

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS
ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO

DIRECCIÓN ACADÉMICA

***LINEAMIENTOS DE PLANEACIÓN
PARA EL TRABAJO DOCENTE***

JEFATURAS DE MATERIA

CONTENIDO

	Páginas
Introducción	4
Justificación	5
Presentación	7
I. MARCO DE REFERENCIA	
1.1 Declaración universal sobre la diversidad cultural (UNESCO)	8
1.2 Antecedentes de la inclusión de la interculturalidad en los modelos educativos.	9
1.2.1 El modelo educativo español	9
1.2.2 Reforma curricular en México (Acuerdo 442)	10
1.2.2.1 Competencias Genéricas de la RIEMS	10
1.2.2.2 Temas relacionados con la interculturalidad, equidad de género y biodiversidad	13
1.2.2.3 Programas de asignatura con orientaciones del enfoque	14
Los desempeños	24
Interculturalidad	25
La transversalidad del currículo	27
La biodiversidad	31
Equidad de género	33
II. LA PLANEACIÓN	
2.1 Qué es la planeación	35
2.2 Métodos didácticos que se aplican	37
2.3 Técnicas de enseñanza	38
2.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	39
2.5 Evaluación	39
2.6 Los recursos	41
2.6.1 Las competencias genéricas	41
2.6.2 Competencias disciplinares	42
2.6.3 Desempeños, objetos de aprendizaje y competencias a desarrollar	43
2.6.4 Actividades de enseñanza aprendizaje	44
2.6.5 Material didáctico y fuentes de consulta	47
III. CONSIDERACIONES PREVIAS AL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA	
3.1 Momentos de planeación	48
3.2 Modelo de planeación didáctica en el cobat	49
3.3 Evaluación de las competencias	51
3.4 Enseñanza aprendizaje evaluación	52
3.5 Evaluación según sus agentes	53
3.6 Métodos e instrumentos de evaluación	54
3.7 Modelo de evaluación del desempeño en cobat	55
IV. EL DISEÑO, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA	
4.1 Consideraciones generales	56
4.2 El diseño de la planeación	56
4.2.1 Portada	56
4.2.2 Docentes integrantes de academia	58
4.2.3 Directores y/o responsables de los centros educativos	58
4.2.4 Encuadre	59
4.2.5 Planeación de la tarea integradora	60
4.2.6 Planeación de la secuencia didáctica	65

4.2.6.1 Etapas de la secuencia didáctica	66
4.2.6.2 De los productos a obtener	67
4.2.6.3 De la evaluación del conocimiento	69
4.2.6.4 Porcentajes de la evaluación sumativa	71
4.2.6.5 Productos de la planeación	71
V. EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA	
5.1 Criterios de evaluación de la planeación didáctica	72
5.2 Logística del proceso de evaluación de la Planeación Didáctica	73
5.3 Flujograma del proceso de planeación	75
Referencias	76
Anexos	77

INTRODUCCIÓN

En el historial del Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas, la cultura de la planeación didáctica constituye una constante en las estrategias de acción que permite a la triada: directivos, docentes y alumnos, en un ámbito de corresponsabilidad, alcanzar la meta de la excelencia académica.

Éste es el propósito fundamental de los presentes lineamientos de planeación didáctica que tienes en tus manos, el contribuir significativamente a mejorar tu práctica docente en el marco de acción en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En este sentido, las innovaciones metodológicas que en el plano pedagógico introduce la reforma en referencia, obligan necesariamente a operar un cambio en nuestras formas tradicionales de concebir el trabajo docente y, en consecuencia, de todo el instrumental y herramientas teórico metodológicas que históricamente se han empleado al respecto, como lo constituye la planeación docente.

Dicho cambio de paradigma epistemológico, formación por competencias le llaman, requiere necesariamente de nuevos lineamientos y formatos de planeación didáctica por competencias, mismos que se ponen a tu consideración para que estés en posibilidades de iniciar el proceso de planeación didáctica por competencias, lo cual abre la posibilidad para tí maestro y maestra, de incorporar a tu cultura pedagógica las nociones de interculturalidad, equidad de género, transversalidad y biodiversidad, mismos que tienen por objeto el contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y con pleno respeto a las garantías individuales del ser humano, en suma a elevar la calidad de vida de todos.

Aunado a lo anterior, la planeación didáctica por competencias te permitirá reforzar el trabajo áulico a partir de la planeación de la tarea integradora, y por medio de ella las competencias genéricas y disciplinares a desarrollar, así cómo los desempeños a alcanzar por los alumnos y alumnas.

La integración del portafolio de evidencias constituye otro elemento sustancial en la planeación didáctica por competencias, ya que a partir de estos lineamientos, su confección deberá de cumplir con una nueva estructura que le da mayor formalidad al mismo y le ayuda significativamente al alumno a llevar un mejor control y organización de sus evidencias de aprendizaje.

Lo anterior supone también el entrar al proceso de planeación de la evaluación desde una perspectiva por competencias, lo cual implica enfatizar sobre manera en los desempeños. Una evaluación que cumpla con los criterios de validez y confiabilidad será aquella que de manera integral evalúe conocimientos, habilidades y actitudes, tal y como se sugiere en los presentes lineamientos de planeación didáctica.

JUSTIFICACIÓN

El desarrollo económico, político y social de una nación se ha adjudicado al sistema educativo a quien se le ha encomendado la formación de los recursos humanos requeridos para dirigir el desarrollo de la misma. En este sentido, los éxitos y/o limitaciones le son adjudicados a tal grado que actualmente la dinámica social que se ha generado en muchos de los ámbitos (llámese familiar, escolar, social) refleja un comportamiento social poco aceptable.

Ante ésta dinámica se pone en evidencia una crisis familiar, social pero sobre todo educacional, en la que nos cuestionamos qué está pasando con la sociedad, pero no solamente en ese ámbito sino también qué pasa en la familia, en el ámbito escolar, por qué el ser humano muestra un determinado comportamiento social. Surge entonces el cuestionamiento ¿qué está pasando con la educación como instancia formadora? ¿Qué tipo de hombre estamos formando?. Son estas fallas educativas que se adjudican al sistema educativo lo que hacen imperativo y urgente una revisión de las filosofías educativas.

Y son los visionarios del comportamiento social quienes enuncian que en los últimos años la formación de los recursos se ha deshumanizado desde el momento que la educación ha estado dirigida hacia la adquisición de disciplinas científicas y tecnológicas, es decir se considera que la educación ha dejado de lado la conexión del ser humano con el universo y con la naturaleza de la cual forma parte. Finalmente como refería Iván Illich, (teólogo, filósofo y educador) "para una sociedad de consumo, educación equivale a entrenamiento del consumidor" (Olivos, E. 2007) es decir tenemos lo que educamos.

Entonces, si actualmente vivimos en una sociedad industrial, la orientación y finalidades de la educación están dirigidas hacia ello, a la formación de una sociedad en la que predomina la cultura industrial, en la que el ser humano es competitivo, autosuficiente, con mentalidad individualista, es decir se privilegia la competencia en detrimento de la convivencia.

Sin embargo esta sociedad industrial y el modelo económico globalizador, trae consigo la emigración e inmigración de trabajadores, la transferencia de materias primas necesarias para el desarrollo de la industria, poniendo en evidencia la interdependencia entre naciones y con ello la convivencia entre culturas diversificadas.

En este marco de diversidad cultural en la que interactúan lenguajes, formas de vida, artes, valores, contextos, etc. emerge un choque cultural.

"Esta nueva realidad exige una nueva educación de las personas. (...). Somos complementarios como las dos caras de una misma moneda. De una educación para la independencia, el individualismo y la competición, tenemos que ir a una educación para la interdependencia, para compartir, para cooperar" (Educar para una Sociedad Multicultural, 2011).

Ya Rousseau afirmaba que “La educación en lugar de inculcar despiadadamente una disciplina intelectual y social, debería buscar una armonía entre las necesidades orgánicas del desarrollo humano y las necesidades contractuales de la vida social”.

Por su parte, en el contexto internacional, instituciones como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y La Cultura) que se dedica a ayudar a las naciones a gestionar su desarrollo mediante la preservación de los recursos naturales y culturales, a que cada pueblo pueda modernizarse e insertarse en el panorama mundial sin perder su propia identidad, señalaba que **es hora de pasar de la diversidad cultural al pluralismo cultural, de intercambiar conocimientos, prácticas, de incluir a las personas de otros grupos culturales.**

En estas tesis, los sistemas educativos reorientan su filosofía educativa hacia la atención de la interculturalidad, orientaciones que son trasladadas hacia el sistema educativo mexicano y que pueden ser observadas en el Acuerdo Secretarial 444 en el que se establece el marco curricular para la educación Media Superior con enfoque de Competencias, así como en los programas de asignatura respectivos.

Con estas referencias el presente documento muestra los antecedentes del término interculturalidad, así como las líneas de orientación que definen la dirección bajo las cuales habrá de conducirse el proceso de enseñanza aprendizaje en el CoBaT.

PRESENTACIÓN

Las reformas educativas que se suscitan, otorgan dirección y sentido antropológico, filosófico, psicológico, humanístico y científico - tecnológico a la sociedad, cuyo requerimiento fundamental es la demanda de un ser competente en el dominio del conocimiento, en la demostración de habilidades y fundamentalmente en el dominio y control de sus actitudes: capital cognitivo y valoral que le dan apertura hacia el contexto social en que se encuentra inmerso.

Es en esta vorágine de transformación social que el Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas incorpora a su filosofía formativa aspectos de gran relevancia como: ***desempeños, interculturalidad, transversalidad, biodiversidad y equidad de género***

De tal manera que la **reforma curricular, así como** la adopción de los conceptos anteriormente mencionados, conlleva a la reorientación de los procesos de planeación, ejecución, administración y evaluación escolar, **haciéndose necesario** establecer las directrices que permitan la ejecución cualitativa de cada aspecto, pues sólo ello conducirá a la **concreción operativa de** la reforma curricular.

Con estas referencias, la dirección académica con el propósito de guiar el proceso de planeación de los aprendizajes con enfoque en competencias, la interculturalidad, transversalidad, biodiversidad y equidad de género, elabora el presente **documento que se traduce en un apoyo orientador, a la vez que constituye el eje rector que marca los criterios a seguir en la elaboración del ejercicio de planeación.**

Para efecto de orientación, el documento está organizado de la siguiente manera:

- 1) Un primer apartado que muestra el contexto referencial del cual emergen los cambios en la **política educativa**
- 2) Un marco conceptual que describe el significado de cada uno de los elementos a incorporar en el sistema formativo del CoBaT
- 3) En un tercer apartado se presentan las consideraciones para la planeación docente.
- 4) Se proporcionan las orientaciones pedagógicas y didácticas a considerar previo al diseño de la planeación docente.
- 5) Aborda los elementos de referencia que han de registrarse en la planeación.
- 6) Se presentan los formatos de planeación y las instrucciones para su elaboración.
- 7) Se detalla el tipo de evaluación a utilizar en el proceso de aprendizaje.
- 8) Se registran los criterios a considerar por las jefaturas de materia en la evaluación de la planeación docente.

I. MARCO DE REFERENCIA

1.1. DECLARACIÓN UNIVERSAL SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL (UNESCO)

A partir de los acontecimientos suscitados el 11 de septiembre del 2001 los estados firmaron su convicción en la trigésima reunión de la conferencia general de la UNESCO de que, “el diálogo intercultural es la mejor garantía de paz y de rechazar categóricamente la tesis que auguraba un choque inevitable entre culturas y civilizaciones.” (Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO).

En el artículo 2 de esta declaración se señala que: “en nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. (...).definido así el pluralismo cultural, constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural”.

Es hora de pasar de la diversidad a la ***construcción del pluralismo (intercambio de conocimientos, prácticas, inclusión de personas y grupos)*** El pluralismo es ***considerado como el intercambio entre culturas y las interacciones entre sus diferencias.***

Entre los objetivos planteados en la Declaración Universal sobre la diversidad cultural, resaltan los siguientes:

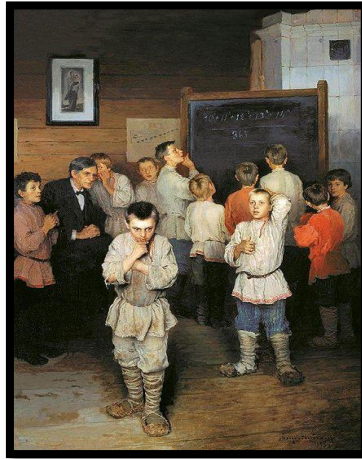
“Objetivo 3. Favorecer el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la inclusión y la participación de las personas y de los grupos que proceden de horizontes culturales variados”.

“Objetivo 7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de docentes.”

En un mundo sin fronteras, la diversidad cultural no puede confinarse al nivel local o nacional, sino que debe sacar provecho del diálogo transnacional, es decir, fuera de las fronteras, tal diálogo aumenta las posibilidades de cooperación internacional e intercultural.

La diversidad cultural va más allá de las diferencias culturales. Es un valor que reconoce que las diferencias en las sociedades humanas son elementos de sistemas e interrelaciones. La diversidad cultural constituye un valor mediante el cual las diferencias se relacionan mutuamente y se apoyan recíprocamente.

1.2 ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS MODELOS EDUCATIVOS.



1.2.1 EL MODELO EDUCATIVO ESPAÑOL

Uno de los países que planteaba en su ley de educación, la necesidad de que el sistema educativo no discriminara a ninguna persona cualquiera que fuera su origen étnico, ha sido España, ante ello, el artículo segundo de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE 1985) señala que: La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

- a. *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b. **La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.**
- c. *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d. *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales*
- e. **La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.**
- f. *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g. **La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.**

En estos principios se identifican líneas orientadas hacia la atención de la diversidad cultural, pero además de ello, la necesidad de generar en los educandos, conductas humanistas.

La reforma educativa española introduce los siguientes temas, como ejes que atraviesan y permean el tejido curricular construido por cada centro:

- Educación ambiental
- Educación para la salud sexual
- Educación vial

- Educación para la paz
- Educación para la igualdad de oportunidades
- Educación del consumidor
- **Educación multicultural**

1.2.2. REFORMA CURRICULAR EN MÉXICO, ACUERDO 444.

Por su parte, los acuerdos secretariales que definen la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), establecen el marco normativo para el enfoque intercultural en el Bachillerato General. Este marco establece tanto la necesidad de incorporar el enfoque, como sus principales contenidos. Es así que una de las consideraciones plasmadas en el Acuerdo Secretarial 444, establece que **“las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; le capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes le rodean (...) dichas competencias se identifican como competencias clave y constituyen el perfil del egresado”**.

1.2.2.1. COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA RIEMS.

Es pertinente observar cómo el concepto de competencias genéricas resalta la necesidad de que el estudiante se relacione armónicamente con quienes le rodean, independientemente de la cultura y género a que pertenezca, de ahí la importancia de mostrarlas en la siguiente tabla:

COMPETENCIA	ATRIBUTO
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	• Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. • Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. • Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. • Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	• Valora el arte como una manifestación de belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. • Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la <u>comunicación entre individuos y culturas</u> en el tiempo y el espacio a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.	• Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. • Toma decisiones a partir de la valoración de la consecuencia de distintos <i>hábitos de consumo</i> y conductas de riesgo. • Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y al de quienes le rodean.
4. Escucha interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.	• Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
5. Desarrolla innovaciones y/o propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	• Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objeto. • Ordenar información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. • Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. • Sintetizar evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. Aprende de forma autónoma.

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas.
- Asume una actitud constructiva congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

9. Participa con conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a los fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas, y prácticas sociales.

- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto interdependiente.
- Reconoce que la **diversidad** tiene lugar en un **espacio democrático de igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas**, y rechaza toda forma de **discriminación**.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y **tradiciones culturales** mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el **respeto de las diferencias** es el principio de integración y **convivencia** en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

- Asume una **actitud** que favorece la solución de **problemas ambientales**, en los **ámbitos local, nacional e internacional**.
- Reconoce y comprende las **implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental** en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los **intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente**.

Fuente: Acuerdo Secretarial No.444

1.2.2.2 TEMAS RELACIONADOS CON LA INTERCULTURALIDAD, EQUIDAD DE GÉNERO Y BIODIVERSIDAD.

Como resultado del análisis de los atributos de las competencias genéricas, se deriva el siguiente diagrama que muestra un listado de contenidos relacionados con el enfoque intercultural que son favorecidos por las Competencias Genéricas 2, 3, 4, 8, 9, 10 y 11:



C.G. 2

- Arte
- Comunicación entre individuos y culturas.



C.G. 3

- Relaciones interpersonales.



C.G. 4

- Estrategias comunicativas.



C.G. 8

- Actitud constructiva
- Apertura a los puntos de vista de otras personas.



C.G. 9

- Diálogo
- Equidad
- Desarrollo democrático
- Derechos y obligaciones
- Interés social
- Fenómenos sociales



C.G. 10

- Diversidad
- Igualdad
- Respeto de las personas
- Discriminación
- Tradiciones culturales
- Respeto de las diferencias
- Convivencia



C.G. 11

- Problemas ambientales
- Actitud
- Implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental
- Intereses relacionados con el ambiente.

*C.G. = Competencia Genérica

1.2.2.3 PROGRAMAS DE ASIGNATURA CON ORIENTACIÓN INTERCULTURAL.

Tomando como referencia **el marco que sustenta la inserción** del enfoque intercultural en el Bachillerato General, enseguida se presentan las **competencias a desarrollar (identificadas en los programas de asignatura) cuya orientación intercultural emana de las competencias genéricas** y que a partir del ciclo escolar 2011-B se desarrollan en el CoBaT. No todos los bloques de las asignaturas contienen estas orientaciones.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Objeto de aprendizaje	Competencia
I	Proceso comunicativo	-Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean -Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos
II	Estrategia de Aprendizaje	-Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local nacional e internacional.
III	Estrategia de Aprendizaje	-Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
VI	Textos personales	-Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Respeta distintos puntos de vista y tradiciones culturales fomentando el diálogo.
VII	Estrategia de Aprendizaje	-Identifica las actividades que le resultan de mayor dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.

ÉTICA Y VALORES I

Bloque	Objeto de aprendizaje	Competencia
I	Juicios de valor	-Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.
II	Juicio moral El problema ético	-Interpreta sus realidades sociales a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. -Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. -Valora las distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con actitud de respeto. -Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de

		la participación como herramienta para ejercerlos. -Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
III	Estado Sociedad Democracia Obstáculos de la democracia: -Ilegalidad. -Injusticia. -Crimen organizado. -Impunidad. -Represión social. Estado de derecho y legalidad. Derecho a la vida, a la propiedad y a la libertad Prácticas antidemocráticas Derechos humanos.	-Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. -Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. -Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida -Valora las distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con actitud de respeto -Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. -Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
IV	Cultura Identidad Multiculturalidad Interculturalidad Diversidad de manifestaciones culturales en México	-Interpreta sus realidades sociales a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. -Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. -Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. -Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud

		de respeto. -Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de equidad, igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. -Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. -Asume que el respeto a las diferencias es el principio de la integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional
--	--	---

INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

Bloque	Objeto de aprendizaje	Competencia
I	Estrategia de Aprendizaje	-Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio
III	Sociología	-Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva para identificar problemas de su comunidad que puedan ser abordados desde las Ciencias Sociales, desde los enfoques de la interculturalidad y la perspectiva del género. -Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
IV	Estrategia de Aprendizaje	-Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
V	Sociedad. Clase Grupo social. Proceso social (cambio social, migración y crisis económica). Práctica social (lengua, religión, historia regional, cultura, identidad, costumbre y tradición).	-Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. -Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. -Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema. -Establece la relación entre las dimensiones políticas,

		económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. -Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto. -Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva para describir procesos y prácticas sociales de su localidad, tomando en cuenta la diversidad de ideas y el respeto a la diferencia. -Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
VI	Instituciones gubernamentales relacionadas con el ámbito: Político Económico Salud Cultura Educación	-Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. -Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos
VII	Problemas sociales. Ejemplos: Mercado de trabajo para los jóvenes en la actualidad. Situación de los Derechos humanos de los jóvenes en México y el mundo. Discriminación étnica o cultural Valores en los jóvenes. Machismo. Violencia intrafamiliar. Corrupción. Delincuencia. Función social de los medios de	-Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. -Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema. -Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. -Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. -Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado

	comunicación	
--	--------------	--

INGLÉS I

Bloque	Objeto de aprendizaje	Competencia
I	Características físicas Características étnicas y culturales Miembros de familia Características geográficas	-Trabaja de manera colaborativa y eficazmente reconociendo la importancia de la diversidad y la pluralidad de ideas y formas de ser de sus compañeras y compañeros. -Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
II	Actividades laborales Actividades de esparcimiento Actividades deportivas Actividades propias de su comunidad Medios de transporte	-Mantiene una actitud respetuosa hacia la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Así como hacia la interculturalidad

INFORMÁTICA

Bloque	Objeto de aprendizaje	Competencia
I	Estrategia de Aprendizaje	-Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, de equidad, de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación -Utiliza las tecnologías para resolver problemas
II	Estrategia de Aprendizaje	-Plantea supuestos sobre los fenómenos culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. -Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales, mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio -Utiliza las tecnologías para buscar información

III	Estrategia de Aprendizaje	-Utiliza las tecnologías de la información para comunicar información. -Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
IV	Estrategia de Aprendizaje	-Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos

QUÍMICA

Bloque	Objeto de aprendizaje	Competencia
I	Energía y su interrelación con la materia.	Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas. Explicita las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos. Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiental
II	Energía y su interrelación con la materia	Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas. Explicita las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos. Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental.

		Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.
III	Estrategia de Aprendizaje	Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global.
IV	Estrategia de Aprendizaje	Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente
V	Estrategia de Aprendizaje	Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.

VI	Estrategia de Aprendizaje	Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.
VII	Estrategia de Aprendizaje	Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente
VIII	Estrategia de Aprendizaje	Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.

		Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.
--	--	---

MATEMÁTICAS I

Bloque	Objeto de aprendizaje	Competencia
I	Modelos aritméticos o algebraicos.	Elabora modelos aritméticos o algebraicos sencillos de diversas situaciones o fenómenos sociales, naturales económicos y administrativos asumiendo una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de su entorno social y/o natural.
II	Estrategia de Aprendizaje	Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
III	Estrategia de Aprendizaje	Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
IV	Estrategia de Aprendizaje	Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
V	Estrategia de Aprendizaje	Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
VI	Estrategia de Aprendizaje	Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva
VII	Estrategia de Aprendizaje	Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
VIII	Estrategia de Aprendizaje	Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

Podemos concretar que en los programas de asignatura se enfatiza: la interculturalidad, biodiversidad y equidad de género, los cuales permearán, además de las competencias, el proceso de enseñanza aprendizaje del CoBaT.

Otra de las líneas de atención que muestran los programas de asignatura de la RIEMS, lo constituye su diseño en base al logro de desempeños que a continuación se conceptualiza.

LOS DESEMPEÑOS

El eje III del anexo único (acuerdo 444) relativo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, señala en el apartado A, el Marco Curricular Común basado en desempeños terminales, lo siguiente: *“El perfil básico hace referencia a los **desempeños comunes** que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. **Es lo que constituiría el eje de identidad de la Educación Media Superior**”.*

El Marco Curricular Común refiere que una de las soluciones al problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio es el establecer **desempeños finales compartidos** acordando cuáles son los **conocimientos**, las **habilidades y actitudes** que todo bachiller debe poseer (perfil básico) mismo que hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir. Este nuevo enfoque permitirá a la Educación Media Superior atender sus retos en las circunstancias del mundo actual pues “la educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: **el desempeño**.”

El desempeño es un fin que ha sido planificado y requiere de los conocimientos y el desarrollo de ciertas habilidades específicas, las cuales se habrán elegido de acuerdo con el resultado que se desea obtener (...) El desempeño debe realizarse de acuerdo con los términos y criterios de las exigencias de calidad que previamente se habrán acordado o establecido para su presentación o ejecución (...), **el resultado es el desempeño de la competencia** (...). La evaluación se basa en una demostración del desempeño o en la elaboración de un producto, No se separa el saber, del saber hacer (Argudín, 1998).

Los profesores no necesariamente tendrán que realizar nuevas tareas, simplemente cambiará el enfoque de su trabajo el cual estará orientado a que los estudiantes adquieran ciertos desempeños sin que ello requiera que cubran nuevos contenidos.

Las competencias entendidas como elementos que orientan la intervención educativa al logro de capacidades y a conseguir que el alumno adquiera niveles superiores de desempeño (Ejes de la Reforma Integral, Acuerdo 442).

INTERCULTURALIDAD

Definición antropológica:

- a. "Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio." (Heise, Tubino, Ardito: 1994, p.7).
- b. "Una cultura es una variedad de sistemas desarrollados por las sociedades humanas como medio de adaptación al ambiente en el cual se vive; como totalidad, un sistema cultural constituye el medio a través del cual el grupo al cual pertenece dicho sistema consigue su supervivencia como una sociedad organizada..." (Robert W. Young en: Abrahams y Troike, 1972).

En palabras de Gustavo Solís Fonseca (2007), la interculturalidad ***es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas***. Es una conducta de las personas o de los grupos humanos en situaciones de multiculturalidad. **Se trata de un saber manejarse entre miembros de diferentes culturas con quienes se interactúa.** La interculturalidad no implica a priori el "saber manejarse bien o mal", sólo implica saber manejarse.

Es el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre actores miembros de universos culturales y sociales diferentes. Es especialmente necesario en realidades marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder.

Objetivos de interculturalidad que cabe plantearse

Considerando nuestra realidad específica marcada por la inequidad étnica y cultural deberemos considerar como fundamental (op.cit.):

- El derecho a la propia cultura, en consecuencia desarrollar este derecho.
- La promoción de la interrelación respetando al otro, con miras a una mejor convivencia en la sociedad mayor.

Los alcances de la interculturalidad

La interculturalidad tiene múltiples posibilidades. Por ejemplo, ella puede tener una práctica intracultural, es decir, puede ser un ejercicio que involucra a grupos que conforman subculturas dentro de una estructura mayor. Es el caso de una interculturalidad que tiene como componentes a las variedades de lo que se reconoce como una misma cultura. En esta perspectiva, todos en el mundo son por lo menos intrainterculturales, pues no es imaginable la existencia de culturas homogéneas. De otro lado, no todos en el mundo están en una relación intercultural, esto es, sus relaciones no involucran necesariamente a dos o más sistemas culturales diferentes. La multiculturalidad no implica necesariamente interculturalidad, pues las personas pueden mantener separadas las culturas de su multiculturalidad (op.cit).

La práctica de la interculturalidad

Las relaciones interculturales que se establecen entre los grupos humanos pueden ser armónicas, pero también pueden estar marcadas por desequilibrios que hacen que dichas relaciones sean inequitativas y atentatorias contra el desarrollo mismo de los grupos humanos. La discriminación peyorativa entre culturas es uno de los factores nefastos para las relaciones interculturales equitativas. Estas discriminaciones pueden implicar conductas racistas, antidemocráticas, genocidas, etnocidas, etc.

La interculturalidad en el aula

Dentro de una propuesta pedagógica, lo intercultural puede entenderse como un interaprendizaje entre culturas que lleve a acercamientos mutuos en los valores, conocimientos y actitudes; a generar niveles de diálogo, aceptación y respeto; a hacer que la tolerancia no apunte a la indiferencia. Hacer ingresar lo intercultural dentro de una propuesta pedagógica y hacerla operativa en el aula significa muchas cosas y a distintos niveles.

Educación intercultural

Bermejo (2009) menciona que la educación intercultural es un proceso planificado de acciones educativas, de negociación permanente entre los diferentes actores directa e indirectamente involucrados en él. Es aquella alternativa educativa que asume las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y las repercusiones que éstas tienen en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico. La educación intercultural aspira a la construcción de relaciones equitativas entre los actores. Para ello exige la articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, así como facilitar en el educando el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los diferentes sistemas sociales y de las relaciones asimétricas que existen entre ellos.

Estrategias de interculturalidad

En los últimos tiempos comienza a hacerse presente en la preocupación de los estados la necesidad de plantearse políticas para el desarrollo de la interculturalidad. Es sintomático que estas preocupaciones surjan en los estados multilingües, como los americanos, e incluso en aquellos estados no necesariamente multilingües, pero cuyo desarrollo les ha planteado la necesidad de relaciones amplias y sostenidas con estados de culturas diversas, con la evidencia de beneficios que derivan de la práctica de la interculturalidad.

Política de interculturalidad

Tal como señala Xavier Albo, la política sobre interculturalidad tiene en cuenta y asume:

- a. El derecho a la diferencia (que configura la identidad de las personas y de los grupos).
- b. La conveniencia social de conocer al otro y de aprovechar sus logros culturales, mediante el intercambio cultural.

De otro lado, es indispensable asumir la realidad de culturas tal como es, lo que en nuestro caso involucra:

- Culturas dominantes y culturas oprimidas, y las consecuencias de esta realidad, situación que implica asunciones y estrategias particulares en la política de interculturalidad.

LA TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULO

José Tuvilla Rayo, en su documento *“Reformas educativas, transversalidad y derechos humanos. Asociación mundial para la escuela instrumento de paz”* refiere que *“Las actuales reformas educativas iniciadas en muchos países en las últimas décadas, han incorporado a sus currículos (todo aquello que el medio escolar ofrece al alumnado como posibilidad de aprender), entre sus muchas innovaciones tecnológicas, la cuestión de la transversalidad (...).*

*La transversalidad viene a introducir en el desarrollo del currículo la propuesta de volver a reivindicar la **función moral y social de la escuela** y resolver la cuestión entre **enseñar conocimientos y educar para la vida**”.*

Al respecto Victoria Camps (1993) refiere que la educación es necesariamente normativa y que su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, una forma de vida (...).

La dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, la didáctica o la filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano.

Como señala Montserrat Moreno (1993) la temática de los temas transversales proporciona el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano (...).

Se entiende por estos temas un conjunto de contenidos educativos valiosos que “responden a un proyecto válido de sociedad y educación, que por consiguiente están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación” .Hace referencia a todos aquellos aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con el consumo, la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud” bajo este concepto se han agrupado la educación moral y cívica, La educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental, la educación del consumidor y la educación vial.

Características de la transversalidad

Los temas transversales:

- Abarcan contenidos de varias disciplinas.
- Requieren que sean asumidos por el conjunto de los docentes y que estén presentes en gran parte de los contenidos escolares.
- Son transversales porque trascienden el estricto marco curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades de los docentes.
- Están abiertos a incorporar nuevas enseñanzas.
- Exigen la interrelación de las materias transversales entre si.
- Ser considerados a lo largo de todo el proceso de planeación de la práctica docente.
- La transversalidad es uno de los elementos más innovadores de las actuales reformas educativas y el elemento básico de la llamada Educación Global sostenida por los siguientes ejes: la globalización de la cultura, la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con la problemática socio-natural (Yus, 158).

A través de mucho tiempo, la institución escolar, concebida en la corriente de la ilustración, ejercía el rol de sólo transmitir a los educandos conocimientos tanto de carácter científico como técnico. Más sin embargo, hoy, una visión más integral de nuestro entorno, **una concepción humanista de la educación, propone un nuevo enfoque curricular en el que la dimensión transversal constituya una forma de preparar al alumnado sobre la problemática social del momento, participar en la solución de los mismos, desarrollar su autonomía moral, haciéndolos así ciudadanos más activos y críticos, acordes a nuestro tiempo** (Valores y Educación, 2011).

La función de la educación, como cita Camps (1993) "No es sólo instruir o transmitir conocimientos sino integrar a una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, una forma de vida". Por tanto, educar conlleva a la formación de la personalidad para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, para promover un mundo más civilizado, crítico ante las situaciones del día a día y comprometido con el proceso moral de las estructuras y las actitudes sociales. El concepto de transversalidad se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo, el constructivismo y la dialógica de Habermas. Otorga a la educación un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar, inclusive permite a los centros educativos definir su visión de la tarea educativa y establecer su relación con el entorno (Valores y Educación, 2011).

"Por tanto, en un primer momento, es importante situarlo como un concepto que surge con el discurso político de las reformas y presente en el lenguaje latino, pues en el idioma anglosajón se utiliza el concepto: cross curriculum element "elementos que cruzan el currículum" término que refleja lo que en su significado literal según **la real academia española define como transversal: "que se halla atravesado de un lado a otro", cruzar y atravesar podrían entenderse como sinónimos en el contexto educativo, para "significar" en el concepto de "transversalidad" un componente que atraviesa al currículum en los diferentes idiomas y latitudes (Rendón Pantoja, 2007).**

Enfoque transversal del currículum

Según (Guillen y Cuevas, 2010) el enfoque transversal se sitúa en las "coordenadas de un currículum prescrito; necesariamente aparece como una intencionalidad centrada por tanto en valores y cuya presencia atraviesa el enfoque temático de los contenidos curriculares, permea los aprendizajes, con un enfoque holístico y descubre en todas y cada una de las experiencias curriculares los valores con los que el hombre postmoderno quiere humanizarse y humanizar lo que le rodea"

Rasgos esenciales de un enfoque transversal del currículum

Se ubica esta propuesta en una dimensión totalmente humanista y por tanto axiológica: el hombre es el eje referencial de valores.

Alude a cuestiones en las que fácilmente se repara cuando analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea.

Entre otros rasgos podemos señalar:

- Dimensión humanista.
- Responden a situaciones socialmente problemáticas
- Dimensión intencional.

- Contribuyen al desarrollo integral de la persona.
- Apuesta por una educación en valores.
- Ayudan a definir la identidad del centro.
- Impulsan a la relación de la escuela con el entorno.
- Están presentes en el conjunto del proceso educativo.
- Están abiertos a una evolución histórica y a incorporar nuevas formas de educar.

(Guillen y Cuevas, 2010)

Ferrini (1997) hace alusión a la Reforma Educativa Española y menciona que “los temas transversales son posibles gracias a la existencia sistemática e interdisciplinar de la realidad, responden a ese mundo de la vida del que habla Habermans, desde el momento en que parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad”

Estos temas transversales se alimentan de una filosofía más en consonancia con las preocupaciones de la porción más crítica de la sociedad actual.

He aquí la razón que avala positivamente la introducción de los valores transversales en el currículo escolar, esos valores que parecen ser deseados por el sujeto de nuestro tiempo, ahído y hastiado de las consecuencias de una modernidad poco coherente con su primitivo proyecto de la libertad, fraternidad e igualdad sociales. Son los compromisos, hábitos y actitudes por los que aboga la parte más consciente de **una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por un respeto y mejora del entorno ambiental, por vivir de una manera saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales. Estos son, entre otros, los problemas que no contempla la ciencia clásica.**

¿Por qué del enfoque transversal del currículo?

Porque las materias curriculares, distintas de los temas transversales, no satisfacen las exigencias de la época actual. Los temas transversales ocupan un lugar de síntesis entre los valores de la modernidad y de la postmodernidad.

No son añadidos a las áreas curriculares, sino que constituyen un **proyecto de humanización**, que no sólo es previo a las áreas, sino que las fundamenta y las redimensiona en su totalidad, redimensionando a su vez, todo el proyecto educativo de la escuela.

Los temas transversales son, en el fondo una propuesta curricular concreta, que pretende responder el desafío de un plan de acción educativo, que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos. No tenemos derecho a claudicar, cuando aún hay razones para vivir (Ferrini, 1997)

LA BIODIVERSIDAD

Biodiversidad o diversidad biológica es, según el *Convenio Internacional sobre la Diversidad Biológica*, el término por el que se hace referencia a la amplia variedad de seres vivos sobre la Tierra y los patrones naturales que la conforman y también de la influencia creciente de las actividades del ser humano.

La biodiversidad según la UNESCO:

La Educación para el Desarrollo Sostenible aborda la cuestión de la diversidad biológica centrándose en las relaciones existentes entre ésta y los medios de sustento, la agricultura, la ganadería, la silvicultura, la pesca y otros temas.

El Decenio ofrece la oportunidad de conocer mejor la manera en que el consumo afecta a la diversidad biológica en los planos local y mundial, **sensibilizar a los jóvenes sobre el papel y la responsabilidad que tienen en este proceso y progresar en el perfeccionamiento de la educación y la formación de los recursos humanos, para prevenir la destrucción y la degradación de hábitats, la extinción de especies y la contaminación.**

La actual preocupación por la pérdida de biodiversidad no es debida al hecho de que desaparezcan *algunas* especies, sino porque se teme que estemos asistiendo a una *masiva extinción* y esas extinciones han constituido auténticos cataclismos. Lo que preocupa, pues, y muy seriamente, es la posibilidad de que estemos provocando una catástrofe que arrastre a la propia especie humana. Es urgente, pues, poner fin al conjunto de problemas (creciente **urbanización, contaminación** pluriforme y sin fronteras, **explotación intensiva de recursos, introducción de especies exóticas depredadoras...**) que está provocando la degradación del planeta, contribuyendo así a salvaguardar la biodiversidad y evitar la extinción de especies, con medidas que salgan al paso de estos problemas y, en particular, **planes de acción encaminados a proteger los hábitats y las diferentes especies de fauna y flora.**

Cada 22 de mayo, desde que en 1992 se firmó el Convenio sobre Biodiversidad (CBD), enfocado a su conservación y al uso sostenible de la misma, se celebra el Día Mundial de la Biodiversidad. Es una fecha que puede y debe aprovecharse para hacer comprender que la supervivencia de los seres humanos está en serio peligro si continúa el actual proceso de extinción *irreversible* de especies, fruto de un crecimiento guiado por intereses particulares a corto plazo y absolutamente insostenible en un mundo finito, con graves consecuencias de contaminación, agotamiento de recursos, etc. (Década para una Educación por la sostenibilidad, 2011).

En 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas decidió proclamar 2010 como *Año Internacional de la Diversidad Biológica* con el fin de atraer la atención mundial hacia la grave pérdida de biodiversidad, poniendo de relieve la estrecha vinculación entre biodiversidad y sostenibilidad y de impulsar medidas que permitieran llegar a 2010 habiendo logrado una reducción significativa en el ritmo de extinciones.

La construcción de un futuro sostenible precisa, en definitiva, como se reclamó en la Conferencia Internacional sobre Biodiversidad, un Protocolo de Protección de la Biodiversidad, sin olvidar la diversidad cultural que, como señala Ramón Folch, "es una dimensión de la biodiversidad aunque en su vertiente sociológica que es el flanco más característico y singular de la especie humana".

Diversidad cultural

Para la conceptualización de la diversidad cultural se toman las ideas expresadas por Vilches, Pérez, Toscano y Macías (2011) de su artículo Diversidad Cultural, quienes mencionan que el tratamiento de la diversidad cultural puede concebirse, *en principio*, como continuación de lo visto en el apartado dedicado a la biodiversidad, en cuanto extiende la preocupación por la pérdida de biodiversidad al ámbito cultural. La pregunta que se hace Maaluf (1999) expresa muy claramente esta vinculación: "¿Por qué habríamos de preocuparnos menos por la diversidad de culturas humanas que por la diversidad de especies animales o vegetales? Ese deseo nuestro, tan legítimo, de conservar el entorno natural, ¿no deberíamos extenderlo también al entorno humano?". Pero decimos *en principio*, porque es preciso desconfiar del "biologismo", es decir, de los intentos de extender a los procesos socioculturales las leyes de los procesos biológicos. Son intentos frecuentemente simplistas y absolutamente inaceptables, como muestran, por ejemplo, las referencias a la selección natural para interpretar y *justificar* el éxito o fracaso de las personas en la vida social.

En el tema de la diversidad cultural o *etnodiversidad* se incurre en este biologismo cuando se afirma, como hace Clément (1999), que "El aislamiento geográfico crea la diversidad. De un lado, la diversidad de los seres por el aislamiento geográfico, tal es la historia natural de la naturaleza; del otro, la diversidad de las creencias por el aislamiento cultural, tal es la historia cultural de la

naturaleza". Esa asociación entre diversidad y aislamiento es, desde el punto de vista cultural, cuestionable: pensemos que la vivencia de la diversidad aparece precisamente cuando se rompe el aislamiento; sin contacto entre lugares aislados solo tenemos una pluralidad de situaciones cada una de las cuales contiene escasa diversidad y nadie puede concebir (y, menos, aprovechar) la riqueza que supone la diversidad del conjunto de esos lugares aislados.

De hecho, la diversidad de lenguas y formas de vida es vista por muchas personas como un inconveniente, cuando no como una amenaza, como un peligro. Mayor Zaragoza (2000), en el libro *"Un mundo nuevo"*, reconoce que la diversidad lingüística ha sido y sigue siendo víctima de fuertes prejuicios. Su eliminación ha sido considerada por muchos una condición indispensable para la comunicación y entendimiento entre los seres humanos, como expresa muy claramente el mito de la "Torre de Babel", que atribuye la pluralidad de lenguas a un castigo divino.

Sin embargo, parece obligado reconocer que esta diversidad cultural está generando terribles conflictos. ¿No son, acaso, las particularidades las que enfrentan sectariamente a unos grupos con otros, las causantes del racismo, de las "limpiezas étnicas", de los genocidios, de los rechazos a los inmigrantes...?

Los seres humanos pertenecen al universo biológico y están en posición de determinar su futuro, por lo tanto tienen la obligación de asegurar el mantenimiento de un equilibrio adecuado entre un medio ambiente sano (especialmente la biodiversidad) y un desarrollo con equidad.

EQUIDAD DE GÉNERO

Como referencia a la equidad de género retomamos el artículo "Equidad de Género" de Federico



Anzil (2009), quien se refiere a la equidad de género como la capacidad de ser equitativos y justos en relación al trato de hombres y mujeres, teniendo en cuenta sus diferentes necesidades. En una situación de equidad de género, los derechos, responsabilidades y oportunidades de los individuos no se determinan por el hecho de haber nacido hombre o mujer. La **discriminación de género** implica que no se otorgan iguales derechos, responsabilidades y oportunidades a hombres y mujeres. Actualmente, la discriminación de géneros se puede observar en la violencia cotidiana hacia

las mujeres, la discriminación laboral, la falta de acceso a ciertas posiciones laborales, a la educación, a la propiedad privada, etc.

El término "sexo" se refiere a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, por ejemplo diferencias en la contextura física, mientras que el término "género" **se refiere a las funciones y derechos definidos por la sociedad**. Mientras que las diferencias de sexo no cambian con el tiempo, las diferencias de género sí lo hacen a medida que las sociedades evolucionan, obtienen

más conocimientos y se desarrollan. Las diferencias de género están relacionadas con las diferencias de sexo, en el sentido que las diferencias biológicas, por ejemplo la diferencia de fuerza física, colocó históricamente a la mujer en una situación de inferioridad física y de menor poder en las sociedades primitivas, lo que generó la discriminación de género.

Las diferencias físicas entre el hombre y la mujer llevaron a las sociedades primitivas a organizaciones sociales en las que la mujer no estaba en una situación de equidad en relación al hombre, con menos derechos en la vida familiar, económica y política. La opinión de la mujer era considerada inferior, y usualmente se consideraba que la mujer debía obedecer las órdenes de su pareja. En relación al trabajo, era común (y aún lo es en muchos casos) que hombre se dedique a obtener recursos mientras que la mujer se dedique a las tareas del hogar.

Estos comportamientos se fueron transmitiendo a través de las generaciones. Sin embargo, con el paso del tiempo, la idea de las capacidades inferiores de la mujer fueron rebatidas por el avance en el conocimiento; se demostró y comprobó que, si bien **existen diferencias entre hombres y mujeres, estas no implican una inferioridad de capacidades**, sino que el sexo no es determinante de la eficiencia o la eficacia de las personas en los diversos ámbitos de la vida social, política, familiar y laboral.

Los derechos y las concepciones relacionadas con los géneros no sólo cambian con el tiempo, sino que cambian entre las diferentes culturas. Es decir, que en un mismo momento, podemos encontrar en diferentes países, mayor o menor inequidad entre hombres y mujeres. El hecho de que las concepciones sociales cambien con el tiempo y entre las culturas, plantea el desafío de contribuir al cambio social y cultural, para lograr que se eliminen las barreras que aún existen.

Al igual que otros tipos de discriminación, como la discriminación por motivos raciales o religiosos, la discriminación de género fue disminuyendo. Por ejemplo, las mujeres obtuvieron el derecho a votar en las elecciones. Sin embargo, tanto en países desarrollados como subdesarrollados, los indicadores muestran que la discriminación de géneros aún es importante y que hay mucho trabajo por hacer para lograr una mejor equidad de género.

En algunas culturas, la discriminación de género implica la violación de derechos humanos, debido a que se les niega el derecho a la propiedad, empleo y educación. La violencia física y psicológica contra las mujeres es aún muy común en todos los países, incluso en los países desarrollados. La prostitución forzosa de muchas mujeres y niñas es un hecho que se observa en muchos países y que afecta usualmente a mujeres jóvenes y pobres.

Hasta aquí hemos citado toda la parte referencial que otorga sustento académico a la consideración e inclusión al currículo de nuevos elementos como: competencias, desempeños, interculturalidad, biodiversidad, equidad de género, y transversalidad demandando su inclusión en la formación integral de los estudiantes y por ende en el ejercicio de la práctica docente. De ahí la urgente e imperiosa exigencia a los administradores de la educación de reorientar la práctica pedagógica a fin de concretizar, en los espacios áulicos, estas líneas curriculares.

II. LA PLANEACIÓN

Ahora bien, con todos los elementos referenciales mencionados anteriormente y a efecto de que colegiadamente compartamos un mismo esquema de planeación del proceso de enseñanza aprendizaje por desempeños, enseguida conceptualizamos la planeación, el modelo de planeación a desarrollar en el CoBaT, así como las orientaciones pedagógicas a seguir durante el proceso de elaboración de la planeación del trabajo docente.

2.1 ¿QUÉ ES LA PLANEACIÓN?

La planeación en educación contiene una serie de acciones que se organizan y se articulan en su conjunto para definir el punto al cual debe llegar el docente con el aprendizaje de sus alumnos en el espacio áulico. Es desde la planeación que el docente pone en práctica muchos elementos para consolidar paulatinamente los aprendizajes esperados.

Con ella los docentes pueden promover en los alumnos la movilización de saberes y por ende el logro de los aprendizajes esperados que sentarán las bases para el aprendizaje autónomo y permanente.

La planeación como elemento esencial de toda actividad humana, cobra mayor relevancia en el ámbito educativo, especialmente para los docentes, ya que cumple una doble intención:

1. Organiza la práctica educativa.
2. Es un ejemplo de formación para los alumnos debido a que el profesor, con la estructura y organización de su clase muestra a los alumnos los beneficios de estar en un ambiente estructurado.

Se ubica a la planeación en la realidad del contexto de aprendizaje para, en un segundo momento identificar las oportunidades y retos que pudiesen presentarse (siempre con la flexibilidad necesaria para realizar las adecuaciones que se requieran en el transcurso).

Es importante destacar que la planeación debe fundamentarse en los programas de estudio y debe partir del diagnóstico del conocimiento actual, requerimientos e intereses de los alumnos, características del contexto, recursos con los que se cuenta, lo cual apela a la sensibilidad, experiencia y creatividad del docente para fijar su punto de llegada con base en un punto de inicio.

La planeación es la que permite prever la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la instrumentación de estrategias apropiadas. Las estrategias se deben de propiciar a través de **tres tipos de aprendizaje** con las variantes de cada uno, no centrarse en uno solo **1) dirigido** (guiado), **2) colaborativo** y **3) autoaprendizaje**.

Recordar que el papel del docente consiste en especificar lo que se espera del grupo sobre lo que se tiene que lograr, incluso el acompañamiento es indispensable para la adopción de la estrategia. Coll (2006) refiere que antes de utilizar una estrategia, el docente requiere tener claro que **el uso de estrategias didácticas depende de varios factores: 1) contenido** (saber, saber hacer, saber ser) **2) las tareas a realizar**, **3) los materiales didácticos disponibles**, **4) los contextos de actuación**, y, **5) las características de los estudiantes**.

“La planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempo y números necesarios para su realización” (Fiscal, 2011)

En el trayecto en que se seleccionan del programa de estudios los objetos de aprendizaje y los desempeños esperados, **se identifican: los métodos, las técnicas, las estrategias, las actividades y los recursos que facilitarán el aprendizaje, así como las técnicas e instrumentos de evaluación que darán cuenta de los procesos de enseñanza aprendizaje.**

Las planeaciones no se pueden aplicar por igual en todos los contextos ni grupos, se requiere hacer adecuaciones pertinentes, de otro modo, nos convertiríamos en reproductores de prácticas que pueden favorecer o no la movilización de saberes en nuestros alumnos y dejar de enriquecer nuestra práctica profesional. Adecuaciones que encuentran sustento en los siguientes principios de la planeación:

FACTIBILIDAD: debe ser realizable, adaptarse a la realidad y a las condiciones objetivas.

OBJETIVIDAD: basarse en datos reales, razonamientos precisos y exactos, nunca en opiniones subjetivas o especulaciones.

FLEXIBILIDAD: De manera que pueden hacerse adaptaciones al enfrentar situaciones imprevistas y que puedan proporcionar otros cursos de acción a seguir.

INTEGRADORA: En dos aspectos, por un lado que exista una integración del trabajo entre las competencias, desempeños, objetos de aprendizaje, interculturalidad, transversalidad, biodiversidad y equidad de género. Y por otro que integre a la totalidad del grupo.

DIVERSIFICADA: En atención y reconocimiento de la diversidad, al implementar variantes o adaptaciones curriculares dependientes del contexto.

2.2 MÉTODOS DIDÁCTICOS QUE SE APLICAN.

El diseño de la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje estará permeado por los siguientes modelos didácticos:

- **Constructivismo** (Jean Piaget); esta propuesta otorga un papel activo al sujeto en el proceso del conocimiento, donde la información y la relación con el medio ambiente son importantes pero insuficientes para lograr su incorporación mental. Este conocimiento debe ser completado por los marcos conceptuales radicados en las estructuras mentales (experiencia y conocimiento previo). **El estudiante debe ser orientado para construir o reconstruir hechos por sus propios medios.**

El maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos, su estrategia de enseñanza aprendizaje debe propiciar el autoaprendizaje estructurante (o lo que es lo mismo aprender a aprender, es una estrategia de aprendizaje basada en el estudiante que implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia según refiere Gustavo Luis Vika en “Aprendizaje autoestructurante”), reducir su nivel de autoridad para desarrollar la autonomía en el aprendizaje y promover los valores morales. La evaluación se basa en los procesos aplicados en situaciones escolares y de la vida cotidiana.

- **Sociocultural** (Lev Semionovich Vigotsky), el conocimiento tiene como principio un proceso interaccionista dialéctico entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el que ambos se transforman (realidad-hombre-realidad). **El alumno es considerado un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones. Al maestro se le considera un experto que construye estrategias didácticas que propician situaciones interactivas** promoviendo la ZDP, crea sistemas de apoyo (andamiaje) por el cual debe transitar el alumno para aspirar a niveles superiores de desempeño. **La evaluación debe ser dinámica** entendiendo por dinámica la valoración que se desarrolla de manera paralela a todo proceso de planeación docente, de las estrategias de enseñanza y construcción del conocimiento.

- **Didáctica crítica** (Porfirio Morán Oviedo. Margarita Pansza González, Esther Carolina Pérez Juárez). La pretensión es **sensibilizar sobre los problemas sociales, de humanización y socialización de los procesos de enseñar y aprender**. En el que **el alumno es considerado un ente con múltiples potencialidades, el trabajo de equipo se vuelve necesario y prioritario**, se sobrepone al individualismo, **todos aprenden de todos, inclusive de los errores y conflictos, nadie tiene la última palabra**, el alumno acciona directo en el medio social con la finalidad de transformarlo. El **docente es concebido como un elemento más del grupo, como el orientador, quien en consenso establece las reglas del juego, la evaluación debe ser el resultado de un proceso de formación intergrupal, interdisciplinario y socialmente útil**.

Considerando que uno de los componentes de la planeación lo constituye el tiempo, la academia podrá disponer de los siguientes, en el entendido de que para efectos de revisión, las Jefaturas de Materia centrarán su criterio en el indicador de largo plazo.

Tiempo: Se planea a corto, mediano y largo plazo, ajustándose a las necesidades de cada programa. Dentro de esta planeación didáctica los periodos se conciertan anualmente y debido a que cada uno de los momentos aporta elementos necesarios para los posteriores, no se puede hablar de una planeación completa si sólo se cuenta con uno de ellos.

El largo plazo (para este caso anual o semestral). Aporta una visión global del proceso para no desviar el camino. Permite un diseño más amplio debido a que incluye el diagnóstico y la utilización de ideas eje que son la pauta para la estructuración y secuenciación del programa.

El mediano plazo (para este caso mensual o bimestral) donde se monitorean las adecuaciones y las necesidades así lo demandan se realiza los cambios requeridos.

El corto plazo (para este caso quincenal o semanal) Es la más cercana a la descripción de actividades dentro del aula y permite la especificidad requerida para llevar a la práctica las secuencias didácticas programadas.

2.3 TÉCNICAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

A su vez, hacer operables los modelos didácticos, requiere de técnicas y/o dinámicas de enseñanza, recursos didácticos que facilitan la operatividad de las estrategias de aprendizaje y por lo tanto la apropiación de los objetos de estudio así como la demostración de los desempeños por lo que se sugieren algunas para implementar en su planeación entre otras que existen (ver anexo).

2.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se constituyen en uno de los aspectos de mayor importancia toda vez que constituyen el proceso metodológico que conduce al alumno hacia el logro de un desempeño, en este sentido, en su diseño se considera la siguiente clasificación:

Estrategias para conocer.

Referida a estrategias cognitivas y metacognitivas, dirigidas a potencializar los procesos de atención, adquisición, personalización, recuperación transferencia y evaluación. Las estrategias cognitivas son procedimientos sistemáticos y organizados para mejorar la codificación, comprensión, retención y reproducción de información.

Estrategias para saber hacer.

Relacionadas con la potenciación del proceso de desempeño, se componen de motivar el diálogo interno, comprensión de la tarea, visualización, ensayo error y modificación y aplicación del nuevo conocimiento.

Estrategias del saber ser.

Están dirigidas a potencializar los procesos de sensibilización, personalización y cooperación en el procesamiento de la información o en la realización de una actividad o la resolución de un problema. Son fundamentales en el aprendizaje de los instrumentos afectivos: valores, actitudes, normas, se componen de **estrategias motivacionales, emocionales y estrategias sociales (reforzamiento de valores, responsabilidad social y comunicación asertiva)**. Este tipo de estrategias son **de gran utilidad para la enseñanza de la interculturalidad**.

2.5 EVALUACIÓN

El proceso evaluativo acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que se identifican tres momentos en la evaluación: la evaluación a inicio del curso, programa, etc. (diagnóstica), la evaluación durante el desarrollo del proceso (evaluación formativa) y la evaluación final o sumativa (Pimienta, 2008). Para el CoBaT estos tres momentos se conceptualizan de la siguiente manera (Lineamientos de Evaluación 2012):

1. **Diagnóstica (D).** Su finalidad es llevar a la toma de decisiones sobre la orientación al inicio de cada bloque para guiar el proceso formativo. Este tipo de evaluación se realiza utilizando un instrumento que puede ser: **a)** una guía de observación (se indaga sobre conocimientos, desempeños, ubicándolos en un nivel de dominio), **b)** una entrevista (que puede recoger información complementaria como: actitudes, gustos, preferencias, comportamientos, etc. se aplica previo al inicio del proceso formativo con el propósito de verificar el nivel de preparación de los estudiantes y obtener información acerca de los saberes de los alumnos es decir, de lo que saben y saben hacer, de sus conocimientos y potencialidades. Permite al maestro comprender las experiencias, conocimientos y

comportamientos de sus alumnos, lo que aumenta la probabilidad de que lo que el maestro elabora como propuesta de enseñanza, sea una verdadera propuesta a las necesidades educativas de sus alumnos

2. **Evaluación Formativa (F).** Se asume como la principal función de evaluación que se debe ejercer. Centrada en el proceso de logro de la competencia. Consiste en la valoración continua del aprendizaje, los docentes identifican cómo el estudiante, en la situación didáctica que se genera, despliega su capacidad para desarrollar lo que se espera de él, la competencia. Pero también la revisión del proceso de enseñanza, el cual es la contribución a la construcción de los conocimientos; en la evaluación del proceso, se evalúa la actuación del docente en la contribución al logro del desarrollo de las competencias que pretenden los programas. Evalúa habilidades y actitudes.

La evaluación indica el nivel de logro y las dificultades que presentan los jóvenes para desarrollar las competencias. Su función es obtener información sobre el estado de aprendizaje de cada estudiante utilizando algunos instrumentos como: Tablas de cotejo (su propósito es determinar la presencia de un desempeño, en ella se identifican las categorías a evaluar y los desempeños para cada una de ellas, presenta los siguientes niveles de desempeño: deficiente, regular, bueno y excelente y la puntuación mínima es cero); escalas de clasificación (muestra la frecuencia en que aparece un atributo, en ella se identifican niveles como :no se muestra el atributo, rara vez se presenta el atributo, generalmente se presenta el atributo, y siempre se presenta el atributo y su valor mínimo es cero) en ambas es necesario obtener primeramente la puntuación total (considerando que cada atributo tiene un valor de 3 puntos) dividirla entre el número de niveles de desempeño y establecer rangos para obtener el resultado, ;rúbricas (permiten describir el grado de desempeño que muestra una persona, en ella se establecen niveles progresivos de dominio incipiente o novato al grado de experto y la puntuación mínima es uno, el número de niveles de desempeño es variable y quedan a consideración del docente con la recomendación que no sean menos de tres niveles).

3. **Evaluación Sumativa (S).** Centrada en evaluar el desempeño alcanzado en la(s) competencia(s) a la terminación de un bloque o un curso. Se debe observar el resultado, es decir, cómo el estudiante logra aplicar una serie de contenidos, de conceptos, desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y todo lo que él es. Ahora lo que se pretende evaluar es cómo el alumno despliega la competencia como capacidad que responde a las demandas del entorno.

Se evalúan productos con el propósito de verificar el logro de los objetivos. La evaluación debe proporcionar información relevante al: nivel de desempeño, nivel en que se encuentra, nivel que puede alcanzar, por ello se identifican los atributos de la competencia a evaluar y se describen los niveles de desempeño.

Tiene el propósito de verificar el grado de logro de aprendizaje a través de productos finales, reconocer el grado o nivel en que se encuentra el objeto evaluado asociándolo a cuan efectivo o inefectivo, adecuado o inadecuado, bueno o malo, valioso o invalorable, apropiado e inapropiado es una acción, proceso o producto; esto es certificar si se alcanzaron los objetivos planeados y decidir si se acredita o no.

2.6 LOS RECURSOS

Los programas de asignatura son diseñados con base en varios recursos que son derivados de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y que a continuación se presentan.

2.6.1 COMPETENCIAS GENÉRICAS

CATEGORÍA 1: SE AUTODETERMINA Y CUIDA DE SÍ
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
CATEGORÍA 2: SE EXPRESA Y SE COMUNICA
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
CATEGORÍA 3: PIENSA CRÍTICA Y REFLEXIVAMENTE
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
CATEGORÍA 4: APRENDE DE FORMA AUTÓNOMA
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
CATEGORÍA 5: TRABAJA EN FORMA COLABORATIVA
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
CATEGORÍA 6: PARTICIPA CON RESPONSABILIDAD EN LA SOCIEDAD
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

(Ver Acuerdo 444 para los atributos correspondientes a cada competencia genérica).

Entendemos las competencias genéricas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que le permiten comprender el mundo e influir en él. Las competencias genéricas son transversales es decir no se restringen a un campo específico del

saber ni del quehacer profesional su desarrollo no se limita a un campo disciplinar asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organiza el plan de estudios.

Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, etc., por lo anterior estas competencias construyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

2.6.2. COMPETENCIAS DISCIPLINARES

Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual. Las competencias requieren para su realización, de los conocimientos, pero no se limitan a ellos. La propuesta de la reforma considera la necesidad de incorporar en los planes de estudio una serie de competencias disciplinares con el objeto de que los profesores orienten su trabajo al logro de ciertos desempeños. En el programa de estudios se pueden identificar las competencias disciplinares correspondientes a su asignatura y los bloques donde se promueven dichas competencias:

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I										
COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO COMUNICACIÓN						BLOQUES DE APRENDIZAJE				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.										
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.										
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.										
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.										
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

2.6.3 DESEMPEÑOS, OBJETOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS A DESARROLLAR

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I		
Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
I	PRACTICAS EL PROCESO COMUNICATIVO	6 horas
A) Desempeños del estudiante al concluir el bloque		
Reconoce el proceso e intención comunicativa de las diversas expresiones orales o escritas		
Aplica los elementos del proceso comunicativo		
Aplica las funciones del lenguaje en su vida cotidiana y académica		
B) Objetos de aprendizaje		
Competencias a desarrollar		
Proceso comunicativo		
Intención comunicativa.		
Funciones del lenguaje.		
Función Emotiva.		
Función Conativa.		
Función Referencial.		
Función Metalingüística.		
Función Fática.		
Función Poética.		
Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.		
Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.		
Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.		
Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.		
Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.		
Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.		
Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.		

12

DGB/DCA/07-2010

A) Los Desempeños

Se identifican en cada uno de los bloques del programa de asignatura y son sobre los cuales se diseñan las secuencias didácticas por ejemplo los siguientes desempeños pertenecen al Bloque 1 del programa de Taller de Lectura y Redacción 1:

DESEMPEÑO 1

- Reconoce el proceso e intención comunicativa de las diversas expresiones orales o escritas

DESEMPEÑO 2

- Aplica los elementos del proceso comunicativo

DESEMPEÑO 3

- Aplica las funciones del lenguaje en su vida cotidiana y académica

B) Objetos de Aprendizaje

Se traducen en los temas que habrán de desarrollarse durante el bloque y son los que proporcionan el conocimiento conceptual.

Proceso comunicativo
Intención comunicativa
Funciones del lenguaje
Función Emotiva
Función Conativa
Función Referencial
Función Metalingüística
Función Fática
Función Poética.

C) Competencias a desarrollar

Las competencias se sugieren en el programa de estudios por bloque, y serán desarrolladas durante las actividades de enseñanza aprendizaje para alcanzar los desempeños planteados.

1.6.4 ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

En el programa de estudios se incluye una variedad de actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación acordes a las prácticas de la evaluación auténtica. Son acciones que constituyen un apoyo en el ejercicio de planeación.

Considerando que las competencias son contextuales y se demuestran en la acción, requieren de una actividad significativa que permita mostrar un determinado nivel de desempeño, Las **características de una actividad significativa** son: **“es pertinente y tiene trascendencia personal y social, posee cierto grado de complejidad que exige a los estudiantes la movilización de recursos tales como conocimientos previos, aprendizajes actuales, habilidades para solucionar problemas y actitudes en la interacción con otras personas y utiliza estrategias adecuadas para evaluarla.** Promoviendo, dentro de las actividades significativas, la autoevaluación y coevaluación. Favorece la interacción entre estudiantes compartiendo estrategias, procedimientos, la construcción conjunta del conocimiento y el apoyo mutuo.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Distribuir al grupo en binas y pedirles que expliquen a su compañero por qué están inscritos en el bachillerato.	Identificar el proceso comunicativo a través de la conversación.	Tabla de cotejo
Pedir a algunas parejas que expliquen el proceso que siguieron para comunicarse.	Participar al finalizar la actividad respecto a lo que realizaron.	
Solicitar al grupo que redacten el diálogo entablado con su compañero.	Redactar el diálogo entablado con su compañero utilizando las reglas de puntuación pertinentes.	Rubrica para evaluar la redacción siguiendo los requisitos de precisión, adecuación, ortografía y coherencia.
Explicar los elementos del proceso comunicativo. Pedir que identifiquen los elementos del proceso comunicativo en el diálogo redactado.	Identificar los elementos del proceso comunicativo en la redacción del diálogo.	
Explicar las funciones del lenguaje.	Identificar la intención comunicativa en los diálogos redactados y expresar su opinión sobre el texto	Presentación de los diferentes textos elaborados, considerando la normatividad de la lengua ayudados de la coevaluación, utilizar una lista de cotejo.
Solicitar que modifiquen el diálogo redactado según la intención comunicativa de cada función.	Redactar el diálogo con diferentes intenciones comunicativas y presentarlo al grupo haciendo énfasis en el tono de voz empleado para identificar a qué intención pertenece.	

Las estrategias se pueden dividir de la siguiente forma:

A) ESTRATEGIAS DE DIAGNÓSTICO

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos (enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos) y el organizador previo (información de tipo introductorio y contextual). Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa.

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El establecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas), la enunciación de objetivos, etcétera.

B) ESTRATEGIAS PARA CONOCER Y SABER HACER

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal, conceptualización de los contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

i. Estrategias para orientar la atención de los alumnos.

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje en este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo instruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito-, y el uso de ilustraciones.

ii. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consciencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de “conexiones internas”

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las representaciones lingüísticas, como resúmenes o cuadros sinópticos.

iii. Estrategias par promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (ob.cit.), a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: construcción de “conexiones externas”.

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son la inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

A partir de lo anterior, en el cuadro 5.3 se presentan de manera resumida los principales efectos esperados de aprendizaje en el alumno de cada una de las estrategias.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (por ejemplo, nivel de desarrollo, conocimientos previos, etcétera). Procedamos a revisar con cierto grado de detalle cada una de las estrategias de enseñanza presentadas.

(Fuente: El rincón del vago)

C) ESTRATEGIAS PARA SABER HACER

A su vez, las estrategias posinstruccionales se presentan con los objetos de aprendizaje adquiridos, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: tareas integradoras proyectos de investigación, estudio de casos, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales. Fuente Díaz Barriga, Frida y Hernández, (2002, pag.143, 144)

Forman parte importante de la planeación, **los temas de interculturalidad biodiversidad y equidad de género** se identifican en las **competencias** disciplinares del bloque y algunos están relacionados directamente con los objetos de aprendizaje, serán incluidos en el momento de la planeación como estrategias de enseñanza aprendizaje en cada uno de los bloques que cuenten con la o las competencias, Es importante señalar que en algunos bloques no se identifican competencias alusivas, por lo tanto en ese bloque no se abordan.

2.6.5 MATERIAL DIDÁCTICO Y FUENTES DE CONSULTA.

Al término de cada bloque se encuentra una sección de material didáctico y fuentes de consulta básica, incluyendo fuentes impresas y electrónicas a las que maestros y alumnos pueden acceder, ya que pueden ser de gran utilidad en el diseño de la planeación, así como en el desarrollo de la clase.

El material didáctico es aquel que reúne medios y recursos que tienen como propósito facilitar la **enseñanza** y **aprendizaje**. Suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas.

Estos materiales didácticos se pueden clasificar en:

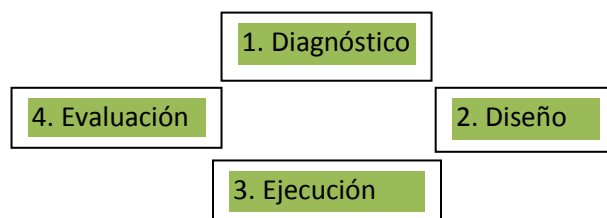
- Impresos: libros, revistas o periódicos
- Gráficos: acetatos, carteles, rotafolio
- Multimedia: videos, películas, programas de TV, audios
- Tecnológicos: software educativo, plataformas de gestión de cursos, blogs, wikis, redes sociales, foros, etc.

Las fuentes de consulta son todos aquellos materiales que contienen información, se dividen en fuentes primarias y secundarias. Según Buonocore (1980) las fuentes primarias contienen información no abreviada ni traducida, como ejemplos tesis, libros, monografías, artículos, etc. ...229 p. Las fuentes secundarias son aquellas que contienen datos o informaciones reelaborados o sintetizados como ejemplos resúmenes, diccionarios, enciclopedias, etc.

III. CONSIDERACIONES PREVIAS AL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA.

3.1 MOMENTOS DE PLANEACIÓN

Son cuatro momentos imprescindibles en la planeación, debido que forman parte de un sistema indivisible, continuo y por la interacción y retroalimentación necesaria entre ellos, siguiendo el proceso en espiral el cual hay que imaginar cada vez más profundo conforme se avanza en algún aspecto a atender, estos momentos son los siguientes:



En el diseño de la planeación tener presente el modelo didáctico, así como las técnicas, tiempo asignado, tipo de estrategias y momentos de evaluación, además del programa de asignatura, orientan el diseño de la secuencia didáctica, pues tendría implícitos estos elementos didáctico-pedagógicos.

De igual manera, considerando que el Marco Curricular Común establece que las competencias básicamente significan saberes de ejecución, la educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica que se enlaza a los conocimientos para llegar a un fin: el

desempeño, que se traduce en el resultado de la competencia es decir no es el saber, sino el **saber hacer**, es la **eficiencia** en la aplicación del conocimiento sobre lo cual se direccionará la práctica docente.

Así, el aprendizaje basado en desempeños, el tema de la interculturalidad, transversalidad, biodiversidad así como de la equidad de género explícito en el currículo, además del modelo de evaluación auténtica conduce a reorientar el diseño y desarrollo de la práctica docente a través de la siguiente propuesta.

3.2 MODELO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN EL COBAT.

La adopción de un modelo de planeación está determinado por el modelo curricular establecido y sustentado en el marco legal que lo hace operable. Así, derivado de sus postulados, en el Colegio de Bachilleres hemos diseñado el siguiente modelo de planeación del proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite al docente visualizar el punto de inicio, desarrollo y punto de llegada de la organización de los saberes.



La planeación didáctica constituye el documento que orienta las acciones que realizamos; esto debido a que ésta nos va conduciendo en el quehacer diario, además la planeación también constituye una actividad que conduce a la prefiguración de una situación futura, ya que al llevarla a la práctica denota una solución teórica global que se propone superar los problemas de manera óptima. Es decir la planeación didáctica es el camino que vamos siguiendo para llegar al fin que nos planteamos, obviamente retomando todos los elementos que nos ayudan para que el camino sea más productivo y gratificante, lo que contribuirá a evitar o preveer dificultades. Es por ello que la planeación tiene el objetivo firme de decidir por anticipado el futuro que queremos alcanzar, así mismo corregir los procesos negativos que se vayan presentando en el transcurso de su aplicación.

Por otro lado la palabra didáctica proviene del griego *didaktiké*, que significa “arte de enseñar”. Y la cual fue empleada por primera vez en 1629. Aunque el término, fue consagrado por Juan Comenio en su obra *Didáctica Magna* de 1657. Por lo que a la didáctica se le define como el conjunto de técnicas, principios y procedimientos que son propios de la enseñanza y que son aplicables a todas las disciplinas. Por lo tanto se interesa no sólo en qué va a enseñar, sino cómo lo va a enseñar.

Sin embargo a la didáctica puede entenderse en dos sentidos el amplio y el pedagógico; ya que en el primero sólo se preocupa por la forma que en que se conduce el aprendizaje del alumno, dicho en otra forma se preocupa más por desarrollar habilidades o destrezas y en el segundo se compromete por lo socio-moral es decir por fomentar valores. Dicho lo anterior, entonces podemos definir a la Didáctica como: “conjunto de recursos técnicos que tiene por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno”(Miriam Hortensia Tenorio. La planeación didáctica. Foro virtual para clases en línea 2009).

El modelo diseñado se detalla claramente en el apartado V “Diseño ejecución y evaluación de la planeación didáctica”, sin embargo para efecto de clarificar el término proyecto formativo que para CoBaT se propone como Tarea Integradora, nos encontramos con el término “Proyecto Formativo” (Tobón, 2004) del cual se enfatizan los postulados de la pedagogía activa, es decir, en el proyecto formativo “no se trata sólo de hacer y resolver problemas, sino también de comprender el contexto y articular conocimientos (Hernández y Ventura, 1992 en Tobón, 2004).

En palabras de Tobón (2004:133) el proyecto formativo tiene un conjunto articulado de estrategias que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado en una red de situaciones en constante cambio y organización, en donde hay una continua valoración que posibilita la retroalimentación necesaria para realizar los ajustes pertinentes.

En el CoBaT, **la Tarea Integradora (TI) apropia la intención y elementos de los Proyecto Formativos** y se justifica en la línea de la evaluación auténtica ya que la TI promueve el trabajo colaborativo en el desarrollo de las competencias, a través de una serie de actividades significativas que le permiten a los alumnos mostrar un determinado nivel de desempeño de las competencias (Hager y Beckett, 1996 en Lineamientos de Evaluación DGB, 2009).

El modelo de evaluación del CoBaT en congruencia con los postulados de la evaluación de la DGB (2009) apropia la evaluación auténtica, en el sentido de buscar “un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran solo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual” (Lopez e Hinojosa, 2000).

Es decir, la evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar los que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto de una situación de la vida real determinado y las formas de actuación de aquellos que participan en el proceso evaluativo.

Los componentes del modelo de evaluación propuesto para el CoBaT son: el portafolio de evidencias, la tarea integradora y el examen estandarizado.

La evaluación en la marco del RIEMS.

El proceso de evaluación en el marco de la RIEMS se dirige a una práctica evaluativa que incluya, además del conocimiento de los alumnos, más información sobre el desarrollo educativo que permita al profesorado, entender el proceso de aprendizaje y monitorear el progreso del alumnado con el fin de establecer una cultura de evaluación en el aula (Airasian, 2000).

En este sentido la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (Acuerdo 442) y el desarrollo de relaciones personales, interpersonales e interculturales, al igual que el uso de las tecnologías de la informática e información, requieren de un **proceso sistemático de recolección de datos** que permitan a los y las docentes emitir juicios sobre las competencias adquiridas por el alumnado.

Con base en lo anterior, el CoBaT apropia el concepto de **evaluación auténtica**, el cual promueve en el alumnado “el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que lo conduzcan al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social” (Lineamientos de Evaluación, DGB 2009).

3.3. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Este apartado tiene como objetivo, orientar a los docentes en el complejo proceso de la evaluación. Aquí se retoma el concepto de evaluación auténtica y se definen algunos componentes teóricos, al igual que se sugieren estrategias pedagógicas para la operatividad de la TI, el portafolio de evidencias y el examen estandarizado.

Características de la Evaluación de las Competencias

En este enfoque, la evaluación no tiene como prioridad establecer una calificación, sino contribuir al desarrollo de las competencias establecidas; por tanto, constituye una oportunidad para identificar errores y aciertos. Por eso es tan importante que todos los involucrados en el proceso educativo tengan claro desde un inicio para qué, por qué, cómo y cuándo será la evaluación.

En este sentido, la **evaluación** en el enfoque por competencias es una “experiencia significativa de aprendizaje y formación” y sus características principales pueden resumirse en los siguientes puntos (Tobón et al, 2010).

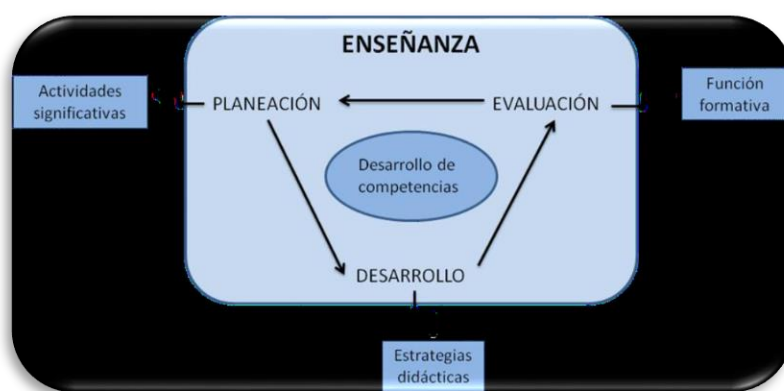
1. Se basa en la **actuación ante actividades y problemas del contexto**, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación (pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos, juegos de roles, etcétera).
2. Es un proceso dinámico y multidimensional que implica **considerar diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar** (por ejemplo, los saberes previos, la competencia evaluada, las metas del alumno, el contexto, etcétera).
3. Tiene en cuenta tanto **el proceso como los resultados del aprendizaje** (es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados finalmente).
4. **La retroalimentación se hace considerando los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa, a través de los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes de logro.**
5. Se trata de favorecer el proyecto ético de vida (necesidades personales, fines, etc.) de los estudiantes.
6. Se reconocen las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.
7. Se busca que la valoración del aprendizaje sea un proceso primordialmente intersubjetivo (aunque también se considera intrasubjetivo en cuanto a las autoevaluaciones, tanto del profesor como de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa), basado en criterios consensuados con otras personas, **a partir de los requerimientos del contexto disciplinar, social y profesional**, reconociendo que la evaluación siempre va a tener una dimensión subjetiva que es preciso analizar, discutir y acordar.
8. La evaluación de las competencias busca elevar la calidad de la educación en general porque permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes y establecer estrategias institucionales.

3.4. ENSEÑANZA- APRENDIZAJE- EVALUACIÓN

La evaluación en el enfoque por competencias es un proceso complejo y para lograr con éxito la evaluación de las competencias en los bachilleres, se requiere de una enseñanza donde el maestro: (Lineamientos de Evaluación DGB, 2009)

- a) Planee e implemente actividades significativas que exija de los alumnos la movilización de todos sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes).**

- b) Implemente estrategias didácticas para **favorecer continuamente la interacción entre los alumnos** para que se apoyen mutuamente construyan conjuntamente su conocimiento y compartan estrategias, procedimientos y generen ideas para llevar a cabo la actividad, promoviendo de esta manera la autonomía de su aprendizaje.
- c) Considere la práctica evaluativa como parte integral de la enseñanza que permite **informar a los alumnos sobre sus desempeños actuales y retroalimentarlos con el propósito de mejorar sus desempeños**. Una evaluación con estas características no puede verse como la parte final del proceso de enseñanza, más bien, es parte integral del proceso, pues proporciona elementos que contribuyen a la constante mejora de la enseñanza impactando en la planeación y su desarrollo, para nuevamente comenzar el ciclo planeación-desarrollo-evaluación, en la siguiente figura se muestra este ciclo.



Para conseguir el propósito de la evaluación de las competencias, se requiere del uso y diseño de instrumentos de evaluación que den cuenta del proceso de aprendizaje del alumnado y recaben evidencias sobre algún desempeño demostrado. Para ello, en la siguiente sección se describen los momentos de la evaluación, los agentes que han de participar en el proceso evaluativo y los métodos e instrumentos propios de la evaluación auténtica.

3.5 EVALUACIÓN SEGÚN SUS AGENTES

En este nuevo paradigma, la práctica evaluativa se comparte con todos los agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es decir, la evaluación se socializa con la comunidad con el fin de empoderar a los participantes y promover el pensamiento crítico. Es así, como en la evaluación de las competencias se determinan tres dimensiones esenciales propuestas por Tobón et al (2010:130-131): a) autoevaluación, b) coevaluación, c) heteroevaluación.

Dimensiones de la Evaluación según quienes participan	Descripción
Autoevaluación	Es realizada por el estudiante mismo con pautas entregadas por el facilitador (el docente). Al respecto, es de mucha utilidad elaborar cuestionarios con ítems cualitativos y cuantitativos para que los alumnos valoren la información de sus competencias, las cuales pueden ser autoaplicados al inicio y al final.
Coevaluación	Consiste en el proceso por medio del cual los compañeros del grupo evalúan a una persona o grupo de personas en particular con respecto a la presentación de evidencias y teniendo como base ciertos criterios y propiedades de calidad para cada resultado de aprendizaje. La coevaluación no se limita a la mera opinión de las actividades, actuación y producto de un estudiante o grupos de estudiantes; a lo contrario, la coevaluación debe ser un juicio sobre los logros y aspectos a mejorar basados en argumentos, que tengan como referencia criterios consensuados.
Heteroevaluación	El facilitador del proceso de aprendizaje (el docente) lleva a cabo la heteroevaluación. Consiste en un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar; tiene como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas.

Debemos recordar que el ser evaluado es un evento difícil de asumir, por el carácter del castigo al error de la evaluación tradicional, por lo tanto es esencial **capacitar y asesorar al alumnado en forma continua para que desarrollen en un sentido positivo y constructivo las sugerencias que se les brinde para su mejoramiento**, buscando que se comprometan a mejorar sus desempeños (Tobón et al 2010).

3.6. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

En la práctica de la evaluación auténtica es necesario aplicar diferentes métodos e instrumentos de evaluación con el fin de triangular las evidencias, y poder así emitir juicios sobre el nivel de desempeño de las competencias de los estudiantes. Enseguida se hace referencia a algunos ejemplos de técnicas e instrumentos para la recolección de datos propuestos por Pimienta, Julio

(en Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Pearson Education. México 2008): Métodos, observación, entrevista, encuesta, Test, portafolio.

Recursos: Guías no estructuradas y estructuradas (de observación, entrevista, autoevaluación, coevaluación, portafolios), cuestionarios y escalas, exámenes (objetivos, abiertos, desempeño), análisis de proyectos, tareas.

La evaluación auténtica incita el uso de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación con el fin de recolectar evidencias y poder retroalimentar a nuestros alumnos de forma sistemática y objetiva.

En el proceso de colección de evidencias es importante definir:

1. ¿Qué se evalúa?	Competencias (Conocimientos, habilidades , actitudes y valores)
2. ¿Cuál será el propósito de la evidencia?	Para diagnosticar, para dar retroalimentación en el proceso de aprendizaje o para evaluar, en caso de ser sumativa qué porcentaje tendrá)
3. ¿Qué tipo de evidencia se va a solicitar?	De conocimiento, de desempeño, de producto.
4. ¿Quién participará en el proceso de evaluación?	Alumno (autoevaluación), alumno-alumno (coevaluación), maestro- alumnos (heteroevaluación) docente-alumnos-institución (evaluación sumativa)
5. ¿Con qué se va evaluar?	Listas de cotejo, escalas de clasificación, rubricas, guías de observación, cuestionarios, registro anecdótico, examen estandarizado semestral.

Con estas orientaciones y a efecto de aplicar el modelo de evaluación auténtica en el CoBaT, se presenta el siguiente modelo de evaluación del aprendizaje.

MODELO DE EVALUACIÓN Del Desempeño del alumno en COBAT.



Como instrumentos de apoyo para la evaluación del proceso de aprendizaje, se sugieren: listas de cotejo, guías de observación, escalas de clasificación, rúbricas (ver anexo).

IV. EL DISEÑO, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

4.1. CONSIDERACIONES GENERALES

a) Integración en academia: La planeación de la práctica pedagógica será en academia, considerando la estructura establecida en el documento “Lineamientos Generales de Academia 2012”.

b) Tomar como referencia los elementos del programa de asignatura.

- Tiempo asignado a la asignatura.
- Número, horas y nombre del bloque
- Considerar la relación vertical y horizontal con otras asignaturas como promoción del trabajo interdisciplinario.
- Las competencias disciplinares básicas del campo.
- Los desempeños que el estudiante dominará al concluir el bloque.
- Los objetos de aprendizaje.
- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje sugeridas

Se utilizan los formatos institucionales diseñados para tal efecto y que a continuación se presentan.

4.2. EL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN

4.2.1 .PORTADA

Es la primera hoja de la planeación didáctica que identifica a la institución con los logotipos actuales del gobierno del estado y que identifica la asignatura a planear por la academia de la coordinación correspondiente.

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA
POR COMPETENCIAS.**

SEMESTRE: _____

ASIGNATURA: _____ HRS: _____

ACADEMIA: _____

COORDINACIÓN: _____

FECHA: _____

NOMBRE Y FIRMA
ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

NOMBRE Y FIRMA
COORDINADOR DE ZONA

Núm.	Indicador	Descripción
1	Semestre	El que corresponda
2	Asignatura	Nombre de la asignatura sobre la cual se realiza la planeación
3	Horas	Registra el número de horas establecido en el programa
4	Academia	Registra nombre
5	Coordinación de zona	Indicar la zona según corresponda a la ubicación del centro educativo.
6	Fecha	Registra la fecha de elaboración del documento.
7	Nombre y firma del Asesor Técnico Pedagógico	Como coordinador del proceso de planeación, será quien con su firma constate la elaboración en academia, del documento.
8	Nombre y firma del Coordinador de Zona	Registrar el nombre y la firma.

4.2.2 DOCENTES INT

[illegible]

1	<i>Docentes</i>	Nombre de los docentes integrantes de la academia, centro educativo y correo electrónico.
2	<i>Firma</i>	Firma de todos los docentes participantes (en el entendido de que la firma no registrada, no se otorgará evaluación al docente).
3	<i>Presidente de Academia</i>	Registra nombre, correo electrónico (si es que no se repite en el listado de docentes) y firma del Presidente.
4	<i>Reuniones de Academia</i>	Indicar fechas de las reuniones de academia para valorar los avances en la enseñanza, realizar las modificaciones a la misma y acordar la evaluación formativa y los periodos de aplicación.

4.2.3 DIRECTORES Y/O RESPONSABLES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

[illegible]

Como en el anterior formato registra el nombre, centro educativo y firma del director o responsable al que pertenecen los docentes de la academia.

4.2.4. ENCUADRE



COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS

ENCUADRE



Apertura del curso

Objetivo: socializar, ver expectativas, presentar el programa, lograr acuerdos, organizar el grupo y hacer la evaluación diagnóstica

ENCUADRE	Actividades			Fecha de sesión
	¿Qué voy a hacer?	¿Cómo voy a hacerlo?	¿Qué materiales de apoyo voy a utilizar?	
1. Presentación de la asignatura				
2. Actividades de aprendizaje				
3. Evidencias				
4. Tarea integradora				
5. Portafolio				
6. Instrumentos de Evaluación				
7. Formas y Momentos de la Evaluación				
8. Criterios y Porcentajes de la Evaluación de cada bloque				
9. Acuerdos y normas de trabajo				
9. Evaluación diagnóstica				

Se utiliza al inicio del semestre para hacer del conocimiento al alumnado el curso sobre el cual se va a trabajar, el propósito, la forma de trabajo, los valores y periodos de evaluación, tipo de evaluación, las evidencias esperadas, las normas de conducta y las actitudes requeridas, las tareas integradoras a realizar y los valores de la misma; es decir constituye la orientación general del quehacer formativo. Enseguida se describe cada uno de los indicadores.

1. **Presentación de la asignatura:**

- Competencias disciplinares que se trabajarán
- Desempeños a lograr
- Número de bloques
- Horas de trabajo

2. **Actividades de aprendizaje**

- Estás son significativas, tienen trascendencia personal y social, son diversas, individuales, de equipo, grupales, interculturales, transversales y contribuyen al desarrollo de niveles de conocimiento factual, procedimental, actitudinal.

3. **Evidencias**

- Cuántas durante el programa, como se evalúan y cuál es su utilidad.

4. **Tarea integradora**

- Tipos de tareas a desarrollar
- Tiempo y forma de elaboración
- Cuántas
- Fechas de entrega

5. **Portafolio de evidencias**

- Qué es y cómo se integra, instrumento de evaluación y sus indicadores, fechas de presentación.

6. Instrumentos de evaluación

- Rúbrica, listas de cotejo, escalas de estimación, guías de observación, cuestionarios.

7. Formas y momentos de evaluación

- Tipo de evaluación que utilizará en cada bloque (diagnóstica, formativa sumativa), (autoevaluación Coevaluación, heteroevaluación) al inicio, durante el desarrollo del bloque y al término del mismo.

8. Criterios y Porcentajes de la Evaluación de cada bloque.

- Informar los criterios que se van a considerar en la obtención de las evidencias, así como el porcentaje de cada una de ellas con el propósito de que el alumno o alumna lleve el control de su desempeño y visualizar la calificación a lograr.

9. Acuerdos y normas de trabajo

- Definir las reglas de cómo se va a trabajar en cada uno de los bloques, haciendo énfasis en el trabajo colaborativo y las actitudes requeridas.

10. Evaluación diagnóstica

- Se refiere a la detección de conocimientos y habilidades que el alumno posee con referencia a la asignatura y/o a cada bloque.

4.2.5. PLANEACIÓN DE LA TAREA INTEGRADORA

			
COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS			
PLANEACIÓN DE LA TAREA INTEGRADORA			
NOMBRE Y NÚMERO DEL BLOQUE: _____			
TIPO Y NOMBRE DE LA TAREA INTEGRADORA: _____			
PERIODO DE ELABORACIÓN: FECHA DE INICIO: _____		FECHA DE TÉRMINO: _____	
COMPETENCIA(S) GENERICA(S) Y ATRIBUTOS	COMPETENCIAS DISCIPLINARES		
DESEMPEÑOS A LOGRAR:		OBJETO(S) DE APRENDIZAJE	

Hoja 1

Se ha definido la tarea integradora como un conjunto coherente de actividades, que conduce a un resultado final observable y medible. La tarea integradora adquiere valor potencial en cada uno de los bloques porque **se constituye en entrada y salida del aprendizaje en el bloque**. Mediante

ésta el estudiante demuestra el desempeño alcanzado a partir de los criterios establecidos para evaluarse (Lineamientos de Evaluación COBAT, 2009).

Como se ha mencionado anteriormente, la TI es primordial **presentarla a la entrada, elaborarla durante el desarrollo del bloque y concluirla en la salida de cada bloque o bloques**, por lo cual es primordial una planeación para su ejecución. En la siguiente sección se listan los elementos para la TI, los cuales son adaptados de la metodología de “proyectos formativos” propuesta por Tobón (2004, 2010).

- 1 Nombre y número del bloque:** Registrar el número y nombre del bloque al que pertenece la tarea integradora.
- 2. Tipo y nombre de la TI:** (Ver apartado de la evaluación de las competencias para ejemplos de tareas integradoras). Se recomienda relacionarla con las competencias, desempeños y el contexto.
- 3. Período de elaboración:** Registra la fecha en que inicia la elaboración de la tarea así como la fecha en que termina.
- 4. Competencias genéricas y atributos:** Registra la o las competencias genéricas y sus atributos, que se favorecen con la tarea integradora y la secuencia didáctica.
- 5. Competencias disciplinares:** Registra las competencias disciplinares registradas en el programa de asignatura, para cada bloque.
- 6. Desempeños a lograr:** Registra todos los desempeños que debe adquirir el alumno al término de cada bloque.
- 7. Objetos de aprendizaje:** Registra los objetos de aprendizaje sobre los cuales se va a desarrollar la secuencia.

		COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS				
Contextualización de la TI:						
Instrucciones Generales:						
Actividades a realizar en la T.I.:	Actividades	D	F	S	Evaluación evidencias e instrumentos	Peso %

Hoja 2

8. Contextualización de la TI:

La TI es un proyecto que implica la resolución de un problema pertinente al contexto inmediato (personal, social, ambiental, familiar, cultural, artístico, etc.) del alumnado deberá responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación que se va atender? ¿En dónde?

9. Instrucciones Generales: Detallar a grandes rasgos la tarea a realizar, cómo los alumnos la llevarán a cabo, el valor porcentual de la tarea, el instrumento de evaluación a utilizar inicio y término como integrará los equipos de trabajo.

10. Fases o Actividades de la TI: Se describen las actividades o fases de la TI con el fin de resolver un problema central y formar las competencias. En esta sección se especifica las evidencias que se deben entregar como parte de la evaluación formativa y sumativa de la TI. Especificar el porcentaje de las evidencias, en caso de que sean evaluadas con fines sumativos.

10. Rúbrica para evaluar la TI: Especificar que aspectos o criterios va a evaluar en la tarea integradora (los criterios deben ir relacionados con los desempeños y objetos de aprendizaje). Diseñar la rúbrica que va a utilizar para evaluar la TI debiendo basarse en matrices que reflejen los criterios y niveles de dominio

11. Recursos: Se planifica los recursos que se emplearán en la TI, es importante orientar con los alumnos donde pueden encontrar dichos recursos.

12. Procesos Metacognitivo: Anota una o dos preguntas que dirijan al alumno sobre la reflexión de los procesos y logros alcanzados en el bloque.

●Ejemplos de Tareas Integradoras

Cada campo de conocimiento tiene productos deseables o característicos que favorecen las competencias disciplinares de su área y que forman parte del perfil de egreso del bachiller. La TI debe reflejar ese perfil por lo cuál es necesario que la academia acuerde que TI son aceptables en su campo de conocimiento. A continuación se enlistan varios ejemplos de TI que podrían ser adaptadas para su asignatura. Así mismo, se detallan las posibles actividades para la ejecución de dichas TI.

TAREA INTEGRADORA	ACTIVIDADES	HABILIDADES
Investigación de campo Es el proceso de obtención de información in situ para conocer más profundamente y objetivamente su objeto de estudio. Se sustenta en un marco teórico que ayuda a explicar dicho objeto. Puede ser de tipo experimental o no experimental y también puede asumir dos vertientes: cualitativa o cuantitativa.	- Delimitación del objetivo de la investigación. - Definición del tipo de estudio. - Delimitación y desarrollo del marco teórico - Diseño de hipótesis - Identificación de variables, definición conceptual y operacional - Diseño metodológico - Determinación del universo y/o muestra. - Diseño de las técnicas de recolección de datos - Recolección de datos - Decodificación de la información - Análisis e interpretación de la información. - Redacción del reporte de investigación.	Observación Organización Análisis Síntesis Clasificación Abstracción
Proyecto Planeación de algún asunto en donde se delimitan las condiciones y recursos para que pueda ser realizable.	- Identificación del problema y/o ámbito donde se aplicará el proyecto. (contextualización). - Justificación del proyecto - Planteamiento de objetivos - Fundamentación teórica - Delimitación de la estrategia y procedimientos. - Definición de acciones - Estimación de costo - Estimación de tiempos (calendrarización)	Análisis Síntesis Organización Estructura

Presentaciones Es la exposición de un trabajo (concreto o abstracto) ante un público.	- Organización de la información - Definir el medio de comunicación - Desarrollo del material - Ensayo de la presentación - Trabajo frente al público	Organización Expresión oral, escrita, corporal, visual y gráfica.
Prototipos Desarrollo de un modelo innovador (concreto o abstracto) que al ser sometido a una fase experimental o de prueba, pretende demostrar y ofrecer, al menos, una nueva alternativa para resolver problemas específicos.	- Identificación del problema - Delimitación del problema - Búsqueda de información y/o materiales - Desarrollo de la idea - Materialización de la idea - Presentación del producto	Observación Crítica Análisis Abstracción Innovación
Ensayo Confirma una hipótesis propuesta por el estudiante autor con datos y argumentos, puede ser de género interpretativo o de opinión.	- Observar - Plantear un problema - Investigar - Argumentar - Redactar - Concluir	Análisis Síntesis Inducción Deducción Generalización

Fuente: Chan y Tiburcio (2000)

Los proyectos como tareas integradoras, tienen objetivos específicos y contextos que pueden definirse de la siguiente manera, Tobón et al (2011:172-173):

- a) **Proyectos de investigación.**- buscan que los estudiantes aprendan a obtener información de un hecho y la organicen, sistematicen y analicen, para arribar a conclusiones que enriquezcan el campo de conocimiento, de acuerdo a un propósito determinado.
- b) **Proyectos tecnológicos.**- pretenden que los estudiantes diseñen y construyan diversos objetos, como herramientas, materiales, equipo, etc., de acuerdo a un propósito determinado que tenga sentido para ellos y según su ciclo vital.
- c) **Proyectos sociales.**- su propósito es que los estudiantes identifiquen, diagnostiquen, comprendan y aprendan a resolver problemas sociales en relación con sus familias, la comunidad, el estado, país, etc., con una actitud crítica y propositiva.

- d) **Proyectos económicos**.- persigue que los estudiantes aprendan a emprender proyectos para generar procesos de autoempleo y facilitar un mejor manejo de las finanzas personales.
- e) **Proyectos artísticos**.- buscan que los estudiantes desarrollen productos que les permitan crear un medio para recrearse y a la vez aprender y generar capacidades artísticas.

Sugerencias para la implementación de la TI.

1. En academia, defina los desempeños y las competencias que desea promover en el bloque o bloques.
2. Seleccione una TI que favorezca los desempeños objetos de aprendizaje y las competencias del o de los bloques.
3. Comunicar a las estudiantes la TI desde el inicio del bloque y las actividades que se van a realizar durante la TI, la forma de evaluar y las fechas de entrega.
4. Definir en academia, qué evidencias de la TI se pueden presentar mejoradas a partir de la retroalimentación del docente o de otros alumnos, y especificar las fechas de entrega.
5. Guiar a los y las estudiantes en la organización y sistematización de sus evidencias de aprendizaje, a medida que se realiza la TI.
6. Detectar fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje para que el docente pueda determinar nuevas actividades que permitan alcanzar las competencias de la TI.
7. Servir de apoyo y guiar el proceso de coevaluación y autoevaluación de las competencias con base en el empleo de los instrumentos de evaluación establecidos.

4.2.6. PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Se elabora una secuencia didáctica que incluye todos los desempeños establecidos en el bloque.



Tamaulipas
GOBIERNO DEL ESTADO

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS

PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA



COBAT

NO. HRS./ SESIONES _____

Sesión	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	TIPO DE EV.			EVALUACIÓN	
		D	F	S	Evidencias (C, D, P) e instrumentos	Peso%
	APERTURA: DESARROLLO: (incluye actividades de evaluación formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, además tomar en cuenta interculturalidad, biodiversidad y equidad de género) CIERRE:					
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS:						

4.2.6.1. Etapas de la Secuencia Didáctica:

1) Estrategias de enseñanza aprendizaje

Durante la secuencia didáctica se asigna un papel activo a los alumnos, para el desarrollo de las actividades de aprendizaje se vinculan y aplican los contenidos de la asignatura con y en la vida cotidiana y se desarrollan las habilidades de búsqueda de información, análisis de textos y otras habilidades cognitivas. **Esta secuencia se trabaja en tres fases: apertura, desarrollo y cierre.**

- **La apertura.** Incluye la evaluación diagnóstica, la activación de conocimientos previos, la presentación de la tarea integradora y los criterios de evaluación del bloque (actividades preinstruccionales).
- **El desarrollo.** Corresponde a las actividades de enseñanza y de aprendizaje significativo, enfatizando en las últimas. En su selección se sigue tomando en cuenta los desempeños los objetos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza aprendizaje, la competencia disciplinar, y en su caso la competencia de interculturalidad y transversalidad establecidos en el programa (actividades coinstruccionales)
- **El cierre:** Todo proceso formativo requiere de la realización de una estrategia de aprendizaje que permita al alumno integrar los desempeños y objetos de aprendizaje adquiridos en el bloque y con carácter de evaluación formativa así como la entrega de la Tarea Integradora (actividades posinstruccionales).

Los maestros(as) incluirán estrategias de interculturalidad en sus planeaciones didácticas en aquellos bloques cuya competencia a desarrollar así lo establezca y tomando como referencia la temática correspondiente (ver apartado: Temas relacionados con la interculturalidad, equidad de género y biodiversidad y Programas de asignatura con orientación intercultural). Para abordar temas con este aspecto, se sugiere la implementación de foros, exposiciones, paneles, investigaciones, proyectos, resolución de casos, intercambios de escritos con otras culturas, inclusión de personas, de la comunidad en el centro educativo y en el aula, que fomenten la interacción a la diversidad, fomentando valores, regulando conflictos, aceptación de las diferencias, trabajo cooperativo, entendimiento del otro, etc., entre otras que sean afines a dichos temas.

2) Tipos de evaluación

Si la actividad o estrategia de enseñanza aprendizaje será considerada para cualquier tipo de evaluación ya sea diagnóstico, formativo o sumativo, deberá ser indicada con una X en la columna correspondiente del formato. Esto nos permite identificar que las actividades sumativas no sean las mismas que las de la Tarea Integradora.

3) Las evidencias de Aprendizaje

Se entiende por evidencia, el conjunto de pruebas que demuestran que se ha cubierto satisfactoriamente el nivel de dominio del desempeño de la asignatura.

Los tipos de evidencia son:

- ▶ Evidencias por Desempeño: Involucra que el alumno sea observado durante su desempeño en la realización de un trabajo. Por ejemplo cuando realiza una exposición del tema ante el grupo, ¿qué se evaluará concretamente? El dominio sobre el tema, el control del grupo, el uso de materiales didácticos y demás aspectos que el maestro considere.
- ▶ Evidencias por Producto: Es el resultado tangible de algún tema, realizado por el alumno que requiere de producir algo, por ejemplo: un informe, dibujos, resúmenes, glosarios, una instalación, un presupuesto, etc.
- ▶ Evidencias de Conocimiento: Para evaluar conocimiento generalmente se hace mediante una prueba o examen.

Instrumentos de evaluación

Indicar qué tipo de evaluación se llevará a cabo en cada actividad que se integra en la secuencia didáctica. Especificar el instrumento (lista de cotejo, escalas de estimación, rúbrica) con que evaluará esa actividad.

4) Los pesos porcentuales

Para las evidencias se registra un valor numérico asignado por el docente o la academia, de tal manera que la suma de todas las que correspondan a la evaluación sumativa alcancen el 50%, el otro 50% corresponde a la tarea integradora lo que hace un total de 100%.

5) Recursos Bibliográficos: Incluir los recursos bibliográficos que serán necesarios para el desarrollo de la secuencia didáctica.

4.2.6.2 DE LOS PRODUCTOS A OBTENER

A) Portafolio de evidencias del estudiante.

El portafolio del estudiante consiste en una “colección de trabajos realizados por los estudiantes en un determinado ciclo educativo, los cuales dan cuenta del proceso de formación de las competencias y los logros obtenidos (Valencia, 1993 en Tobón 2009).

En este sentido, se puede identificar dos aspectos fundamentales del uso del portafolio del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tobón y García Fraile, 2006: 106):

1. Implica una metodología de trabajo y de estrategias didácticas dentro de la interacción profesor-alumno.
2. Es un método de evaluación que permite una valoración ajustada del proceso de aprendizaje que es difícil adquirir en forma holística con otros instrumentos de evaluación más tradicionales.

¿Cómo se integra un portafolio?

Existen diferentes tipos de portafolios aplicados a la educación. Para el CoBaT la estructura del portafolio del estudiante tiene los siguientes apartados:

Estructura del Portafolio	
1. Portada	Se incluye logos, nombre de la escuela, nombre de la materia, nombre de los docentes de la academia.
2. Competencias a desarrollar en el bloque	Se registran las competencias a desarrollar durante cada bloque.
3. Desempeños	Se registran los desempeños de cada bloque del programa
4. Objetos de aprendizaje	Se registran los objetos de aprendizaje del bloque
4. Registro de evidencias y de tarea Integradora.	El registro de las evidencias debe indicar: a) Número de la evidencia b) Nombre de la evidencia c) Instrumento con el que se evalúa la evidencia d) Propósito de la evidencia e) El valor porcentual asignado a cada evidencia f) La TI su instrumento de evaluación y el peso porcentual
5. Desarrollo de las evidencias del bloque	Incluye nombre de la evidencia, bloque, propósito, el desarrollo de la evidencia registrada en cada bloque.
6. Evaluaciones del desempeño	Incluir los instrumentos de evaluación con la valoración acordada en academia.
7. Tarea Integradora	Incluir la TI y la rúbrica de evaluación en cada bloque.
8. Autoevaluación	Diseñar instrumento de autoevaluación para que el docente autoevalúe su desempeño en la integración del portafolio.

¿Qué tipo de evidencias puedo solicitar en un portafolio?

El portafolio no debe considerarse como una carpeta para reciclar copias o notas de clase, ni confundirse con un cuaderno de apuntes. Para ello, es importante que el docente planee que evidencias desea que el alumno o la alumna incluyan en el portafolio para demostrar el logro de sus competencias. En la perspectiva de la evaluación auténtica, la enseñanza se define con tareas auténticas, y la evaluación requiere de un alineamiento coherente, con el fin de tener actividades de evaluación significativas para los y las estudiantes (Díaz Barriga y Hernández 2002).

Para el contexto del CoBaT, las evidencias de aprendizaje deben demostrar la apropiación de los objetos de aprendizaje, su aplicación en un contexto específico y el nivel de dominio de las competencias a desarrollar. Las evidencias las podemos clasificar en tres tipos:

- a. *Evidencias de desempeño* a través de las cuales el alumno se enfrenta a situaciones en las cuales se ha de verificar su competencia.
- b. *Evidencias de conocimiento* a través de las cuales, explica, argumenta, justifica y evidencia que el desempeño no fue casual, sino que se logró en una base de conocimientos.
- c. *Evidencias de producto*, si tiene la capacidad de entregar determinados productos para evidenciar que llegó al resultado esperado, de acuerdo a la serie de especificaciones o criterios de evaluación requeridos para la tarea.

Orientaciones Pedagógicas para los Portafolios

Las siguientes sugerencias para el uso de portafolios para CoBaT son una adaptación de las propuestas por Tobón y García Fraile, 2009; Tobon et al, 2010:

1. Solicitar al alumnado una carpeta para elaborar su portafolio de evidencias. El cuaderno no tiene la misma función del portafolio.
2. Guiar a los y las estudiantes en la organización y sistematización de sus evidencias de aprendizaje, a medida que se realiza la secuencia didáctica.
3. Determinar el formato y los elementos del portafolio desde el inicio del curso.
4. Definir que competencias se van a evaluar como parte de la integración del portafolio.

Evidencia-propósito-tipo de evaluación

5. Brindar a los estudiantes una estrategia para que seleccionen las evidencias para elaborar la reflexión y mejoren su aprendizaje por sí mismos.
6. Detectar fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje para que el docente pueda determinar nuevas actividades que permitan alcanzar las competencias del curso.
7. Servir de apoyo y guiar el proceso de coevaluación y autoevaluación de las competencias con base en el empleo de los instrumentos de evaluación establecidos.
8. Comunicar a los alumnos desde el inicio del curso que evidencias se van a solicitar para el portafolio y las fechas de entrega por bloque.
9. Definir en academia, que evidencias se pueden presentar mejoradas a partir de la retroalimentación del docente o de otros alumnos, y especificar las fechas de entrega.

4.2.6.3 DE LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO (EVALUACIÓN SUMATIVA)

Al término del semestre la dirección académica aplica un examen estandarizado de conocimientos que integra los objetos de aprendizaje desarrollados durante el semestre.

Actualmente los exámenes estandarizados como PISA, EXANI y ENLACE juegan un rol importante en la sociedad mexicana como indicadores externos de la **calidad de la educación** en nuestro país.

Sin embargo, los críticos argumentan que los exámenes tradicionales de respuesta fija no dan una visión clara y precisa sobre lo que los estudiantes pueden traer con sus conocimientos, pues los “exámenes tradicionales solo permiten evaluar la comprensión o interpretación del conocimiento pero no demuestran la habilidad para aplicar el conocimiento y no permiten evaluar la competencias del alumno con relación a los desempeños de alto nivel de pensamiento que la sociedad espera” (López e Hinojosa, 2000).

Entonces podemos concluir que las pruebas o exámenes objetivos y de opción múltiple:

1. Se aplican en condiciones similares a todos los y las estudiantes favoreciendo la validez y confiabilidad de la evaluación.
2. Evalúan sólo conocimientos, y desfavorecen la evaluación de la aplicación de los conocimientos en contextos específicos.
3. Los exámenes estandarizados miden contenidos específicos y regularmente reducen el currículo.
4. Con referencia a los exámenes *ENLACE Y EXANI II* son instrumentos de evaluación que evalúan habilidades específicas.

¿Por qué se integra un examen estandarizado en CoBaT?

No podemos ignorar que los bachilleres presentan exámenes como ENLACE o EXANNI al menos una vez en su vida académica. Esta práctica de evaluación forma parte de sus experiencias de aprendizaje como estudiante en el nivel medio superior.

Por lo tanto, en CoBaT se utilizan los exámenes estandarizados con reactivos de opción múltiple al concluir cada semestre, con la finalidad de que el alumno experimente el ser evaluado con instrumentos similares a los referidos.

La aplicación del examen estandarizado de cada asignatura se lleva acabo al final de cada semestre, considerando que el alumno se ha apropiado del conocimiento durante el semestre, es decir, ha demostrado ser competente a través de su desempeño. Es por eso, que el examen estandarizado del CoBaT al final de cada semestre sólo mide el conocimiento y habilidades, y este es sólo un componente del modelo de evaluación institucional y no el único ni el más importante.

Implicaciones pedagógicas

A continuación se enlistan algunas sugerencias para el uso de exámenes de opción múltiple para el CoBaT:

1. La evaluación de las competencias no solo implica el saber saber, demanda que el estudiante demuestre lo que sabe hacer y cómo se desenvuelve en contextos específicos, debe demostrar ser competente en los desempeños.
2. Los exámenes de opción múltiple pueden ser utilizados con fines formativos en cada bloque para modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

3. Emplee exámenes de opción múltiple durante el semestre como apoyo en el proceso de coevaluación y autoevaluación de los objetos de aprendizaje del bloque.
4. Utilice exámenes con reactivos de opción múltiple tipo EXANNI en cada bloque, con el fin de guiar al alumnado en la experiencia de contestar exámenes.
5. Trabaje con su academia local en la elaboración de reactivos con el fin de estandarizar los contenidos que desea evaluar.

4.2.6.4. PORCENTAJES DE LA EVALUACIÓN SUMATIVA

Para fines administrativos y sumativos, el Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas establece el criterio de evaluación de sus asignaturas a través de:

- 1) **Portafolio de evidencias del alumno**, que representa un 50% de la calificación para cada uno de los bloques que conforman la asignatura; éste deberá integrarse con las evidencias de logro generadas durante todo el proceso formativo.
- 2) **Tarea integradora** de cada bloque o grupo de bloques, la que representa el otro 50% de la calificación.
- 3) Al término del semestre el resultado obtenido en cada bloque se sumará y promediará para obtener el 90% de la calificación final;
- 4) El 10% que la complementa, se obtiene del resultado de un **examen semestral**, que se aplicará en cada uno de los centros educativos.

Los criterios de evaluación se deben presentar al inicio del curso, precisando a los alumnos que su desempeño durante el curso únicamente alcanza el 90% de la calificación final.

Evaluación sumativa por semestre:

Evaluación por Semestre		
Por Bloque o bloques (Portafolio + TI)	Examen Semestral Estandarizado	Calificación total
90%	10%	100%

4.2.6.5 PRODUCTOS DE LA PLANEACIÓN

Los productos que se entregarán cada semestre por parte de la academia de la asignatura son:

1. Planeación Docente
2. Portafolio de Evidencias del Docente (El portafolio docente debe llevar los mismos elementos que el Portafolio del estudiante) con la estructura mencionada anteriormente.

V. EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

La evaluación es realizada por el Jefe de Materia correspondiente a las asignaturas de su campo, se revisa y califica la planeación didáctica que incluye: la planeación de la tarea integradora, la secuencia didáctica y el portafolio de evidencias (que integra las evidencias y tareas integradoras de bloques así como los instrumentos de evaluación y los materiales didácticos que se usaron) y se realiza previamente al inicio de clases utilizando como instrumento una rúbrica de evaluación y registrando la puntuación en una hoja de calificación, misma que se entrega a la Dirección Académica para su envío a la coordinación de zona respectiva.

5.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Los criterios de excelencia para la evaluación de la planeación se dividen en tres indicadores, que a su vez describen criterios de evaluación que se tomarán en cuenta para la revisión, se les asignó un peso determinado a la complejidad del criterio, sumando la totalidad de criterios corresponde a un 10 de puntuación, a continuación se presentan:

Indicador		Peso	Criterio de evaluación
Tarea Integradora		0.2	1. Todas las tareas están relacionadas con las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque.
		0.2	2. Todas las tareas registran tipo de tarea, un nombre pertinente a las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque.
		0.5	3. Todas las tareas están contextualizadas en un problema del entorno.
		0.2	4. En todas las tareas integradoras se registran las instrucciones: a) El producto esperado de la TI, b) La integración de los participantes, c) El procedimiento general de la elaboración de la TI d) La fecha de entrega y valor porcentual
		0.5	5. Todas las tareas integradoras incluyen actividades o fases pertinentes al tipo de tarea integradora.
		0.2	6. Todas las tareas integradoras registran el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), los tipos de evidencias, los instrumentos de evaluación y en caso de las evidencias sumativas su respectivo peso.
		0.2	7. Todas las tareas integradoras registran recursos y materiales didácticos variados para su desarrollo.
		1.0	8. Todas las tareas integradoras incluyen una rúbrica en la cual se plantean los criterios y niveles de logro pertinentes a los desempeños, competencias y objetos de aprendizaje del bloque.
Secuencia didáctica	Sesiones de bloque	0.5	9. Todas las secuencias registran un número de sesiones congruente con el número de horas asignadas al bloque.
	Apertura	0.5	10. Todas las secuencias didácticas plantean la presentación de la tarea integradora, el diagnóstico, la activación de conocimientos previos y la conexión con nuevos aprendizajes.
	Desarrollo	2.0	11. Todas las secuencias didácticas incluyen: a) estrategias redactadas de forma clara, con actividades variadas y dinámicas. b) actividades de E-A que favorecen la integración de objetos de aprendizaje, desempeños y su transferencia a la vida cotidiana. c) actividades que promueven la interculturalidad, el trabajo individual y colaborativo.

	Cierre	0.5	12. Todas las secuencias didácticas en el cierre incluyen: a) una actividad en la que sintetizan los objetos de aprendizaje para el logro de desempeños, b) presentación final de la tarea integradora, c) una actividad de reflexión sobre el logro de las competencias.
	Evidencias e instrumentos	0.5	13. En todas las secuencias se registran a) diferentes tipos de evidencias (conocimiento, producto y desempeño) coherentes a las actividades de E-A, b) los instrumentos de evaluación (lista de cotejo, guía de observación, rúbrica, cuestionarios, escalas de clasificación), c) en las evidencias sumativas se indica su peso porcentual.
Portafolio de evidencias	Estructura	0.5	14. El portafolio de evidencias del docente incluye: a) portada, b) registro de desempeños y competencias b) índice de evidencias de todos los bloques, c) registro de instrumentos para evaluar las evidencias de todos los bloques.
	Evidencias e instrumentos	1.5 1.0	15. El portafolio de evidencias del docente estructura y desarrolla detalladamente en todos los bloques: a) todas las evidencias de aprendizaje, las tareas integradoras y materiales didácticos. b) los instrumentos de evaluación para todas las evidencias de aprendizaje y para todas las tareas integradoras señalada en los bloques.

5.2. LOGÍSTICA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

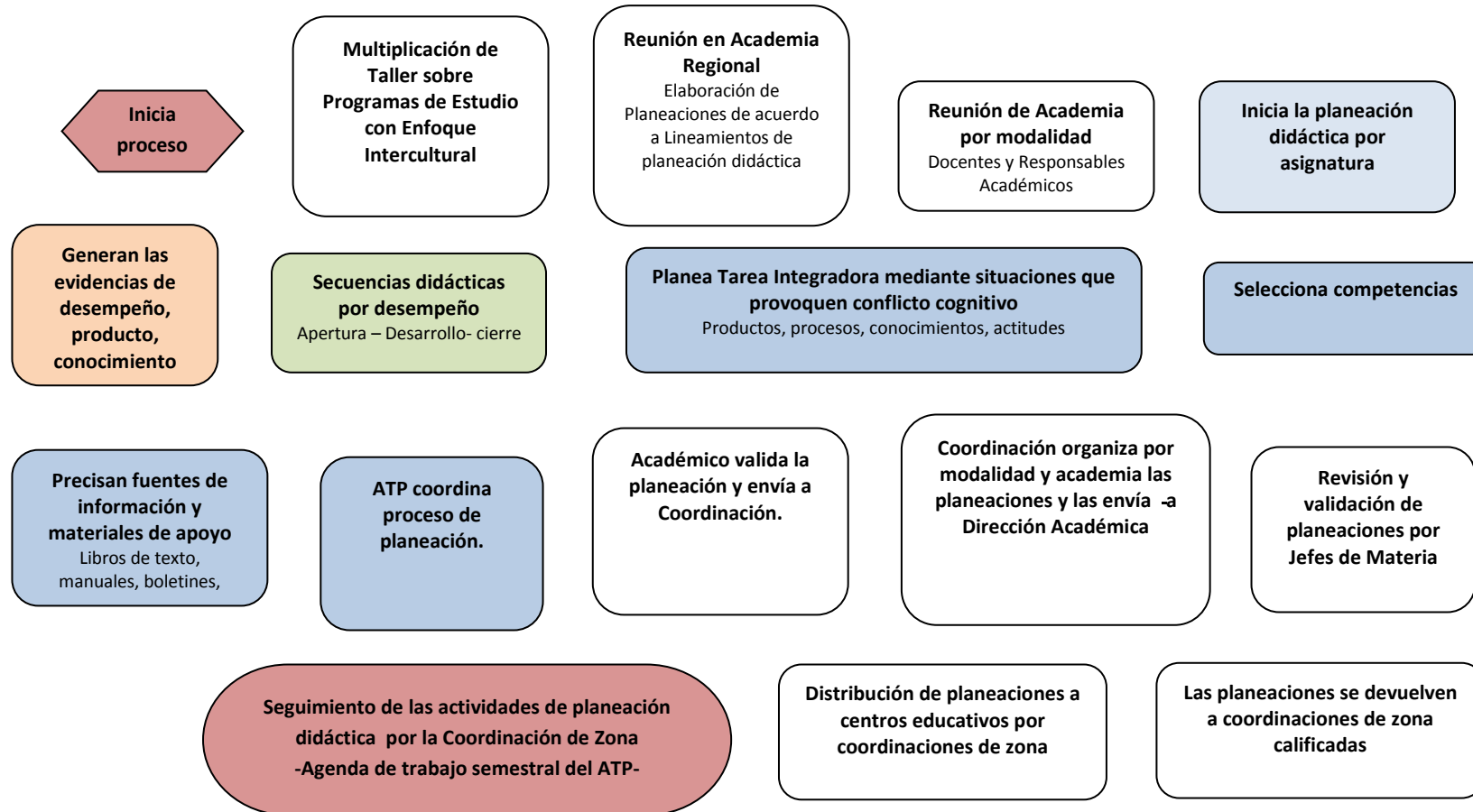
La logística de la planeación es un elemento importante para llevar a cabo con eficiencia, es una tarea colegiada, quiere decir que tiene varios integrantes involucrados en el proceso, a continuación se presentan los participantes y su función:

Función	
Docentes:	Se organizan por academias según la asignatura y elaboran los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación atendiendo al enfoque por competencias.
Asesores Técnico pedagógicos:	Guían a los docentes en el proceso adecuado del diseño y planeación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el enfoque por competencias. Están encargados de orientar a los docentes en el proceso de la planeación didáctica y el portafolio del docente utilizando los instrumentos diseñados para estos. En conjunto con la Coordinación de zona coordinan la logística del proceso de planeación.
Subdirectores Académicos	Al igual que los ATP, los subdirectores académicos guían a los docentes en la adecuada ejecución de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el enfoque por competencias en el aula. Están encargados de validar la planeación didáctica.

Directores de Plantel	Validan el cumplimiento administrativo de la planeación didáctica.
Coordinadores de Zona	Organizan la logística para que los docentes lleven a cabo el diseño de la planeación didáctica. Validan el cumplimiento administrativo de la planeación. Organizan planeaciones por modalidad y academia para su entrega en dirección académica.
Jefes de Materia	Evalúan los productos terminados: la planeación didáctica y el portafolio docente, utilizando la rúbrica de evaluación diseñada para este fin (ver anexo).

En la siguiente página se encuentra un flujograma donde se detalla la logística del proceso de planeación.

5.3 FLUJOGRAMA DEL PROCESO DE PLANEACIÓN



REFERENCIAS

- Acuerdo Secretarial 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Diario Oficial de la Federación.
- Acuerdo Secretarial 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato. Diario Oficial de la Federación.
- Aldama García (2007). Práctica docente para renovar el aprendizaje. ESFINGE: México
- Airasan, Peter (2000) Classroom Assessment: Concepts and Applications. McGraw-Hill College.
- Anzil, F. 2009. Equidad de Género. Obtenida el 12 de junio de 2010, de <http://www.econlink.com.ar/equidad-genero>
- Argudín, Y. 2008. Educación Basada en Competencias. Obtenida el 13 de junio de 2010, de <http://bibliotecaduitama.wordpress.com/2008/11/10/educacion-basada-en-competencias-nociones-y-antecedentes-de-argudin-yolanda/>
- Camps, V.1993. La transversalidad del currículo. Obtenida del 13 de junio de 2010, de http://interculturalidad.org/numero03/2_01.htm Victoria Camps
- COBAT (2010) Lineamientos para la Planeación Didáctica: Enfoque en competencias. Documento Institucional del COBAT.
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, (2001) consultada el 12 de junio de 2011, en <http://portal.unesco.org>
- DGB (2009) Lineamientos de Evaluación del Aprendizaje. Dirección General del Bachillerato, Obtenida de 11 de junio de 2010, de www.dgb.sep.gob.mx
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del Currículo. Documento de Conferencia presentada en el V Simposio Los Valores en la Educación, del Departamento de Educación y Valores del ITESO.
- Gullien, D. y Cuevas, L. (2011). La formación de Valores a través de la transversalidad curricular. Revista Electrónica en América Latina especializada en Comunicación, V72: 2-9.
- Heise, Tubino, Ardito.1994. Definición Antropológica de Cultura. Obtenida el 14 de junio de 2010, de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tubino1.pdf>, p.7
- Rendón, S. (2007) Significados de la transversalidad en el currículum: un estudio de caso. Revista Iberoamericana de Educación. V43:1-14.
- Tobón, S. (2004) Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE Ediciones: Colombia
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010) Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Prentice Hall Pearson: México
- Tobón, S. 2004. Proyectos formativos. Obtenida de 11 de junio de 2010, de http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/basicasm3/b8/5_proyectos_formativos.pdf
- Vílches, A., Gil Pérez D., Toscano, J. y Macías, O. (2011). Diversidad Cultural. Obtenida EL 12 de Junio de 2011, de <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=12>



ANEXOS

1. FORMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA
2. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA
3. FORMATO DE PORTAFOLIO DOCENTE
4. RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

ANEXO 1.- FORMATO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

DIRECCIÓN ACADÉMICA

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA
POR COMPETENCIAS.**

ASIGNATURA: _____ **HRS:** _____

ACADEMIA: _____.

COORDINACIÓN: _____

FECHA _____

NOMBRE Y FIRMA

ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

NOMBRE Y FIRMA

COORDINADOR DE ZONA

DOCENTES INTEGRANTES DE ACADEMIA

DOCENTES	CENTRO EDUCATIVO	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
PRESIDENTE DE ACADEMIA (NOMBRE Y FIRMA)			
REUNIONES DE ACADEMIA (Fechas):			

DIRECTORES Y/O RESPONSABLES DE CENTROS

NOMBRE DEL DIRECTOR	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO	FIRMA

ENCUADRE

Apertura del curso

Objetivo: Socializar, ver expectativas, presentar el programa, lograr acuerdos, organizar el grupo y hacer la evaluación diagnóstica

ENCUADRE	Actividades			Fecha de sesión
	¿Qué voy a hacer?	¿Cómo voy a hacerlo?	¿Qué materiales de apoyo voy a utilizar?	
1. <i>Presentación de la asignatura</i>				
2. <i>Actividades de aprendizaje</i>				
3. <i>Evidencias</i>				
4. <i>Tarea integradora</i>				
5. <i>Portafolio</i>				
6. <i>Instrumentos de Evaluación</i>				
7. <i>Formas y Momentos de la Evaluación</i>				
8. <i>Criterios y Porcentajes de la Evaluación de cada bloque.</i>				
9. <i>Acuerdos y normas de trabajo</i>				
10. <i>Evaluación diagnóstica</i>				

PLANEACIÓN DE LA TAREA INTEGRADORA

NOMBRE Y NÚMERO DEL BLOQUE: _____

TIPO Y NOMBRE DE LA TAREA INTEGRADORA: _____

PERIODO DE ELABORACIÓN: FECHA DE INICIO: _____ FECHA DE TÉRMINO: _____

COMPETENCIA(S) GENÉRICA(S) Y ATRIBUTOS	COMPETENCIAS DISCIPLINARES
DESEMPEÑOS A LOGRAR:	OBJETO(S) DE APRENDIZAJE

Contextualización de la Tl:						
Instrucciones Generales :						
Actividades a realizar en la T.I.:	Actividades		Evaluación			
		D	F	S	evidencias e instrumentos	Peso %
Recursos						
Materiales						

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

TIPO Y NOMBRE DE LA TAREA INTEGRADORA:

NOMBRE DEL ALUMNO(S) _____				
CRITERIOS	NIVELES DE LOGRO			

PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

NO. HRS./ SESIONES _____

NO. HRS./ SESIONES _____		EVALUACIÓN				
		TIPO DE EV.			Evidencias (C, D, P) e instrumentos	Peso%
Sesión	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	D	F	S		
	APERTURA: DESARROLLO: (incluye actividades de evaluación formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, además tomar en cuenta interculturalidad, biodiversidad y equidad de género) CIERRE:					
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS:						

ANEXO 2.- TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS DE ENSEÑANZA			
TECNICA	DEFINICION	PROCEDIMIENTO	APLICACIONES
CONFERENCIA Ó EXPOSICIÓN	Es una técnica explosiva centrada en el instructor, y consiste en proporcionar información al grupo, al tiempo que se limita la participación de éste.	1. Preparación de la conferencia, considerando aspectos tales como: Tiempo, Tema, Justificación y Auditorio. 2. Desarrollo de la conferencia, lo que incluye una introducción, la exposición de la tesis, apoyada con ejemplos, demostraciones o ilustraciones; un periodo de preguntas, y finalmente la síntesis del tema propuesto.	Para proporcionar información a grupos numerosos. Para concentrar información en un tiempo limitado. Para transmitir información de expertos. Para complementar a otras técnicas didácticas en la exposición de teorías que no exceda de 20 minutos.
PANEL	Exposición de un tema por un grupo de personas o en forma individual, con diferentes enfoques o puntos de vista.	1. El instructor introduce el tema. 2. El instructor es el que debe presentar a los expositores. 3. El instructor determina el orden de las exposiciones y actúa como moderador. 4. Al finalizar las exposiciones, el moderador invita al grupo a hacer preguntas para reafirmar algún aspecto del tema. 5. El instructor solicita a los expositores que cada uno proponga una conclusión alrededor del tema.	Para transmitir información a grupos numerosos. Para lograr una visión interdisciplinaria en un tema específico. Para lograr síntesis en poco tiempo. Para complementar otras técnicas al utilizarse como un medio para interesar a los participantes.

MESA REDONDA	Es una discusión de un tema por un grupo de expertos ante un auditorio con la ayuda de un moderador.	1. El instructor introduce el tema y explica la mecánica de la mesa redonda. 2. El instructor define un aspecto del tema para su discusión y actúa como moderador. 3. El instructor fomenta la discusión al hacer preguntas o solicitar puntos de vista. 4. Cada vez que lo considere necesario, el instructor elabora una síntesis de la discusión.	Para explorar un tema ante grupos numerosos. Para sugerir puntos de vista diferentes aun grupo. Para proporcionar hechos y opiniones sobre problemas en discusión. Para ayudar al grupo a enfrentar un problema polémico.
LECTURA COMENTADA	Consiste en dejar a los participantes leer un documento y que lo comenten con la dirección del instructor. Como variante de esta práctica se puede usar el debate, cuya mecánica es semejante.	1. El instructor fija un tema. 2. El instructor selecciona el documento, lo reproduce y lo distribuye a los participantes. 3. El instructor solicita a uno o varios participantes que lean el documento. 4. El instructor interrumpe cuando considere apropiado para hacer comentarios o pedirlos a los participantes. 5. Al final de la lectura se formulan conclusiones.	Para profundizar en los aspectos teóricos de un tema. Para conocer puntos de vista de autores relevantes. Para generar en grupos pequeños la habilidad para analizar y sintetizar la información Como complemento de otras técnicas, para inducir al grupo a una mayor participación.
INSTITUCIÓN PROGRAMADA	Es una técnica individualizada por medio de materiales que permiten que el participante dirija su aprendizaje a su propio ritmo, gracias a la	1. El instructor prepara el paquete de instrucción, programada en pequeños módulos. 2. Los materiales incluyen las instrucciones claras y precisas para el desarrollo de todas	Para análisis financiero. Para aprendizaje de conceptos. Para aprendizaje de procedimientos.

	retroalimentación constante de respuestas correctas.	y cada una de las actividades. 3. Cada módulo incluye el procedimiento de autoevaluación. 4. Puede combinarse con programas audiovisuales. 5. El instructor verifica el aprendizaje por medio de una evaluación global.	
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	El instructor propone un listado de temas o aspectos de la materia que serán investigados por pequeños subgrupos de participantes, de acuerdo con sus intereses, mismos que posteriormente son presentados al grupo.	1. El instructor elabora un listado de temas y los pone a consideración del grupo. 2. Los participantes se inscriben en el tema que desean investigar, formando grupos con un número similar de personas. 3. Se fija un periodo de investigación y se elabora un calendario de exposiciones. 4. Después de cada exposición el instructor califica y complementa los temas, en caso necesario. 5. Se destina un lapso para preguntas, respuestas y conclusiones.	Para subdividir en forma participativa a un grupo numeroso. Para procesar material abundante en un tiempo limitado. Para aprovechar los recursos del grupo. La aplicación de esta técnica se ha deformado por su uso indiscriminado en grupos inmaduros, que carecen de habilidades para la investigación y/o exposición. Se trata de sustituir la responsabilidad del instructor en la preparación y conducción del programa.
ESTUDIO DE CASOS	Es una técnica que se centra en los participantes, al propiciar una reflexión o juicio crítico alrededor	1. El instructor prepara un caso que corresponda al contenido y objetivos del programa.	Para propiciar al análisis e intercambio de ideas. Para enfatizar y desarrollar

	de un hecho real o ficticio que previamente les fue descrito o ilustrado. El caso puede ser presentado como un documento breve o extenso, en forma de lectura, película o grabación.	2. El instructor presenta al caso al grupo. 3. Se inicia el análisis del caso en forma individual o en pequeños grupos. 4. El instructor conduce una discusión sobre las opiniones de los participantes y las enriquece. 5. El grupo elabora conclusiones en forma individual o en grupos pequeños, un reporte sobre el caso expuesto.	habilidades en aspectos prácticos de la enseñanza. Para examinar diferentes soluciones ante un mismo caso. Para propiciar la participación y la responsabilidad de las personas en su propio aprendizaje.
FORO (FORMA DIRECTA)	Consiste en la discusión grupal sobre un tema, hecho o problema coordinado por el instructor para obtener las opiniones, llegar a conclusiones y establecer diversos enfoques.	1. El instructor informa al grupo el tema, hecho o problema que se va a discutir. 2. El instructor formula al grupo una pregunta concreta referida al tema. 3. El instructor invita al grupo a exponer sus opiniones. 4. El instructor cede el uso de la palabra. 5. Al agotarse un aspecto, el instructor formula nuevas preguntas. 6. El instructor sintetiza las ideas expuestas. 7. El instructor obtiene conclusiones generales. 8. El instructor evalúa el proceso desarrollado.	Para incrementar la información sobre un tema. Para analizar información a través de la discusión grupal. Para favorecer un clima de apertura y confianza que invite al grupo a expresar sus opiniones. Para desarrollar una actitud participativa en un grupo.

CINE, TEATRO Y DISCOFORO	Es una variante del foro, donde se realiza la discusión sobre un tema, hecho o problema escuchado y/o visto de un medio de comunicación masiva (disco, teatro, película, etc.).	1. El instructor explica las características del medio empleado. 2. El instructor presenta el medio (película, audio, filmina, obra teatral, etc.). 3. El instructor revisa, junto con el grupo los aciertos y errores en el medio presentado, considerando aspectos TECNICO y de CONTENIDO. 4. El instructor realiza preguntas enfocadas a relacionar el medio con el contenido del curso. 5. El instructor invita a los participantes a exponer sus aprendizajes sobre el tema. 6. El instructor resume las conclusiones de los participantes.	Analizar retrospectivamente los mensajes enviados por los medios de comunicación. Como complemento de otras técnicas, para apoyar temas expuestos durante un curso.
LLUVIA DE IDEAS	Es una técnica que permite la libre expresión de las ideas de los participantes sin las restricciones o limitaciones con el propósito de producir el mayor número de datos, opiniones y soluciones obre algún tema.	1. El instructor define el tema. 2. El instructor explica los propósitos y la mecánica que se va a utilizar. 3. Se nombra un secretario que anota las ideas que surjan del grupo. 4. Los participantes expresan libre y espontáneamente las ideas que se les van ocurriendo en relación con el tema. 5. Las ideas se analizan y se agrupan en	Para fomentar el pensamiento creativo. Para fomentar el juicio crítico expresado en un ambiente de libertad. Para promover la búsqueda de soluciones distintas. Para facilitar la participación de las personas con autonomía y

		conjuntos afines. 6. El grupo elabora una síntesis de las ideas expuestas y obtiene conclusiones.	originalidad. Complemento de otras técnicas, como Estudio de Casos y Lectura Comentada.
DISCUSIÓN DIRIGIDA	Consiste en un intercambio de ideas y opiniones entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño, acerca de un tema específico con un método y una estructura en la que se mezclan la comunicación formal y las expresiones espontáneas de los participantes.	1. El instructor plantea al problema o pregunta. 2. Divide el grupo en pequeños grupos, por afinidad entre los participantes o al azar. 3. En cada subgrupo los participantes nombran un secretario. 4. El instructor especifica el producto al que debe llegar cada subgrupo. 5. El instructor propone el procedimiento a seguir, o indican a los participantes que los determinen ellos mismos. 6. Cada subgrupo se aboca a la tarea específica. 7. Cada subgrupo, a través del secretario expone sus conclusiones al grupo total. 8. Se obtiene conclusiones grupales.	Para propiciar la interacción entre los participantes. Para estimular la participación a través de una tarea. Para ayudar a las personas a expresar sus ideas y sentimientos ante los demás. Para facilitar la comunicación interpersonal y grupal en forma ordenada. Para propiciar la discusión, análisis y síntesis a partir de la experiencia del grupo.
JUEGO DE PAPELES	En esta técnica algunos participantes asumen un papel diferente al de su propia identidad, para representar un	1. El instructor prepara el enunciado del problema, y los papeles que representarán. 2. El instructor explica al grupo el propósito y la mecánica del juego de papeles.	Para facilitar el aprendizaje a través de la simulación de un hecho real. Para fomentar la participación del grupo en la solución de problemas.

	problema real o hipotético con el objeto de que pueda ser comprendido y analizado por el grupo.	3. El instructor solicita tantos voluntarios como papeles deban representarse. 4. La distribución de los papeles entre los voluntarios puede ser por sorteo, por asignación del instructor o por consenso de los participantes. El resto del grupo recibe instrucciones para actuar como observadores. 5. El instructor presenta el problema y fija un tiempo para la representación. 6. Los voluntarios representan el problema de acuerdo a sus papeles sin interferencia de los observadores. 7. Al finalizar la representación, el instructor pide al grupo sus reflexiones y comentarios sobre lo ocurrido. 8. El instructor apoya la representación, con alguna teoría alusiva al problema.	Para lograr una mayor comprensión a través de una vivencia de los participantes en una situación determinada. Para que los participantes analicen su propio comportamiento frente al problema en cuestión. Para que los participantes reciban retroalimentación del propio grupo.
EXPERIENCIA ESTRUCTURADA	Es una técnica en la cual los participantes realizan una serie de actividades previamente diseñadas, cuyo propósito es destacar los principales elementos de un tema o aspecto	1. El instructor diseña o selecciona la experiencia apropiada para enfatizar el tema. 2. El instructor prepara los materiales o instrumentos necesarios para la experiencia. 3. El instructor explica al grupo la mecánica de la experiencia estructurada.	Para destacar el valor de la experiencia en el aprendizaje. Para facilitar la comprensión de temas polémicos a partir de la vivencia de los participantes. Para demostrar que el aprendizaje

	del programa. Es importante destacar que hay una gran confusión entre la experiencia estructurada y las llamadas "Dinámicas de grupo", conviene aclarar que la dinámica grupal existe en todo momento como consecuencia del comportamiento de las personas y de su interacción en el grupo, con independencia de la técnica que se emplee.	4. El instructor conduce al grupo a lo largo de la experiencia. 5. Al finalizar la experiencia, solicita al grupo los comentarios y reflexiones sobre el tema. 6. El grupo destaca lo aprendido en la experiencia. 7. El instructor apoya el aprendizaje del grupo con la exposición de alguna teoría relacionada con la experiencia.	puede ser agradable. Para facilitar la manifestación y comprensión de emociones y sentimientos, en una estructura que proteja a las personas. La aplicación de esta técnica se ha desvirtuado al utilizarla sin propósitos claros, utilizándola como un simple juego en el cual ni la conducción ni la reflexión son adecuadas.
--	---	---	--

Fuente: <http://usuarios.multimania.es/carloskareem/tecnicas.htm>

ANEXO 3.- FORMATO DE PORTAFOLIO DOCENTE

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS

SEMESTRE _____

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

ASIGNATURA: _____

INTEGRANTES DE ACADEMIA:

NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO: _____

NÚM. Y NOMBRE DEL BLOQUE: _____

COMPETENCIA GENÉRICA: _____

COMPETENCIA DISCIPLINAR: _____

DESEMPEÑOS: _____

OBJETOS DE APRENDIZAJE:

--

REGISTRO DE EVIDENCIAS Y TAREA INTEGRADORA DEL BLOQUE

NÚM.	EVIDENCIA	INSTRUMENTO	%

DESARROLLO DE EVIDENCIAS

NOMBRE DE LA EVIDENCIA:

BLOQUE:

ANEXO 4.- RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas Rúbrica de evaluación de la Planeación Didáctica 2012 B

Tarea integradora				
Criterio/niveles	Muy Bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Ponderación	100%	75%	50%	25%
0.2	Todas las TI están relacionadas con las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.20)	La mayoría de las TI están relacionadas con las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.15)	Sólo la mitad de las TI están relacionadas con las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.10)	Menos de la mitad de las TI están relacionadas con las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.05)
0.2	Todas las TI registran tipo de tarea, un nombre pertinente a las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.20)	La mayoría de las TI registran tipo de tarea, un nombre pertinente a las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.15)	Sólo la mitad de las TI registran tipo de tarea, un nombre pertinente a las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.10)	Solo algunas de las TI registran tipo de tarea, un nombre pertinente a las competencias, desempeños y objetos de aprendizaje del bloque. (0.05)
0.5	Todas las TI están contextualizadas en un problema del entorno. (0.50)	La mayoría de las TI están contextualizadas en un problema del entorno. (0.40)	Sólo la mitad de las TI están contextualizadas en un problema del entorno. (0.25)	Solo algunas de las TI están contextualizadas en un problema del entorno. (0.20)
0.2	Todas las TI registran en las instrucciones: a) El producto esperado de la TI, b) La integración de los participantes, c) El procedimiento general de la elaboración de la TI d) La fecha de entrega y valor porcentual. (0.20)	La mayoría de las TI se registran en las instrucciones los elementos a, b, c, d. (0.15)	Sólo la mitad de las TI registra en las instrucciones algunos de los elementos a, b, c, d. (0.10)	Menos de la mitad de las TI registran unos o dos elementos a, b, c, d en las instrucciones generales. (0.05)
0.5	Todas las TI incluyen actividades o fases pertinentes al tipo de tarea integradora. (0.50)	La mayoría de las TI incluyen actividades o fases pertinentes al tipo de tarea integradora. (0.40)	Sólo la mitad de las TI incluyen actividades o fases pertinentes al tipo de tarea integradora. (0.25)	Menos de la mitad de las TI incluyen actividades o fases pertinentes al tipo de tarea integradora. (0.20)
0.2	Todas las TI registran el tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), los tipos de evidencias, los instrumentos de evaluación y en caso de las evidencias sumativas su respectivo peso. (0.20)	La mayoría de las TI registran el tipo de evaluación, los tipos de evidencias, los instrumentos de evaluación y en caso de las evidencias sumativas su respectivo peso. (0.15)	Sólo la mitad de las TI registran el tipo de evaluación, los tipos de evidencias, los instrumentos de evaluación y en caso de las evidencias sumativas su respectivo peso. (0.10)	Menos de la mitad de las TI registran el tipo de evaluación, los tipos de evidencias, los instrumentos de evaluación y en caso de las evidencias sumativas su respectivo peso. (0.05)
0.2	Todas las TI registran recursos y materiales didácticos variados para su desarrollo. (0.20)	La mayoría de las TI registran recursos y materiales didácticos variados para su desarrollo. (0.15)	Sólo la mitad de las TI registran recursos y materiales didácticos variados para su desarrollo. (0.10)	Menos de la mitad de las TI registran recursos y materiales didácticos variados para su desarrollo. (0.05)
1.0	Todas las TI incluyen una rúbrica en la cual se plantean los criterios y niveles de logro pertinentes a los desempeños, competencias y objetos de aprendizaje del bloque. (1.0)	La mayoría de las TI incluyen una rúbrica en la cual se plantean los criterios y niveles de logro pertinentes a los desempeños, competencias y objetos de aprendizaje del bloque. (0.75)	Sólo la mitad de las TI incluyen una rúbrica en la cual se plantean los criterios y niveles de logro pertinentes a los desempeños, competencias y objetos de aprendizaje del bloque. (0.50)	Menos de la mitad de las TI incluyen una rúbrica en la cual se plantean los criterios y niveles de logro pertinentes a los desempeños, competencias y objetos de aprendizaje del bloque. (0.25)
Total: 3 puntos				

Secuencias Didácticas				
Criterio/niveles	Muy Bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Ponderación:	100%	75%	50%	25%
0.5	Todas las secuencias registran un número de sesiones congruente con el número de horas asignadas al bloque. (0.50)	La mayoría de las secuencias registran un número de sesiones congruente con el número de horas asignadas al bloque. (0.40)	Sólo la mitad de las secuencias registran un número de sesiones congruente con el número de horas asignadas al bloque. (0.30)	Menos de la mitad de las secuencias registran un número de sesiones congruente con el número de horas asignadas al bloque. (0.20)
0.5	Todas las secuencias didácticas plantean la presentación de la tarea integradora, el diagnóstico, la activación de conocimientos previos y la conexión con nuevos aprendizajes. (0.50)	La mayoría de las secuencias didácticas plantean la presentación de la tarea integradora, el diagnóstico, la activación de conocimientos previos y la conexión con nuevos aprendizajes. (0.40)	Sólo la mitad de las secuencias didácticas plantean la presentación de la tarea integradora, el diagnóstico, la activación de conocimientos previos y la conexión con nuevos aprendizajes. (0.30)	Solo algunas de las secuencias didácticas plantean la presentación de la tarea integradora, el diagnóstico, la activación de conocimientos previos y la conexión con nuevos aprendizajes. (0.20)
2.0	Todas las secuencias didácticas incluyen: a) estrategias redactadas de forma clara, con actividades variadas y dinámicas. b) actividades de E-A que favorecen la integración de objetos de aprendizaje, desempeños y su transferencia a la vida cotidiana. c) actividades que promueven la interculturalidad, el trabajo individual y colaborativo. (2.0)	La mayoría de las secuencias didácticas incluyen los elementos a, b, c. (1.50)	Sólo la mitad de las secuencias didácticas incluyen algunos de los elementos a, b, c. (1.0)	Menos de la mitad de las secuencias didácticas incluyen algunos de los elementos a, b, c. (0.50)
0.5	Todas las secuencias didácticas en el cierre incluyen: a) una actividad en la que sintetizan los objetos de aprendizaje para el logro de desempeños, b) presentación final de la tarea integradora, c) una actividad de reflexión sobre el logro de las competencias. (0.50)	La mayoría de las secuencias didácticas incluyen los elementos a, b, c. (0.40)	Sólo la mitad de las secuencias didácticas incluyen algunos de los elementos a, b, c. (0.30)	Menos de la mitad de las secuencias didácticas incluyen algunos de los elementos a, b, c. (0.20)
0.5	En todas las secuencias se registran a) diferentes tipos de evidencias (conocimiento, producto y desempeño) coherentes a las actividades de E-A, b) los instrumentos de evaluación (lista de cotejo, guía de observación, rúbrica, cuestionarios, escalas de clasificación), c) en las evidencias sumativas se indica su peso porcentual. (0.50)	La mayoría de las secuencias didácticas incluyen los elementos a, b, c. (0.40)	Sólo la mitad de las secuencias didácticas incluyen algunos de los elementos a, b, c. (0.30)	Solo la mitad de las secuencias didácticas incluyen algunos de los elementos a, b, c. (0.20)
Total: 4 puntos				

Portafolio de evidencias				
Criterio/niveles	Muy Bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Ponderación:	100%			
0.5	El portafolio de evidencias del docente incluye: a) portada, b) registro de desempeños y competencias b) índice de evidencias de todos los bloques, c) registro de instrumentos para evaluar las evidencias de todos los bloques. (0.50)	El portafolio de evidencias del docente incluye solo algunos de los elementos a, b, c, d. (0.40)	El portafolio de evidencias del docente incluye la mitad de los elementos a, b, c, d. (0.30)	El portafolio de evidencias del docente incluye sólo uno o dos de los elementos a, b, c, d. (0.20)
1.5	El portafolio de evidencias del docente estructura y desarrolla detalladamente en todos los bloques: a) todas las evidencias de aprendizaje, las tareas integradoras y materiales didácticos. (1.5)	El portafolio de evidencias del docente estructura y desarrolla detalladamente en la mayoría de los bloques: a) la mayoría de las evidencias de aprendizaje, las tareas integradoras y materiales didácticos. (1.0)	El portafolio de evidencias del docente estructura y desarrolla de forma muy general en la mitad de los bloques elementos a y b. (0.60)	El portafolio de evidencias del docente estructura y desarrolla de forma muy general en sólo unos bloques los elementos a y b. (0.30)
1.0	b) desarrolla congruentemente todos los instrumentos de evaluación para todas las evidencias de aprendizaje y para todas las tareas integradoras señalada en los bloques. (1.0)	b) desarrolla congruentemente la mayoría de instrumentos de evaluación para todas las evidencias de aprendizaje y para todas las tareas integradoras señalada en los bloques. (0.75)	b) desarrolla congruentemente la mitad de instrumentos de evaluación para todas las evidencias de aprendizaje y para todas las tareas integradoras señalada en los bloques. (0.60)	b) desarrolla congruentemente menos de la mitad de los instrumentos de evaluación para todas las evidencias de aprendizaje y todas las tareas integradoras señalada en los bloques. (0.25)
Total: 3 puntos				