



**COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO
DE TAMAULIPAS
DIRECCIÓN ACADÉMICA**

**LINEAMIENTOS PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA,
POR EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS**

**COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL
(CAPACITACIONES CONTABILIDAD, INFORMÁTICA E INGLÉS)**

JEFATURAS DE MATERIA

Cd. Victoria, Tam. Febrero de 2013

ÍNDICE

	Pág.
Presentación.....	3
1. Fundamentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).....	5
2. Niveles de concreción curricular de la RIEMS, en el caso de la DGB.....	5
3. Las Competencias en Educación Media Superior	7
3.1 Competencias docentes.....	7
3.2 Competencias del alumno.....	8
3.2.1 Genéricas.....	8
3.2.2 Disciplinarias.....	9
3.2.3 Profesionales.....	10
4. Criterios pedagógicos en el enfoque de competencias.....	10
5. Planeación didáctica desde el enfoque de competencias.....	13
5.1 La Situación Didáctica.....	14
5.2 La Secuencia Didáctica.....	16
6. La evaluación del aprendizaje en el enfoque de competencias.....	27
6.1 Los momentos de la evaluación. Consideraciones.....	29
6.2 Los recursos para la evaluación de competencias.....	30
7. El Criterio de evaluación institucional.....	34
8. Anexos.....	36
➤ Rúbrica para evaluar la planeación didáctica 2013-B	
➤ Formato de evaluación de la planeación didáctica 2013-B	
➤ Formato de planeación didáctica 2013-B	
➤ Competencias que expresan el perfil docente de la EMS	
➤ Tipos de evaluación.	
➤ Taxonomía	
9. Bibliografía.....	49

Presentación.

La Educación Media Superior (EMS) en México, enfrentó desafíos que fueron atendidos por la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con la finalidad de que la educación ofrecida sea más eficaz y pertinente. Para ello también se promueve la construcción de una identidad definida para este nivel educativo, que coadyuve en el proceso, y permita alcanzar la calidad educativa que se requiere.

Esta reforma tiene como uno de sus propósitos principales la formación de sus estudiantes como personas capaces de desempeñarse como ciudadanos, y continuar sus estudios de nivel profesional o incursionar en el sector productivo. Para ello el perfil del bachiller se construye a partir de once competencias genéricas, apoyadas por competencias disciplinares y profesionales favoreciendo su formación integral, su desarrollo social, laboral y personal. En el Ciclo Escolar 2009-2010 la Dirección General del Bachillerato incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, siendo este planteamiento el que invita a sustentar la composición de la oferta educativa del componente de formación profesional, a partir de la integración de las competencias genéricas y profesionales en la actualización de los programas de estudios.

En este marco de reforma, la actuación del maestro deberá favorecer la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las *actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinares*, entre otros. Por su parte, al alumno se le confiere un papel de gran importancia, orientado al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo, nutriéndose fuertemente en el trabajo colaborativo, capaces, de aplicar en contextos específicos sus habilidades, sus conocimientos y sus actitudes.

El desarrollo de las competencias se concreta en el aula, por lo tanto el trabajo debe estar encaminado hacia este propósito. En las Capacitaciones para el trabajo de Informática y Contabilidad que el Colegio de Bachilleres oferta a partir del ciclo escolar 2010B-2011A, además de la capacitación de Inglés que se oferta a partir del ciclo escolar 2012B-2013A, se promueve el desarrollo de competencias profesionales, con una estructura curricular integrada por módulos y submódulos formativos, a partir de los que se ofrece un despliegue de consideraciones pedagógicas a fin de que el docente esté en posibilidad de efectuar la planeación didáctica específica y el seguimiento de las guías didácticas por módulo.

El análisis de la información de cada capacitación, de las competencias por cada submódulo y la planeación específica, son procesos de trabajo dinámicos y colaborativos, que se concretan en la planeación de actividades y aspectos didácticos de acuerdo con los contextos y necesidades de los estudiantes, para que puedan ejercer sus competencias en su vida académica, laboral, personal y

[Escribir texto]

que sus logros se reflejen en las producciones individuales y en equipo, en un ambiente de cooperación y de desempeño laboral.

La Dirección Académica del Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas, a través de las Jefaturas de Materia que manejan las capacitaciones para el trabajo elaboran y presentan el documento ***Lineamientos para la Planeación Didáctica, por el Enfoque en Competencias para el Componente de Formación Profesional***, cuya finalidad es precisamente mostrar como elaborar la planeación didáctica, la cual es un medio que propicia el desarrollo de una educación de calidad.

Este documento, en su tercera revisión sienta las bases para la planeación didáctica por competencias en el CoBaT, con la seguridad de que en el trayecto de la implementación de la Reforma Integral, con las aportaciones de todos los docentes y directivos, y de experiencia en la concreción misma en el aula, se mantendrá en la mejora continua.

Jefaturas de Materia.

1. Fundamentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

La finalidad de la RIEMS, es la creación de un Sistema Nacional del Bachillerato, estableciendo un Marco Curricular Común (MCC) para todos los egresados, que les permita formarse como personas capaces de desempeñarse como ciudadanos, y continuar sus estudios de nivel profesional o incursionar en el sector productivo.

Esta reforma integral permite hablar de un solo bachillerato, de ahí su connotación que puede ser universal, es decir dejan de tener sentido las diferencias entre bachillerato general, tecnológico o profesional, aunque estas denominaciones no desaparezcan, ya que hacen referencia a las opciones de salida de los egresados.

Mediante la reforma integral, se plantean tres principios que son:

- ▶ Ser reconocido como un bachillerato universal, a través de un marco curricular común.
- ▶ Ofrecer una educación pertinente al contexto personal, educativo y social, a través de un enfoque de competencias.
- ▶ Derivado del marco curricular común, permitir el libre tránsito de los alumnos, de una escuela a otra, atendiendo sus intereses y necesidades.

2. Niveles de concreción curricular de la RIEMS, en el caso de la DGB.

El Sistema Nacional del Bachillerato ha establecido diversos niveles de concreción curricular para el logro de una educación de calidad. Figura 1.

El primer nivel de concreción, el interinstitucional, mediante el que se obtuvieron los componentes del Marco Curricular Común y se definen los elementos de los mecanismos de gestión para implementar la RIEMS, el segundo nivel de concreción, denominado institucional, define el plan y los programas de estudio para la oferta educativa del bachillerato general; su función normativa, es establecer las competencias y desempeños que se pretenden desarrollar en todos los egresados, en respuesta a lo establecido por el MCC.

Es en el tercero y cuarto niveles de concreción curricular, denominados escuela y aula respectivamente, donde el enfoque educativo por competencias dejará de ser una intención educativa, para convertirse en una realidad en función del tiempo y las condiciones reales del semestre en curso y del plantel. En ambos niveles, escuela y aula, el trabajo de academia y la planeación didáctica están encaminados a proponer una distribución adecuada de actividades y recursos para el logro de las finalidades establecidas en los programas de estudio.

Figura 1.- Niveles de Concreción Curricular, de acuerdo a la DGB



El planteamiento del MCC no pretende eliminar o sustituir los conocimientos disciplinares por una categoría denominada competencia, sino reflexionar en el sentido de los conocimientos para lograr aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los estudiantes.

En la Dirección Académica del CoBaT, la tarea se centra en el nivel escolar y áulico, para lograr la pertinencia educativa, con el objetivo de promover que todas las competencias disciplinares y genéricas sean desarrolladas por los alumnos en todos los contextos de los centros educativos. **Este objetivo requiere una vida académica colegiada en cada plantel e incluso en cada región.**

En el nivel áulico, los docentes están obligados a desarrollar en tiempo y forma, el plan de trabajo que facilite la formación de los alumnos en el desarrollo de competencias, en el que promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinares, entre otros.

El enfoque de competencias reconoce que el aprendizaje es un proceso que se construye en forma individual en el que los nuevos conocimientos toman sentido al estructurarse con los previos y en la interacción social.

3. Las Competencias en Educación Media Superior

La EMS se considera como un espacio que permite a la persona desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes de manera satisfactoria, ya sea para integrarse a estudios superiores o incorporarse al mundo del trabajo y tener éxito en la vida. Para tal fin se han propuesto cambios fundamentales en este nivel educativo, el más importante es el Enfoque de Competencias.

Las competencias son “procesos complejos de desempeño integral con idoneidad en determinados contextos, que implican la articulación y aplicación de diversos saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad y comprensión, dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo y compromiso ético”.

En este enfoque la RIEMS diseña las competencias directivas, docentes y del alumno. En este documento abordaremos las dos últimas. Figura 2.

3.1 Competencias docentes

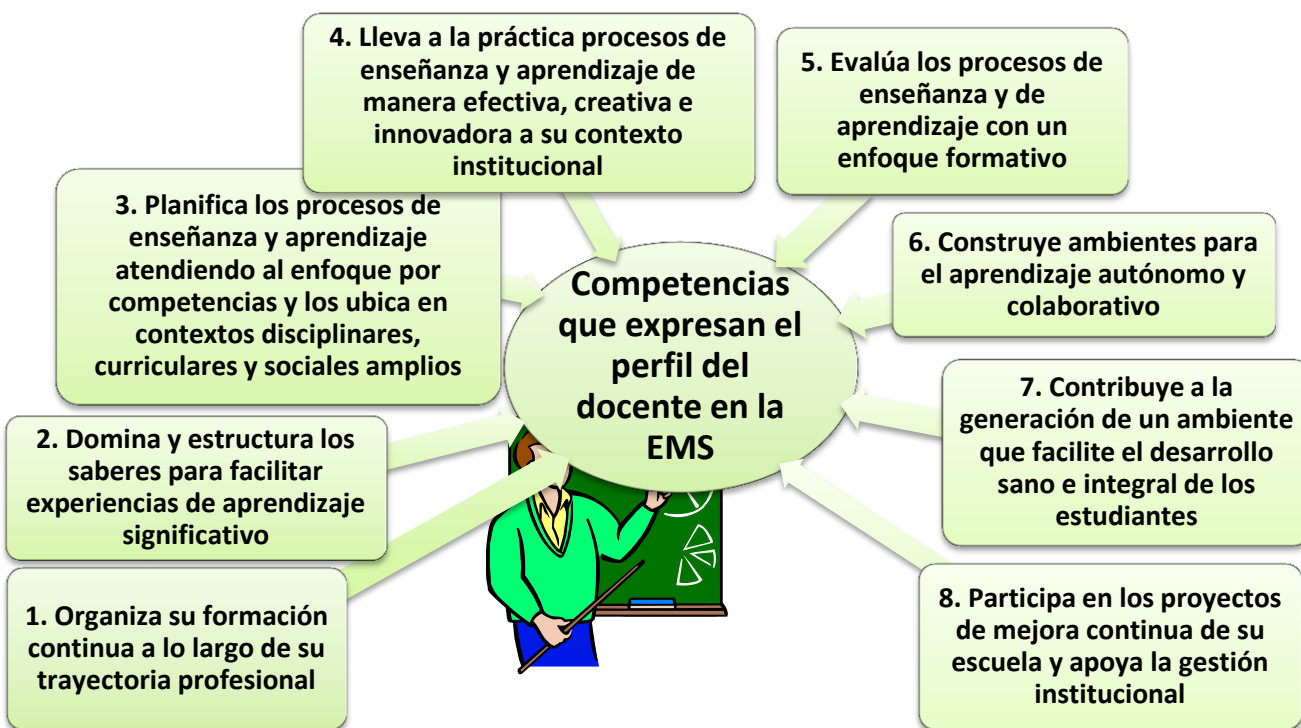


Fig. 2 Competencias docentes

3.2 Competencias del alumno

Para el Enfoque en Competencias se han incorporado en el MCC de la EMS, cuatro ámbitos del saber:

- ✓ Lingüísticos. Comunicación humana asertiva mediante lenguajes, símbolos y textos.
- ✓ Sociales. Cuidado de sí mismo, resolver conflictos, cooperación y relación armónica.
- ✓ Morales. Desarrollo personal, definición de un proyecto de vida, autorregulación y de convivencia.
- ✓ Del pensamiento. Nivel cognitivo y resolución de problemas prácticos, teóricos, filosóficos y científicos.

En este Enfoque en Competencias, también se han incorporado tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales, como lo muestra el siguiente cuadro que la DGB ha implementado.

Cuadro 1. Competencias para un bachillerato general con capacitación para el trabajo de la DGB		
Competencias		Descripción
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS
	Extendidas	De carácter propedéutico
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo

3.2.1. Competencias genéricas.

Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y permiten a los estudiantes comprender su entorno local, regional, nacional e internacional para 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 y familiar. Estas competencias junto con las disciplinares básicas constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

Las características de las Competencias Genéricas que constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional del Bachillerato son: **Clave** porque son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida; son **Transversales** a todos los campos del saber, y son **Transferibles** ya que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias disciplinares.

Las once competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado del bachillerato, son agrupadas en seis categorías, que se registran en el cuadro 2:

Cuadro 2. Categorías y competencias

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.

Cada una de las competencias genéricas cuenta con atributos que han de desarrollarse durante las sesiones de trabajo áulico y son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. (Se anexa cuadro de competencias y atributos).

3.2.2. Competencias disciplinares.

Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste. (Se anexa cuadro de competencias disciplinares básicas por campo de conocimiento)

Las competencias disciplinares extendidas implican niveles de complejidad deseables para quienes optarán por una determinada disciplina o campo laboral, en el CoBaT, esto se abordará en el Componente de Formación Propedéutica.

3.2.3. Competencias profesionales

Son aquellas que se dirigen a la formación para el trabajo, en el CoBaT, estas se abordarán en el Componente de Formación Profesional, según la capacitación para el trabajo que se oferta, quedando definidas como a continuación se detallan:

Cuadro 3. Capacitaciones y competencias profesionales

CAPACITACIÓN EN CONTABILIDAD	
1.	Realiza el registro de operaciones contables.
2.	Realiza el registro de operaciones especiales.
CAPACITACIÓN EN INFORMÁTICA	
1.	Operar y preservar el equipo de cómputo, los insumos, la información y el lugar de trabajo.
2.	Elaborar documentos electrónicos mediante el empleo de equipo de cómputo y software de aplicación.
3.	Elaborar páginas Web con animaciones interactivas de aplicación general y específica, en un ambiente multimedia.
CAPACITACIÓN EN INGLÉS	
1.	Realiza comprensión oral y auditiva de diferentes textos en inglés
2.	Realiza comprensión escrita y de lectura de diversos tipos de texto en inglés
3.	Realiza expresión y producción oral en inglés
4.	Realiza interacción oral en inglés
5.	Realiza expresión y producción escrita de diversos tipos de texto en inglés

En este modelo educativo que se persigue, el egresado de la educación media superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al Componente de Formación Profesional y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral.

En el Componente de Formación Profesional se desarrollan competencias genéricas relacionadas principalmente con la participación en los procesos de comunicación en distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la intervención consciente, desde su comunidad en particular.

4. Criterios pedagógicos en el enfoque de competencias

Para arribar al logro de las finalidades que se plantean en la Reforma Integral de la Educación Media Superior a partir de la definición de un Marco Curricular Común, que favorece un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la Dirección General del Bachillerato retoma las siguientes definiciones de competencia:

*“Una **competencia** es la **integración** de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”¹*

*“La **capacidad de movilizar recursos cognitivos** para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas”². Su desarrollo requiere de intercambios sociales, la muestra de un **determinado grado de desempeño** y la aprobación consciente de recursos para promover la autonomía de los alumnos”³.*

Las definiciones anteriores vinculadas con referentes psicopedagógicos del enfoque constructivista centrado en el aprendizaje, mismo que se conforma por diferentes teorías psicológicas del aprendizaje: Psicogenética de Jean Piaget, Aprendizaje Significativo de Ausubel, procesamiento humano de Información de Anderson y la Sociocultural de Vigotsky, proporcionan algunas características de la enseñanza y del aprendizaje que presenta este enfoque educativo.

- a) El educando es el sujeto que construye sus aprendizajes, gracias a su capacidad de pensar, actuar y sentir.
- b) El logro de una competencia será el resultado de los procesos de aprendizaje que realice el educando, a partir de situaciones de aprendizaje significativas.
- c) Las situaciones de aprendizaje serán significativas para el estudiante en la medida en que estas sean atractivas.
- d) Toda competencia implica la movilización adecuada y articulada de los saberes que ya poseen.
- e) Movilizar recursos cognitivos a partir de la aplicación de diversos saberes en situaciones específicas.
- f) Demostrar que es competente a partir de adquirir el nivel de desempeño acorde a lo que se espera a partir de una situación o tarea específica.
- g) Adquirir la competencia a través del desempeño de una tarea o producto que demuestre que logro el nivel que establecen indicadores de desempeño de eficiencia, eficacia, efectividad, pertinencia y calidad.
- h) El docente facilita la adquisición y desarrollo de las competencias a partir del diseño y selección de secuencias didácticas, materiales didácticos, guía y acompañamiento en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Bajo esta visión, las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer, implican saber actuar y reaccionar, esto es, que los estudiantes no solo desarrollen el saber qué hacer, sino además el cuándo utilizarlo.

Se promueve el desarrollo de competencias en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolver problemas, procurando que en el aula exista una vinculación entre ésta y la vida cotidiana, incorporando aspectos socioculturales y disciplinarios que permitan a los egresados desarrollar competencias educativas.

¹ Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Secretarial Núm. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Viernes 26 de septiembre de 2008.

² Philippe Perrenoud. Construir competencias desde la escuela. Ediciones Dolmen, Santiago de Chile

³ Lineamientos psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje. Dirección General del Bachillerato.

La experiencia del trabajo realizado en la operación de las reformas curriculares anteriores, permite retomar aspectos metodológicos y pedagógico-didácticos, para establecer la propuesta de operar en el nivel de concreción curricular respectivo, la descripción curricular, metodológica y didáctica del proceso formativo en el componente de formación profesional, que permiten enriquecer el planteamiento metodológico que se extrae de los fundamentos que se describen en la justificación de la capacitación, en la que se señala que el aprendizaje se dará en términos de resultados y las competencias en desempeños concretos en el nivel de submódulos, a partir de la concepción y definición de los alcances y propósitos del bachillerato general.

La etapa de gestión del currículum que es en la que ahora estamos inmersos, tiene como objetivo fundamental definir la didáctica específica en secuencias modulares, la programación y evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Es, en definitiva, la administración para el desarrollo de lo plasmado en el diseño curricular con el fin de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. La gestión, es en si la etapa de planeación, alistamiento y ejecución de la acción docente específica en el aula⁴.

Esta etapa de gestión curricular tiene como objetivos definir la didáctica específica a través de la integración de tres aspectos fundamentales, a saber:

- Las actividades expuestas en forma de secuencia didáctica. Responden a una fase de apertura, de desarrollo y de cierre, en función de las competencias por las que se va transitando, reflejan tanto lo que se sugiere que haga el maestro (estrategias de enseñanza) como lo que se sugiere que haga el alumno (estrategias de aprendizaje) e incluyen actividades que favorezcan los procedimientos de autorregulación por parte del alumno, para que se vaya responsabilizando de su aprendizaje, planeándolo, monitoreándolo, verificándolo.
- Los materiales curriculares o recursos de apoyo al proceso formativo. Seleccionados atendiendo a los modos más adecuados de presentar la información, de llevar a cabo la experiencia determinada; sostienen las tareas y las prácticas y contribuyen a estructurar el pensamiento del alumno, teniendo en cuenta lo siguiente: que sea un buen medio, que se emplee bien, que sea coherente con el modelo curricular por competencias.
- La evaluación de competencias. Considerando que el aprendizaje se dará en términos de resultados y las competencias en desempeños concretos en el nivel de submódulos, se ha de tener presente que en la evaluación del aprendizaje, se está atendiendo a los niveles de logro, que se dan a partir del desarrollo de las capacidades que permiten arribar a las competencias que se describen.

⁴ Maldonado Miguel Ángel 2006. Competencia, método y genealogía. Editorial ECOE, Bogotá de Colombia.

La prioridad aquí está determinada por el tratamiento que le vamos a dar a las competencias, tomando de referencia los contenidos, las capacidades (como indicadores de desempeño) y la evaluación. Así como la secuencia establece jerarquía y orden, la definición del tiempo determina la programación del trabajo o la intensidad del proceso.

En la **planeación de las secuencias didácticas**, el papel que desempeña el docente es de facilitador o coordinador descentrado, que entrena al alumno para que aprenda a localizar, seleccionar, analizar y procesar la información sobre los contenidos curriculares y les permita ejercer sus competencias en su vida académica, laboral y personal, para que sus logros se reflejen en las producciones individuales y en equipo, en un ambiente de cooperación y de transferencia hacia el ámbito laboral.

Los estudiantes trabajan colaborativamente en tareas de investigación, de solución de problemas y de diseños en contextos complejos (situaciones de su vida personal, social y laboral) que movilicen sus habilidades, actitudes y conocimientos. En cuanto al contenido, se promueve el desarrollo de las capacidades en torno de situaciones problemáticas y su resolución o la ejecución de procesos determinados. El aprendizaje implica los saberes expresados en desempeños terminales.

La evaluación se centra en los desempeños y en los productos que se obtienen por submódulo o unidad de competencia, dada la importancia de enfatizar los usos personales o grupales de las capacidades, aplicadas a los ámbitos reales en los que el estudiante se desarrolla.

5. Planeación didáctica desde el enfoque de competencias.

La planeación didáctica se sustenta en una organización escolar que requiere una vida colegiada, un liderazgo académico y un equipo docente con una formación adecuada y en proceso, de tiempos asignados y sobre todo de la disposición para el trabajo colectivo.

Para orientar el trabajo docente al logro de resultados y desempeños concretos, la propuesta curricular de la RIEMS incorporará en los planes de estudio una serie de competencias profesionales y competencias genéricas que se desarrollan y se favorecen por submódulo.

El diseño de la planeación didáctica en contextos específicos, debe permitir la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, estar fundamentada en el constructivismo, con planteamientos pertinentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes de aprendizaje y situaciones didácticas apropiadas al enfoque de competencias, favoreciendo actividades de investigación, trabajo colaborativo y la resolución de problemas que les ayuden a actuar tanto en su realidad inmediata como en un contexto de transferencia laboral. Ver figura 3.

Figura 3 Planteamiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en el enfoque de competencias.



5.1 Situación didáctica

Es necesario tener presente que con el contexto en donde se desarrolla la clase, los medios y los materiales disponibles permiten y coadyuvan a que se dé una situación didáctica que acontece en un escenario muy particular: *el aula*. En este espacio, con la intervención docente y las acciones del alumno representadas con las actividades y utilizando los contenidos como mediadores, se logran los aprendizajes que finalmente podrán ser utilizados en el contexto laboral. Lo anterior se visualiza en la figura 4.

Para la Intervención docente se organizan las sesiones de clase con el enfoque en competencias, por ello es muy importante:

- ▶ Tener presente las competencias a desarrollar: profesionales y genéricas
- ▶ Elaborar una secuencia didáctica desde la perspectiva constructivista
- ▶ Considerar las unidades de competencia y los elementos de competencia por submódulo
- ▶ Considerar las capacidades a desarrollar
- ▶ Tener en cuenta el criterio de evaluación que se cumple en términos de resultados
- ▶ Definir las evidencias de aprendizaje y su valor porcentual
- ▶ Diseñar la práctica integradora con las actividades del cierre de la secuencia didáctica

[Escribir texto]

- Generar los criterios de evaluación para la práctica integradora, a partir de los que se concreta y evalúa el desempeño concreto o resultado esperado.
- Mantener una visión global de las competencias profesionales, las genéricas y el resultado de aprendizaje que por módulo formativo se deben lograr, a partir de una propuesta de formación integral.

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 elementos de competencia y las capacidades contenidos en los submódulos, hacia contextos de transferencia en los sitios de inserción del mercado de trabajo claramente especificados en los programas de estudio y las guías didácticas así como en situaciones de la vida cotidiana; 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.

Esquema general de los elementos que conforman la planeación didáctica del CoBaT:



Al elegir una secuencia didáctica, lo importante es favorecer la que sea capaz de promover lo que se busca, en este sentido, cuando lo que se busca es favorecer el desarrollo de competencias resulta necesario considerar las siguientes características para una secuencia didáctica:

- Que sean significativas

- Que estén basadas en la construcción
- Que se basen en la práctica reflexiva

5.2 La secuencia didáctica.

Una secuencia didáctica es el conjunto de actividades estructuradas en las fases de apertura, desarrollo y cierre, durante las que los alumnos integran sus acciones en torno a situaciones o problemáticas generadas a fin de resolverlas y/o desarrollarlas o en su caso desempeñarse frente a una función específica.

Para desarrollar un programa didáctico por submódulo de formación en competencias desde la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en la organización modular, que determina un saber hacer reflexivo y significativo relacionado con la unidad de competencia que se define; la integración de contenidos y actividades en torno a situaciones problemáticas, selección y organización de esos contenidos en función de capacidades objeto de formación; es decir, todo lo que permite dar tratamiento a las competencias de manera integrada, se plantea el desarrollo del proceso didáctico bajo la siguiente secuencia:

Cuadro 4. El proceso didáctico

Fases	Categoría
Apertura:	
Evaluación diagnóstica	Por submódulo (competencia)
Contextualización	Por submódulo (competencia) Por elemento de competencia
Desarrollo:	
Desarrollo de capacidades	Por elemento de competencia Por criterio de evaluación
Cierre:	
Síntesis del elemento de competencia	Por elemento de competencia
Evaluación de la competencia	Por unidades de competencia (Práctica integradora por submódulo: demostración de desempeños)

Mediante el análisis de la información de la capacitación para el trabajo que se desarrollará y de las competencias, el docente podrá elaborar la planeación de actividades y aspectos didácticos de acuerdo a los contextos, necesidades e intereses de los estudiantes, lo que les permita ejercer sus competencias en su vida académica, laboral y personal, y que sus logros se reflejen en las producciones individuales y en equipo, en un ambiente de cooperación, a partir de las siguientes consideraciones pedagógicas:

- ✓ Recuperación de experiencias, saberes y preconcepciones de los estudiantes, para crear andamios de aprendizaje y adquirir nuevas experiencias y competencias.
- ✓ Reconocimiento de competencias por experiencia o formación, a través de un diagnóstico por submódulo.
- ✓ Integración grupal para crear escenarios y ambientes de aprendizaje.

- ✓ Mirada general del estudio, ejercitación y evaluación de las competencias profesionales y genéricas.

La fase de apertura

Permite explorar y recuperar los saberes previos e intereses del estudiante, así como los aspectos del contexto relevantes para su formación. Al explicitar estos hallazgos en forma continua, es factible reorientar o afinar las estrategias didácticas centradas en el aprendizaje, los recursos didácticos y el proceso de evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos seleccionados.

Para su mayor intervención en el proceso de integración y reconocimiento de sus estudiantes, el proceso inicia a partir de las estrategias que a continuación se describen:

El momento de encuadre del Submódulo:

Constituye el punto de partida para la organización y secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que proporciona información para la toma de decisiones y establece los roles de participación del facilitador y el participante. Incluye:

- *Creación de un ambiente propicio para el trabajo:* A través de una dinámica grupal fomentar un clima de confianza y armonía. Para ello es recomendable aplicar estrategias de motivación para captar su atención y fomentar la participación de todos.
- *Análisis de Expectativas:* Establecer mediante una técnica grupal el análisis de expectativas en torno al sumódulo a cursar para ajustarlas en caso de ser necesario.
- *Referentes conceptuales:* Deberá exponer las competencias genéricas y profesionales que sustentan el perfil de egreso a partir de favorecerse a través de un modelo de educación basada en competencias.
- *Propósito del Módulo:* Precisar lo que se pretende lograr con el desarrollo de las capacidades contenidas.
- *El nombre del submódulo, duración y forma de trabajo.* Refleja la unidad de competencia a desarrollar y lograr, para ello los participantes deben tener conocimiento respecto a la duración del submódulo y claridad en lo que pretenden desarrollar y cómo van a demostrar su aprendizaje, explicitando cuál será la organización del grupo. Determinar estos aspectos representa delimitar los tiempos y organizar las actividades tanto del maestro como del alumno.
- *La evaluación:* El objetivo explícito de este apartado es aclarar cómo y cuándo se evaluará, informando qué conocimientos debe adquirir el estudiante, qué desempeños requiere demostrar y qué productos ó evidencias debe reunir (evaluación formativa), mismos que le permitirán prepararse para la evaluación de Competencias al final del submódulo, destacando los resultados y desempeños concretos que ha de realizar, así como la aplicación de la evaluación de conocimientos.

- *Acuerdo y organización operativa:* Establecer con el grupo un contrato de aprendizaje donde se definan las reglas de participación y de operación. Es preciso destacar la importancia del trabajo en equipo.

En el formato de planeación docente encontrará un apartado exclusivo para plasmar el momento del encuadre a partir de explicitar detalladamente las actividades, las técnicas, las dinámicas con las que abordará cada aspecto que se señala.

Durante la secuencia, el momento de apertura incluye dos aspectos de especial relevancia: la evaluación diagnóstica y la contextualización del submódulo a desarrollar. Las estrategias, actividades, técnicas o dinámicas a través de las que se plantean abordar, deberán describirse detalladamente.

- *La evaluación diagnóstica:* Es una autoevaluación que permite identificar a los estudiantes el dominio de competencias, así como la activación de conocimientos previos y que justifica las modificaciones o ajustes que se tengan que realizar en el submódulo. Esta evaluación se realiza abarcando todo el submódulo y solo se aplica al inicio del mismo.
- *La contextualización del submódulo:* Involucra dos grandes aspectos, el que atiende de manera general al entorno de la función y responde a la pregunta ¿qué es y para qué va a servir desarrollar el submódulo?; y el específico, que se ubica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, es decir, en dónde se desarrollará y demostrará la competencia adquirida y responde a la pregunta ¿en qué campos de aplicación se puede llevar a cabo los elementos de competencia?, tanto en el ámbito laboral como en el aula de clases.

Esta fase debe estar presente en el desarrollo de las competencias ya que determina las experiencias de aprendizaje así como en qué y en dónde tienen aplicación o uso el logro de los resultados traducidos en desempeños concretos.

La fase del Desarrollo.

Corresponde a las actividades de enseñanza y de aprendizaje, enfatizando en las últimas. En su selección se deberá tomar en cuenta la competencia profesional que se desarrolla, las competencias genéricas que se favorecen, las capacidades como indicadores de desempeño y las evidencias de logro, así como diseñar otras que se adapten a las competencias que se deben desarrollar y tener siempre presente el Resultado de Aprendizaje al que se arribará, todo esto a partir del proceso didáctico que contempla:

- *El desarrollo de capacidades:* Involucra abordar los elementos de competencia que integran cada submódulo. A partir de la dinámica que plantea el proceso de aprendizaje del enfoque centrado en el aprendizaje y de competencias, instrumentar el abordaje de actividades considerando el desarrollo de elementos de competencia, que en conjunto como desempeños anticipados, conllevan al logro de toda la competencia que se define

por submódulo y permiten de manera paulatina el logro del Resultado de Aprendizaje preciso de cada Módulo.

Las capacidades tanto cognitivas como psicomotrices, que se determinarán por submódulo, se desarrollan a través del uso de técnicas o ejercicios vivenciales adecuados a los estudiantes, al contexto; el diseño de experiencias de formación en el aula, en el laboratorio o taller, debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas, a partir de los momentos de la secuencia didáctica y de la generación de actividades-tareas que evidencian el proceso formativo.

Esta fase de desarrollo de capacidades se constituye en una parte del proceso formativo cuyo valor sumativo para la acreditación, se distribuye, según los elementos de competencia que conforman el submódulo y las evidencias de logro, que en academia se podrán acordar y que conforman el portafolio de evidencias.

En esta fase del proceso formativo, se recuperan evidencias y se aplican instrumentos de evaluación que deben ser contemplados en el portafolio de evidencias.

- La síntesis del elemento de competencia y retroalimentación: Cuando se desarrollan las actividades y las tareas que se articulan con el logro de los resultados que integran en un elemento de competencia, se realiza una síntesis que relaciona la teoría con la práctica a través de la integración de los resultados. En esta fase de síntesis del elemento de competencia, las capacidades se interrelacionan, para demostrar un desempeño concreto.

En esta fase de síntesis del elemento de competencia se considera la aplicación de instrumentos de evaluación **con carácter formativo**, que favorecen la continuidad del proceso mismo de evaluación y permiten en un momento dado, la retroalimentación como base para revisar el proceso de formación, y en caso de que el alumno lo requiera, fortalecer el proceso que permite el logro del criterio de evaluación que se establece como arribo por elemento de competencia y como etapa anterior a la evaluación sumativa en la que se demostrará de manera individual la competencia que desarrolló a lo largo de todo el Submódulo.

En la fase del Cierre

Esta fase consiste en la ejecución de toda la competencia, en su carácter nominal, de principio a fin, de manera individual; aquí se favorece el carácter integral de la evaluación con valor sumativo; sirve para determinar si cada uno de los participantes ha logrado la competencia.

- La evaluación de la competencia. La demostración de desempeños concretos se lleva a cabo cuando se han desarrollado los elementos de competencia que integran el submódulo (que se traducen en criterios de evaluación) a partir de las capacidades que se establecen. Esta parte de la fase didáctica se integra en una demostración de los desempeños como resultado del logro de la competencia del submódulo, a partir de la realización de una práctica integradora que en función de los criterios de evaluación se establecen para la misma, y se demuestra con ello el logro de la competencia, en un ámbito de transferencia laboral.

Para facilitar la evaluación de la competencia, el docente aplicará instrumentos de evaluación, según las capacidades desarrolladas en los elementos de competencia, teniendo siempre presente el planteamiento de la competencia la unidad de competencia del submódulo, las competencias genéricas y las profesionales al momento de generar la práctica integradora que favorece en la evaluación sumativa del submódulo. En esta parte, se generan criterios de evaluación para la práctica integradora.

La práctica integradora

En el cierre de la secuencia didáctica del proceso y del submódulo, adquiere significado el desarrollo de prácticas integradoras como elemento que permite demostrar el logro de la competencia señalada en el submódulo, verificar el aprendizaje, el cumplimiento de las competencias profesionales y el favorecimiento hacia las genéricas que se han seleccionado, todo en función del Resultado de Aprendizaje a lograr al término de los submódulos contenidos en el módulo tratado.

La ***práctica integradora*** se conceptualiza como un conjunto de actividades que concluyen en resultados finales, observables y medibles. Adquiere valor potencial al funcionar como dispositivo de todo el aprendizaje que se va a producir en cada submódulo. Es en ella donde el alumno concreta el resultado o desempeño marcado por la unidad de competencia. La práctica integradora implica la idea de desarrollar o generar un producto o un desempeño frente a una función específica que tienen la intención de demostrar el logro de las capacidades que permiten evidenciar que el estudiante puede realizar una función, ejecutar o resolver una situación encaminada hacia un ámbito de desempeño laboral, suscitada por la competencia profesional y el logro del Resultado de Aprendizaje de cada Módulo. La práctica integradora se desglosa en:

- ✓ Evidencias de desempeño
- ✓ Evidencias de producto
- ✓ Evidencias de conocimiento

Para evaluar la ***práctica integradora*** se establecen criterios de evaluación al momento de crearla, que sirven de base para verificar que se ha logrado la competencia y la forma en que se ha logrado. Los criterios de evaluación son la base también para elaborar los indicadores de la rúbrica que se propone como instrumento de evaluación para esta práctica.

Favorecer la autoevaluación y coevaluación.

En el proceso de desarrollo de las sesiones, la sensibilización remite a la necesidad de estimular estrategias afectivo - motivacionales desde la propia autorregulación del alumno, a través de su autoevaluación, para que él mismo detecte cómo está su proceso de sensibilización ante el aprendizaje de determinado tema o para lograr determinado desempeño, lo que implica que se adentre en el terreno de las expectativas personales.

La autoevaluación no se refiere a cualquier tipo de autorregulación, sino *específicamente* aquella en la que se da el proceso autorregulador, a partir de la comparación con los estándares (evidencias de logro o indicadores de desempeño). En el enfoque de competencias la evaluación es integral, por ello se incluyen la autoevaluación y la coevaluación.

[Escribir texto]

Formato de planeación didáctica.

Una de las acciones de intervención docente la constituye la planeación didáctica, para realizarla se debe partir de tener una conceptualización global de los elementos que intervienen en el desarrollo de los submódulos y por ende del módulo en su totalidad, que son: elementos de competencia, submódulos, competencias profesionales y capacitación. A partir de ello, se elabora la secuencia didáctica que se conforma con los momentos de apertura, desarrollo y cierre.

En el Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas, con el propósito de plasmar en forma organizada y sistemática la planeación didáctica, y los elementos que conforman la secuencia didáctica, se ha diseñado el siguiente formato de planeación. (Ver Figura 5)

**Figura 5.- Formato para la planeación didáctica para capacitaciones
COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS**
SEMESTRE _____

Competencia(s) profesional(es):		Competencias genéricas que favorece:	1.		
SECUENCIA DIDÁCTICA		Capacidades	Evidencias de logro (Portafolio)	Instrumentos de evaluación/peso %	
Actividades de apertura Contextualización del aprendizaje ¿qué es la capacitación y para qué va a servir desarrollar el submódulo? Práctica Integradora: Presentación: título de proyecto Evaluación diagnóstica Aplicación					
Fecha	Actividades de desarrollo				
dd/mm/aaaa	Elemento de Competencia 1: Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Act... Síntesis de aprendizajes				
	Elemento de Competencia 2: Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Act... Síntesis de aprendizajes				
	Elemento de Competencia 3: Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Act... Síntesis de aprendizajes				
Actividades de cierre					
PRÁCTICA INTEGRADORA (Proyectos, Diseños, Resolución de Problemas, Casos)	Actividades que permiten el cierre: Título de Proyecto Actividad 1 Actividad 2: Actividad 3:	Criterios de evaluación para la práctica integradora: Producto: Desempeño: Conocimiento:		Rúbrica %	
Autoevaluación, coevaluación durante el proceso didáctico.					
Material de apoyo:					

Datos generales del formato

Competencias Profesionales. Es el desempeño concreto o resultado que debe demostrar el alumno al concluir el desarrollo del submódulo. Se transcribe de la guía pedagógico-didáctica o del programa de estudios, la competencia o competencias según corresponda el submódulo a tratar.

Competencias genéricas. En los programas de estudio se establecen aquellas que por submódulo se deben favorecer en el desarrollo de los mismos. Transcribirlas de la guía pedagógico-didáctica a fin de que se tengan presentes al momento de plantear o programar las actividades de aprendizaje y considerando conveniente su abordaje para coadyuvar al perfil de egreso del estudiante. Cabe señalar que al término del programa del submódulo deberá haber considerado el desarrollo de todas las competencias tanto genéricas como profesionales que se señalan.

Secuencia didáctica. Son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para alcanzar las competencias asignadas en cada submódulo. Se organizan en tres momentos, apertura, desarrollo y cierre.

1. Apertura.

Considerar la contextualización de las competencias, la presentación de la práctica integradora y la aplicación de la evaluación diagnóstica del submódulo a partir de la generación de actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje, que en su descripción, permitan clarificar, qué hace el docente guía, qué hace el alumno, cómo se hace y para qué se hace.

En la parte de contextualización se deben explicar las actividades necesarias para:

- Responder a ¿qué es la capacitación?, precisando en su explicación
- Responder a ¿para qué va servir desarrollar el submódulo?, precisando en su explicación
- Cómo el docente con esta actividad propicia el desarrollo de la formación profesional, precisando en su explicación

En la presentación de la práctica integradora deberá explicitar que tipo de práctica será, como lo desarrollará el alumno, con qué materiales y que se espera lograr del mismo.

En la evaluación diagnóstica, requisitar los siguientes apartados:

- Capacidades. Se describe la dimensión cognitiva que se pretende favorecer, por ejemplo: *“Identificar los conocimientos y experiencias que el alumno tiene sobre...”*
- Evidencias de logro. Deberá describir qué es lo que se logra, qué evidencia, en esta parte del proceso, por ejemplo: *“Obtener conocimientos y experiencias que el alumno tiene sobre la competencia profesional o unidad de competencia del Submódulo.”*
- Instrumentos de evaluación. Que tipo de instrumento se usó para verificar los conocimientos previos según la actividad planteada.

2. Desarrollo

Considerar el desarrollo de los elementos de competencia, como desempeños anticipados, uno a la vez, a través de actividades, que en su descripción, permitan instrumentar el abordaje de las capacidades que se plantean en las guías didácticas así como la programación de la enseñanza y el aprendizaje con estrategias que hacen énfasis en la relación entre tareas-actividad y consideran cada elemento de competencia, que en conjunto conllevan a lograr la competencia del submódulo. Se deben plantear todas las actividades de desarrollo que considere necesarias para el abordaje del elemento de competencia y las capacidades.

En la secuencia didáctica se parte de lo que el maestro va a realizar (estrategias de enseñanza) en función de favorecer lo que el alumno va a realizar o generar (estrategias de aprendizaje). Por lo tanto en este momento de la secuencia didáctica el planteamiento de las estrategias o actividades se establece a partir de una interrelación en la que cada uno va asumiendo su papel en diferentes momentos, haciendo énfasis en el papel protagónico que el alumno debe asumir hacia el aprendizaje, todo lo anterior con miras a desarrollar las capacidades y lograr las competencias que son el eje de formación.

En el enfoque de competencias una secuencia didáctica debe estar centrada en el aprendizaje y el trabajo de los actores principales (docente-alumnos) se interrelaciona para favorecerlo. Por ello el docente tiene la función de orientar y apoyar. En esta parte es importante tomar en cuenta las orientaciones pedagógicas que aparecen en las Guías Pedagógico-Didácticas.

Un aspecto importante que hay que observar y atender es que no se pierda la esencia de las estrategias o actividades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando estas hacen énfasis en la relación tarea-actividad, por lo tanto la estructura de las mismas sigue dándose de manera que se logre responder a: qué se pretende hacer, cómo lo va a realizar, para qué lo va a realizar, de tal forma que en su “secuencia” se vaya estableciendo el abordaje, el desarrollo y el avance que permite acceder a las capacidades descritas, favorecer los elementos de competencia y lograr la competencia.

Se debe tener presente que en este proceso estamos desarrollando también las competencias genéricas y en este sentido se deben abordar las actividades con el propósito de favorecer principalmente las que están relacionadas con la participación en los procesos de comunicación, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la intervención consciente del alumno.

Por ejemplo:

“En equipos de 4 alumnos seleccionar información que consideren importante de la temática que se está desarrollando y la resguarda en un medio de almacenamiento (disquete, USB o CD), utilizando el método de organización de archivos”. (Nótese que aquí se está favoreciendo a la Competencia Genérica 8)

Al requisitar los apartados del formato, debe atender a lo siguiente:

- Capacidades. Deberá tomar en cuenta y desarrollar todas las capacidades contenidas en la “Guía pedagógico-didáctica del Submódulo”, que son las que refieren la dimensión cognitiva que se está desarrollando. Se registra el criterio de evaluación que se establece en el elemento de competencia.
- Evidencias de logro. Deberá describir cuál es el logro, qué evidencia se logra en esta parte del proceso, a partir de la sugerencia de la “Guía Didáctica del Submódulo”, por ejemplo: *“Elabora un esquema con el tipo de información a resguardar”*. Esta es la evidencia de logro.

Las actividades se plantean por sesión de trabajo, y van en función del contenido que se desarrolla para poder abordar las capacidades, generar evidencias de logro, arribar a los elementos de competencia y a la propia unidad de competencia, por lo tanto se deben describir todas aquellas actividades que permitan el arribo progresivo a estos indicadores y evidenciar en lo posible, que en su estructura **se inicia, desarrolla y cierra** el proceso formativo por sesión de trabajo.

En el desarrollo del proceso didáctico se generan actividades formativas, aún y cuando en unas, la evidencia que surge se considera con peso porcentual para la evaluación sumativa, no dejan de existir aquellas actividades que aunque sus evidencias no consideran peso, si dentro del proceso formativo coadyuvan a favorecer el desarrollo de la competencia. Describir las actividades formativas necesarias que favorecen al proceso formativo.

Síntesis de aprendizajes. Considerar la síntesis del elemento de competencia con las actividades que permiten su arribo, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje descritas con claridad. La síntesis constituye el cierre del elemento de competencia. Por ejemplo: elemento de competencia 1, Submódulo 1, Módulo 1: *“Instalar el equipo de cómputo conforme las reglas de seguridad e higiene”*.

Aquí la síntesis se concreta a plantear actividades de **tipo formativo** (ver Guía de Evaluación) que a través de su descripción y de la aplicación de instrumentos que verificar el logro permita el arribo al logro del criterio de evaluación que se establece por elemento de competencia, es decir, que el alumno efectivamente *“Instala el equipo de cómputo*

conforme a las reglas de seguridad e higiene” como ejemplo de la capacitación de Informática del submódulo I.

En esta parte de cierre del elemento de competencia, se favorecen evidencias de carácter formativo, tanto de conocimiento, como de producto y de desempeño. Las actividades que genere así como los instrumentos de evaluación que elabore, son parte del portafolio de evidencias docente, que debe estructurar para su envío, revisión y evaluación respectiva.

Esta parte del proceso es propicia para detectar *debilidades, retroalimentar, recuperar aquellos alumnos que estén presentando dificultades hacia el aprendizaje y hacia el logro de la competencia.*

3. Cierre

Considerar el diseño de la práctica integradora. Ésta se da en función de la demostración de desempeños concretos, que se lleva a cabo cuando se han desarrollado todos los elementos de competencia que integran el Submódulo.

Esta fase toma en cuenta la evaluación de la competencia porque en ella se arriba al desempeño concreto o resultado que enmarca la unidad de competencia, es decir, todo el Submódulo. Tener presente que la práctica integradora implica la idea de desarrollar o generar un producto y un desempeño frente a una función específica cuya intención es demostrar que a partir de las capacidades que se han desarrollado, en torno a la competencia, puede realizar esa función, demostrar ese desempeño o resolver una situación encaminada hacia un ámbito transferencia laboral, suscitada por la competencia profesional y el resultado de aprendizaje del Módulo.

Plantear todas las actividades de cierre necesarias, con la estructura específica para el desarrollo y arribo de la unidad de competencia. Considerar que en esta fase se verifica la forma en que los alumnos han incorporado significativamente el nuevo aprendizaje.

La práctica integradora. En este apartado se describe la práctica que se realiza para integrar el logro de la unidad de competencia, que representa la competencia profesional, favoreciendo las competencias genéricas y permite arribar al logro del resultado de aprendizaje del módulo, en un producto final o desempeño concreto.

Al requisitar los apartados del formato en esta parte, se debe atender a plantearla, nombrarla, describirla, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje descritas con claridad. Si el alumno, por ejemplo, va a resguardar la información de una empresa, aquí es donde se especifica, qué, cómo, etc. ¿Hasta donde va a llegar con la práctica integradora?, hasta donde señala la

[Escribir texto]

competencia por ejemplo: a *“Operar y preservar el equipo de cómputo, los insumos, la información y el lugar de trabajo”*

La práctica integradora abarca el desempeño o resultado de aprendizaje esperado y desglosado en evidencias de desempeño, a través de las cuales los alumnos se enfrentan a situaciones en las cuales se ha de verificar su desempeño, evidencias de conocimiento, a través de las cuales justifica que el desempeño no fue casual, y evidencias de producto, si están en capacidad de entregar determinados productos de acuerdo con una serie de especificaciones.

En el apartado Criterios de Evaluación para la Práctica Integradora. Se registran los criterios de evaluación que permitan responder a lo cognitivo, a las habilidades y a las actitudes (saberes) que han permitido al alumno aprender y demostrar el logro de la competencia, esto es: qué es lo que se requiere que el alumno demuestre al realizar la práctica integradora y que al docente le permite verificar que efectivamente se ha logrado y cómo se ha logrado el desempeño establecido. (Ver consideraciones al respecto en la conceptualización del apartado)

Criterios de evaluación. Se deben generar criterios de evaluación que respondan a lo cognitivo, motriz y actitudinal que toma en cuenta *“orientaciones en torno a la evaluación”* que permite aprender, demostrar el logro de la competencia y promover. Esto es que son orientadores de la planeación de la práctica integradora, pero también orientan la realización y la verificación del resultado a través de evidencias de conocimiento, producto y desempeño. En nuestro caso, el 30% se recupera a partir de evidencias de producto y desempeño.

Los criterios de evaluación se corresponden con los criterios de realización o evidencias, y permiten concretar si se está atendiendo el nivel de logro que marca la competencia que se aborda. Esto es, que son acciones que van enfocadas hacia la realización de la actividad, en ellas se determina si la competencia va siendo dominada y a que nivel va mostrando el alumno tal dominio.

Los criterios de evaluación deben ser expresados con claridad y ser pertinentes, deben tener correspondencia con las capacidades que se han desarrollado, enmarcadas en los elementos de competencia y la unidad de competencia en su carácter global. Esto es, que los criterios guían la acción.

En los criterios de evaluación se mantiene implícito que está evaluando conocimiento, aunque no en un instrumento específicamente pero si que lo tiene y que está usándolo para resolver una situación en concreto; se evalúa producto, por ejemplo, al presentar el dispositivo de almacenamiento con la información resguardada; y se evalúa desempeño, al demostrar como copia la información dentro del dispositivo de almacenamiento usando las aplicaciones de la computadora, con ello, los alumnos están evidenciando que pueden *“Resguardar información en el equipo de cómputo...”*, lo anterior son aspectos que ya trabajamos en el enfoque de Formación

[Escribir texto]

Basada en Normas de Competencia Laboral, para el caso de las Capacitaciones de Contabilidad e Informática.

En base a los criterios de evaluación que planteamos para la práctica integradora, se generan los instrumentos de evaluación para evaluarla; qué va a evaluar de la práctica y cómo lo va a evaluar (teniendo presente lo que nos señala la Unidad de Competencia del Submódulo).

El instrumento, que puede ser una lista de cotejo, una guía de observación o rúbrica -dependiendo del producto o desempeño que precise evaluar- deberá plantear los aspectos o indicadores sobre los cuales evalúa el producto o desempeño entorno a este criterio de evaluación. Es decir, qué requisitos, que características, que condiciones debe cumplir “la información necesaria” cuando realiza la actividad.

Los instrumentos de evaluación deben ser precisos y tener correspondencia con la práctica integradora que se genera en cada Submódulo.

Instrumentos de evaluación. Se registran las siglas correspondientes al tipo de instrumento que evaluarán la evidencia que se utilizará (LC, GO, C, R), acompañados de los pesos correspondientes para cada uno de ellos. En esta parte, es necesario considerar la Guía de Evaluación y el Criterio de evaluación Institucional que se ofrece, a fin de ir incorporando el peso porcentual de las evidencias a partir del desglose que se realiza tanto para cada elemento de competencia, como para la evaluación de competencia, que es el cierre del submódulo con la práctica integradora.

Autoevaluación. El propio alumno se evalúa en las tareas y actividades realizadas de forma que establezca la distancia entre lo solicitado por el maestro y lo que realizó.

Coevaluación. Es la evaluación realizada entre pares, por lo que se anotarán las acciones que se realizarán en este rubro.

Material de apoyo. Registrar los medios (escolares o del contexto) que utilizarán durante el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje correspondiente, así como los documentos, libros, revistas, tesis, artículos periodísticos, tecnología, páginas web, etc., que constituyan un apoyo básico o complementario para el logro de las competencias.

6. La evaluación del aprendizaje en el enfoque de competencias.

Desde la visión pedagógica, el proceso de evaluación por competencias tiene que ver con la comprensión, regulación y mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje, asociado a la acreditación y certificación académica, como función social del mismo proceso.

Desde la perspectiva constructivista la evaluación es un proceso **dinámico**, es decir, la evaluación no son momentos de asignación de calificaciones objetivas y fragmentadas del proceso de aprendizaje, tampoco es el final del proceso educativo. Es un proceso **continuo** que se realiza a lo largo de las secuencias didácticas, por tanto, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa se

convierten, en un proceso continuo, dinámico e interrelacionado. Esto es, que al realizar las actividades de apertura, desarrollo y cierre es posible diagnosticar, a la vez que identificar los aprendizajes significativos producidos por los educandos.

El modelo de evaluación por competencias, se caracteriza porque es **confiable** (que aplica el mismo juicio para todos los alumnos), es **integral** (involucra las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica), **participativa** (incluye autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), **transparente** (congruente con los aprendizajes requeridos por la competencia), **válida** (las evidencias deben corresponder a la guía de evaluación).

Los principios asociados a la concepción constructivista del aprendizaje, mantienen una estrecha relación con los de la educación basada en competencias. En los programas de estudio de las Capacitaciones para el Trabajo de la RIEMS 2010, se proponen una serie de contenidos integrados en submódulos y que representan competencias que al ir siendo demostradas por los estudiantes al término del módulo, se obtiene el Resultado de Aprendizaje establecido. La evaluación se define como el proceso de recolección y valoración de las evidencias requeridas por submódulo desarrollado y que tienen el propósito de guiar en la evaluación de la competencia que se adquiere por los alumnos y que se asocian esos Resultados de Aprendizaje definidos por módulo.

Los Resultados de Aprendizaje se definen tomando como referente las competencias profesionales que le permitan un desempeño eficiente, autónomo, flexible y responsable de su actividad laboral específica. Se diseña un esquema diferente para evaluar, se evalúan desempeños, lo que el alumno realiza para resolver las situaciones problemáticas o conflictos creados por el docente y relacionados con el contexto para desarrollar la competencia y también por el resultado obtenido en las soluciones generadas ante las situaciones que se derivan para demostrar la competencia.

La evaluación en el enfoque de competencias se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a. *El proceso es continuo.* La evaluación cumple con este rasgo cuando se convierte en un proceso de recolección permanente de evidencias, que arrojan información de los evaluados, es el seguimiento que se le da a todo el proceso durante un submódulo.
- b. *El proceso es sistemático.* Implica planificar y organizar el proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de manera estructurada haciendo el seguimiento correspondiente de la evaluación.
- c. *El proceso es basado en evidencias.* Se sustenta en pruebas y demostraciones del desempeño que materializa los resultados de aprendizaje y se sustenta en criterios o capacidades a evaluar que dejen fuera apreciaciones personales o impresiones subjetivas.

Esto implica mantener los tres momentos hasta ahora conocidos en el proceso de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, fundamentando la mayor parte del proceso en los dos últimos.

Los programas de estudio para Contabilidad e Informática están conformados por dos módulos de aprendizaje, para Inglés se conforman cuatro módulos de aprendizaje y dado que se establece un resultado de aprendizaje para cada módulo, es necesario comprobar que efectivamente éste se ha alcanzado, de tal suerte que en la descripción de cada submódulo se deben definir actividades de evaluación indispensables para evaluar los aprendizajes de cada uno de los Resultados de Aprendizaje que conforman toda la capacitación.

La evaluación se realiza con el propósito de evidenciar, en la formación del estudiante, el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas de manera integral, a partir de la generación de evidencias de desempeño, producto y conocimiento durante todas las etapas del proceso evaluativo, teniendo en todo momento que se despliegan estrategias para favorecer las capacidades que se recogerán basados en los referentes normativos y los sitios de inserción laboral que se señalan en cada programa de estudios.

Para desarrollar la evaluación, es necesario tener en cuenta la “Guía de evaluación” que se establece para cada Módulo, en este documento se define el proceso de recolección y valoración de las evidencias requeridas, a partir de un plan de evaluación, cuyo propósito es guiar y evidenciar la evaluación en la formación del estudiante, el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas de manera integral, mediante ese proceso continuo y dinámico, a partir de crear las condiciones en las que se aplican y articulan las tres competencias en distintos espacios de aprendizaje y de desempeño profesional. Esta guía de evaluación esta asociada al Resultado de Aprendizaje que se establece en cada Módulo formativo, a los elementos de competencia y a las competencias profesionales señaladas por submódulo.

6.1. Momentos de la evaluación. Consideraciones.

- ***Evaluación diagnóstica:*** Todo submódulo de formación inicia con la aplicación de una autoevaluación con carácter diagnóstico, basada en las capacidades que le confiere la Unidad de Competencia que sirve para recuperar los saberes previos, reorientar o afinar las estrategias didácticas, el proceso de evaluación.

Se realiza de forma individual o grupal para identificar a los estudiantes con dominio de las competencias. El instrumento de evaluación a aplicar, será diseñado en trabajo de academia, por los docentes encargados de impartir los submódulos de formación. Podrá estar integrado como lista de cotejo o cuestionario, y deberá considerar en su elaboración, todas las capacidades contenidas en el submódulo. No adquiere valor para la evaluación sumativa.

Esta evaluación se maneja en la fase de apertura de la secuencia didáctica del proceso formativo y sus evidencias forman parte del portafolio de evidencias del alumno.

- **Evaluación continua o formativa:** De acuerdo al modelo de proceso didáctico sugerido para conducir un submódulo de formación con el enfoque de competencias, se desarrollan una serie de capacidades definidas para cada elemento de competencia, traducidas en evidencias de logro que permiten comprobar el arribo al criterio de evaluación que se establece para cada elemento de competencia. Institucionalmente a esta evaluación se le otorga un carácter sumativo, una ponderación acumulativa. El valor de las evidencias (C, P, D) y del elemento de competencia en su conjunto se asigna, según los elementos de competencias contenidos en cada submódulo, en base a un 60% de peso, para la acreditación del desarrollo en el proceso formativo y se adquiere de manera acumulada cuando se logran desarrollar todos los elementos de competencia que contiene la unidad de competencia o submódulo.

Al término del desarrollo de las capacidades definidas en cada elemento de competencia, se realiza una **síntesis de aprendizajes** que permite demostrar el logro del criterio de evaluación, especificado por elemento de competencia. En esta actividad de síntesis, la evaluación favorece su carácter continuo, por lo tanto son de carácter formativo, se aplican instrumentos de evaluación para dictaminar el nivel de logro de las competencias por parte de los estudiantes.

Este momento de evaluación se realiza en la fase de desarrollo de la secuencia didáctica del proceso formativo y sus evidencias forman parte del portafolio de evidencias del alumno.

- **Evaluación sumativa.** Al término del desarrollo de las capacidades definidas en todos los elementos de competencia que contiene el submódulo, se realiza una práctica integradora; este ejercicio tiene como finalidad demostrar a partir de evidencias de logro, que el estudiante domina la competencia señalada. Esta evaluación representa un 30% de peso y mantiene un carácter sumativo en la evaluación de la competencia por submódulo, que acumulado con el valor del desarrollo de los elementos de competencia en el proceso formativo, representa 90% total de la calificación por submódulo. (Ver criterio de evaluación institucional)

En esta parte de la evaluación del proceso, se recuperan evidencias de desempeño y producto, a partir de los elementos de competencia de la unidad de competencia. El 10% que complementa el 100% de la calificación por Submódulo se logra a partir de la aplicación de una evaluación de conocimientos con un instrumento diseñado por la academia según las actividades que se hayan desarrollado durante el proceso formativo.

6.2 Los recursos para la evaluación de competencias.

Las evidencias de logro.

El logro de la competencia es inferido básicamente a través de los siguientes tipos de evidencias:

- Evidencias por desempeño: Involucran que la persona sea observada durante su desempeño en la realización de su trabajo. Deberá tener correspondencia con un criterio de evaluación. Consiste en descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el comportamiento esperado fue logrado efectivamente.
- Evidencias de producto. Son trabajos producidos; es el resultado tangible de si el alumno está en capacidad de entregar determinados productos realizados por el estudiante para evidenciar el logro de la competencia o resultado esperado, a partir de una serie de especificaciones.
- Evidencias de conocimiento. A través de las cuales el alumno explica, argumenta, justifica y evidencia que el desempeño no fue casual, sino que se erige sobre la base de conocimientos adquiridos.

Las fuentes posibles para generar evidencias pueden ser:

- *Situaciones reales*: La fuente de evidencia es el desempeño y se obtiene por medio de la observación directa del desempeño.
- *Situaciones no reales o simuladas*: La fuente de evidencia puede ser por medio de una simulación, o creación de contextos propicios para su desempeño.

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje

Con base en el contenido y en las capacidades definidas en las Guías Didácticas como complemento al diseño de los programas de estudio que emite la Dirección General del Bachillerato, para el desarrollo de los submódulos de formación, de acuerdo al proceso didáctico y de evaluación sugerido, se generaran las evidencias necesarias y elaborarán los instrumentos de evaluación para cada evidencia de logro que se haya determinado tanto en la Guía didáctica, como en la Guía de Evaluación.

Se elaborarán instrumentos de evaluación para evaluar el momento de síntesis del aprendizaje y las prácticas integradoras como cierre que permite verificar el logro que establece la competencia del submódulo, el desarrollo de las competencias genéricas y lograr paulatinamente el Resultado de Aprendizaje que se establece en cada módulo.

Los instrumentos más difundidos y utilizados para este propósito son:

- Listas de Cotejo. Para evaluar productos
- Guías de Observación. Para evaluar desempeños
- Cuestionarios. Para evaluar conocimientos.

- Rúbricas. Es un instrumento que se incorpora para evaluar tanto productos como desempeños de manera integral; es una matriz que contiene parámetros de evaluación y permite relacionar criterios, niveles de logro y descriptores de estos niveles.

El portafolio de evidencias

Parte importante del desarrollo de los indicadores de desempeño y la generación de evidencias de aprendizaje es que representan los elementos que permiten la conformación del portafolio de evidencias.

Entendiendo que portafolio de evidencias es una recopilación de evidencias (de conocimiento, de producto, de desempeño) consideradas de interés para ser conservadas, en base a su definición y generación en la Guía de Evaluación, debido a los significados que con ellas se han construido, por ser la historia documental estructurada de un conjunto seleccionado de desempeños, que fueron realizados como producto de la actividad educativa y de la demostración del desempeño logrado que persigue como resultado que el alumno pueda realizar la función laboral que suscribe la competencia.

Se manejan las evidencias de conocimiento, producto y desempeño para las actividades que se generan en las fases de apertura, desarrollo y cierre, sobre las que se elaboran los instrumentos de evaluación correspondientes.

a) Portafolio de evidencias docente:

El portafolio de evidencias, también llamado carpeta docente, concentra información académica relevante a la práctica docente, así como las evidencias de aprendizaje de los alumnos, en él se refleja el esfuerzo conjunto que realizan docentes y alumnos. El análisis de un portafolio permite conocer las metas alcanzadas en la formación de alumnos y la toma de decisiones respecto de éstas, así como el diseño de las estrategias de mejora requeridas.

La finalidad de coleccionar un conjunto de documentos con evidencias de aprendizaje en una carpeta o portafolio, es doble: *mostrar el proceso de formación*, y *la acreditación* que puede ser de un submódulo, módulo o nivel educativo.

Cuando se utiliza sólo para acreditación, se genera una mayor acumulación de evidencias, a modo de pruebas; cuando su fin es formativo, la acumulación otorga mayor peso específico a la elaboración, la reflexión, la evolución cognitiva y personal. Reflexionar sobre lo que hago, para qué lo hago, cómo lo hago, fomenta el pensamiento crítico aplicado a la enseñanza y permite un acercamiento personal a la producción propia, que al ser comparado con otro fomenta la autoevaluación.

El portafolio debe contener lo siguiente:

- ✓ Datos generales de los docentes o de la academia que lo elabora
- ✓ El instrumento de evaluación diagnóstica del Submódulo
- ✓ La estructura de las evidencias o actividades de aprendizaje de manera detallada para cada elemento de competencia del submódulo a desarrollar y sus respectivos instrumentos de evaluación (tipo listado)
- ✓ La estructura de las evidencias o actividades de aprendizaje de manera detallada del momento de la síntesis y sus respectivos instrumentos de evaluación
- ✓ La práctica integradora para el cierre del submódulo, de manera detallada y sus respectivos instrumentos de evaluación

Las Academias definirán el diseño de su **carpeta docente**, para la que, a nivel propositivo se presentan cinco apartados que la pueden conformar:

- ✓ Contextualización del trabajo docente
- ✓ Responsabilidades del docente
- ✓ Diseño, contenido y organización de los elementos que le permiten impartir la asignatura.
- ✓ Recursos para la enseñanza
- ✓ Planificación de las sesiones de tutoría y del reporte de las mismas.
- ✓ Resultados obtenidos en el curso

b) El portafolio de evidencias del alumno:

La evaluación del alumno por portafolios consiste en coleccionar trabajos que demuestren su capacidad en un área o contenido específico; es un sistema de evaluación que articula diferentes elementos que en una evaluación estandarizada se encuentran dispersos o aislados; su propósito es estimular la dinámica de mejora del trabajo propio, tomar conciencia de los avances y de la distancia de la meta, con posibilidad de perfeccionamiento a mediano y largo plazo.

Este sistema de evaluación muestra tanto el proceso como el producto de los aprendizajes, la selección de actividades y trabajos planeados por el docente, al ser aplicados en el curso permiten identificar los avances, dificultades, capacidades y entornos en los que se desarrolla para orientar los aprendizajes e integrarlos de manera progresiva, continua y consciente.

Los apartados del portafolio se diseñan en función de los propósitos del submódulo, las competencias que se pretenden alcanzar, las características de los alumnos, se pueden valorar productos, habilidades y actitudes que no se reflejan en un examen de conocimientos y utilizar los medios gráficos, audiovisuales y/o informáticos.

La estructura del portafolio del alumno puede organizarse por elementos de competencia del submódulo; por estándares o competencias profesionales, por capacitación, en fin, de acuerdo a los criterios que seleccionen los docentes de la Academia correspondiente. El propósito es doble, formativo y de acreditación del curso.

Al diseñar el portafolio del alumno se define el propósito del mismo, lo que alcanzarán los alumnos y los criterios e indicadores con que se evaluará la misma; se determina el tiempo en el que se van a recoger y revisar los trabajos e informes, las revisiones parciales y finales que realizará el maestro y la forma en que los padres de familia estarán involucrados o enterados.

Manejo: El portafolio de evidencias que se integrará para la evaluación de cada submódulo, por alumno, incluirá la evaluación diagnóstica, las evaluaciones parciales formativas y la evaluación semestral. El portafolio de evidencias de cada alumno, tendrá:

- ✓ Una “Portada de portafolio de evidencias”.
- ✓ Incluirá datos generales como: Escuela, nombre del alumno, grupo, asignatura, nombre del maestro, turno y demás datos que considere importantes.
- ✓ El portafolio puede recopilarlo en una carpeta o cuaderno destinado específicamente para ese fin.

7. Criterio de Evaluación Institucional

El Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas, de acuerdo a lo que señala el enfoque de competencias, establece el criterio de evaluación para los submódulos de las Capacitaciones 2010 que oferta la Dirección General del Bachillerato a partir del semestre escolar 2010-B de la siguiente forma:

Cuadro 5. Evaluación por Submódulo

Evaluación por Submódulo			
Por elemento de competencia	Por competencia		Calificación total
60%	30%	10%	100%
Este porcentaje que se divide, en función de los elementos de competencia que contenga el submódulo y la capacidad a desarrollar*	Este porcentaje se asigna a la práctica integradora que evalúa productos y desempeños	Este porcentaje se adquiere con la aplicación de un examen de conocimientos por submódulo*	

*Se requiere tomar acuerdo en academias.

La calificación de los submódulos se reporta de manera independiente tal cuál si fuera una asignatura, al concluir los submódulos formativos al final del semestre se obtienen dos calificaciones que son independientes y no se promedian.

Ejemplo: Submódulo I “Operación del equipo de cómputo”

Elemento de Competencia	Actividad a Evaluar	Evidencias de aprendizaje (C, P, D)/ Instrumentos de evaluación	Peso %	Peso % acumulado (Acreditación)
1. Instalar el equipo de cómputo conforme a las reglas de seguridad e higiene.				
Síntesis de aprendizajes (logro del criterio de evaluación)			Formativo	Formativo
Peso % para el elemento de competencia			15%	15%
2. Utilizar el equipo de cómputo conforme a las normas de seguridad e higiene				
Síntesis de aprendizajes (logro del criterio de evaluación)			Formativo	Formativo
Peso % para el elemento de competencia			15%	30%
3. Configurar el equipo de cómputo y sus dispositivos				
Síntesis de aprendizajes (logro del criterio de evaluación)			Formativo	Formativo
Peso % para el elemento de competencia			15%	45%
4. Manipular los medios de almacenamiento				
Síntesis de aprendizajes (logro del criterio de evaluación)			Formativo	Formativo
Peso % para el elemento de competencia			15%	60%
Práctica Integradora del Submódulo (Demostración del logro de la competencia)				
Actividades a evaluar	Evidencias de aprendizaje (P, D) /Criterios de evaluación en instrumentos (LC, GO, Rúbrica)		Peso %	Peso % acumulado (Acreditación)
Descripción de la actividad			30%	90%
Examen de Conocimientos del Submódulo				
Evidencias de conocimientos/Cuestionario			10%	100%

El diseño de la “práctica integradora” se hará de acuerdo a las condiciones de la situación didáctica y del entorno. En este apartado es importante que se acuerden a través de trabajos de academia.

Evaluación por Submódulo		
Diagnóstica	Formativa	Sumativa
- Recuperar información de los saberes previos del alumno - Activación de conocimientos previos	- Desarrollo de capacidades (saberes) - Evidencias de logro para arribar a los elementos de competencia que se traducen a criterios de evaluación - Generación de evidencias de aprendizaje (conocimiento, producto, desempeño)	- Portafolio de evidencias del proceso formativo 60% - Práctica integradora desempeño concreto (criterios de evaluación e instrumentos) 30% - Examen de conocimientos 10%

8. Anexos:

- ▶ Rúbrica para evaluar la planeación didáctica 2013-B
- ▶ Formato de evaluación de la planeación didáctica 2013-B
- ▶ Formato de planeación didáctica 2013-B
- ▶ Competencias que expresan el perfil docente de la EMS
- ▶ Tipos de evaluación
- ▶ Taxonomía

[Escribir texto]

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS
RÚBRICA PARA EVALUAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA SEMESTRE _____

ASPECTO	PUNTAJE POR NIVEL DE LOGRO			
	Excelente / 10	Bueno / 7.5	Regular / 5	Insuficiente / 2.5
Encuadre del submódulo 10	Realiza la dinámica de presentación alumno-docente, explora las expectativas que tienen los alumnos sobre el submódulo, presenta la forma de trabajo, criterios de evaluación y firman el acuerdo de aprendizaje.	Realiza la dinámica de presentación, explora las expectativas de los alumnos, firma el acuerdo de aprendizaje, pero no presenta todas las características del submódulo que deberá saber el alumno al inicio.	Sólo realiza dos de los elementos mencionados: Dinámica, exploración de expectativas, presentación de forma de trabajo, criterios y la firma de acuerdo de aprendizaje.	Realiza sólo uno de los elementos mencionados: Dinámica, exploración de expectativas, presentación de forma de trabajo, criterios y la firma de acuerdo de aprendizaje.
Apertura de la secuencia didáctica 10	Aplica la evaluación diagnóstica para verificar los saberes previos con instrumento elaborado, considera la contextualización de las competencias con el fin de responder a las interrogantes: ¿qué es y para qué va a servir desarrollar el submódulo? activando sus conocimientos previos, presenta la práctica integradora (título, material necesario) y su valor porcentual.	Aplica la evaluación diagnóstica con instrumento elaborado, considera la contextualización intentando contestar las interrogantes planteadas activando sus conocimientos previos pero no presenta la práctica integradora con todos sus elementos.	Aplica evaluación diagnóstica con lluvia de ideas sin instrumento elaborado, considera una contextualización que no responde a las interrogantes presentadas por lo que no activa los conocimientos previos y sólo presenta el título de la práctica integradora.	Sólo aplica evaluación diagnóstica, o sólo realiza la contextualización para responder las interrogantes planteadas, o solo presenta la práctica integradora.
Desarrollo de la secuencia didáctica 30	Todas las estrategias plantean actividades que favorecen: la autonomía de los alumnos, el acceso del alumno a la información, experiencias adecuadas al contexto, el trabajo en equipo, el desarrollo de competencias en un ámbito de desempeño laboral, toman en cuenta las consideraciones pedagógicas del submódulo hacen énfasis en la relación tarea-actividad.	La mayoría de las estrategias plantean actividades de desarrollo que favorecen las características mencionadas en el nivel excelente.	Menos de la mitad de las estrategias plantean actividades de desarrollo que favorecen las características mencionadas en el nivel excelente.	Presenta muy pocas estrategias que planteen actividades de desarrollo para fomentar las características mencionadas en el nivel excelente.
	Todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje consideran las capacidades cognitivas y psicomotrices a lograr por elemento de competencia, se indican las evidencias a desarrollar durante las actividades (variando los 3 tipos), indica el instrumento que corresponde a la evidencia que permiten el arribo a los criterios de evaluación para lograr el resultado de aprendizaje.	En la mayoría de las estrategias de enseñanza-aprendizaje consideran las capacidades cognitivas y psicomotrices a lograr por elemento de competencia, indican evidencias a desarrollar durante las actividades (sin variar los 3 tipos), indica el instrumento que corresponde a la evidencia sin anotar el porcentaje, pero no permiten el arribo de los criterios de evaluación para lograr el resultado de aprendizaje.	En las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se generan se consideran de forma limitada las capacidades cognitivas y psicomotrices a desarrollar por elemento de competencia, el arribo a los criterios de evaluación no está evidenciado, se indican pocas evidencias y no corresponden a los instrumentos, ni porcentaje.	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje no consideran las capacidades cognitivas y psicomotrices a desarrollar por elemento de competencia por lo que no se logra el criterio de evaluación, pero se indican evidencias con su instrumento y el valor porcentual de forma correcta.
	Se aplican todas las síntesis de aprendizaje al final de cada elemento de competencia a través de estrategias que relacionan teoría y práctica, descritas con claridad, con el fin de arribar a cada criterio de evaluación y retroalimentar el proceso de formación.	Faltan pocas síntesis de aprendizaje en los elementos de competencia pero consideran estrategias que relacionan teoría y práctica, descritas con claridad, con el fin de arribar a cada criterio de evaluación y retroalimentar el proceso de formación.	Las síntesis de aprendizaje de los elementos de competencia sólo indican una estrategia sin describirla con claridad.	Faltan síntesis de aprendizaje al final de cada elemento de competencia y están mal descritas.
Cierre de la secuencia didáctica 20	La práctica integradora se describe de manera explícita, considera la demostración de los desempeños que integran el submódulo, las actividades se estructuran de manera clara y precisa, se indica cómo instrumento de	La práctica integradora se describe de manera explícita, considera la demostración de los desempeños que integran el submódulo, las actividades se estructuran de manera clara y precisa, el instrumento utilizado no es rúbrica o la	La práctica integradora no se describe de manera explícita, considera algunos desempeños que integran el submódulo, las actividades se planean de forma imprecisa, puede o no indicar la rúbrica y su valor	La práctica integradora esta fuera de contexto, las actividades no se desarrollan, no indica el instrumento a usar ni su valor porcentual.

[Escribir texto]

	evaluación una rúbrica de 4 niveles y corresponde el 30% de la evaluación.	diseña con menos niveles, indica el valor porcentual.	porcentual.	
	Los criterios de evaluación para la práctica integradora son enunciados con claridad y pertinencia, tienen correspondencia con el producto y/o desempeño que se desarrollará, están enmarcadas en los elementos de competencia y contenidos en su carácter global.	La mitad de los criterios de evaluación se enuncian con claridad y son pertinentes, tienen correspondencia con el producto y/o desempeño que se desarrollará, están enmarcados en los elementos de competencia y contenidos en su carácter global.	Los criterios de evaluación no se enuncian con claridad y son poco pertinentes, tienen poca correspondencia con el producto y/o desempeño que se desarrollará, y no están enmarcadas en los elementos de competencia ni los contenidos de éstos.	Los criterios de evaluación no corresponden al producto y/o desempeño que se desarrollará, ni se enmarcan en los elementos de competencia, ni los contenidos.
Portafolio 20	El portafolio de evidencias docente incluye: datos generales, listado de evidencias con su valor porcentual, la evaluación diagnóstica, el contrato de aprendizaje, la práctica integradora detallada con su rúbrica de evaluación para cada elemento de competencia.	El portafolio de evidencias docente incluye: datos generales, listado de evidencias con su valor porcentual, la evaluación diagnóstica, el contrato de aprendizaje; pero sólo algunas prácticas integradoras detalladas con su rúbrica de evaluación por elemento de competencia	El portafolio de evidencias docente incluye: datos generales, listado de evidencias con su valor porcentual, la evaluación diagnóstica, el contrato de aprendizaje; pero no considera las prácticas integradoras ni sus rúbricas.	El portafolio de evidencias docente incluye: muy pocos elementos de los descritos en anteriores niveles.
	El portafolio de evidencias docente estructura evidencias de aprendizaje de manera detallada para cada actividad a desarrollar dentro de los elementos de competencia con su instrumento de evaluación correspondiente.	El portafolio de evidencias docente estructura las evidencias de aprendizaje de manera detallada para la mayoría de las actividades a desarrollar dentro de los elementos de competencia con su instrumento de evaluación correspondiente.	El portafolio de evidencias docente estructura las evidencias de aprendizaje de manera detallada de menos de la mitad de las actividades a desarrollar dentro de los elementos de competencia, e indica sólo algunos instrumentos.	El portafolio docente estructura sólo evidencias de aprendizaje de las actividades a desarrollar o sólo instrumentos de evaluación sin detallarlos.
Tipos de evaluación y material de apoyo 10	Registra los tres tipos de evaluación a aplicar durante el proceso didáctico, además de todos los medios y materiales didácticos que utilizará durante el desarrollo de los elementos de competencia.	Registra dos tipos de evaluación a aplicar durante el proceso didáctico, además de la mayoría de los medios y materiales didácticos que utilizará durante el desarrollo de los elementos de competencia.	Registra un tipo de evaluación a aplicar durante el proceso didáctico, además menos de la mitad de los medios y materiales didácticos que utilizará durante el desarrollo de los elementos de competencia.	Registra sólo los tipos de evaluación o sólo los medios y materiales didácticos que utilizará durante el desarrollo de los elementos de competencia.

[Escribir texto]

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS
EVALUACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA SEMESTRE _____

Módulo:		Asig. de Tiempo:	Fecha recep. en Jef. de Mat:
Submódulo:			
Docente (s):		Coordinación:	
		Academia:	
		Presidente de academia:	
ASPECTO	PUNTAJE POR NIVEL DE LOGRO	OBSERVACIONES	
Encuadre del submódulo 10			
Apertura de la secuencia didáctica 10			
Desarrollo de la secuencia didáctica 30			
Cierre de la secuencia didáctica 20			
Portafolio 20			
Recursos Didácticos 10			
PUNTAJE TOTAL	100		

Vo . Bo. Jefatura de Materia

[Escribir texto]



COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS



FORMATO DE PLANEACIÓN DOCENTE 201____

COMPONENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL

DATOS GENERALES

Coordinación de zona y modalidad:		Capacitación:	
Docentes integrantes:	Nombre(s) y Apellidos		Centro educativo de adscripción
	1.		1.
	2.		2.
	3.		3.
Academia:	Formación para el trabajo	Presidente de la Academia: (Nombre y firma)	
Fecha de Elaboración:			
Nombre del Módulo:			
Resultado de Aprendizaje:			
Número y Nombre del submódulo:		Elementos de competencia: •	
Duración del Submódulo:	Número de elementos:		

Revisión:

Validación:

Validación:

[Escribir texto]

Subdirector o Responsable Académico
Nombre y firma

Director del Plantel Sede
Nombre y firma

Coordinador de zona
Nombre y firma

DIRECTORES Y/O RESPONSABLES DE CENTROS EDUCATIVOS

NOMBRE DEL DIRECTOR	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO	FIRMA

[Escribir texto]

MOMENTO DEL ENCUADRE

ACTIVIDAD / FECHA PROGRAMADA	ACTIVIDADES		MEDIOS Y MATERIALES	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS
	DEL DOCENTE	DEL ALUMNO		
Dinámica/				
Análisis de expectativas/				
Estructura curricular del Módulo/				
Resultado de aprendizaje del módulo/				
Submódulo, duración y forma de trabajo/				
Criterios de evaluación/				
Acuerdo de aprendizaje/				

***EVIDENCIAS:** C= Conocimiento
P= Producto
D= Desempeño

****INSTRUMENTOS:** C= Cuestionario LC= Lista de Cotejo GO= Guía de Observación

[Escribir texto]

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TAMAULIPAS

SEMESTRE -----

Competencia(s) profesional(es):	•	Competencias genéricas que favorece:	1. 2.	
SECUENCIA DIDÁCTICA		Capacidades	Evidencias de logro (Portafolio)	Instrumentos de evaluación/peso %
Actividades de apertura				
Contextualización del aprendizaje ¿Para qué se aprende? ¿Cómo lo voy a lograr? Práctica Integradora Presentación: título de proyecto, material necesario para desarrollarla, % Evaluación diagnóstica				
Fecha	Actividades de desarrollo			
22/08/2012	Elemento de Competencia 1: Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Act... Síntesis de aprendizajes			
	Elemento de Competencia 2: Actividad 1 Actividad 2 Act... Síntesis de aprendizajes			
	Elemento de Competencia 3: Actividad 1 Actividad 2 Act... Síntesis de aprendizajes			
Actividades de cierre		Criterios de evaluación para la Práctica Integradora:		
PRÁCTICA INTEGRADORA (Proyectos, Diseños, Casos)	Actividades que permiten el cierre: Actividad 1 Actividad 2:....			
Autoevaluación, coevaluación durante el proceso didáctico.				
Material de apoyo:				

➤ Competencias que expresan el perfil del docente de la EMS

Competencia	Principales atributos
1 Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	▶ Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. ▶ Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. ▶ Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. ▶ Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. ▶ Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. ▶ Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2 Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	▶ Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. ▶ Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. ▶ Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3 Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	▶ Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. ▶ Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. ▶ Diseña y utiliza materiales adecuados en el salón de clases. ▶ Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4 Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	▶ Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. ▶ Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. ▶ Promueve el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. ▶ Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. ▶ Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

5 Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	▶ Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. ▶ Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. ▶ Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. ▶ Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes para afianzar sus procesos de aprendizaje.
6 Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	▶ Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. ▶ Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. ▶ Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. ▶ Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. ▶ Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. ▶ Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación ▶ por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7 Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	▶ Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. ▶ Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. ▶ Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. ▶ Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. ▶ Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. ▶ Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. ▶ Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. ▶ Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8 Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	▶ Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. ▶ Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. ▶ Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. ▶ Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

[Escribir texto]

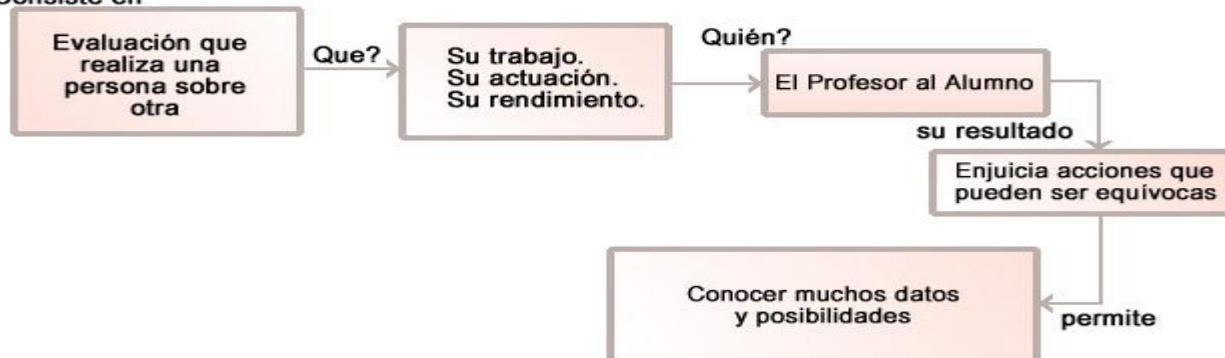
9. Tipos de Evaluación.

(<http://www.oadl.dip-caceres.org/vprofe/virtualprofe/cursos/c103/evaluacion3.htm>)

Por sus agentes

HETEROEVALUACIÓN:

Consiste en



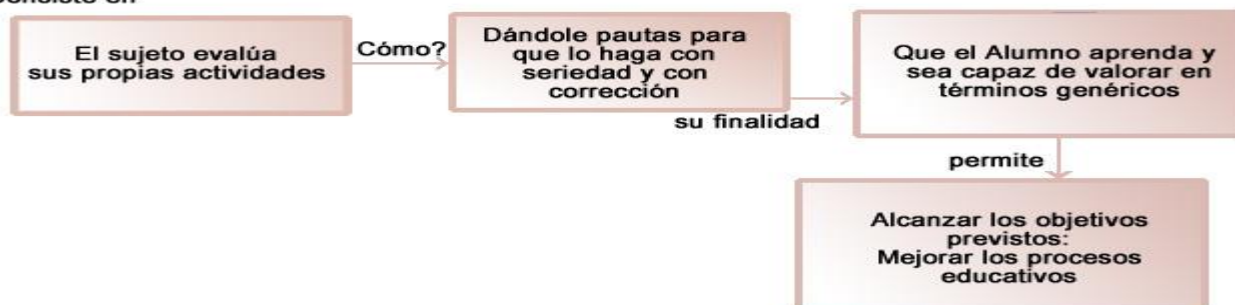
COEVALUACIÓN

Consiste en



AUTOEVALUACIÓN

Consiste en



10. Taxonomía

Factores que intervienen en la interacción pedagógica y orientan la selección de criterios, indicadores y evidencias en la programación que toma como eje a las tareas potenciales

Varios autores han propuesto taxonomías instruccionales que han orientado el desarrollo y la elaboración de objetivos. Las taxonomías unas veces orientan más hacia la evaluación que hacia la instrucción del proceso de aprendizaje, otras orientan el aprendizaje que se va a planificar y otras sirven para orientar ambos procesos, es decir, el de enseñar y el de evaluar.

A continuación presentamos un resumen de algunas de esas taxonomías con el interés de favorecer la construcción de evidencias y también de apreciar la forma en que han ido evolucionando esas propuestas taxonómicas, cuya única finalidad es servir de apoyo a la programación didáctica.

Bloom	Gagné	Ausbel	Anderson	Cerril
Conocimientos	Información verbal	Aprendizaje repetitivo	Conocimiento declarativo	Recuerdo verbal
Comprensión		Aprendizaje significativo		Recuerdo parafraseando
Aplicación	Destrezas intelectuales	-	Conocimiento procedimental	Uso de generalidades
Análisis Síntesis Evaluación	Estrategias cognitivas	-	-	Encontrar una generalidad

El Paradigma cognitivo o cognoscitivo

... 1950 ... Destaca los aspectos cognitivos de la conducta. Conjunto de corrientes estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de la cognición o conocimientos y procesos relacionados: memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción y otros, asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones (actuación).

Algunos paradigmas son el de Piaget con la psicogenética, Vigotsky el sociocultural. El paradigma se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana.

Aportaciones a la educación: Ausebel (1963) con el aprendizaje significativo y Bruner su teoría instruccional.

Docencia centrada en el aprendizaje

Concepto de **aprendizaje** John R. Anderson: “el proceso por el cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia.” Y el desempeño: “una manifestación conductual del mismo”.

La Formación basada en Competencias

¿Qué justifica la formación basada en competencias?

- ✓ Valora los recursos humanos en el esfuerzo del desarrollo económico y social.
- ✓ Parece responder a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo.
- ✓ Se adapta a la necesidad de cambio en la sociedad internacional, bajo múltiples formas.

En el enfoque de competencias, **aprendizaje** es... “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...” (Chávez, 1998).

“Actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido” por lo tanto exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente, por ello la competencia se desarrolla en una situación o contexto determinado.

En el enfoque de competencias la comprensión de los conceptos determina el aprendizaje, mas no el aprendizaje significativo; de ahí decimos que quién sabe actuar, lo hace bien porque además del dominio conceptual, comprende como funciona su pensamiento, como se interrelacionan los conceptos en ese proceso y con su realidad, desarrollando competencias. “... en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción.”

Robert J. Marzano (1992) propone una taxonomía *centrada en el aprendizaje*, el cual se va integrando a partir de la construcción de su propio conocimiento en base a sus experiencias previas. Esta taxonomía es la que en el Colegio de Bachilleres de Tamaulipas se retoma para la operación y desarrollo de los programas de estudio con el enfoque de competencias.

TAXONOMÍA DE MARZANO

La *taxonomía del pensamiento* propuesta por Robert J. Marzano en 1992, que incorpora el enfoque de competencias, respeta los principios anteriores, en su obra “Una Aula Diferente: Enseñar con las Dimensiones del Aprendizaje”, propone una taxonomía **centrada en el aprendizaje** y genera un modelo pedagógico en el que el individuo, además de ser responsable de su aprendizaje, está en posibilidad de desarrollar sus **competencias** como resultado de la interacción de las cinco dimensiones que propone y que los estudiantes pueden aprenderlas y practicarlas conscientemente hasta llegar a actuar autorreguladamente.

Incluye la actitud, como primer nivel de dominio, incorporando el conocimiento, las habilidades del pensamiento y destrezas que se reflejarán en un **desempeño** concreto, de manera integrada, competencia que podrá ejecutarse en contextos diferentes (Transferible).

Reconoce que el fin de la *enseñanza* es la formación de personas con capacidad para comprender, analizar y actuar sobre su realidad y por tanto, *contribuir positiva y eficazmente con el desarrollo social*, para activar las operaciones mentales se utiliza la **información**, que sirve de mediadora en el desarrollo de las estructuras y patrones de pensamiento; la información no es la meta en sí misma. Marzano (1992) en su *taxonomía del pensamiento* concibe tres sistemas que integran las cinco dimensiones del aprendizaje:

Sistemas	Dimensiones del aprendizaje
Conciencia del ser	1. Pensamiento relacionado con actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje.
Cognición	2. Pensamiento relacionado con la adquisición e integración del conocimiento. 3. Pensamiento relacionado con el refinamiento y la profundización del conocimiento. 4. Pensamiento relacionado con la aplicación significativa del conocimiento.
Metacognición	5. Pensamiento relacionado con hábitos mentales productivos.

Sistemas y dimensiones de J. Marzano.

Entre las aportaciones de este modelo encontramos la **planeación de situaciones didácticas, que se organizan y desarrollan en forma integradora**; se plantea un problema de la realidad, para que el alumno se interese, investigue, conozca y aplique para mejorarla; vincula al estudiante con la comunidad de la que forma parte, estudiando sus problemas, uniéndose a sus actividades y actuando sobre ella para transformarla, a través de la acción-reflexión-acción, apoyados con materiales didácticos que son fundamentales para el aprendizaje.

El papel que desempeña el docente es de facilitador o coordinador descentrado, que entrena al alumno para que aprenda a localizar, seleccionar, analizar y procesar la información sobre los contenidos curriculares y facilite la reflexión sobre el propio aprendizaje y sus procesos.

Los estudiantes trabajan colaborativamente en tareas de investigación, de solución de problemas y de diseños en contextos complejos (situaciones de su vida personal, social y laboral) que movilicen sus habilidades, actitudes y conocimientos.

En cuanto al contenido, se promueve la integración de los saberes en torno de situaciones problemáticas y su resolución. El aprendizaje implica los saberes expresados en desempeños terminales. **La evaluación se centra en los desempeños y en los productos que se obtienen**, dada la importancia de enfatizar los usos personales o grupales de los contenidos, aplicados a los ámbitos reales en los que el estudiante se desarrolla.

TAXONOMÍA DE MARZANO¹

Robert Marzano propone una taxonomía conformada por:

- a) El **Sistema de Conciencia del Ser** que determina el grado de motivación al nuevo aprendizaje,
- b) el **Sistema de Metacognición** que elabora el plan de acción,
- c) el **Sistema de Cognición** que procesa la información y
- d) el **Dominio del Conocimiento** que provee el contenido necesario.

Sistema de Conciencia del Ser

Sistema de Cognición

Los procesos mentales del Sistema Cognitivo toman acción desde el Dominio del Conocimiento. Así se da acceso a la información para usar del conocimiento. Marzano divide el Sistema Cognitivo en cuatro procesos, cada uno de los cuales requiere del anterior:

- a) conocimiento/recuerdo,
- b) comprensión,
- c) análisis y
- d) la utilización del conocimiento.

Sistema de Metacognición

Utilización

Análisis

Comprensión

Conocimiento recuerdo

Recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente.

- **Nombrar:** identificar o reconocer la información pero no necesariamente se comprende su estructura.
- **Ejecutar:** realizar un procedimiento, pero no necesariamente se comprende como se produce.

Identificar los detalles de la información que son importantes. Recordar y ubicar la información en la categoría apropiada.

- **Síntesis:** identifica la mayoría de los componentes de un concepto y suspende los insignificantes del mismo.
- **Representación:** presentar la información en categorías para que sea más fácil de encontrarla y utilizarla.

Utilizar lo que han aprendido para crear nuevos conocimientos y aplicarlo en situaciones nuevas.

- **Relación:** identificar similitudes y diferencias importantes entre conocimientos.
- **Clasificación:** identificar categorías relacionadas al conocimiento de sobre y subordinación.
- **Análisis de errores:** identificar errores en la presentación y uso del conocimiento.
- **Generalizaciones:** construir nuevas generalizaciones o principios basados en el conocimiento.
- **Especificaciones:** identificar aplicaciones específicas o consecuencias lógicas del conocimiento.

Aplicar el conocimiento en situaciones específicas:

- **Toma de decisiones:** utilizar el conocimiento para tomar decisiones o tomar decisiones acerca del uso del conocimiento.
- **Resolución de problemas:** utilizar el conocimiento para resolver problemas o resolver problemas sobre el conocimiento.
- **Investigación experimental:** utilizar el conocimiento para generar y evaluar hipótesis o puede generar y evaluar hipótesis sobre el conocimiento.
- **Investigación:** utilizar el conocimiento para conducir investigaciones o puede conducir investigaciones del conocimiento.

Controla los procesos de pensamiento y regula los otros sistemas. Se establece metas y toma decisiones acerca de qué información es necesaria y qué proceso cognitivo será el mejor para alcanzar determinado objetivo.

- **Especificación de metas:** el estudiante puede establecer un plan de metas relacionadas con el conocimiento.
- **Monitoreo de procesos:** el estudiante puede monitorear la ejecución del conocimiento.
- **Monitoreo de la claridad:** el estudiante puede determinar hasta que punto posee claridad en el conocimiento.
- **Monitoreo de Precisión:** el estudiante puede determinar hasta que punto es preciso en el conocimiento.

La Conciencia del Ser está compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar determinada tarea. Los factores que contribuyen la motivación son la importancia, eficacia y las emociones.

- **Evaluación de Importancia:** el estudiante puede determinar qué tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.
- **Evaluación de Eficacia:** el estudiante puede identificar sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento.
- **Evaluación de Emociones:** el estudiante puede identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción.
- **Evaluación de la Motivación:** el estudiante puede identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel.

Dominio de Conocimiento

Información: La organización de ideas, tales como principios, generalizaciones y detalles (como términos y hechos). Los principios y las generalizaciones son importantes debido a que permiten almacenar más información con menos esfuerzo categorizando los conceptos.

Procesos Mentales: Se pueden alinear procesos complejos, como la escritura, y procesos más simples que encierran una serie de actividades que no es necesario realizar en una serie específica de pasos.

Procesos Físicos: Estos dependen del área de aprendizaje y de lo complejo de la actividad. Se presentan en actividades como las que se dan en el proceso de lectura (movimiento ocular de izquierda a derecha) a las que se presentan en movimientos para realizar ejercicios físicos que requieren de fuerza y equilibrio.

¹ Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Gaskley, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

11. Bibliografía

1. Documento "Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública en México. Enero 2008.
2. Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Secretarial Núm. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Viernes 26 de septiembre de 2008.
3. Philippe Perrenoud. Construir competencias desde la escuela. Ediciones Dolmen, Santiago de Chile
4. Lineamientos psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje. Dirección General del Bachillerato.
5. Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas. Lineamientos para la Planeación Didáctica con el Enfoque de Competencias. Junio de 2009.
6. Subsecretaría de Educación Media Superior, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Bachillerato Tecnológico. Programa de Estudios de las Carreras de Técnico en Contabilidad y Técnico en Informática. México 2009
7. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Dirección General del Bachillerato. Documento Base para sustentar la propuesta de reforma curricular del Bachillerato General 2003. México Agosto 2002.
8. Página web. www.conocer.gob.mx. Sistema Nacional de Competencias que promueve y coordina el CONOCER. México 2009
9. Dirección General del Bachillerato, de la S.E.P., Dirección de Coordinación Académica. Manual de Operación del componente de formación para el trabajo con el enfoque de competencias. México 2004.
10. Pimienta Prieto, Julio H. Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Pearson Editorial. Primera edición 2008
11. CAMACHO Segura, Ricardo. Mucho que ganar, nada que perder. Editorial ST, México, 2009.
12. DELFIN INSUASTY, Luis. Dimensiones del aprendizaje: Una taxonomía del pensamiento. 2001.
13. Metodología de las secuencias didácticas. Descripción metodológica para la elaboración de secuencia didácticas.
14. Tipos de evaluación: <http://www.oadl.dip-caceres.org/vprofe/virtualprofe/cursos/c103/evaluacion3.htm>