocen con relativa profundidad los postulados del constructivismo social, saben que el maestro debe ser un mediador eficiente que brinda apoyo y acompañamiento a los alumnos para que transiten de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo, en fin, se conoce mucho de teoría y existe el convencimiento de que las circunstancias del mundo en la actualidad implican una transformación a fondo de los sistemas educativos.

Sin embargo hay lagunas metodológicas que deben ser resueltas, porque de lo contrario se corre el riesgo de que empiece a privar una sensación de fracaso prematuro de las reformas educativas. Por ello hemos considerado pertinente en esta sesión propiciar que los participantes sean capaces de hacer una descripción puntual de las principales estrategias didácticas que se sugiere trabajar en el enfoque por competencias, desde las más complejas y estructuradas como son: el proyecto, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, hasta aquellas más sencillas pero muy recomendables para el trabajo cotidiano en el aula como el uso del portafolios de evidencias, la elaboración de organizadores gráficos, carteles, exposiciones etc.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Diseñe situaciones de aprendizaje usando como recurso estrategias didácticas por competencias de distinto nivel operativo.

Para ir entrando en materia:

1. Participe en un espacio de intercambio de opiniones, comentando cuáles son las estrategias de trabajo que realizan o han visto en las aulas y qué les parecen acordes al enfoque por competencias.
2. Redacta tus conclusiones al respecto.

Escriba aquí las conclusiones.

Actividad 1:

Realiza la lectura del texto: “Los niveles operativos en el diseño de situaciones didácticas” de Frola y Velásquez.



“Los niveles operativos en el diseño de situaciones didácticas”

“Estrategias didácticas por competencias” Frola y Velásquez.
Editorial Frovel. México 2011. Pags. 51-74.

6. El portafolio de evidencias

¿Qué es?

El portafolio de evidencias se define como un instrumento para evaluar el proceso evolutivo de una o varias competencias previamente definidas en un período; de preferencia aquellas que son genéricas por ejemplo las del perfil de egreso o las competencias disciplinares, no es un cúmulo de trabajos escolares, ni un archivo de ejercicios acumulados durante un periodo, sin mayor precisión curricular.

¿Para qué se utiliza?

Para llevar un registro sistemático de las evidencias previamente definidas durante un semestre, un bimestre o un ciclo escolar que den cuenta de cómo va evolucionando cualitativa y cuantitativamente una o varias competencias.

De tal suerte que si se ha diseñado para evaluar la competencia de utilizar el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones (rasgo 1 del Perfil de egreso de Educación Básica) entonces,

desde la planeación se define que ésta es la competencia que se va a evidenciar en un trayecto evolutivo. Además, debe diseñarse desde un inicio, la herramienta con la que se va a calificar el portafolios y los indicadores que se van a considerar para evaluarlo.

¿Cómo se construye?

Definir la competencia o competencias a evaluar a través del portafolios de evidencias preferentemente del Perfil de Egreso o de las disciplinas básicas. Ejemplo: 1. Utiliza el lenguaje escrito con fluidez y claridad en diferentes contextos y situaciones

Definir el procedimiento para desarrollar la estrategia en términos de inicio, desarrollo y cierre.

- a. Inicio .- Se inicia con preguntas detonadoras sobre el uso del lenguaje oral y escrito y las inconveniencias de no poder expresarse por escrito, se forman binas y se invita a elaborar sus portafolios decorándolos y poniéndoles sus nombres de manera creativa, se dan instrucciones sobre lo que debe aparecer cada semana o cada quincena como evidencia, y se entregan los indicadores de evaluación del portafolio a los alumnos
- b. Desarrollo.- Las binas decoran sus carpetas y deciden donde van a resguardar su portafolio, al paso de las semanas van resguardando las evidencias previamente definidas en los indicadores
- c. Cierre.- Las binas presentan sus portafolios al final del mes, semestre o año lectivo apegándose a los indicadores de evaluación previamente definidos. Por último se aplica la herramienta de calificación (lista de verificación, escala estimativa o rúbrica).

¿Cómo se evalúa?



Definir y diseñar Indicadores de evaluación.

a. De proceso.- Los indicadores de proceso corresponden a los criterios de exigencia que se les pide a las binas muestren a lo largo del proceso de conformación de sus portafolios, generalmente de

Indicadores	R	B	MB	E
Nivel de logro 7 en nivel Muy Bien y 2 en nivel Excelente				
Colabora con su par para completar el portafolio				
Organiza y explica cronológicamente las evidencias solicitadas en su portafolio				
Muestra satisfacción al trabajar con su par				
El portafolios inicia con una carátula creativa				
Aparece en el mes de septiembre el escrito de su autobiografía.				
Elabora reseña de su árbol genealógico, Presenta el ensayo sobre el bicentenario de la Independencia				
Investiga y escribe una colección de 15 refranes populares relacionados con contenidos de historia				
COMPETENCIA LOGRADA O EN PROCESO				

Indicadores	SI	NO	tipo
Nivel de logro para declarar la competencia lograda: 6 de 7			proce
<i>Colabora con sus compañeros para el diseño y elaboración del mapa conceptual.</i>			dime
<i>Aporta ideas sobre la disposición y jerarquización de conceptos, así como en la definición del tipo de enlace que relaciona los conceptos utilizados</i>			ntal y
<i>Muestra satisfacción al trabajar con su compañero o su equipo.</i>			b. De
<i>En el mapa conceptual se identifican los conceptos clave del contenido que se está representando.</i>			prod
<i>El concepto principal está colocado en la parte superior y a partir de éste se derivan los conceptos secundarios y jerarquizados según su nivel de generalización</i>			ucto.-
<i>Todos los conceptos están escritos con mayúsculas</i>			los
			indic
			ador
			es de
			prod
			ucto
			se
			refier

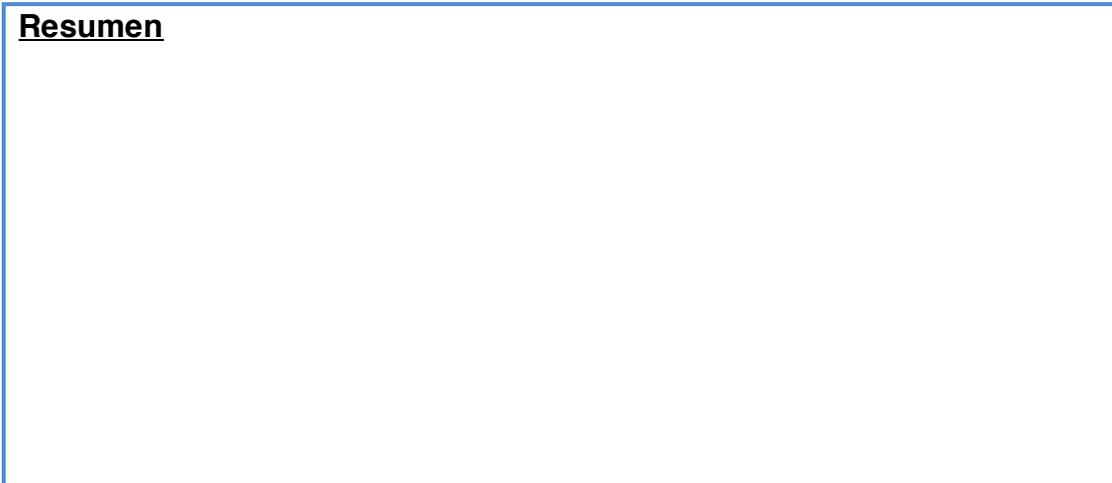
A partir de la lectura, realiza las siguientes actividades:

- Elabora un mapa conceptual con los aspectos básicos de la lectura, presentalo al grupo y da tu punto de vista al respecto.

Actividad 2:

- Apoyate junto con tu equipo en la lectura del bloque 2 titulado: “Estrategias didácticas para el logro de competencias para la vida” del libro de Frola y Velásquez. Y deberán trabajar con la metodología que el instructor les haya asignado, apropiense de la información y exponla ante el grupo.
- Obtengan conclusiones por escrito anotando en un resumen lo más importante de cada metodología.

Resumen



Actividad 3:

1. Lea en equipo la sesión 3 del libro sugerido y realice la siguiente actividad:
 - Busquen en sus programas de estudio algunos aprendizajes esperados, elijan los que crean convenientes y desarrollen una secuencia didáctica utilizando alguna de las estrategias didácticas del texto:
 - a) Cartel
 - b) Programa de radio
 - c) Debate, etc.
 - Intercambien su planeación con otro equipo y ponganla en práctica.
 - Al finalizar participa en la plenaria para obtener conclusiones.

Conclusiones obtenidas en plenaria.

Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias

Frola y Velásquez (2011). . Editorial Frovel educación. México D.F.

El aprendizaje esperado entidad metodológica clave del diseño y de la evaluación.

Sesión | 07

Introducción a la sesión:

La evaluación de competencias es la recopilación de **información**, sobre la manera en que el estudiante evidencia la movilización conceptual, procedimental y actitudinal a través de desempeños, observables, **referidos al programa** o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen **decisiones educativas** al respecto.

La evaluación de competencias requiere de instrumentos **cualitativos** acordes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos desempeños y no solamente los que corresponden a la esfera conceptual. Es necesario, conocer y dominar una gama de instrumentos y herramientas cualitativos, para lograr evaluar verdaderamente las competencias.

Las estrategias de trabajo que a su vez son el medio para la evaluación son muy variadas, tanto como lo sea la iniciativa del docente para implementar acciones diversas que favorezcan el desarrollo de competencias en sus alumnos, podemos citar algunas de las más comunes como el portafolio de evidencias, el programa de radio, el noticiero televisivo, un cartel, etc.

Para valorar el desempeño de los alumnos en cada una de dichas situaciones se utilizan las herramientas de calificación compuestas por indicadores de evaluación, las más comunes son. La lista de cotejo, la escala estimativa y la rúbrica, mismas que el docente debe conocer para obtener información del grado de dominio de sus

alumnos sobre los propósitos establecidos y tomar decisiones que lleven a la mejora.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Establezca diferencias entre las estrategias de trabajo y las herramientas de calificación desde el enfoque de la educación por competencias.
- Diseñe herramientas de calificación tomando como base los criterios de exigencia establecidos en las estrategias de aprendizaje.
- Relacione los indicadores de evaluación con los aprendizajes esperados
- Utilice en el diseño de situaciones didácticas estrategias didácticas y herramientas de calificación para evaluar competencias.

Para ir entrando en materia:

1. Repase las situaciones didácticas de los tres niveles operativos estudiados: **conocimiento, comprensión y aplicación.**
2. Obtenga conclusiones por escrito al respecto.

Conclusiones.

Actividad 1:

1. Lea el texto: “Instrumentos cualitativos que evidencian las competencias” de Frola y Velásquez y realice las actividades siguientes:
 - Lea los instrumentos de evaluación cualitativo que le fueron asignados y prepare una exposición grupal.
 - Al finalizar las exposiciones, participe en una plenaria para la obtención de las conclusiones y haga las precisiones pertinentes.

"Instrumentos cualitativos que evidencian las competencias".

Indicadores de proceso y de producto R -B- MB -E regular, bien, Muy bien, Excelente Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B	R	B	MB	E
<i>Colabora con sus compañeros para el diseño de los guiones y en la realización del programa de radio escolar</i>				
<i>Aporta ideas sobre el contenido y participa activamente en el proceso de realización</i>				
<i>Da muestras de satisfacción en el proceso de realización del programa de radio.</i>				
<i>El sonido tiene buena calidad técnica, es claro, comprensible y utiliza otros aspectos sonoros además de las voces.</i>				
<i>Los contenidos se presentan de forma organizada, bien estructurada y clara</i>				
<i>El guión es claro y está bien estructurado.</i>				
<i>La estructura y la secuencia del programa</i>				

Anexo 6: Ejemplo de escala estimativa para evaluar un periódico

o noticiero escolar

Indicadores de producto R -B- MB -E regular, bien, Muy bien, Excelente Nivel de logro 7 en nivel MB y 2 en nivel B	R	B	MB	E
<i>El periódico escolar tiene un nombre llamativo e ingenioso</i>				
<i>La información que presenta está bien organizada y distribuida</i>				
<i>Las noticias de la vida escolar son relevantes e interesantes para la comunidad escolar</i>				
<i>El periódico escolar contempla varias secciones informativas referentes distintos ámbitos de la vida escolar</i>				
<i>Los aspectos de forma y fondo están debidamente cuidados</i>				
<i>El contenido denota trabajo en equipo y es producto de un trabajo previo bien organizado</i>				
<i>Colabora con su equipo en las distintas tareas que implica la elaboración del periódico escolar</i>				
<i>Busca información relevante y la redacta en forma atractiva</i>				
<i>Muestra satisfacción al trabajar con su equipo</i>				

Indicadores de proceso y de producto	SI	NO
Nivel de logro para declarar la competencia lograda: 6 de 7		
<i>Contribuye con el equipo en las tareas de preparación de la temática que se va a debatir, exponiendo su propio punto de vista y aportando ideas para llevar a cabo la tarea encomendada.</i>		
<i>Busca información relevante para que su equipo tenga una buena preparación durante la realización del debate</i>		
<i>Muestra satisfacción al trabajar con su equipo</i>		
<i>Expuso sus puntos de vista con claridad y fluidez</i>		
<i>Hizo señalamientos críticos ante las opiniones e ideas expuestas por otros</i>		
<i>Acepta con serenidad los puntos de vista de otras personas</i>		
<i>Respeto reglas y turnos de participación</i>		
<i>Da evidencias de una preparación previa al debate</i>		

Indicadores				
Rangos de calidad: Regular, Bien, Muy bien, Excelente	R	B	MB	E
Coopera y participa equitativamente en las tareas de investigación para preparar el debate				
Expresa satisfacción del trabajo realizado en equipo				
Escucha con atención y de manera respetuosa los argumentos de sus compañeros a lo largo del debate.				
Se expresa con claridad y fluidez frente al grupo				
Fundamenta sus argumentos con la información recabada				
Utiliza al menos un ejemplo para apoyar sus ideas.				
Sostiene su postura durante al debate				
Espera su turno para hablar				
Muestra tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo.				

Guía para el participante

Indicadores	8/8 Competencia Lograda	Sí	NO
Colabora en el trabajo de investigación			
Demuestra actitudes de respeto y buena comunicación frente a sus compañeros de equipo.			
Entrega reporte de investigación por equipo			
Participa equitativamente en la producción del cartel			
Entrega su cartel en tiempo y forma			
Su cartel incluye imagen, texto y el tamaño establecido			
Consigue transmitir un mensaje concreto y fácil de digerir			

Guía para el participante

Indicadores de producto R -B- MB -E regular, bien, Muy bien, Excelente Nivel de logro 5 en nivel MB y 2 en nivel B	R	B	MB	E
<i>Participa activamente en la elección del tema sobre el que va a versar el proyecto</i>				
<i>Colabora con su equipo en las distintas tareas que implica la puesta en marcha de las actividades derivadas del proyecto</i>				
<i>Busca información relevante y la comparte con su equipo</i>				
<i>Muestra satisfacción al trabajar con su equipo</i>				
<i>El proyecto toma un tema de interés para los alumnos</i>				
<i>Todos los participantes del equipo tienen conocimiento amplio de la investigación realizada</i>				
<i>La información que presentan es de actualidad y relevancia</i>				
<i>Las evidencias que presentan dan cuenta de un trabajo de equipo</i>				
<i>La comunicación de los resultados fue clara, amplia y comprensible</i>				
<i>Indicadores de producto</i>	R	B	MB	E

Actividad 2:

Realice la lectura del texto: “La función imprescindible de los indicadores” de Frola y Velásquez y elabore la siguiente actividad:

- Elija una estrategia de aprendizaje por competencias de las estudiadas (Portafolio de evidencia, programa de radio, cartel, proyecto etc.) y diseñe tres herramientas de calificación con sus respectivos indicadores de acuerdo a la información obtenida de la lectura:
 - a) Una lista de cotejo
 - b) Una escala estimativa
 - c) Una rúbrica
- 3. Exponga con su equipo sus producciones ante el grupo.
- 4. Redacte conclusiones de la sesión.

“La función imprescindible de los indicadores”.

Competencias Docentes para la Evaluación Cualitativa del aprendizaje” Frola y Velasquez. Edit. Frovel Educación. México 2011(Pgs. 67-74).

B. La función imprescindible de los indicadores

Los indicadores se definen como aquéllos criterios de calidad y exigencia, que deben estar evidenciados en la competencia, al ejecutarla. Así, el indicador debe dar cuenta de la presencia o ausencia de la competencia en términos del dominio conceptual, del dominio procedimental y del dominio actitudinal que se espera observar en la ejecución.

En el caso de los nuevos planes de estudio de Educación Básica y Media Superior, las unidades temáticas han definido dos elementos metodológicos

respectivamente:

- c. Los aprendizajes esperados
- d. Los niveles de desempeño

Ambos elementos dan pauta para desarrollar indicadores de evaluación, debido a una lógica sencilla: si el programa ya establece aprendizajes esperados, es viable que los indicadores se redacten en congruencia con estos aprendizajes esperados, no idénticos pero relacionados. Y, en el caso de los niveles de desempeño de los programas de Bachillerato, también ya están definidos, por tanto, son un elemento para la redacción de indicadores.

Los componentes para diseñar indicadores

Los indicadores se diseñan considerando dos elementos: los productos y los procesos, indicadores de producto se diseñan considerando los niveles de exigencia y calidad que deben quedar evidenciados en el producto, en lo que los alumnos van a elaborar, desarrollar, entregar, presentar, demostrar, exponer.

Veamos el siguiente ejemplo:

Proyecto “ Cazadores de células” Ciencias naturales 3er grado Primaria

Competencia del perfil de egreso a evidenciar:

- *Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.*
- *Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes*
- *Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos*
-

Propósito: Diseñar una producción creativa (maqueta, collage, friso) que represente la vida y los componentes de la célula animal y vegetal, en equipos y buscando información e diversas fuentes.

Procedimiento:

<p>Inicio Se forman equipos, se dan instrucciones, se entregan los indicadores de evaluación, se ofrecen los insumos y las posibles fuentes de información</p>	<p>Desarrollo Los equipos se organizan para buscar información, conseguir materiales, elaborar su maqueta / collage / friso y presentar al grupo su producción, ensayan su participación revisan los indicadores</p>	<p>Cierre Cada equipo presenta sus productos, exponen y se apoyan en materiales didácticos y la información que recabaron Se evalúa conforme a los indicadores</p>
---	---	---

Forma de evaluación: *La exposición oral y la presentación de su producto creativo: la célula animal y vegetal, componentes y funcionamiento*

Indicadores de producto y de proceso

Indicador de producto	Indicador de proceso
Muestra en su producción creativa los componentes de la célula conforme a lo estudiado	Asisten y colaboran equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos
La producción creativa describe de los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales	Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo
Presenta en tiempo y forma su producción	Expresa satisfacción al trabajar en ese equipo
Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes	Copera y colabora en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto

Herramienta de calificación:

En la herramienta (ya sea una lista de verificación, una escala estimativa o una rúbrica) se organizan los indicadores de producto y de proceso, los indicadores conceptuales, los procedimentales y los actitudinales indistintamente en una tabla

Las herramientas de calificación se explican con mayor detalle en el siguiente apartado, en este caso se da como ejemplo una escala estimativa, la cual tiene como rasgo distintivo que los indicadores de proceso y de producto se someten a rangos de calidad.

Veamos el ejemplo:

Indicador	Escala estimativa	R	B	MB	E
	Rango de calidad				
• Muestra en su maqueta los componentes de la célula conforme a lo estudiado					
• Asisten y colaboran equitativamente en las tareas previas a la presentación de sus proyectos					
• La maqueta describe de manera creativa los organelos, y los diferencia en células vegetales y animales					
• Muestra actitudes de tolerancia y buena comunicación frente a los compañeros de su equipo					
• Presenta en tiempo y forma su producción					
• Al exponer se apoya en materiales didácticos pertinentes					
• Coopera y colabora en la elaboración del material necesario para presentar su proyecto					
• Expresa satisfacción al trabajar en ése equipo					

La estructura de los indicadores

Los indicadores deben cubrir sencillos lineamientos en su redacción:

5. **Inician con un verbo operativo**, en la inteligencia de que un verbo operativo es observable, cuantificable y ejecutable, preferentemente se sugiere utilizar verbos correspondientes a los niveles tres y seis de la taxonomía de B. Bloom (1953) O de alguna otra taxonomía que implique operatividad evidenciable. Ejemplos: desarrolla, demuestra, evalúa, construye, defiende, sostiene una postura, ejerce, sustenta, fundamenta, debate, define y aporta.
6. **Definen el contenido**, tema, materia, aspecto sobre el cual se desarrolla la acción del verbo. Ejemplos: Los derechos humanos, el calentamiento global, las eras geológicas, el cuidado del Sistema nervioso, el respeto a las

personas.

7. **Definen la calidad o nivel de exigencia** en que ese verbo operativo debe esperarse y ser evidenciado o ejecutado. Ejemplos: con claridad y fluidez, adecuadamente, pertinentemente, con precisión, con dominio, con pericia, con exactitud, con un máximo de 3 errores, con un mínimo de 5 citas bibliográficas.
8. **Describen el escenario, o el contexto** en el que se espera la acción ya sea expresión de conceptos, procedimientos o actitudes. Ejemplos: frente al grupo, en equipo, en colaboración, en el patio escolar, frente a una audiencia, en escenarios reales.

El Indicador:

“Expresa las características de los componentes del sistema solar con claridad y fluidez frente al grupo escolar” se construye así:

Verbo operativo	Contenido	Nivel de exigencia	de contexto
Expresa	<i>las características de los componentes del sistema solar</i>	<i>con claridad y fluidez</i>	<i>frente al grupo escolar</i>
Sustenta	<i>Por qué es necesario apegar a la legalidad cuando se vive en una zona urbana</i>	<i>Con argumentos documentados</i>	<i>Durante el debate escolar</i>
Discute y explica	<i>Aspectos sobre su familia</i>	<i>Significativos y esperando su turno</i>	<i>Frente a su equipo y frente a su grupo escolar</i>

De tal manera que encontraremos indicadores:

Conceptuales. Expone con claridad y dominio de conceptos, la información sobre los tipos de triángulos recabada de diversas fuentes

Procedimentales. Construye diferentes tipos de triángulos correctamente aplicando algoritmos con implementos y equipo de geometría en su cuaderno.

Actitudinales. Muestra cierto grado de satisfacción al presentar sus producciones frente al grupo.

C) ¿Cuáles son las herramientas de calificación cualitativa?

Las herramientas de calificación son diseños de evaluación que deben elaborarse también siguiendo lineamientos metodológicos, y a partir de los indicadores previamente definidos. Una vez que se han redactado los indicadores de evaluación para determinada forma cualitativa sea ensayo, proyecto, dramatización, estudio de caso, se decide la herramienta que va a calificar a las anteriores, las herramientas de calificación son solamente tres:

- La Lista de verificación
- La Escala estimativa
- La Rúbrica

4. Lista de verificación

La lista de verificación es la herramienta de calificación más sencilla, aporta información un tanto limitada acerca de la manera en que los alumnos cubren o no los indicadores durante sus desempeños o ejecuciones. Está integrada por un listado de indicadores en el eje horizontal y en el eje vertical solamente el registro SI ó NO del cumplimiento del indicador

Indicadores	si
Nivel para declarar competencia lograda CL 8/8 ocho indicadores de ocho.	
Expresa creativamente los componentes del perfil de egreso competencias para la vida y competencias genéricas en su producción	*
Muestra claramente en su producción la jerarquía entre ellos	*
Ejemplifica las 10 las competencias en su producción	*
Se expresa con fluidez al exponer frente a grupo	*
Muestra disposición y actitud favorable al trabajo en equipo	*
Delega equitativamente funciones al interior del equipo	*
Revisa al menos 2 fuentes de información curricular	
Muestra cierto grado de satisfacción al trabajar en ese equipo	*
	7/8 En Proceso

Fig. 1 Lista de verificación

Sin embargo, la lista de verificación no aporta información sobre el nivel de calidad en el que el indicador se cumple, simplemente informa de la presencia o ausencia del indicador.

5. La escala estimativa

Esta herramienta, también está constituida por un registro en dos ejes, en el eje horizontal encontramos indicadores de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y en el eje vertical encontramos rangos de calidad, esto es el rango o nivel de calidad en el que se está manifestando el indicador: por ejemplo, si el indicador dice: *Se expresa con fluidez al exponer frente a grupo*, se debe marcar en que rango, suficiente, regular, bien, muy bien, excelente, se está observando que cae el indicador.

Esta herramienta permite, como su nombre lo indica, estimar, cualitativamente, el rango de calidad en el que se ubica el indicador, mientras la herramienta anterior solamente.

Fig. 2 La escala estimativa

dice si está presente o no, ésta, permite ubicar en qué nivel de calidad se encuentra. La escala estimativa representa una herramienta intermedia entre la lista de verificación que ofrece muy poca información y la rúbrica que ofrece la mayor cantidad de ésta.

1. La Rúbrica

Es la más elaborada y potencialmente más exacta herramienta para calificar los diseños de evaluación por competencias, está conformada por una matriz de doble entrada, cuenta con los siguientes elementos:

2. En el eje horizontal se ubican los indicadores,
3. En el eje vertical se definen los niveles de desempeño
4. En el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño se elabora un elemento llamado descriptor, que es el que define con la mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador.

Fig. 3 La rúbrica

El diseño de herramientas para calificar las formas cualitativas representan un paso metodológico ineludible, y que debe estar perfectamente diferenciado al evaluar las competencias, para evaluar las competencias requeridas en un bloque del programa de español de 4º. Grado, el profesor puede elegir una exposición oral, ésta, es una forma cualitativa para evaluar competencias, es un instrumento a través del cual va a observar aquéllas competencias marcadas en el programa y también las que exige el perfil de egreso, sin embargo, para calificar la exposición oral de los equipos requiere invariablemente de diseñar o construir una herramienta a elegir de las tres anteriores (lista de verificación, escala estimativa ó rúbrica).

Indicadores Rangos de calidad: Regular, Bien, Muy Bien, Excelente Nivel de logro cinco en nivel E y uno en nivel MB	R	B	MB	E
Entrega formato completo de planeación y lo presenta al grupo				
Expone y defiende su producto frente al grupo				
Describe y justifica el segmento curricular de su formato de planeación				
Define indicadores de proceso y de producto, congruentes durante su exposición				
Elige y justifica la herramienta de calificación. (lista de verificación, escala estimativa, rúbrica)				
Define nivel de logro de la competencia				

Conclusiones de sesión.

Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias

Frola y Velásquez (2011). . Competencias Docentes para la Evaluación Cualitativa del Aprendizaje. Editorial Frovel educación. México D.F.

La evaluación por competencias: Una visión integral.

Sesión | 08

Introducción

La evaluación es un proceso destinado a obtener información sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir juicios de valor al respecto y, con base en ellos tomar decisiones, de preferencia, tendientes a la mejora de lo que se evalúa. Esta definición genérica se puede aplicar a cualquier situación, ya educativa o bien del aprendizaje, de las competencias, u otros componentes del sistema social-económico-político en el que nos desarrollamos.

La evaluación educativa entonces puede dirigirse a cualquier componente o segmento del sistema educativo ejemplo: la eficiencia terminal, el nivel de participación de padres de familia en la escuela, el rendimiento escolar estatal, municipal o nacional, la planta física de los jardines de niños del Municipio, el proceso administrativo en los bachilleratos de una delegación, la gestión directiva, el proceso de titulación, entre otros. Además, la evaluación educativa debe ser *funcional, sistemática, continua, integral, orientadora y cooperativa*.

Todo estudiante matriculado en una institución que ofrece servicios educativos, tiene derecho a ser evaluado de manera integral a través de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos; en la inteligencia de que unos están diseñados bajo el enfoque cuantitativo (exámenes, pruebas objetivas y de conocimientos) y los otros se construyen bajo el enfoque y la metodología cualitativa (proyecto, portafolios de evidencias, estudios de caso, solución de problemas) incluyendo sus herramientas típicas para calificar a partir de indicadores: Lista de verificación, escala estimativa y rúbrica.

También está sujeto a una normatividad por lo menos en cada institución la definición y el establecimiento de la ponderación de uno y otro campo, es decir, establecer en sus “normas de evaluación”, el peso o ponderación que se le asigna a la evaluación cuali y el peso o ponderación que se le asigna al área cuantitativa de la evaluación, ya que esto da como producto la puntuación o calificación del documento de acreditación conocido como boleta de evaluación del alumno, ésta se define en términos de porcentajes y puede ser: 50% cuanti y 50% cuali ó 60% cuanti y 40% cuali

dependiendo de los estatutos institucionales.

Los referentes inmediatos de la evaluación son los aprendizajes esperados, pues como su nombre lo indica, es lo que se espera que los alumnos aprendan en un determinado periodo y/o asignatura. La evaluación entonces se convierte en un proceso sistemático para verificar el grado de avance del alumno del estado en el que se encontraba al estado al que se espera que avance.

Los aprendizajes que se espera que obtengas como producto de esta sesión son:

- Muestre dominio en el diseño de herramientas de evaluación tomando como base los aprendizajes esperados para la redacción de indicadores.
- Utilice los enfoques de la evaluación cualitativa y cuantitativa para evaluar el aprendizaje.

Para ir entrando en materia:

- Repasa mediante una plenaria los aspectos básicos abordados en la sesión anterior.
- Obten conclusiones.



Actividad 1:

- Lea el texto sugerido: “La evaluación, proceso inherente al ser humano”. De Frola y Velásquez y realice las siguientes actividades:
 1. Discuta en equipos las etapas del proceso, las que se cumplen realmente y de qué forma las llevan a cabo.
 2. Exponga por equipos las conclusiones obtenidas.
 3. Realice un listado de fortalezas y debilidades en cuanto a la aplicación de las diferentes etapas del ciclo genérico de evaluación.

ETAPA	FORTALEZAS	DEBILIDADES

"Evaluación del proceso inherente al humano".

“La evaluación cualitativa del aprendizaje” Frola y Velásquez. Editorial Frovel. 2011 Pag. 5-9.

Para ir entrando en materia:

Todos los seres humanos desarrollamos paulatinamente la facultad de evaluar, de emitir juicios, valorar, comparar, tomar decisiones, la evaluación como proceso cognitivo, es inherente a todos nosotros, es uno de los procesos psicológicos superiores más importantes, se relaciona con la capacidad de juicio que toda persona desarrolla a lo largo de su vida, se inicia en la infancia, extendiéndose hasta la adolescencia y la vida adulta casi al mismo tiempo que el pensamiento lógico.

El acto de evaluar, lo realizamos cotidianamente aún sin darnos cuenta; evaluamos nuestro guardarropa, el transporte para ir a trabajar, la ruta que seguiremos para llegar al trabajo, entre otras cosas; ello nos permite tomar decisiones, trascendentes o triviales si se quiere, pero finalmente el proceso cognitivo de evaluar y tomar decisiones nos acompaña día con día.

Cuando los procesos de evaluación se trasladan hacia otros objetos (objetos de evaluación) o hacia otras personas (sujetos de evaluación) la situación se torna más compleja y requiere de tiempo y esfuerzo; sobre todo porque en ese caso se necesita una sistematización más o menos convencional de ciertos pasos metodológicos para realizar tales evaluaciones fuera de nuestra psique.

Así encontraremos evaluación educativa, evaluación de la calidad, evaluación del desempeño docente, evaluación de las competencias, evaluación de las actitudes, evaluación de sistemas, evaluación institucional entre otras más.

1. La evaluación, proceso inherente al ser humano

Aun cuando esta obra está orientada a la evaluación del aprendizaje desde sus ámbitos cualitativo y cuantitativo, no podemos dejar de enfatizar que el proceso de evaluación en su expresión más general siempre inicia con la obtención de información, y para hacerse llegar la información el evaluador puede utilizar múltiples y variadas vías, como por ejemplo una encuesta, un inventario de actitudes, un examen objetivo, una guía de observación, una rúbrica, una escala estimativa, un portafolios de evidencias, entre muchas más. Sin importar la vía recolectora de información, el proceso de evaluación sigue los siguientes momentos:

El proceso genérico de la evaluación¹

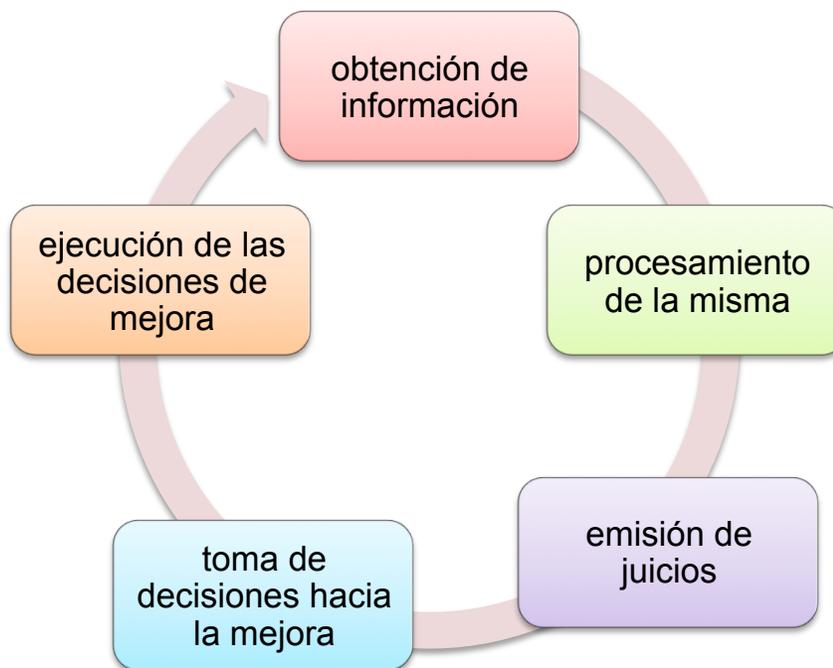


Fig. 1 el ciclo genérico de la evaluación

¹Stuffembean (1970) Citado en Frola, R.P. (2008) "Competencias docentes para la evaluación. Trillas. México

Formalizando el concepto, tenemos que la evaluación es un **proceso destinado a obtener información sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir juicios de valor al respecto y, con base en ellos tomar decisiones, de preferencia, tendientes a la mejora de lo que se evalúa.** Esta definición genérica se puede aplicar a cualquier situación, ya educativa o bien del aprendizaje, de las competencias, u otros componentes del sistema social-económico-político en el que nos desarrollamos.

a. Evaluación educativa

En el ámbito educativo el proceso de evaluación implica también la **obtención de información**, a través de instrumentos (encuestas, inventarios, cuestionarios, pruebas, entre otros), la emisión de **juicios** una vez procesada la información y la consecuente **toma de decisiones** tendientes a la **mejora** de los procesos y servicios.

La evaluación educativa entonces puede dirigirse a cualquier componente o segmento del sistema educativo ejemplo: la eficiencia terminal, el nivel de participación de padres de familia en la escuela, el rendimiento escolar estatal, municipal o nacional, la planta física de los jardines de niños del Municipio, el proceso administrativo en los bachilleratos de una delegación, la gestión directiva, el proceso de titulación, entre otros. Además, la evaluación educativa debe ser *funcional, sistemática, continua, integral, orientadora y cooperativa*.

Funcional. En tanto que se realiza para alcanzar o cumplir con ciertos propósitos, se evalúa para tener información relevante, enjuiciarla y tomar decisiones mejor fundamentadas, es decir, cumple una o varias funciones,

²Frola, R.H. (2011) "Maestros competentes a través de la Planeación y la evaluación. Ed. Trillas. México

³ Santibáñez, R. J. (2001) Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Trillas. México

⁴Ibidem. (2001) p. 209.

previamente definidas.

Sistemática.- pues requiere de cierta organización, control, regulación y evidencias de los pasos metodológicos necesarios para realizarla; también resulta sistémica pues siempre se inserta o se concatena con otros sistemas de evaluación más amplios y globales, donde pasa a formar parte de los insumos para éstos últimos.

Continua.- No solamente al final de un ciclo escolar o unidad temática, sino como una actividad en diferentes momentos y con diferentes propósitos ya explorar como llegan los estudiantes o bien para medir de que contenidos curriculares se apropiaron después de un bloque temático.

Integral.- Considerando no solamente lo aspectos cognoscitivos sino también los psicomotrices y los afectivos, es decir a través de las competencias que logre construir a partir del programa educativo.

Orientadora .- Que sirva para mejorar, reorientar y remediar la práctica educativa, solo se puede mejorar aquello que se evalúa. Debe servir para guiar el proceso de los alumnos en lugar de eliminar o excluir a algunos de ellos.

Cooperativa.- Debe ser un proceso socializado desde su concepción, sus fases y procedimientos; la definición de propósitos, objeto de medida, perfil de referencia, selección y validación de los reactivos son hoy por hoy tareas de colegio y de academia, no procesos hechos en tinieblas, rebuscados o de dudoso fundamento técnico.

b. Evaluación del aprendizaje

Se define también como un proceso funcional, sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo, que implica la obtención de información, sobre el logro de los objetivos curriculares o programáticos por parte del estudiante; que se enjuicia o valora con parámetros previamente establecidos en el plan curricular o programa de estudio para llegar a una toma de decisiones

educativas tales como la acreditación, titulación, nivelación pedagógica, medidas remediales, ingreso que tiendan a una mejora del proceso mismo de *la enseñanza y el aprendizaje*.

Este ámbito de la evaluación se divide en dos grandes áreas, la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa del aprendizaje, cada área tiene su propia metodología, sus antecedentes históricos, sus principales exponentes, sus instrumentos, sus herramientas, que las diferencian una de la otra con cabal precisión, existe una metodología cualitativa para evaluar el aprendizaje escolar, y una metodología cuantitativa para medir los conocimientos que al final de un periodo el estudiante retiene, ambas están diferenciadas y notablemente definidas; históricamente cada metodología tiene un origen distinto, surgen en décadas diferentes, la metodología *cuanti* cobra un impulso relevante en la década de los cincuenta con la taxonomía del dominio cognoscitivo de Benjamín Bloom (1953), mientras la metodología *cuali* aplicada a la evaluación del aprendizaje se ubica en la década de los años setenta al utilizar escalas estimativas o rangos de calidad SEP (1972).

c. Evaluación de las competencias

Partiendo del concepto de competencia, donde se sabe que ésta, surge de una *necesidad que lleva al individuo a movilizar sus conceptos, sus procedimientos y sus actitudes en exhibiciones reales y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos conocidos como indicadores evaluables*². Entonces podemos definir a la evaluación de competencias es la recopilación de **información**, sobre la manera en que el estudiante evidencia la movilización conceptual, procedimental y actitudinal a través de desempeños, observables, **referidos al programa** o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen **decisiones educativas** al respecto.

La evaluación de competencias requiere de instrumentos **cualitativos** acordes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos

desempeños y no solamente los que corresponden a la esfera conceptual. Es necesario, conocer y dominar una gama de instrumentos y herramientas cualitativos, para lograr evaluar verdaderamente las competencias.

d. Conceptos afines

Medición

Medición es un procedimiento que implica recabar información y ordenarla a partir de sus características cuantitativas o numéricas, es asignar un numeral a partir de su comparación con una unidad, parámetro o escala previamente definida o convenida.³

Respuestas correctas información Recabada y ordenada	Puntajes resultado de la medición referida a una escala
20	10
19	9.5
18	9
17	8.5
16	8
15	7.5
14	7
13	6.5
12	6
11	5.5
10	5

Calificación

Calificación es el procedimiento para establecer una correspondencia entre los puntajes obtenidos en una escala numérica y los rangos o categorías cualitativas que representan juicios valorativos o niveles de calidad al

cruzarlos con tales puntajes. ⁴

Puntaje resultado de la medición	Calificación Rango de calidad o juicio valorativo con el que se relaciona el puntaje
10	Excelente
9	Muy Bien
8	Bien
7	Regular
6	Suficiente
5	No acreditado

A propósito de los términos medición y calificación es frecuente que la acepción calificación se asocie con el puntaje numérico, en lugar del rango de calidad, siendo que el mismo vocablo Calificación (cualificación), semánticamente se asocia a la cualidad /calidad no al puntaje numérico resultado de la medición.

La evaluación del aprendizaje con instrumentos cuali-cuantitativos es normativa

“...Que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio...” *ACUERDO número 499 por el que se modifica el diverso número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal. México, 20 octubre 2009*

No se necesita ser un experto en evaluación para comprender que la normatividad es explícita, al mencionar los procesos cognitivos (conocimientos) y los que pertenecen al ámbito del desempeño en vivo, (habilidades, destrezas y competencias) establecidos en los planes y programas de estudio como susceptibles de evaluación,

y que existen instrumentos específicos y bien diferenciados para evaluar a unos y a otros. Por tanto, podemos derivar del precepto normativo la siguiente expresión:

Todo estudiante matriculado en una institución que ofrece servicios educativos, tiene derecho a ser evaluado de manera integral a través de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos; en la inteligencia de que unos están diseñados bajo el enfoque cuantitativo (exámenes, pruebas objetivas y de conocimientos) y los otros se construyen bajo el enfoque y la metodología cualitativa (proyecto, portafolios de evidencias, estudios de caso, solución de problemas) incluyendo sus herramientas típicas para calificar a partir de indicadores: Lista de verificación, escala estimativa y rúbrica.

También está sujeto a una normatividad por lo menos en cada institución la definición y el establecimiento de la ponderación de uno y otro campo, es decir, establecer en sus “normas de evaluación”, el peso o ponderación que se le asigna a la evaluación cuali y el peso o ponderación que se le asigna al área cuantitativa de la evaluación, ya que esto da como producto la puntuación o calificación del documento de acreditación conocido como boleta de evaluación del alumno, ésta se define en términos de porcentajes y puede ser:

50% cuanti y 50% cuali ó 60% cuanti y 40% cuali dependiendo de los estatutos institucionales.

Para entender mejor estas relaciones y sus respectivas proporciones, creemos conveniente analizar la síntesis que se presenta en el cuadro que se incluye en la página siguiente, sin perder de vista que se trata de una sugerencia metodológica que pretende resolver una contradicción de origen en donde la evaluación cualitativa del aprendizaje debe plasmarse finalmente en una boleta de calificaciones en la que la escala es numérica.

Actividad 2:

1. Realice la lectura de las diferentes situaciones de “evaluación y conceptos afines”. De Frola y Velásquez.
2. Discuta al interior de su equipo acerca de las diferencias que capta en estas diferentes situaciones de evaluación.

"Evaluación y conceptos afines"

“La evaluación cualitativa del aprendizaje” Frola y Velásquez. Editorial Frovel. 2011 Pag. 9-14.

**La evaluación del aprendizaje escolar en el documento
de acreditación (boleta)**

60%
ponderación

40%
ponderación

- Evalúa competencias (actitudes, procedimientos y conceptos movilizados frente a necesidades en 1 sola exhibición y con criterios de exigencia)
- Con formas cualitativas
 - proyecto
 - portafolio
 - debate
 - dramatización
 - programa radiofónico
- Utilizando herramientas de calificación
- lista de verificación, escala estimativa y rúbricas
- a través de indicadores
 - conceptuales, procedimentales y actitudinales
 - de proceso y de producto

- mide conocimiento retenido
- con instrumentos cuantitativos
- como las pruebas objetivas
- a través de multirectivos o reactivos simples
- de opción múltiple y respuesta cerrada
- utilizando taxonomías cognoscitivas nivel 1 a 3 de B. Bloom
- jugando con los formatos
 - respuesta directa
 - canevá
 - selección de elementos
 - jerarquización
 - relación de columnas

Evaluación cualitativa



Evaluación cuantitativa



Es muy importante comprender y hacer operativa la clasificación arriba descrita de las dos grandes áreas de la evaluación del aprendizaje: cualitativa y cuantitativa, ya que en términos normativos, da origen al elemento llamado ponderación, la ponderación es un elemento normativo e institucional, cada instancia educativa la define, y se refiere al peso específico que otorga a cada área para fines de acreditación, en el caso del Sistema Nacional de Bachillerato la ponderación es 60% lo cuali y 40% lo cuanti; así tenemos que si el alumno Jorge Ruíz en un periodo semestral y con previa planeación obtiene:

Del área cualitativa, que vale un 60% de la calificación del periodo

El proyecto CL (Competencia Lograda)

El debate CL

La dramatización EP (En Proceso)

El cartel CL

4

Del 60% solo cubre el 45% pues una de sus evidencias no cubrió los criterios de evaluación para declarar lograda la competencia

Del área cuantitativa que vale un 40% de la calificación del período se obtiene del examen objetivo elaborado con la metodología estandarizada para el tenemos

El examen objetivo y de respuestas cerradas 8
en una escala de 10

3

Del 40% que pesa el examen al obtener 8 solamente cubre el 32% no llega al 40% por tanto la puntuación que aparecería en su boleta para el periodo es:

$$45 + 32 = 77$$

7

A la puntuación global (boleta) se va

O, si el alumno, lo amerita y ha cumplido con otros
criterios favorablemente , sube a

8

Actividades y productos

1. Elabora en equipo un mapa conceptual para representar la evaluación en las siguientes modalidades

- a. Evaluación genérica, inherente al ser humano
- b. Evaluación educativa
- c. Evaluación del aprendizaje
- d. Evaluación de la competencia

¿QUÉ ES UN MAPA CONCEPTUAL?

El mapa conceptual es un diagrama que sirve para representar significados conceptuales y las relaciones que existen entre ellos. A través del mapa, la persona dirige su atención sobre las ideas importantes en las que debe concentrarse para poder aprender y le servirá como un resumen, precisamente de lo que ha aprendido.

Ayuda a retener conceptos claves y a realizar conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos. De esta manera se separa la información significativa de la que es menos importante.

Características de un mapa conceptual

- *Dirigen la atención hacia un reducido número de ideas importantes en las que debemos centrar la atención.*
- *Deben ser jerárquicos, los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los más específicos y menos inclusivos, en la parte inferior. En un mapa conceptual sólo aparece una vez el mismo concepto. En ocasiones, conviene terminar las líneas de enlace con una flecha para indicar el concepto derivado, cuando ambos están situados a la misma altura o en caso de relaciones cruzadas.*
- *La tarea de construir y reconstruir un mapa conceptual constituye un ejercicio muy positivo y creativo. Es bueno dialogar, intercambiar y compartir.*
- *La elaboración de un mapa conceptual potencia la capacidad de aprendizaje y*

emitir _____ con base en el logro de los _____
curriculares, y que permite la _____ de _____
educativas tales como: _____, acreditación, _____,
acciones remediales.

2. Completa un cuadro comparativo en donde confrontes las características de la evaluación cualitativa y la cuantitativa contrastando por lo menos cuatro aspectos.

EVALUACIÓN CUALITATIVA	EVALUACIÓN CUANTITATIVA

Actividad 3:

- Obtenga conclusiones tomando como base los siguientes planteamientos:
 - ¿Qué papel juegan los aprendizajes esperados en la planeación, la elección de las estrategias didácticas y la evaluación del aprendizaje?
 - ¿Qué relación existe entre los aprendizajes esperados, los estándares curriculares, los rasgos del perfil de egreso y las competencias para la vida?

Realice un escrito con las conclusiones y presente de manera verbal lo más relevante de sus discusiones ante el grupo.

Conclusiones.

Anexos

Antología: Se incluyen los textos que se usan como recursos de apoyo

Bibliografía y Referencias: Frola y Velásquez (2011). Competencias Docentes para la Evaluación cualitativa del aprendizaje. Editorial Frola educación. México D.F.