



**COPEEMS**

CONSEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN DEL TIPO MEDIO SUPERIOR, A.C.

**Guía para la planeación escolar y de situaciones didácticas  
como marco pedagógico para el desarrollo y la evaluación  
de las competencias de los estudiantes y de los docentes**

**Dirección de Investigación y Capacitación a Docentes  
(DICAD)**

**Julio 2017**

## ÍNDICE

Introducción.....	5
I. Las competencias y sus implicaciones .....	16
1. Antecedentes y relevancia del concepto de competencias: ¿por qué es importante promover el desarrollo de competencias?.....	18
1.1. Algunos antecedentes del concepto de competencias.....	18
1.2. Relevancia actual de las competencias en los modelos educativos...	20
2. Qué se entiende por competencia .....	23
2.1. Definición de competencia .....	24
2.2. Situaciones y competencias .....	25
2.3. Los recursos movilizados en las competencias .....	27
2.4. El desarrollo de las competencias en la práctica .....	35
3. Implicaciones educativas de un enfoque centrado en el desarrollo de competencias .....	36
3.1. La introducción de un enfoque por competencias en la escuela .....	37
3.2. Finalidades educativas, competencias y currículum .....	46
3.3. Algunas características de las situaciones didácticas .....	51
3.4. Consideraciones generales sobre la evaluación de competencias en el aula .....	53
II. La planeación educativa como condición para el desarrollo y la evaluación de competencias.....	62
1. Principios generales para la planeación y evaluación educativa en grupos de trabajo colaborativo .....	64
1.1. El plantel como espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias.....	64
1.2. La planeación como un compromiso del colectivo escolar para alcanzar el perfil de egreso de cada plan de estudios .....	67
1.3. La evaluación como mecanismo para mejorar el aprendizaje y la enseñanza .....	71
2. Fases para instrumentar la planeación y evaluación en los planteles.....	82
2.1. Planeación escolar del periodo lectivo.....	84
2.2. Planeación de situaciones didácticas .....	87
2.3. Articulación de las situaciones didácticas por colegiados interdisciplinarios grupales .....	93
2.4. Revisión colectiva de las situaciones didácticas por colegiados disciplinarios (academias).....	94
2.5. Implementación de las situaciones didácticas .....	96
2.6. Evaluación del desempeño de los estudiantes en las situaciones didácticas .....	100
2.7. Evaluación de la práctica docente en las situaciones didácticas .....	104

2.8.	Balance de los avances logrados por los estudiantes .....	106
2.9.	Balance de los procesos de enseñanza y el funcionamiento global de la escuela .....	107
III.	El papel de las situaciones didácticas como herramienta para el desarrollo, evaluación y seguimiento de la competencias .....	108
1.	Las situaciones didácticas y el desarrollo de las competencias en el marco de la planeación escolar .....	110
1.1.	Aproximación a la definición de situación didáctica: el intermediario ideal para desarrollar, registrar, evaluar y dar seguimiento a las competencias docentes y de los alumnos.....	111
2.	Propuesta para diseñar una situación didáctica basada en una secuencia de actividades. Descripción de sus etapas .....	125
2.1.	Primera etapa. Definición de los propósitos como guía para el tratamiento de los contenidos y la evaluación de los logros .....	127
2.2.	Segunda etapa. Definición de contextos para la implementación de las actividades: el sentido de los aprendizajes significativos .....	128
2.3.	Tercera etapa. Diseño de actividades para activar los conocimientos o saberes previos .....	129
2.4.	Cuarta etapa. Diseño de actividades para la problematización del conocimiento .....	130
2.5.	Quinta etapa. Diseño de actividades para la profundización y reconstrucción del conocimiento.....	132
2.6.	Sexta etapa. Diseño de actividades para la evaluación sumaria .....	133
3.	Ejemplo comentado durante la implementación de una secuencia didáctica .....	135
3.1.	Propósitos generales de la secuencia didáctica .....	135
3.2.	Definición de contextos.....	136
3.3.	Recuperación de conocimientos previos.....	142
3.4.	Problematización del tema y del conocimiento .....	149
3.5.	Profundización del tema y reconstrucción del conocimiento previo .....	158
3.6.	Realimentación integral: una propuesta para evaluar el aprendizaje y la reconstrucción de la noción de paráfrasis .....	166
	Bibliografía.....	170



## INTRODUCCIÓN

### **El desarrollo y la evaluación de competencias en la RIEMS (2008) y en el MEPEO (2017)**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), iniciada en 2008, dio un lugar central al desarrollo y la evaluación de competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje al menos en dos sentidos: primero, como finalidad educativa y referente para la definición de contenidos curriculares; segundo, como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje que debían estar centrados en el desarrollo de competencias.

Como finalidad educativa y referente para los contenidos curriculares, en el marco de la RIEMS se propuso un Marco Curricular Común (MCC) como un conjunto de competencias que debían dominar todos los egresados de la educación media superior (EMS) para garantizar que hubieran recibido una educación de buena calidad. El MCC está expresado como un listado de competencias genéricas, disciplinarias básicas y aspectos para determinar competencias disciplinarias extendidas y profesionales, que deben servir de base para la formación integral de los estudiantes. En él, el sentido de usar el concepto de competencia es central para sus propósitos, especialmente, para promover una articulación de la oferta educativa:

Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

(SEP, 2008)

En el contexto de la RIEMS también se estableció que los perfiles de egreso a los que debía aspirar la formación de todos los estudiantes de EMS, de acuerdo con los subsistemas, concepciones pedagógicas, enfoques, modalidades y opciones educativas que se ofrecen en los distintos centros educativos de los que egresan, debían estar constituidos por competencias disciplinarias extendidas y competencias profesionales básicas y extendidas, de acuerdo con los enfoques formativos de las instituciones (bachillerato general, bachillerato

general con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico, profesional técnico bachiller y formación profesional técnica).

De acuerdo con los principios de la RIEMS, las competencias también se establecieron como el eje de las prácticas educativas y de evaluación, que debían estar centradas en su formación:

El enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social. Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien 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 interdisciplinarios, entre otros. De la misma manera, la evaluación de las competencias de los estudiantes requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas.

(SEP, 2008)

Los lineamientos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) (SEP, 2017) dan continuidad a los principios anteriores; además, incorporan las competencias del MCC a los aprendizajes clave, en los que se propone centrar las nuevas propuestas curriculares, con lo que se amplían y enriquecen las posibilidades de los planteles de EMS para ofrecer una educación de buena calidad centrada en el desarrollo de competencias. Con este propósito, en el planteamiento curricular de la educación media superior se establecen las siguientes líneas:

- **Marco Curricular Común actualizado**

Sobre éste, se menciona que el MCC y sus distintos niveles de concreción son el elemento fundamental del Modelo Educativo de la EMS. Su actualización, flexibilización y pertinencia son premisas fundamentales para la concreción de un currículo que responda a los nuevos planteamientos del MEPEO.

- **Desarrollo de habilidades socioemocionales**

Sobre este énfasis que plantea el MEPEO es posible resaltar que las actitudes, los valores y otros recursos socioemocionales son parte integral de las

competencias y, particularmente, ocupan un lugar relevante en las competencias genéricas del MCC, tal como se enunciaron en el Acuerdo 444 (SEP, 2008a).

- **Fortalecimiento de mecanismos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias en los estudiantes**

Desde 2008, la evaluación de las competencias ha constituido una preocupación central de la RIEMS a la que trata de responder la presente guía, la cual también pone énfasis en uno de los principios pedagógicos de la labor docente propuestos en el MEPEO: entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje. Incluso, las orientaciones que aquí se presentan, para la planeación educativa y el diseño e implementación de situaciones didácticas, coinciden de manera importante con algunos lineamientos del MEPEO para este principio (SEP, 2017):

- La evaluación parte de la planeación: al planear la enseñanza, contextualizada al entorno de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor da concreción a los aprendizajes esperados establecidos curricularmente y la evaluación mide si un estudiante los alcanza.
- La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente sumario. La evaluación busca conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole.
- Cuando el docente realimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para éste pues brinda elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes.

El énfasis que pone el MEPEO en el trabajo colaborativo de los docentes también contribuye a una mejor concreción de un enfoque educativo por competencias y

al alcance de las finalidades del MCC, ya que por medio del mismo se busca habilitar una adecuada gestión curricular para:

[...] que el trabajo colaborativo entre docentes contribuya a mejorar la práctica pedagógica, rediseñar las estrategias de evaluación, generar mejores materiales didácticos, promover la mejora continua y gestionar una formación docente pertinente a las necesidades de cada plantel.

(SEP, 2017)

La presente guía también propone que uno de los principales medios para promover de manera adecuada y eficaz el desarrollo y la evaluación de las competencias genéricas y disciplinarias es el trabajo colaborativo entre docentes. Es decir, la colaboración por sí misma no asegura que el trabajo pedagógico propicie el desarrollo y la evaluación de las competencias, pero la postura de la presente guía es que constituye una condición necesaria para lograrlo.

### **Planteamiento del problema**

La implementación del Marco Curricular Común a la oferta educativa de las instituciones que se incorporan al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS) implica transformaciones significativas del funcionamiento institucional, de la organización escolar y de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que implican a diferentes agentes del proceso educativo. Entre las transformaciones deseables, destacan las siguientes:

- Proponer ajustes a los planes y programas de estudio para que respondan a un enfoque educativo centrado en el desarrollo de competencias, especialmente, las genéricas y disciplinarias señaladas en el Acuerdo Secretarial 444 (SEP, 2008a).
- Generar un ambiente educativo que favorezca el desarrollo de competencias, al tiempo que facilite el aprendizaje de los contenidos curriculares.
- Promover prácticas de evaluación que posibiliten el cumplimiento de una diversidad de propósitos, entre otros: guiar el desempeño de un alumno en el marco de una situación didáctica específica.

- Vincular la acreditación de los alumnos en las unidades de aprendizaje curricular (UAC) realizada por los docentes y la heteroevaluación realizada por agentes externos al aula y a la escuela mediante instrumentos que aseguren la objetividad, confiabilidad y validez del proceso.
- Dar seguimiento al avance de cada estudiante a lo largo de trayectos más amplios (dentro de un mismo curso o en distintos ciclos escolares); emitir juicios (asignar calificaciones, por ejemplo) para acreditar o certificar el cumplimiento de propósitos educativos.

La realización de estas tareas ha planteado desafíos muy complejos para las instituciones educativas y sus agentes, especialmente para los docentes.<sup>1</sup> Algunas dificultades pasan por la conceptualización de lo que es una competencia y de lo que implica un enfoque centrado en el desarrollo de competencias. No se ha llegado a reconocer, entre otros aspectos, que la noción de competencia implica un replanteamiento profundo de cómo se entienden los contenidos a ser enseñados y su vinculación con las situaciones de la vida real, especialmente, cómo es que se ponen en práctica los conocimientos y otros recursos cognitivos para llevar a cabo actividades que respondan a un propósito relevante (una demanda social o una inquietud personal). Estas dificultades se aúnan a la permanencia de prácticas educativas que están centradas en la transmisión de contenidos temáticos, con la expectativa de que los alumnos sean capaces de recibirlos de manera pasiva para posteriormente aplicarlos en situaciones prácticas, integrando por sí mismos los recursos que se requieren para hacerlo.

Estas concepciones y prácticas han propiciado que sea reconocible, en diferentes dimensiones de las propuestas educativas, una dificultad para integrar el desarrollo de competencias con la enseñanza de los contenidos. Por ejemplo, en disciplinas específicas como la historia o la física, las situaciones didácticas

---

<sup>1</sup> Autores como Perrenoud (2012) y Vaca, Aguilar, *et al.* (2015) refieren las importantes confusiones conceptuales que todavía prevalecen sobre la noción de competencia. Por su parte, Denyer, Furnémont, *et al.*, 2007 analizan en este sentido, los programas de estudio de Bélgica, señalando que en algunos casos presentan contenidos temáticos tradicionales disfrazados de competencias. Desde el punto de vista de los autores de la presente propuesta, la evidencia recabada por el COPEEMS en la evaluación de planteles ofrece importantes pistas al respecto, pero falta sistematizarlas.

centradas en el aprendizaje memorístico o la aplicación mecánica de fórmulas son poco compatibles con el desarrollo de competencias propias de las disciplinas. Situaciones como éstas, además, generan un vacío conceptual y metodológico para construir propuestas de evaluación que den cuenta de los logros y dificultades de los alumnos en el desarrollo de sus competencias. De ahí que existan muchas dudas entre los integrantes de las instituciones educativas para concretar propuestas de evaluación, seguimiento y certificación de las competencias establecidas institucionalmente.

### **Propósitos de la guía**

El propósito general del presente documento es proponer una metodología flexible que contribuya a desencadenar procesos pedagógicos que favorezcan el desarrollo, la evaluación, el registro y el seguimiento de las competencias genéricas y disciplinarias de los alumnos. Se busca que estos procesos se desarrollen de manera articulada desde la planeación didáctica para el diseño de situaciones de enseñanza específicas, hasta el seguimiento de los avances de los alumnos a lo largo de su trayecto por la Educación Media Superior. Además, que se construya en el marco de un trabajo colaborativo en el que distintos agentes de la institución educativa y la escuela contribuyan al establecimiento de lineamientos compartidos de enseñanza y evaluación, así como al trabajo de sistematización y seguimiento de los logros de los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, se plantean los siguientes propósitos específicos:

- Propiciar una reflexión compartida sobre el sentido y las implicaciones de promover una educación centrada en el desarrollo de competencias, y sobre la relevancia de evaluar y dar seguimiento a las competencias genéricas y disciplinarias para asegurar una formación integral y de buena calidad para los alumnos.
- Establecer lineamientos para la planeación de situaciones didácticas que promuevan el desarrollo de competencias genéricas y disciplinarias, de manera que esto apoye el aprendizaje de los contenidos curriculares.

- Proponer pautas para el diseño de actividades de evaluación que formen parte integral de las actividades de aprendizaje, con el fin de realimentar el aprendizaje de los alumnos – junto con el diseño e implementación de la propia situación didáctica – y sentar las bases para dar seguimiento a su avance en el desarrollo de sus competencias genéricas y disciplinarias a lo largo de su trayecto por la Educación Media Superior.

### **Supuestos y planteamiento general de la guía**

La reflexión conceptual y la propuesta metodológica que constituyen el contenido principal de esta guía parten de diferentes supuestos que implican un cambio de perspectiva sobre las competencias en general (qué son las competencias y cómo se desarrollan), las competencias disciplinarias y genéricas (cómo se interrelacionan y cuál es su relevancia), la evaluación (cuál es su función y cómo llevarla a cabo) y sobre el trabajo colegiado de los agentes educativos (de qué manera puede orientar el trabajo docente e integrar sus resultados). A continuación se esbozan algunos de estos supuestos, sobre los que se profundizará y cuyas implicaciones serán expuestas a lo largo de la guía.

El concepto de competencia requiere una reflexión más profunda que la que se puede derivar de los textos institucionales que establecen un enfoque por competencias o de los textos que presentan orientaciones “fáciles” para los docentes. Se considera que sí es necesaria una transposición didáctica entre el discurso de los expertos en competencias y lo que se espera que comprendan y manejen los agentes del sistema educativo. Sin embargo, también se asume que es necesario afrontar algunas complejidades relativas a las situaciones sociales o a las preguntas de investigación o de reflexión conceptual que pueden dar sentido e identidad a una competencia; también se requiere reflexionar sobre los recursos cognitivos y socioemocionales (valores, actitudes, etcétera) que se movilizan al poner en práctica una competencia. Sin esta comprensión del término, las competencias pueden ser confundidas con otras finalidades educativas (habilidades generales, cualquier tipo de conducta específica

observable, etcétera) y no se logran comprender sus implicaciones en el proceso educativo.<sup>2</sup>

Educar para promover el desarrollo de competencias implica cambios importantes en las prácticas de enseñanza y evaluación habituales. Entre otros aspectos, esto implica poner la actividad de los alumnos en el centro para alcanzar propósitos cuya relevancia sea reconocible para ellos (prácticos, relativos al mejoramiento de su entorno; de reflexión conceptual para comprender algún aspecto de las disciplinas de estudio). Esto implica que la información o las consignas del docente no son el eje principal que orienta las actividades, sino medios para que, al resolver problemas o alcanzar propósitos concretos, los alumnos pongan en práctica y desarrollen las competencias (la puesta en práctica de las competencias para enfrentar situaciones que plantean un desafío es lo que guía las actividades en una secuencia didáctica). Todo esto implica un replanteamiento de las competencias de los docentes.

Particularmente, las listas de competencias genéricas, disciplinarias y de sus respectivos atributos consignadas en los Acuerdos Secretariales de la RIEMS (444 y otros) contienen descripciones generales de competencias; es decir, los “atributos” también describen competencias de manera amplia. Todas estas competencias requieren vincularse con situaciones de referencia (relativas a fenómenos o problemas que los alumnos encuentran en su entorno social o natural, en los que pueden actuar o al menos interesarse) o problemas de intelectualización, orientados por la comprensión o análisis de temas relativos a un campo de conocimiento, para que adquieran sentido como competencias específicas que serán puestas en práctica y desarrolladas mediante contextos didácticos. De esta manera es posible analizar los recursos que se movilizan en ellas para hacerlos observables. La evaluación de estas competencias específicas es la base para dar seguimiento al desarrollo de las competencias genéricas, disciplinarias y sus atributos.

El sentido general de las competencias genéricas y sus atributos enunciados en el Acuerdo Secretarial 444, en tanto finalidades educativas, es

---

<sup>2</sup> En este sentido, el presente documento plantea desafíos para su comprensión e implementación. Sin embargo, se asume que estos desafíos pueden ser superados mediante el estudio sistemático y el trabajo colaborativo, con el apoyo de instancias de capacitación y formación de docentes.

propiciar la formación integral de los alumnos. Esto implica que el desarrollo de estas competencias contribuye de manera fundamental al *desarrollo* cognitivo y socioemocional del sujeto, entendido aquí en un sentido constructivista: la construcción de esquemas amplios, relativamente estables e interrelacionados que guían y dan estructura a la actividad del sujeto, su conocimiento del mundo, la forma en que percibe fenómenos específicos, sus motivaciones y actitudes ante ellos, etcétera. Además, el desarrollo de competencias es concomitante a la formación ética, social y emocional de los alumnos: a la formación de valores y actitudes como la colaboración, la solidaridad y la empatía, así como a la construcción de su identidad y su autoestima. Por otra parte, el sentido general de las competencias disciplinarias establecidas en éste y otros Acuerdos Secretariales consiste en guiar y coordinar el aprendizaje y la puesta en práctica de los distintos saberes que conforman un área de conocimiento específica. Son el marco sobre el que se construyen las competencias específicas señaladas en los programas de estudio de cada una de las UAC.

De acuerdo con lo anterior, la puesta en práctica y el desarrollo de las competencias genéricas es la base sobre la que se desarrollan las competencias disciplinarias y sobre la que se aprenden los contenidos de las UAC. En sentido opuesto, las situaciones didácticas en que los alumnos ponen en práctica las competencias disciplinarias y aprenden los contenidos de las áreas de conocimiento constituyen espacios privilegiados para el desarrollo y la evaluación de las competencias genéricas. En conjunto, una **tesis fundamental** de la presente guía es que **un trabajo didáctico y de evaluación centrado en el desarrollo de competencias requiere considerar de manera interrelacionada las competencias genéricas y las disciplinarias.**

El propósito principal de la evaluación es realimentar el desempeño del alumno, su forma de actuar y sus decisiones en una situación didáctica, para guiar su proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de sus competencias. En este sentido, las actividades de evaluación formativa deben estar integradas a las actividades de aprendizaje y requieren de la participación de los propios alumnos. La evaluación de un alumno en una situación didáctica debe culminar con la valoración general del camino seguido y sus resultados para emitir un juicio sobre sus logros alcanzados. Todo esto proporciona información para

evaluar su aprendizaje y su desarrollo de competencias a lo largo de un curso, y sienta las bases para dar seguimiento a los logros y dificultades de los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo: para orientarlos y asesorarlos, no sólo cuando se detectan áreas de oportunidad, sino para apoyar y dar continuidad a su avance, hasta que hayan hecho propias las competencias del perfil de egreso establecido en su Plan y Programa de Estudios (PPE).

En la postura que se adopta en la presente guía, el **trabajo colaborativo** de los docentes y otros agentes de la institución educativa debe ser el eje que articule el proceso de planeación educativa y de las situaciones didácticas. Se asume en esta guía que el trabajo colaborativo es esencial porque la definición de expectativas y la evaluación de resultados requiere una mirada que integre y trascienda las miradas individuales; sólo de esta manera es posible establecer criterios que hagan comparables las evaluaciones de los desempeños de los alumnos en diferentes UAC, transversalmente y a lo largo del tiempo, y la detección de áreas de oportunidad en su formación. Por otra parte, el intercambio de experiencias y puntos de vista entre docentes constituirá necesariamente un espacio de formación y mejora para ellos.

En esta guía se propone una reflexión amplia sobre las competencias y se plantean orientaciones para promover el desarrollo y evaluar las competencias genéricas en vinculación con las competencias disciplinares. Sin embargo, también se reconoce que el trabajo específico con los campos de conocimiento y con las prácticas profesionales requiere tomar en cuenta aspectos que rebasan los límites y posibilidades del presente trabajo. Particularmente, la variedad de opciones profesionales que se ofrecen en la EMS de México es tan amplia que se consideró aventurado presentar ejemplos y lineamientos relacionados con las competencias respectivas de todas las áreas disciplinares. Es por ello que, para ejemplificar la propuesta de diseño e implementación de una situación didáctica, se decidió tomar como ejemplo concreto el desarrollo de algunas competencias del campo disciplinar de la comunicación con el fin de que la metodología expuesta sirviera de modelo para la construcción de otras situaciones didácticas en otras áreas disciplinares. Además, porque estas competencias del área de la comunicación son transversales a todo el MCC.

La guía está conformada por tres capítulos. En el primero se discute el concepto de competencia y se analizan sus implicaciones en los procesos educativos. En el segundo se presenta una propuesta general de planeación educativa, en la que se plantea la integración de la planeación didáctica y de actividades de evaluación en un ambiente de trabajo colaborativo. Finalmente, en el tercer capítulo se propone de manera específica una forma de planear situaciones didácticas en el aula en las que se promueva el desarrollo de competencias y se integren actividades de evaluación de las mismas.

Hay que resaltar que la presente guía no es un manual cerrado de procedimientos a seguir para aprender a registrar y evaluar competencias sino una propuesta metodológica que ofrece a las DIM y centros educativos indicaciones, señalizaciones y lineamientos puntuales con el fin de orientar a los docentes hacia la construcción de sus propios mecanismos de registro y evaluación de competencias. Una de las principales metas de esta guía es proporcionar a los diversos agentes educativos herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que les sirvan de plataforma para que (desde la consideración del contexto en que ellos laboran y bajo el resguardo de un trabajo colaborativo comprometido) desarrollen y complementen sus propias estrategias de enseñanza al implementar situaciones didácticas con el fin de impactar positivamente en la formación integral de los estudiantes de EMS.

## I. LAS COMPETENCIAS Y SUS IMPLICACIONES

El enfoque por competencias en educación ha buscado responder a distintos desafíos de las sociedades contemporáneas: en lo económico, para la formación de recursos humanos que se adapten a las condiciones complejas de los entornos laborales contemporáneos; en la organización de la convivencia, para formar ciudadanos responsables y activos que participen democráticamente en el mejoramiento de las condiciones de vida de personas y comunidades, así como en la resolución de problemas locales y globales; en las aceleradas transformaciones del conocimiento, de las formas en que circula y se utiliza, para que las personas busquen, analicen y evalúen la información de manera crítica, para satisfacer distintas necesidades y construir nuevos conocimientos de manera flexible. Desde una multiplicidad de perspectivas y aspiraciones se postula que la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias favorece una formación más completa e integral de los estudiantes que la tradicional transmisión de contenidos declarativos, principalmente para su memorización y sólo ocasionalmente para su integración y aplicación. En el nivel de las políticas educativas, el énfasis en las competencias ha tenido como propósito, entre otros, comparar los sistemas educativos y sus resultados para asegurar su buena calidad, lo cual resulta de particular relevancia para la Educación Media Superior en México, debido a la multiplicidad de instituciones y modelos educativos que la conforman.

La definición de competencias permite la comparación entre documentos curriculares, situaciones didácticas y aprendizajes de los estudiantes en distintas instituciones, con el fin de evaluar la calidad de la educación a la que tienen acceso. Básicamente, se parte de la idea de que las competencias no se centran sólo en los contenidos de las disciplinas tal como se han definido tradicionalmente, sino en las situaciones de la vida real donde estos contenidos son funcionales y cobran sentido. Esto hace posible plantear como finalidades educativas las capacidades de los alumnos para enfrentar situaciones problemáticas, incluyendo el dominio de los contenidos disciplinarios, sin restarles importancia y promoviendo su articulación. Por eso es que en la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el Modelo Educativo para la

Educación Obligatoria (RIEMS-MEPEO) se ha establecido un conjunto de competencias genéricas, disciplinarias y profesionales cuya formación y evaluación debe ser garantizada por los diferentes subsistemas que conforman este tipo de educación en México.

A nivel nacional e internacional existe cierto consenso sobre la validez de los propósitos de educar por competencias y sobre las expectativas que plantea, especialmente, para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de los sistemas educativos. Sin embargo, también se reconoce que no existe unanimidad de lo que se entiende por competencia: ni en los planteamientos teóricos de quienes las estudian, ni en las propuestas metodológicas para su enseñanza. Asimismo, en los años de experiencia en la implementación de la RIEMS, y a la vista de la continuidad de sus planteamientos que propone el MEPEO, en México, se ha observado que existen importantes dificultades para concretar propuestas de enseñanza y situaciones didácticas centradas en el desarrollo de competencias, tanto en el diseño de los planes y programas de estudio como en las prácticas de los docentes. Esto hace necesario que la presente guía comience con una revisión de temas relativos a los antecedentes del concepto de competencia, al significado del término y al análisis de los elementos que conforman una competencia, así como a sus implicaciones educativas. Con estos temas, en este capítulo se buscará dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿por qué es importante adoptar un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias? ¿Qué son las competencias? ¿Qué se requiere para promover y evaluar el desarrollo de competencias en el aula?

Con el fin de responder a estas preguntas, en la primera parte del capítulo se revisan algunos antecedentes del concepto de competencias y algunos postulados sobre su relevancia; en la segunda parte, se analiza el concepto de competencia, sus componentes fundamentales y el proceso por el que las personas desarrollan sus competencias; finalmente, en la tercera parte, se plantean algunas implicaciones de asumir un enfoque centrado en el desarrollo de competencias en la organización de la institución escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **1. Antecedentes y relevancia del concepto de competencias: ¿por qué es importante promover el desarrollo de competencias?**

El concepto de competencia tiene variados orígenes que influyen en la manera en que se le comprende, la postura que se toma sobre él y la forma en que es asumido por instituciones y actores educativos para definir finalidades educativas o programar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Es posible relacionar algunos de estos orígenes y antecedentes con movimientos y actores sociales específicos, instituciones de distinto tipo y tradiciones pedagógicas que buscan responder tanto a las condiciones del mundo actual como a aspiraciones sociales con una larga historia. Asimismo, las investigaciones y teorías sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje han influido de diversas maneras en la conceptualización y adopción de enfoques educativos por competencias. Una breve revisión de estos antecedentes permitirá resaltar la relevancia social y educativa de promover un enfoque de este tipo en la Educación Media Superior; además, permitirá sentar algunas bases para discutir el concepto.

### **1.1. Algunos antecedentes del concepto de competencias**

Un espacio social donde comienza a tomar relevancia el concepto de competencia durante las últimas décadas del siglo XX es el de las empresas, que tienen interés en reorientar la selección, formación y certificación de los trabajadores. Desde principios de ese siglo, la organización del trabajo predominante en las industrias fue el taylorismo. Esta concepción del trabajo demanda del trabajador que ejecute procesos repetitivos, compuestos por una serie rígida de pasos (Perrenoud, 2012, p. 78). Por esto, el saber hacer que se esperaba de estos trabajadores se reducía a cumplir instrucciones, a respetarlas de manera estricta.

Al paso del tiempo, algunas situaciones de trabajo se volvieron más diversas y complejas e involucraron mayores espacios de decisión. Por esta razón, muchas empresas comenzaron a necesitar personas con iniciativa para tomar decisiones a nivel local, sin esperar las indicaciones de los altos niveles de mando, especialmente para enfrentar situaciones imprevistas. De ahí que el

concepto de una capacitación para el trabajo centrada en la ejecución de tareas fijas fuera desplazado por la idea de desarrollo de competencias, cuya finalidad, a partir de entonces, ha sido que el trabajador esté preparado para saber qué hacer y cuándo, más allá de las indicaciones recibidas previamente, para enfrentar el azar y la complejidad, mediante la toma de decisiones, la innovación y la responsabilidad.

Por este origen, existe la idea de que el concepto de competencia fue adoptado en la escuela exclusivamente bajo la influencia del mundo del trabajo. Se supone, desde esta perspectiva, que la escuela asumió este concepto para responder sumisamente a la economía de mercado. Según los críticos, las finalidades educativas centradas en competencias solamente reflejan el interés en “mejorar el capital humano” de las grandes empresas, dejando fuera otros objetivos educativos relevantes. Sin embargo, también se reconoce que hay otras tradiciones de pensamiento que ven a la educación por competencias como un medio para encauzar preocupaciones ciudadanas, para fortalecer la participación democrática y el desarrollo de las comunidades; que entienden el desarrollo de competencias como un proceso de empoderamiento de los ciudadanos en el que se busca transformar el saber en poder. Desde esta perspectiva democrática se reconoce que las personas son activas, creativas y autónomas para actuar y adquirir conocimientos.

Un espacio de ideas muy cercano al anterior, de donde emerge la idea de competencias en la educación, es lo que algunos autores llaman una “tradición pedagógica progresista”, que se opone a una “tradición pedagógica conservadora” (Moya y Luengo, 2011). En la primera, la enseñanza se basa en la reconstrucción personal de la experiencia por parte del propio sujeto que aprende. En la segunda se hace de la enseñanza un proceso de transmisión de contenidos sin referencia a la experiencia individual, cuya meta principal es que los alumnos tengan “una cabeza llena de datos”. En cambio, desde la tradición progresista, se busca que las actividades educativas tengan sentido para los alumnos, estableciendo vínculos con la realidad cercana (la experiencia cotidiana entendida como experiencia sociocultural diversa, los objetos y personas con los que ellos interactúan, y las situaciones familiares). Los educadores que han sostenido esta postura a lo largo de la historia (Montaigne,

Freinet, Montessori, Dewey, Freire, entre muchos otros) se han planteado la misma pregunta: ¿para qué ir a la escuela si allí no se adquiere ningún medio para actuar en el mundo? En este sentido, anticiparon la aspiración de “educar para la vida”, vinculando de manera directa lo que la escuela enseña con prácticas sociales relevantes para el desarrollo personal y comunitario, así como con espacios de participación ciudadana.

Finalmente, el constructivismo psicológico ha contribuido al desarrollo del concepto de competencia, permitiendo comprender algunos de sus componentes cognitivos. Vaca, Aguilar, *et al.* (2015, p. 39) plantean la hipótesis de que el concepto de competencia se parece a lo que trataba de estudiar esta corriente; además, señalan que investigadores tan connotados como Jean Piaget abordaron el concepto desde hace mucho tiempo, al estudiar las relaciones entre el conocimiento, el saber-hacer práctico y los procesos de conceptualización.

Por otra parte, Coll (2007) señala que la funcionalidad del aprendizaje es uno de los énfasis de las propuestas educativas centradas en el desarrollo de competencias; es decir, que lo aprendido en la escuela tenga relevancia y utilidad para los entornos y situaciones que rodean a los alumnos. Esto coincide con uno de los rasgos principales del aprendizaje significativo, el cual ha sido subrayado por los sostenedores de las teorías constructivistas del aprendizaje escolar, como Ausubel. La novedad y originalidad de los enfoques basados en competencias es que sitúan en primer plano de las finalidades educativas la funcionalidad del aprendizaje.

## **1.2. Relevancia actual de las competencias en los modelos educativos**

La revisión anterior permite señalar algunos puntos de coincidencia sobre la relevancia actual de centrar los modelos educativos en el desarrollo de competencias.

- **Dar sentido al aprendizaje**

Mediante el desarrollo de competencias se busca dar perdurabilidad y funcionalidad a los conocimientos aprendidos porque se les vincula (en la medida

que ello es posible) con otros saberes y con situaciones de la vida real, para movilizarlos en la atención de problemas y necesidades cercanos. En esto se reconoce que el alumno no es un recipiente vacío, sino una persona que construye conocimientos en función de sus posibilidades y características, como sus intereses y conocimientos previos, mediante la realización de actividades que tengan sentido y relevancia personal y social. Además, esta intención va en dirección opuesta a lo que suele ocurrir en la escuela: la transmisión de un saber descontextualizado, que no se vincula de manera congruente con otros saberes ni posibilita la comprensión del mundo o la resolución de situaciones de la vida diaria; que no se utiliza para otros propósitos que obtener una calificación mediante actividades de evaluación vacías de significado o relevancia para el alumno, y es olvidado en poco tiempo.

- **Enfrentar la complejidad del mundo y de la sociedad actual**

Las competencias se encuentran en la base de la flexibilidad de los sistemas y las relaciones sociales. A diferencia de un enjambre de abejas, las sociedades humanas son *conjuntos imprecisos y órdenes negociados*, que admiten cierto nivel de desorden y de incertidumbre, que no paraliza al grupo porque los actores son capaces de crear cosas nuevas, según transacciones complejas. Esto requiere una inteligencia entendida como “capacidad múltiple de adaptación a las diferencias y los cambios”, que es el supuesto en la concepción de las competencias (Perrenoud, 1999, pp. 13-18).

La necesidad de ser flexibles y adaptables siempre ha existido, pero, desde distintas posturas teóricas, políticas, económicas o educativas, existe la percepción de que se ha acrecentado en los últimos años, que la globalización y la modernización (resultado de procesos económicos, políticos y sociales de los últimos quinientos años) están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Por ejemplo, se ha señalado que para funcionar adecuadamente, las personas necesitan dominar las tecnologías que cambian rápidamente y comprender las enormes cantidades de información disponible; que necesitan atender importantes dilemas en la realización de acciones individuales o colectivas que afectan su entorno local y a la sociedad en su conjunto, muchas veces insolubles, como lograr un balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, o entre la prosperidad y la equidad

social; que las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, por lo que las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas que tienen formas de pensar y de actuar diferentes.

- **Desarrollar la ciudadanía de los alumnos**

El establecimiento de competencias en planes y programas de estudio de diversos países ha sido un medio para plasmar finalidades educativas orientadas a potencializar la participación ciudadana de los alumnos: al desarrollo de capacidades para una actuación social responsable y constructiva, deseable para el fortalecimiento de las sociedades democráticas y el mejoramiento de la convivencia y las condiciones de vida. En este sentido, las competencias también son una condición “en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente” (OCDE-DeSeCo, 2005).

Finalmente, la enseñanza por competencias implica un reconocimiento a las prácticas socioculturales de comunidades diversas, lo cual abre la posibilidad de “hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una ‘ciudadanía universal’ y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte” (Coll, 2007).

## 2. Qué se entiende por competencia

La idea de competencia se relaciona con la aspiración de que las personas sean capaces de actuar eficazmente en situaciones reales para cumplir finalidades específicas o resolver problemas de distinto tipo. En este sentido, se relaciona con el objetivo de que lo aprendido en la escuela sea funcional para la vida individual y social. Como se mencionó en el apartado de antecedentes, la idea de competencia se relaciona con la capacidad de actuar con autonomía<sup>3</sup> para enfrentar situaciones complejas, que implican riesgos e incertidumbre; en las que las pautas para llevar a cabo un proceso no están totalmente determinadas. En este sentido, las competencias también se relacionan con la funcionalidad del conocimiento y la posibilidad de usarlo para actuar en el mundo y transformarlo. Pero, ¿qué es una competencia?

Mediante esta noción se ha buscado explicar la conducta de las personas, planear los procesos educativos y evaluarlos. Es claro que esto entraña una gran complejidad, por lo que existen distintas maneras de entender qué son las competencias y cuáles son sus implicaciones en la educación. Por esto, se propone comenzar la discusión sobre este concepto a partir de la integración que se hizo de algunas definiciones. De los puntos comunes encontrados en ellas, se analizarán dos que son esenciales: en primer lugar, las situaciones sociales o de conocimiento en que se manifiesta o en los que cobra sentido una competencia específica; en segundo lugar, los recursos cognitivos que se movilizan al poner en acción una competencia y la propia dinámica de su movilización. Finalmente, se hará una consideración sobre las condiciones en que las personas desarrollamos y fortalecemos nuestras competencias.

---

<sup>3</sup> Por autonomía se entiende la capacidad de un sujeto de tomar decisiones y conducir cursos de acción por sí mismo, de acuerdo con sus conocimientos, experiencias, actitudes, valores y sentimientos. La autonomía implica una regulación entre las perspectivas y objetivos propios y los de otros. Es decir, la independencia personal implica considerar las normas y presiones externas, así como valorar las consecuencias de los propios actos.

## 2.1. Definición de competencia

Para identificar los aspectos que son considerados de manera recurrente en el concepto de competencia, se hizo un análisis comparativo de algunas definiciones en fuentes bibliográficas que se consideraron recientes y válidas para la discusión. En ellas, se identificaron algunos elementos de contenido coincidentes.<sup>4</sup> De manera general, las definiciones de distintos autores coinciden en lo siguiente:

**Una competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz para resolver** (enfrentar, lograr una respuesta satisfactoria, superar) **una situación problemática, que se da en un contexto definido y pertenece a una familia de situaciones.** La realización de esta capacidad requiere la **movilización** (puesta en acción de manera conjunta, combinación) de un conjunto de **recursos de distinto tipo** (nombrados y agrupados de distinta manera por diferentes autores: saber, saber-hacer, actitudes; habilidades prácticas y cognitivas; motivación, valores, actitudes; conocimientos almacenados en la memoria, etcétera).

El concepto de competencia tiene como propósito comprender y explicar las acciones humanas enlazando su dimensión de práctica social (formas de hacer en el mundo), su dimensión cognitiva (formas de hacer con el pensamiento), y su dimensión afectiva o actitudinal (formas de relacionarse y manejar las emociones). Desde su dimensión práctica, las competencias implican una forma de actuar de acuerdo con las características específicas de cada situación. Desde su dimensión cognitiva, las competencias se expresan como una integración de diferentes recursos para enfrentar una situación (saber, saber hacer). Desde su dimensión afectiva, las competencias involucran las actitudes, los sentimientos, las formas de establecer vínculos con las personas, los objetos y las propias tareas.

Una competencia se concibe como un potencial para actuar en distintas situaciones con características comunes, pero se manifiesta en **desempeños**

---

<sup>4</sup> Ejercicios similares se encuentran en Denyer, Furnémont, *et al.* (2007, pp. 36-37) y en Méndez (2007).

específicos que ocurren en el aquí y ahora de la acción.<sup>5</sup> En este sentido, implica una capacidad para anticipar y regular las acciones al enfrentar una situación que guarda cierto parecido a otras situaciones conocidas, pero con la flexibilidad de adecuar la forma de actuar a condiciones inesperadas. Esto requiere que el individuo identifique las características de la situación y decida el camino a seguir para solucionar los problemas y propósitos que se plantea; que ponga en juego sus recursos de manera parecida a como lo ha hecho en otras ocasiones, o si se detiene a ponderar nuevas formas de utilizarlos o a buscar otros recursos para enfrentar los escenarios desconocidos.

Desde esta perspectiva es que se pueden completar o agregar algunas consideraciones teóricas a la definición de competencia con el fin de suscitar una mayor reflexión del término y profundizar en su significación:

Competencia es poner en armonía y movilización un conjunto de recursos (saberes) con el fin de acortar la distancia entre lo que anticipo ('yo sé qué es lo que tengo/debo hacer') y lo que hago en el momento de enfrentar una situación particular para actuar con éxito y provecho tanto para la propia persona como para aquellas que estuvieran involucradas en la situación.

En los siguientes apartados se revisarán las características de las situaciones que dan sentido a las competencias y los recursos cognitivos y de otros tipos que se movilizan para responder a una situación específica.

## **2.2. Situaciones y competencias**

El concepto de competencia se basa en la idea de que, para enfrentar situaciones específicas de cierta complejidad, para cumplir los propósitos o resolver los problemas asociados a ellas, a las personas no les basta su inteligencia, entendida como conjunto de procesos cognitivos universales, o su

---

<sup>5</sup> Sobre la diferencia entre competencia y desempeño, Perrenoud explica: "La competencia no puede observarse directamente. Es la condición de un desempeño. Lo hace posible, no aleatorio, previsible. De alguna manera, la competencia es la promesa de un desempeño. Pero esta promesa sólo se cumple en promedio: ocurre que el desempeño sea muy inferior a lo que prometían las competencias, como puede suceder que sea muy superior. Porque el desempeño también depende de las condiciones de la acción, las circunstancias afortunadas, el apoyo a la resistencia de los demás actores implicados, el acceso a herramientas o tecnología de calidad" (Perrenoud, 2012, p. 56).

conocimiento general del mundo: deben recurrir a conocimientos, a modelos de acción y de pensamiento provenientes de su experiencia anterior en situaciones parecidas, pero haciendo adaptaciones a las condiciones inéditas (nuevas, desconocidas) que les plantea lo que están viviendo en la situación presente. Cuando estos modelos de acción y de pensamiento permiten enfrentar de manera consistente situaciones parecidas, pero no idénticas, se puede decir que hay una **competencia** asociada a una **familia de situaciones**. Por ejemplo, no basta que una persona sea inteligente o tenga muchos conocimientos (aunque sean pertinentes) para realizar una cirugía a corazón abierto, pilotear un avión, escribir una nota periodística, reparar una bicicleta o una licuadora, cocinar un mole de olla, hacer buenos pases en el fútbol para que el delantero anote gol, etcétera.

De acuerdo con lo anterior, una competencia permite movilizar el recuerdo de experiencias pasadas, pero sin constituirse en la aplicación mecánica de recetas prefabricadas; en este sentido, un aspecto esencial de la competencia es la posibilidad de introducir elementos originales a las soluciones que se proponen para las nuevas situaciones. Esto es posible porque la puesta en acción de la competencia implica tomar en cuenta “los *parámetros principales* de estas situaciones, mientras otros, secundarios, dan lugar a un tratamiento *adaptado*, específico a cada situación singular” (Perrenoud, 2012, p. 63). En este sentido, desde una perspectiva más sociológica, este autor postula que por intermedio de la familia de situaciones que la define, una competencia “se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. No a un gesto preciso, sino al conjunto de gestos, de posiciones, de palabras que se inscriben en la práctica que les da sentido y continuidad” (Perrenoud, 1999, p. 44). Esta idea es sugerente porque implica que las competencias tienen una base cultural y que constituyen formas de actuar recurrentes y estables, que son el resultado de procesos históricos y sociales. Desde esta perspectiva, cabe mencionar que el objetivo escolar de contribuir al desarrollo de las competencias no solo consiste en ayudar a los jóvenes a adquirir nuevas competencias o robustecer las adquiridas sino en ayudarlos a desarrollar diversos tipos de recursos cognitivos (cuya presencia resulta indispensable) para aprender a “leer” nuevas situaciones sociales y saber a qué familia de situaciones pertenecen con

el fin de adecuar (o construir en su caso) los recursos que se necesitan movilizar al intentar enfrentar los nuevos retos que plantea la nueva situación.

Sólo las observaciones en la práctica permiten establecer los procesos y recursos (competencias) empleados por las personas para enfrentar las familias de situaciones. En este sentido, las prácticas sociales de un campo de acción o conocimiento son un referente importante para identificar cuáles son las competencias que se ponen en juego. Es importante considerar que en una situación en la que intervienen varias personas suele suceder que éstas lo hagan desde roles sociales diferenciados. Cada persona realiza tareas distintas con responsabilidades particulares que requieren competencias específicas. Por ejemplo, si la situación es un partido de fútbol, los roles sociales varían dependiendo si se está fuera o dentro de la cancha; si se está fuera, no es lo mismo ser el entrenador que el masajista; si se está dentro, es claro que los jugadores de un mismo equipo ocupan posiciones distintas que requieren diferentes capacidades.

De acuerdo con la reflexión anterior, es posible afirmar que, así como hay familias de situaciones que sirven de referente para identificar una competencia, también hay familias de competencias que se despliegan en un mismo tipo de situación (aunque sea por diferentes actores que cumplen roles distintos). En todo caso, no existe una única competencia asociada a una situación: en toda situación se pone en marcha un conjunto o familia de competencias.

### **2.3. Los recursos movilizados en las competencias**

Los recursos cognitivos y socioemocionales que son movilizados en las competencias son nombrados y clasificados de distintas maneras por diferentes autores. Entre los recursos cognitivos se suele hacer la distinción entre los conocimientos representacionales (o saberes) y los conocimientos prácticos que se manifiestan en la realización de acciones o la conducción de procesos (saber hacer); el saber hacer incluye tanto las acciones concretas, observables, como las acciones del pensamiento, que pueden quedar implícitas.

Por otra parte, los recursos socioemocionales, que incluyen actitudes, posturas, valores, principios, normas, recursos emocionales y relacionales, entre otros componentes conductuales y sociales que condicionan de manera

fundamental la forma en que una persona enfrenta una situación compleja o problemática (Perrenoud, 2012, p. 60), son un constituyente esencial de toda competencia. Sin embargo, estrictamente, no forman parte de lo cognitivo, sino “una psicología de la esfera emocional y una sociología psicológica de las disposiciones” (Vaca, Aguilar, *et al.*, 2015, pp. 57-58). Estos recursos son de gran relevancia para comprender qué son las competencias y para guiar su desarrollo, por lo que se hará referencia a ellos de manera recurrente en la propuesta metodológica.

La movilización de los recursos que conforman una competencia se relaciona con la capacidad de “saber cuándo intervenir de tal o cual manera”, (Perrenoud, 2012, p. 60). Esta dimensión de la competencia implica una autorregulación del sujeto para actuar ante una situación específica, para tomar decisiones acerca de los recursos a emplear al actuar y sobre la manera de hacerlo. Dicho de otra manera, aprender a autorregular los recursos propios para saber cómo adaptarse a nuevas situaciones y enfrentarse a ellas con éxito es lo que refuerza la idea de asumir un enfoque de enseñanza por competencias. Esto implica una adaptación de los saberes previos, transfiriéndolos de manera creativa a nuevas situaciones. Como menciona Perrenoud al hablar de la movilización de los recursos, el contar con distintos tipos de recursos que potencialmente son de utilidad para enfrentar una situación no es suficiente para que los sujetos den una respuesta satisfactoria a sus desafíos: “llega el momento en que el experto que posee todos los movimientos ya mencionados, debe juzgar su conveniencia de acuerdo a la situación, y movilizarlos de la manera más adecuada. De acuerdo con esto, este juicio va más allá de la utilización de una regla o de un conocimiento” (Perrenoud, 1999, p. 9). Como se resalta a lo largo del capítulo, la capacidad de integrar una variedad de recursos de manera pertinente al enfrentar una situación problemática es resultado de haber enfrentado previamente situaciones parecidas pero con variaciones, con el apoyo de otras personas, para tener la oportunidad de ir descubriendo y fortaleciendo los saberes y las maneras de actuar que se requieren, aprendiendo de los errores y valorando los resultados.

El presente apartado tiene como propósito presentar un panorama de los recursos cognitivos que se movilizan en una competencia, cuáles son y cómo se

interrelacionan<sup>6</sup>. Se comenzará con un acercamiento a los conocimientos (o saberes) como representaciones de la realidad. En segundo lugar, se hará un acercamiento a la complejidad del saber hacer y a algunas de sus manifestaciones; estos aspectos permitirán profundizar en la comprensión del concepto de competencia.

### 2.3.1. Los saberes

El término “saber” (o conocimiento) se ha utilizado para referirse al conocimiento declarativo, explícito, ya sea científico o escolar, que idealmente se conserva en la memoria a largo plazo en “islotos de información más o menos bien organizados” (Vaca, Aguilar, *et al.*, 2015, p. 68). En el sentido común de la palabra, tal como se le ha utilizado por largo tiempo en la tradición escolar (que no necesariamente coincide con las explicaciones de la psicología cognitiva), los conocimientos son “representaciones de la realidad que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces complejos y organizados en redes” (Perrenoud, 1999, p. 8).

La enseñanza escolar tradicional ha propiciado una separación entre los contenidos estudiados en clase y la capacidad de movilizarlos en situaciones de la vida real. Sin embargo, el saber y el saber hacer están profundamente interrelacionados. La construcción, almacenamiento en la memoria y la recuperación de conocimientos representacionales no es un saber estático que se pueda diferenciar del saber hacer con el pensamiento: implica procesos cognitivos complejos y dinámicos que requieren del análisis, la síntesis, la jerarquización o la comparación de la información. Además, la relación entre los conocimientos representacionales y la realización de otras operaciones de pensamiento son complejas y se influyen mutuamente de manera continua. En este sentido, el saber hacer no podría realizarse sin los saberes

---

<sup>6</sup> Se dio prioridad al tratamiento de los recursos cognitivos por la complejidad que representan para la comprensión de las competencias y para la puesta en práctica de situaciones didácticas que promueven su desarrollo. Las competencias socioemocionales se consideran igualmente relevantes.

representacionales almacenados en la memoria, junto con otros saberes relacionados con la experiencia y la práctica.<sup>7</sup>

El concepto de competencia ha resaltado la necesaria interrelación de estos conocimientos declarativos, que describen la realidad en forma de hechos, leyes constantes o regularidades, y otros tipos de recursos que se movilizan para enfrentar situaciones específicas. Sin embargo, la escuela tiende a organizar los programas en campos nocionales o teóricos, sin resolver cómo incluir las competencias en sus propuestas didácticas. La propuesta de esta guía es que en la planeación didáctica es posible hacer un análisis de esta interrelación en función de las situaciones que contextualizan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

### 2.3.2. *El saber hacer y sus manifestaciones*

Las competencias sirven para actuar en el mundo y su concepción implica que puede haber un saber hacer específico para las tareas que se requiere llevar a cabo al enfrentar una situación problemática. Este saber hacer va más allá de la ejecución de protocolos predeterminados o secuencias de acciones automatizadas; implica el conocimiento de principios generales y el proveniente de experiencias previas que se pueden adecuar a contextos parecidos pero diferentes, la capacidad de tomar decisiones sobre el curso de acción a seguir y la de regular el avance de las tareas, entre otros aspectos.

¿En qué consiste el saber hacer? Desde una perspectiva externa al sujeto, el saber hacer podría reconocerse primordialmente por la realización de las acciones necesarias para cumplir una tarea, alcanzar un objetivo o resolver un problema. Esta hipótesis ha hecho pensar que para *aprender a hacer* puede ser suficiente con reconocer los pasos de los procesos implicados y ejercitarlos repetidamente hasta dominar su ejecución.

---

<sup>7</sup> Es importante distinguir entre la memoria, conceptualizada como un componente esencial de la cognición humana, de la memorización, criticada desde algunas posturas constructivistas como una práctica escolar muchas veces carente de sentido para los alumnos. Por ejemplo, Ausubel contrapone la memorización a las prácticas escolares que promueven un aprendizaje significativo.

Pero, ¿qué pasa cuando el camino a seguir abre a una diversidad de opciones? Entonces, el sujeto debe aprender a considerar, al menos, las condiciones en que conviene tomar una opción u otra: “si sucede *a*, entonces se debe hacer *x*; pero si sucede *b*, entonces hay que hacer *y*”. Ésta es la lógica con la que opera un programa de computadora para ejecutar una tarea: incluye una secuencia de órdenes que el procesador debe seguir puntualmente y las condiciones en que debe optar por un camino u otro hasta llegar a su fin. En algunas situaciones de la vida humana, en las que se han identificado con cierta precisión las variables que intervienen, los principales escenarios que configuran y las mejores acciones por realizar en cada caso, este modelo de acción basado en procedimientos fijos, muchas veces diseñados por expertos, es el que más conviene seguir para que el sujeto realice las acciones pertinentes de manera eficaz.

Sin embargo, en numerosas situaciones pertenecientes a diversos ámbitos de acción, las variables que intervienen son abundantes, no claramente definibles y configuran escenarios que varían en una multiplicidad de matices. Puede pensarse, por ejemplo, en las condiciones atmosféricas que enfrenta un piloto de avión en sus diferentes vuelos, a las que debe ajustar la de por sí compleja maquinaria de la nave. El piloto cuenta con protocolos especializados y con el apoyo de instrumentos, pero debe cubrir numerosas horas de práctica para ser capaz de reconocer escenarios diversos y tomar las decisiones adecuadas para cada uno. También puede pensarse en situaciones menos especializadas, como colaborar en un grupo de trabajo, llevar adelante un proyecto de vida, jugar un partido de fútbol, criar un hijo, escribir un ensayo para defender un punto de vista o crear una tecnología. En todos estos casos, además de la complejidad de las situaciones, está la posibilidad de seguir múltiples caminos que se van reconociendo en el curso de los acontecimientos y de enfrentar circunstancias inéditas que generan incertidumbre. Aprender a saber-hacer implica aprender a “leer” el entorno y, aprender a “saber hacer una buena lectura del entorno” implica aprender a tomar buenas decisiones; de este modo, el saber-hacer no sólo implica poner en práctica el conocimiento adquirido.

¿Cómo es que los seres humanos aprendemos a hacer o sabemos hacer en un mundo caracterizado por la complejidad y el cambio? Según algunas

perspectivas de la psicología cognitiva, un sujeto aprende a interactuar con el mundo que le rodea mediante la construcción de conjuntos organizados de acciones, relativamente estables, que reproduce al enfrentar situaciones que, desde su punto de vista y su comprensión, son similares. Estos *esquemas de acción* (Coll, 1983)<sup>8</sup> constituyen una parte muy importante de la forma en que cada sujeto conceptualiza los objetos de conocimiento con los que interactúa, pues manifiestan teorías implícitas sobre qué son y cómo funcionan.

En la construcción de nuevos esquemas, unos se diferencian de otros o se coordinan con otros para enfrentar nuevos tipos de situaciones, en una dinámica en la que es posible reconocer al menos dos formas del saber hacer que están interrelacionadas. Por una parte, las habilidades son esquemas que guían las operaciones mentales y concretas de manera automatizada. Se trata de procesos cognitivos parcial o totalmente inconscientes que guían eficazmente la percepción, la anticipación y la acción, especialmente para realizar tareas específicas en el marco de otras más complejas. Por ejemplo, meter el clutch (el embrague) de manera oportuna para hacer un cambio en la palanca de velocidades, para frenar o para regular la fuerza que el motor transmite a los ejes es una habilidad que debe desarrollar el conductor de un automóvil con un sistema de cambios manual, y que es necesaria para el conjunto de tareas que se realizan al conducir y dirigirse de un lugar a otro. Otro ejemplo de habilidad puede ser la del conferencista o actor de teatro que miran de un lado a otro a la audiencia a la que se dirigen para reconocer sus reacciones y regular su desempeño.

Por otra parte, una competencia es un esquema complejo que coordina un conjunto de esquemas más específicos, no todos automatizados, para enfrentar situaciones complejas que responden a finalidades concretas, como conducir un auto para salir de paseo o impartir una conferencia para difundir un tema de interés ante cierto público. Como se verá más adelante, si la situación

---

<sup>8</sup> Este autor llama de esta manera a los *esquemas* de la teoría psicológica de Piaget, para distinguirlos de otros usos del término en otras teorías cognitivas, centradas en la forma en que un sujeto organiza la información almacenada en la memoria. Es de destacar que en otras disciplinas, como la sociología o la antropología, las formas estables de comportamiento para interactuar con el mundo son estudiadas desde la perspectiva de la organización social y la cultura que inciden en ellas y las condicionan. La noción de práctica social, a la que se ha aludido antes, parte de esta perspectiva.

es conocida y habitual para el sujeto, la competencia se manifestará movilizando los recursos pertinentes de manera casi automática. Si las condiciones se apartan de lo familiar y surgen problemas inéditos, la competencia se manifestará mediante el análisis del entorno para hacer ajustes que se adapten a los cambios.

La distinción entre habilidades y competencias es relativa y más bien plantea un continuo de posibilidades. Lo que en un momento de la vida es una competencia que requiere toda la atención del sujeto y la movilización de variados recursos, puede llegar a automatizarse y funcionar como una habilidad al servicio de competencias más amplias. Además, una competencia puede ser recurso de otra competencia sin dejar de serlo, cada una con finalidades y recursos propios a movilizar. En esto es importante considerar que la complejidad con que se coordinan los esquemas o su automatización también dependen de las características del sujeto y de su bagaje de experiencias previas, y no de las situaciones en sí mismas. La anterior reflexión anuncia las potenciales dificultades y retos que tienen que desafiar los docentes al asumir un enfoque basado en competencias ya que éste les exige comprender el rol que juegan los recursos, las habilidades y las competencias que se pueden desplegar en los estudiantes durante la implementación de una situación didáctica específica en el aula.

En la bibliografía se señalan otras formas del saber hacer que están definidas por criterios distintos a la construcción de esquemas de acción, y que podrían entrar de distintas maneras en el eje relativo a las habilidades y las competencias. Por un lado, los procedimientos, de los que ya se ha hecho mención, están definidos por una serie de pasos establecidos por alguien más y que debe seguir puntualmente un sujeto para llegar a un fin. Por otro lado, las técnicas se refieren a un saber hacer especializado que requiere una preparación previa, la cual generalmente está al servicio de otra tarea más amplia.

En el caso de los procedimientos, con los que se dio inicio a esta discusión, la descripción de la secuencia de tareas a realizar puede no ser suficiente para comprender los desafíos que enfrenta el sujeto en su realización y los recursos que debe emplear para superarlos. Esto podría variar significativamente de un procedimiento a otro: en la definición del término

*procedimiento* cabe aquél que prescribe los movimientos fijos que hace un obrero en una línea de montaje, tanto como la partitura que un director de orquesta utiliza para hacer que los músicos ejecuten una sinfonía.

En el caso de las técnicas, la digitación de un violinista, por ejemplo, entraña una gran complejidad y requiere de un trabajo de años para dominarla y depurarla, pero podría ser vista como una habilidad, puesto que se realiza de manera automática para ponerse al servicio de otros componentes de la interpretación de una melodía. Pero, en el caso de ciertas composiciones que requieren de un gran virtuosismo, mostrar la técnica para impresionar al público se convierte en un fin en sí mismo, por lo que ésta se podría considerar una competencia.

El propósito de esta exposición no consiste en fijar una tipología del saber hacer, sino promover una reflexión sobre los problemas que plantea su análisis como parte de los recursos esenciales que se movilizan en una competencia.

## **2.4. El desarrollo de las competencias en la práctica**

La concepción de competencia como movilización de un conjunto de recursos relacionados con esquemas cognitivos posibilita explorar la forma en que una competencia se construye o desarrolla. Cuando un sujeto enfrenta una situación conocida y familiar, la competencia se manifiesta como un esquema complejo, pero estable. La respuesta que da puede ser casi instantánea y automática: la movilización de recursos ocurre de manera implícita. En cambio, cuando el problema vinculado a la situación ya no es tan cercano a lo conocido, el esquema complejo que es la competencia permite enfrentar variaciones relativamente menores de manera eficaz, mediante una adaptación integrada a la acción, que puede no requerir de la toma de consciencia ni la reflexión, sino únicamente el ajuste del esquema a las particularidades de la situación. Las principales diferencias ocurren cuando la situación es nueva y desconocida. Esto hace necesario un trabajo mental, tiempo y esfuerzo para comenzar a comprender la realidad y relacionarla (de manera parcial y aproximativa) a los problemas conocidos que se saben resolver. La movilización de recursos exige de la reflexión y de la ayuda de otros. Además, se observa el inicio sucesivo de numerosos esquemas que pueden entrar en pugna y que, para llegar a la solución buscada, deben ser acomodados, descombinados y recombinados, en un proceso que va lleno de descubrimiento (Perrenoud, 1999, pp. 31-32).

La consecuencia de las diferencias descritas en el párrafo anterior es que la participación en diversas situaciones semejantes (pertenecientes a una familia de situaciones) permite a las personas desarrollar competencias que les sirven para enfrentar situaciones posteriores idénticas o parecidas, identificando cómo adaptarse a sus condiciones específicas. En este proceso, de enfrentar situaciones semejantes, pero con variaciones, las personas construyen esquemas que les permiten responder a ellas realizando adaptaciones relativamente menores. El desarrollo de nuevas competencias se da cuando la participación en situaciones desconocidas exige de las personas procesos de reflexión, revisión, ajuste y reestructuración de sus esquemas. De hecho, esta es la finalidad de un enfoque educativo por competencias: poner en marcha distintos procesos de reflexión para enfrentar una variedad de situaciones. Esto tiene importantes consecuencias didácticas, como se verá más adelante.

### 3. Implicaciones educativas de un enfoque centrado en el desarrollo de competencias

Centrar la educación en el desarrollo de las competencias de los alumnos implica llevar a cabo importantes transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, a su vez, requieren importantes innovaciones en el funcionamiento de las instituciones educativas y en el papel que juegan sus actores. Como afirma Philippe Perrenoud, “un enfoque por competencias le asusta a la escuela porque éste pone en crisis la transposición, la planificación y el contrato didácticos tal como funcionan normalmente” (Perrenoud, 1999, p. 20). Un ejemplo de las dificultades de esta transformación está en los programas de estudio:

El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos enseñados desde siempre. En suma, no basta agregar a cualquier conocimiento una referencia cualquiera a una acción (traducir en forma gráfica, observar, verificar que...) para designar a una competencia.

(Perrenoud, 1999, p. 61)

La tradición de enseñar conocimientos declarativos y descontextualizados sigue teniendo un gran peso en la institución escolar. Zabala y Arnau reiteran esta dificultad en un trabajo más reciente:

La escuela heredada es una escuela basada en el *saber*, en un conocimiento académico desligado la mayoría de las veces de su función. Se aprenden fórmulas, tablas, principios, conceptos, algoritmos, etc., de los que se valora fundamentalmente la capacidad para reproducirlos, pero no tanto para aplicarlos. “Sabemos” la Ley de Ohm, pero somos incapaces de interpretar el simple circuito eléctrico de una linterna. “Sabemos” el principio de Arquímedes, pero nos cuesta relacionarlo con lo que sucede cuando nos sumergimos en una piscina. “Sabemos” qué es un sintagma nominal, pero no sabemos utilizarlo para mejorar una frase escrita. “Sabemos” resolver una ecuación de segundo grado sin saber qué es lo que representa.

(Zabala y Arnau, 2014, p. 131)

El punto de vista que se adopta en la presente guía es que aún queda pendiente una reflexión amplia y compartida, especialmente en las instituciones de Educación Media Superior de México, sobre el significado y las implicaciones de las competencias como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, en las primeras dos partes de este capítulo se propuso una reflexión sobre el concepto de competencia; en la tercera parte, se amplía la reflexión

respecto de las implicaciones de introducir un enfoque educativo que promueve el desarrollo de competencias en la escuela. Para esto, se propondrán algunas respuestas (provisorias, dada la complejidad del problema) a las siguientes preguntas: ¿cuál es la transposición didáctica necesaria para introducir un enfoque por competencias en la escuela?, ¿qué desafíos enfrenta el diseño e implementación de programas de estudio para articular las competencias generales señaladas en documentos normativos y la promoción de competencias específicas, relacionadas con las áreas de estudios?, ¿cuáles son las características generales deseables de las situaciones didácticas y de evaluación centradas en el desarrollo de competencias? Con el planteamiento de la última pregunta se buscará dar entrada al contenido sustantivo de la guía, que se desarrollará en los siguientes capítulos.

### **3.1. La introducción de un enfoque por competencias en la escuela**

Como se ha mencionado, los modelos educativos centrados en el desarrollo de competencias han buscado acercar las finalidades, los contenidos y las experiencias escolares de aprendizaje a lo que sucede fuera de la escuela. Sin embargo, el funcionamiento de la escuela tiene características y restricciones que llevan a modificar los saberes socialmente construidos y validados al introducirlos a la escuela como saberes a ser enseñados y aprendidos. Si no se tiene cuidado de cómo se lleva a cabo esta **transposición didáctica**<sup>9</sup>, los saberes a ser enseñados quedan fragmentados y desnaturalizados respecto del sentido que tenían fuera de la escuela, así como de su articulación con otros saberes y prácticas del mismo campo de conocimiento. Un ejemplo de esta deformación son los casos referidos en la cita de Zabala y Arnau sobre la incapacidad de resolver problemas prácticos a partir de los contenidos escolares de ciencias, lenguaje o matemáticas.

En cierta manera, lo que ha hecho la escuela tradicionalmente ha sido introducir objetos de conocimiento, relevantes fuera de la escuela y funcionales como recursos de las competencias de los expertos, pero despojándolos de sus

---

<sup>9</sup> El concepto de transposición didáctica proviene de los estudios de la didáctica de la matemática (Chevallard, 1998), pero el reconocimiento de su relevancia e implicaciones se ha extendido a otros campos disciplinarios: ciencias experimentales (Gómez, 2005), ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2013) y lenguaje (Lerner, 2001), entre otros.

contextos de práctica y de sus marcos conceptuales con el fin de secuenciar su enseñanza para controlar y facilitar su aprendizaje. Sin embargo, este tipo de transposición didáctica corre el riesgo de vaciar de sentido los objetos de enseñanza y de promover un conocimiento escolar que tiene muy poco que ver con el de los expertos y con las prácticas sociales fuera de la escuela, así como un aprendizaje poco significativo e irrelevante para los alumnos.

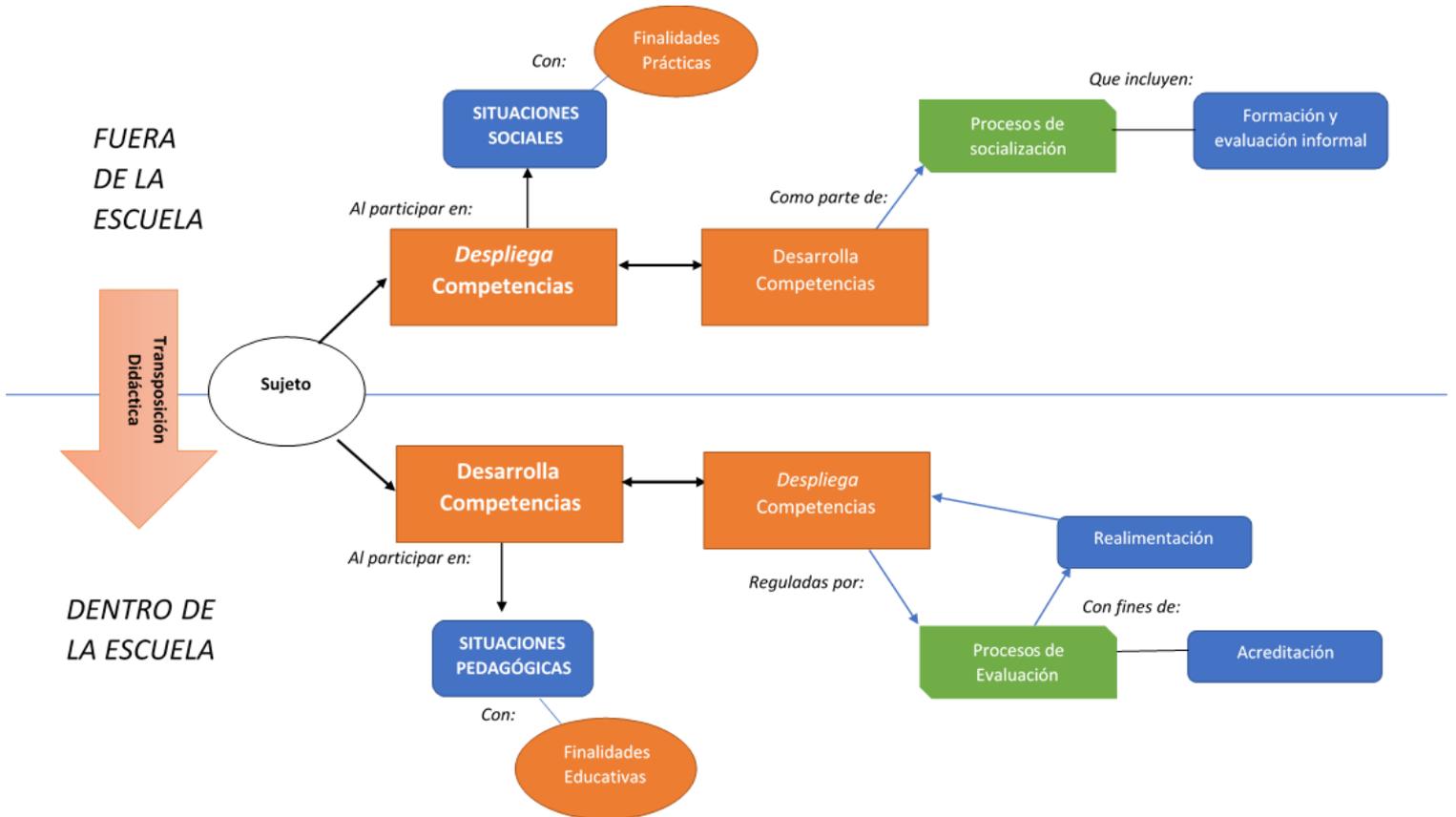
Es posible plantear dos preguntas relativas a la transposición didáctica de las competencias al introducirlas a la escuela en relación con finalidades y objetos de enseñanza y aprendizaje: ¿las situaciones pedagógicas dentro de la escuela son equivalentes a las situaciones sociales fuera de la escuela (tienen sus mismas reglas de funcionamiento)? ¿Las competencias que se despliegan dentro de la escuela son las mismas que se despliegan fuera de la escuela? Estas preguntas apuntan hacia un posible problema porque la aspiración es que haya una coincidencia importante entre las situaciones pedagógicas de la escuela y las de la vida social, de manera que las competencias que se despliegan dentro de la escuela coincidan con las manifestadas fuera de ella. Sin embargo, por el principio de la transposición didáctica es ineludible asumir que habrá diferencias, por lo que habrá que ejercer lo que Chevallard llama *vigilancia epistemológica*, para evitar que estos cambios las desnaturalicen y las hagan perder su sentido.

El proceso de convertir los saberes sociales en contenidos de enseñanza y aprendizaje, generalmente contribuye a la adecuación de los contenidos y las prácticas escolares a las características de los alumnos, con el fin de brindarles un andamiaje que les permita avanzar en el aprendizaje de los contenidos y en el desarrollo de sus competencias. Sin embargo, en algunos casos, las transformaciones terminan desnaturalizando los objetos de enseñanza y aprendizaje, de manera que en ellos resulta difícil reconocer los objetos de conocimiento que circulan y se utilizan fuera de la escuela. Por ejemplo, los textos escritos en la vida social fuera de la escuela responden a propósitos comunicativos relacionados con interlocutores reales; esto incide de manera fundamental en su organización, lenguaje y contenido, así como en su proceso de elaboración. En cambio, la escritura de textos dentro de la escuela se lleva a cabo con el fin de aprender a escribirlos o con el fin de demostrar que el alumno

aprendió un contenido. El problema consiste en que las consignas de escritura no responden a un propósito comunicativo, se atiende la organización del escrito sólo como un formato en el que se llenan las partes sin valorar su articulación, y el único interlocutor es el docente, que califica los aspectos más superficiales del texto. O bien, cuando la enseñanza de algunos tipos de textos que se utilizan socialmente pone el énfasis en la identificación de sus características formales y pasa por alto los procesos de producción e interpretación textual. En estos casos, la transposición didáctica se puede convertir en un obstáculo para el aprendizaje, puesto que el objeto de enseñanza ya no se parece al objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela.

¿Qué clase de transformación es de esperar que sufran las competencias y sus componentes al ser introducidos en la escuela como finalidades y contenidos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué implicaciones tiene esto en el diseño e implementación de situaciones didácticas y de evaluación? A continuación, se presentará una descripción de esta transposición didáctica, que servirá de hipótesis de trabajo para la propuesta metodológica de esta guía.

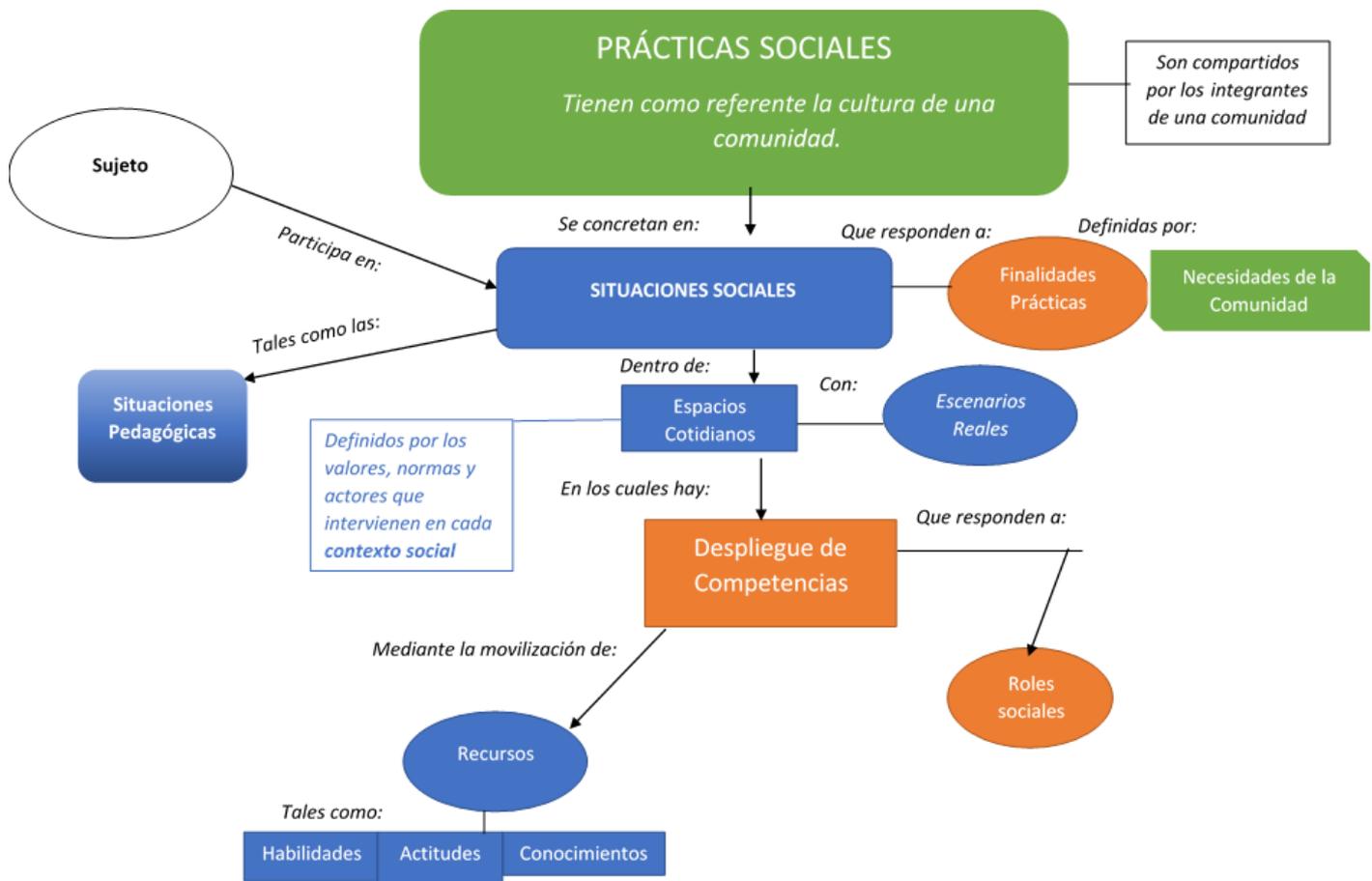
Para comenzar, en el siguiente gráfico se comparan algunos aspectos de lo que sucede cuando una persona despliega y desarrolla sus competencias fuera de la escuela y dentro de ella:



En ambos espacios, el sujeto despliega sus competencias y las desarrolla; es decir, ejerce las que ya posee, o bien, las fortalece y construye otras nuevas. Una primera diferencia consiste en que fuera de la escuela el énfasis puede estar en que el sujeto despliegue sus competencias para cumplir finalidades prácticas al participar en situaciones sociales reales. En cambio, dentro de la escuela, el objetivo principal es la formación del sujeto y, en consecuencia, el desarrollo de sus competencias; por lo que éste participa en situaciones pedagógicas de distinto tipo, orientadas por finalidades educativas, que se llevan a cabo mediante la utilización de los recursos organizativos propios de la escuela (programas de estudio, normas escolares, materiales didácticos) y con la participación de sus agentes, particularmente los profesores.

Fuera de la escuela, el sujeto también desarrolla sus competencias como parte de un proceso continuo de socialización (entendida como la integración a los grupos sociales en que participa), en el que puede haber momentos de formación y evaluación, que muchas veces ocurren de manera informal, como parte de las interacciones cotidianas. Por su parte, dentro de la escuela, el sujeto despliega sus competencias para desarrollarlas, por lo que éstas son evaluadas (con frecuencia, formalmente) con dos propósitos: realimentar el desempeño del alumno y acreditar su avance en el cumplimiento del plan y los programas de estudio del caso (PPE) (en esta guía se prestará atención de manera primordial a la función formativa de la evaluación para realimentar el desempeño de los alumnos).

En el siguiente gráfico se muestra con mayor detalle qué sucede cuando el sujeto despliega sus competencias al participar en situaciones sociales fuera de la escuela.



En la vida “real”, fuera de la escuela, se despliegan competencias como parte de situaciones sociales que tienen una finalidad en sí mismas: satisfacer necesidades individuales o colectivas, resolver problemas materiales, mantener la identidad y cohesión de los grupos sociales, dirimir conflictos, etcétera. Este despliegue de competencias en situaciones sociales específicas implica la realización de diversos intercambios o interacciones sociales (negociaciones para acordar las finalidades comunes o las formas de trabajo, interacciones centradas en la colaboración, etcétera) que están condicionadas por el rol social que cumple el sujeto en cada situación y siguen la pauta de las prácticas sociales del grupo social o la comunidad en que se desarrollan. Estas prácticas sociales, que son compartidas por los integrantes de una comunidad, además de definir las formas de interacción, les dan sentido y significación de acuerdo con una cultura construida históricamente. Por su parte, el sujeto participa y ejerce sus competencias con base en la movilización de los recursos con los que cuenta (conocimientos, habilidades y actitudes, como se les denomina comúnmente).

Lo que sucede en la escuela es una realidad social particular, cuya principal finalidad es la formación de individuos por medio del desarrollo de sus competencias con el fin de que estén preparados al enfrentar otro tipo de situaciones sociales (o familias de situaciones) fuera de la escuela. En el siguiente gráfico se muestran algunos aspectos del entorno escolar que inciden en la forma en que los alumnos desarrollan sus competencias dentro de la escuela. La organización de los elementos de este diagrama posibilita una comparación rápida con el anterior, referente a las competencias fuera de la escuela.



Dentro de la escuela ocurre una variedad de situaciones pedagógicas: ceremonias cívicas, actividades artísticas, eventos deportivos y hasta la convivencia informal de los estudiantes en pasillos y patios. Todas ellas están reguladas por la condición de que la escuela es un centro educativo, por lo que tienen como referentes la normativa institucional y los PPE y, en conjunto, requieren la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar. Una clase particular de situaciones pedagógicas son las situaciones didácticas que ocurren dentro del aula, en las que participan de manera preponderante el docente y los alumnos con el fin de enseñar y aprender objetos de conocimiento y desarrollar las competencias de los alumnos para cumplir finalidades educativas (en esta guía se asume que las situaciones didácticas constituyen uno de los espacios privilegiados para el desarrollo y evaluación de las competencias de los alumnos). Cabe señalar que una situación didáctica no sólo se refiere a la forma particular de concretar una estrategia didáctica en el aula

por parte de un docente sino a una variedad de estrategias concernientes al desarrollo de proyectos escolares que involucran a diversos actores educativos que trabajan en un plantel.

Las competencias que desarrollan los alumnos al participar en las situaciones didácticas están condicionadas por las finalidades educativas y por los objetos de conocimiento escolares definidos curricularmente; éstos tienen como referente los objetos de conocimiento y las prácticas sociales que son relevantes fuera de la escuela y que forman parte de las competencias de los expertos en un área de conocimiento que les posibilitan participar eficazmente en una variedad de situaciones de la vida social. El ideal a alcanzar en la escuela es que los alumnos desarrollaran esas mismas competencias que sirven de referente. Sin embargo, los objetos de conocimiento dentro y fuera de la escuela no son los mismos, por efecto de la transposición didáctica, y las condiciones de interacción social dentro de la escuela, sus regulaciones y finalidades también son distintas a las que se dan fuera de la escuela; esto hace que las competencias que se desarrollan dentro de la escuela también lo sean. Por ejemplo, al realizar un proyecto de tecnología dentro de la escuela, el riesgo, la rivalidad y la presión social debida a un posible resultado fallido son factores que resultan atenuados dentro de la escuela. En cambio, los apoyos, las realimentaciones y las oportunidades de seguir aprendiendo a partir de los errores son más comunes; por esto, la dimensión de la evaluación es distinta fuera y dentro de la escuela. Además, en ella, los problemas planteados a los alumnos suelen ser adecuados a sus posibilidades, y las soluciones que proponen no son necesariamente llevadas hasta sus últimas consecuencias. Por ejemplo, en el caso del proyecto de ciencias, esto implicaría tramitar patentes, permisos gubernamentales para su implementación, obtener apoyos financieros públicos o privados, gestionar contratos laborales, administrar presupuestos, enfrentar demandas legales, etcétera. En algunos casos, se hará una simulación controlada de algunos de estos aspectos, según los propósitos educativos, pero siempre se tratará de una especie de representación teatral con fines didácticos.

Por otra parte, es importante considerar que los objetos de conocimiento de los expertos no sólo forman parte de los recursos que movilizan al participar en prácticas sociales con finalidades relevantes que les dan sentido, sino que

están inmersos en una red conceptual que los sustenta y que hace posible su transferencia para aplicarlos de manera flexible a una variedad de situaciones afines. Esto hace necesario que en las situaciones didácticas, se deban hacer explícitos los marcos conceptuales que dan soporte a los objetos de enseñanza. En general, estos saberes conceptuales son dominados por los expertos y pueden permanecer implícitos en su práctica, a menos que surja una situación problemática que los ponga en el primer plano de la reflexión (por ejemplo, un médico no se detiene a considerar el funcionamiento bioquímico de un medicamento que prescribe rutinariamente a sus pacientes, a menos que haya un efecto adverso en un paciente o que no cumpla su propósito curativo). En cambio, en la escuela se trata de construir y reconstruir ese marco conceptual, que también da sentido a los aprendizajes. En esto, las interacciones escolares son únicas respecto de lo que sucede en la mayor parte de las situaciones sociales fuera de la escuela.

De acuerdo con el análisis anterior, con el fin de promover el desarrollo de competencias y asegurar un aprendizaje significativo de los alumnos, las situaciones didácticas deben generar sus propios contextos que den sentido a los objetos de enseñanza; éstos pueden ser **contextos de práctica** o **contextos de intelectualización**. Los primeros hacen referencia a las prácticas sociales externas a la escuela por lo que se hace una simulación de ellas; los segundos, se centran en los marcos conceptuales que dan sentido a los conocimientos. Según los propósitos educativos y las necesidades de los alumnos, las situaciones didácticas pueden presentar uno o ambos tipos de contextos. Otra particularidad del desarrollo y despliegue de competencias en la escuela consiste en que en ésta se prioriza la toma de consciencia de las competencias y sus recursos; lo cual no sucede necesariamente en la vida social. Además, las competencias se vuelven un objeto evaluable, lo que las ubica en una posición central dentro de la situación didáctica; esto no sucede así dentro de la vida social, donde pueden ser más relevantes, por ejemplo, los resultados obtenidos en sí mismos, independientemente de cómo se llegó a ellos o del aprendizaje que lograron quienes los produjeron. Por todo esto, las competencias que se desarrollan en la escuela no son exactamente las mismas que aquéllas que los alumnos necesitarán desplegar fuera de la escuela, pero pueden ser una

aproximación importante, especialmente si los estudiantes cuentan con la oportunidad de aprender a evaluar una variedad de situaciones parecidas entre sí pero con diferencias significativas con el fin de decidir por sí mismos sobre la manera de enfrentarlas y de colaborar con otros para proponer soluciones flexibles y construir saberes pertinentes.

Un matiz adicional relacionado con esta discusión, que se asume en esta propuesta, es que las competencias genéricas y disciplinarias establecidas en los Acuerdos secretariales de la RIEMS, junto con sus atributos, son finalidades educativas que dan una pauta sobre las competencias específicas que los alumnos pueden desarrollar en las situaciones didácticas que responden a los propósitos y contenidos curriculares establecidos en los PPE de la Dependencia o Institución Multiplantel (DIM) en que cursan sus estudios.

Toda esta reflexión sobre las diferencias entre las competencias fuera y dentro de la escuela es relevante porque ayuda a comprender qué es lo que se propone evaluar cuando se habla de evaluar competencias: la manera en que se entiende qué y cómo es una competencia impacta la comprensión de qué significa evaluarla y cómo hacerlo.

### **3.2. Finalidades educativas, competencias y currículum**

La incorporación de las competencias a la educación comienza por la definición misma de finalidades educativas: las competencias han sido utilizadas en las últimas décadas para identificar, seleccionar, caracterizar y organizar los aprendizajes a los que deben llegar los alumnos en documentos normativos y curriculares de todo el mundo. Particularmente, en dos de los documentos fundacionales de la RIEMS (Acuerdos Secretariales 442 y 444), las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales están presentadas como las finalidades educativas que deben orientar los planes y programas de estudio de las escuelas que se integren al PBC-SiNEMS. Esta perspectiva se mantiene en el Modelo Educativo de la Educación Obligatoria (MEPEO).

En un nivel de mayor concreción, las competencias se han utilizado como un referente para seleccionar y organizar contenidos en los programas de estudio. Sin embargo, esta elección plantea problemas importantes no siempre resueltos, en diferentes niveles de organización curricular. Por ejemplo, en

diversos planes y programas de estudio se asume que si los contenidos curriculares se dividen en conocimientos, habilidades y actitudes, entonces los programas ya están organizados por competencias, aunque no se especifiquen cuáles son las que se van a promover, las situaciones en que son pertinentes ni la manera en que van a integrar y movilizar los recursos enlistados en los programas.

Otro problema de diseño curricular consiste en que no siempre se logra equilibrar la selección y organización de contenidos disciplinarios con la definición y selección de las competencias que se busca que los alumnos alcancen. Es decir, a veces, los programas de estudios dan más peso a los contenidos disciplinarios y a criterios de organización temáticos (de lo general a lo particular, de lo más fácil a lo más difícil, por ejemplo) que a las situaciones problemáticas (sociales y de intelectualización) en que potencialmente se manifiestan las competencias, las cuales implicarían una reorganización de los contenidos (en tanto recursos a ser movilizados) y su vinculación con otros saberes no contemplados en la estructura lógica de los programas de estudio. Se ha propuesto la transversalidad de los programas, o de algunas situaciones didácticas como ciertos tipos de proyectos, para atender este problema. Sin embargo, esto no soluciona el caso de las competencias propias de un área de conocimiento que podrían ser trabajadas dentro de una UAC, pero de las que no se favorece su desarrollo debido a la abundancia de contenidos temáticos.

Estas dificultades han propiciado que en algunos casos, los planes y programas de estudio proclamen modelos educativos centrados en el desarrollo de competencias, pero en los que se presentan contenidos temáticos disfrazados de competencias porque se les ha agregado un verbo de acción; o en los que se presentan objetivos centrados en conductas observables, pero que son independientes de los contextos situacionales y de la toma de decisiones de los sujetos, que obedecen a una tradición de enseñanza conductista que se supondría abandonada hace varias décadas, antes de que surgiera la idea de las competencias, tal como ahora se le conoce.

Quizás el problema más importante relacionado con la incorporación de las competencias a los planes y programas de estudio es el de definir una lista acotada y manejable de competencias útiles para todas las UAC o campos de

conocimiento del currículum, y que sirvan de referente para orientar lo que deben aprender los alumnos para enfrentar toda la variedad de contextos y manejar todos los recursos implicados en las situaciones para las que se busca que estén preparados. El dilema ha sido el de presentar listas interminables de competencias relacionadas con prácticas sociales y contextos específicos, o el de referirse a las características generales de la acción humana como competencias, aunque estén descontextualizadas.

En diferentes espacios institucionales nacionales o internacionales se han generado listas generales de competencias con las que se busca establecer una base para aquellas competencias específicas que deben desarrollar los alumnos a lo largo de trayectos específicos de su educación, con el optimismo de que es posible concretarlas para situaciones y contenidos específicos. Como lo señala un documento de la OCDE, cuyo propósito es presentar los criterios para la selección de las competencias clave que este organismo señala como deseables:

Los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado. A través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias.

(OCDE/DeSeCo, 2005, p. 3)

Como lo señalan Zabala y Arnau respecto de diferentes propuestas de competencias básicas, generales o clave (entre ellas, las competencias básicas establecidas en la Unión Europea, y que sirven de base para los diseños curriculares en España), de estas competencias resulta totalmente posible deducir las competencias específicas que deben desarrollar los alumnos de educación obligatoria, mediante un proceso de sucesivas concreciones o derivaciones:

Un análisis de cuáles son los *componentes* de esas competencias generales, es decir, las habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios dominar, ejercer y conocer para conseguir ser capaces de actuar competentemente, y que, desde el punto de vista de la planificación educativa corresponderán a los *contenidos de aprendizaje*. Esta identificación nos permitirá determinar las *competencias específicas* relacionadas directamente con los contenidos de aprendizaje.

Competencias específicas que, como tales, deberán incluir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales identificados en el análisis anterior.

(Zabala y Arnau, 2014, p. 97)

Sin embargo, no todos comparten el optimismo de estas instituciones ni de estos autores. Por ejemplo, Perrenoud señala que “en cada tipo de contexto y para cada tipo de contenido, es necesario crear una competencia específica” (Perrenoud, 1999, p. 46). Para este autor, la decisión de establecer listas generales de competencias es cuestionable porque implica extraer de su contexto “las características universales de la acción humana, interactiva, simbólica, no programada, por lo tanto, objeto de decisiones y transacciones” (Perrenoud, 1999, p. 45). Para este autor, esta opción terminaría anulando las características de una educación centrada en el desarrollo de competencias, al dejar el problema de la contextualización de las capacidades a los docentes, quienes, según él, terminarían retornando a la enseñanza de conocimientos declarativos.

Es claro que en la RIEMS-MEPEO, al definir un listado de competencias genéricas que, junto con las disciplinarias básicas, constituyen el Marco Curricular Común (MCC) de la EMS en México, adoptan la opción que ya han asumido otras instituciones, con la expectativa de que en los planes y programas de estudio, así como en las propias prácticas educativas, estas competencias generales se concreten en competencias específicas relacionadas con los contenidos y contextos relevantes para las UAC de cada uno de los PPE que operan en los planteles pertenecientes al PBC-SiNEMS.

Sobre las competencias genéricas definidas en los Acuerdos Secretariales 442 y 444 de la RIEMS, en esta guía se plantean las siguientes posturas conceptuales, en las que se asumen algunos de los problemas señalados en la bibliografía:

- Relativización entre competencias disciplinarias y genéricas: una misma competencia puede ser el objeto de trabajo central en situaciones de enseñanza y aprendizaje en una UAC, pero un recurso para el desarrollo de competencias específicas en otras. De hecho, el desarrollo de las competencias disciplinarias tiene como base el desarrollo de las competencias genéricas.

- La distinción entre lo que ahora se consideran competencias genéricas y disciplinarias podría derivarse de una construcción social e histórica:
  - Las competencias genéricas se refieren a las capacidades generales que en una comunidad se acepta que deben tener todas las personas para ser consideradas “educadas” o “inteligentes”. Se establecen sobre un entorno habitual compartido, un conjunto de prácticas sociales asumidas y, en general, sobre una base cultural.
  - Las competencias disciplinarias implican una especialización en un campo de conocimiento o de práctica dentro de la organización social de un grupo social o una comunidad.

Esta postura conceptual lleva a considerar en esta guía que la lista de competencias genéricas y los atributos que se les adjudican en el Acuerdo 444 son un referente relevante para identificar las competencias específicas que estarán presentes en las situaciones didácticas en el aula, de acuerdo con los propósitos educativos y los contenidos de los programas de estudio de cada institución. Además, son un referente que debe ser tomado de manera flexible, considerando las características específicas de cada contexto al que se haga referencia en las situaciones didácticas. En este sentido, la principal mención que se hará en los capítulos siguientes de la guía a las competencias de este documento fundamental de la RIEMS será a los seis grupos en los que se clasifican estas competencias genéricas y sus atributos (que también son competencias enunciadas en un nivel muy amplio de generalidad).

Como se verá más adelante, el punto de partida para el diseño de situaciones didácticas es la definición de propósitos educativos, acordes con el plan y el programa de estudios de la UAC del caso y con otros documentos normativos, como el Acuerdo Secretarial 444. El siguiente paso es la definición de un contexto social o de intelectualización que dé sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje, a partir del cual se desarrollarán competencias específicas. El punto de vista adoptado en esta guía es que la definición de este contexto puede ser flexible, pero no arbitraria; en general, se relaciona con las situaciones sociales en que el contenido a ser trabajado cobra relevancia para la resolución de problemas o con las redes conceptuales en que está inserto para

explicar un aspecto de la realidad abordado por la disciplina. Las competencias específicas a ser desplegadas y desarrolladas en la situación didáctica se pueden definir considerando lo que se tiene que hacer y lo que se tiene que reflexionar para resolver el problema planteado o comprender el aspecto de la realidad analizado. Esto debe tener como referente los contenidos y objetivos planteados curricularmente, así como las competencias genéricas y disciplinares que se consideren pertinentes en el análisis. En este planteamiento se considera que el trabajo con las competencias genéricas sólo se puede llevar a cabo en relación con las competencias disciplinares. De hecho, como se mencionó más arriba, las competencias genéricas son la base para el desarrollo de las competencias disciplinares.

La tesis que se defenderá es que las competencias genéricas pueden ser desarrolladas y evaluadas primordialmente en el marco de situaciones didácticas que las vinculen con el desarrollo y evaluación de las competencias disciplinares. Sobre este principio es que se desarrollará la propuesta metodológica en los siguientes capítulos de la guía.

### **3.3. Algunas características de las situaciones didácticas**

Para concluir este capítulo, a continuación se presentan algunas características generales de las situaciones didácticas y de evaluación que serán consideradas en la propuesta metodológica de los siguientes capítulos.

En primer lugar, es importante señalar que las competencias se crean frente a situaciones problemáticas que son complejas desde el principio. Es decir, sólo se crean competencias afrontando obstáculos verdaderos, en el desarrollo de un proyecto o una solución de problemas. Se trata, además, de “aprender a aprender lo que no se sabe hacer, haciéndolo” (Perrenoud, 1999, pp. 71-72). Es decir, no se trata únicamente de exponer los contenidos curriculares que se están trabajando en clase para después aplicarlos, sino de propiciar que los alumnos se acerquen a ellos mediante la realización de tareas orientadas a la resolución de problemas (intelectuales o prácticos) y/o al cumplimiento de objetivos sociales (como en los proyectos). De lo que se trata es que los contenidos a ser aprendidos por los alumnos sean recursos para

hacer y lograr algo. Además, de que sean construidos en un diálogo constante con sus conocimientos previos, mediante la colaboración con sus compañeros y con la guía y el apoyo del docente.

En este sentido, una de las características fundamentales de las situaciones-problema, por medio de las que se promueve el desarrollo de competencias, es que se encuentran organizadas en torno a la superación de obstáculos específicos, previamente identificados por el docente, que deben ofrecer una resistencia a las posibilidades de los alumnos. Esta resistencia debe llevarlos a cuestionar sus conocimientos disponibles y a generar nuevas ideas. Esto requiere una gran capacidad de planificación por parte del docente (ibíd., p. 72).

Una de las dificultades más grandes que han tenido los docentes y los sistemas educativos para adoptar de manera real un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias es que

[Enseñar por competencias implica] aceptar el desorden, lo incompleto, la aproximación de los saberes movilizados , como características inherentes a la lógica de la acción. [...] Trabajar en la creación de competencias es aceptar aportar el mínimo requerido, sabiendo que el resto vendrá otra vez, en otra ocasión, de manera ciertamente deshilvanada, pero en función de una necesidad real. [...] El problema es el que organiza los conocimientos y no el discurso.

(Perrenoud, 1999, pp. 72-73)

Lo anterior implica también la aceptación de los errores como fuentes esenciales de regulación y de aprendizaje, que deben ser analizados y comprendidos como parte del camino de construcción del alumno. Un espacio para desarrollar estos aprendizajes y poner en evidencia los procesos constructivos de los alumnos es promover su colaboración en tareas complejas. Las diferentes perspectivas que manifiesten y la forma en que las gestionen para llegar a soluciones compartidas será parte esencial del proceso de aprendizaje.

Finalmente, es importante señalar que las competencias implican un saber hacer que les da un carácter procedimental. Es decir, desarrollar competencias implica que los alumnos deban dominar procedimientos que implican esquemas de actuación específicos. Esto requiere que las actividades de las situaciones de enseñanza y aprendizaje incluyan los modelos de desarrollo de los contenidos procedimentales. Que estos modelos muestren todo

el proceso a seguir al enfrentar la situación de referencia que da sentido a la competencia: “que presenten una visión completa de las diferentes fases, pasos o acciones que los componen, para pasar posteriormente, si la complejidad de los modelos así lo requiere, al trabajo sistemático de las diferentes acciones que comprenden, así como insistir sobre ellos en diferentes situaciones y contextos siempre que convenga” (Zabala y Arnau, 2014, pp. 128-129).

### **3.4. Consideraciones generales sobre la evaluación de competencias en el aula**

Si las finalidades educativas y los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio de la EMS deben estar orientados al desarrollo de competencias, entonces, la evaluación del aprendizaje<sup>10</sup> también debe estar centrada en las competencias de los alumnos. Pero, ¿en qué consiste evaluar competencias?, ¿qué dificultades plantea? Se ha relacionado la evaluación de competencias con la aplicación de pruebas estandarizadas que garanticen la objetividad, validez y confiabilidad de los procesos evaluativos. Sin embargo, ¿qué pueden hacer el docente y los alumnos en el aula? ¿Cuál es la función de la evaluación que ahí se implementa? ¿De qué manera es posible evaluar las competencias de los alumnos?

El principal desafío que algunos autores han señalado para la evaluación de las competencias es que se las debe observar en acción, durante la realización de tareas complejas. Esta idea ha abierto algunas controversias y algunos espacios de incertidumbre, porque, ¿cómo es posible observar las competencias de los alumnos, si en las pruebas escritas sólo se dan respuestas breves, cerradas y escuetas? Al respecto, las ideas centrales que se asumen en esta guía sobre las condiciones en que es posible y deseable evaluar competencias están expresadas por Zabala y Arnau (2014):

La característica diferencial de las *actividades de evaluación de las competencias* consiste en que todas ellas forman parte de un conjunto bien definido de acciones para la intervención o la resolución de las

---

<sup>10</sup> En esta guía se coincide con la definición que propone el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para la evaluación del aprendizaje: “Proceso sistemático y metódico mediante el cual se recopila información sobre el desempeño de un estudiante o grupo de estudiantes en relación con un conjunto de aprendizajes esperados y criterios o estándares de desempeño, con el fin de juzgar su mérito o valor para tomar decisiones específicas” (INEE, 2016).

cuestiones que plantea una *situación problema* más o menos cercana a la realidad del alumno o alumna.

[...]

Para realizar la evaluación del aprendizaje de competencias debe crearse una situación problema que permita reflejar a la vez la competencia específica y la competencia general.

(Zabala y Arnau, 2014, pp. 202-204)

Lo anterior implica que la evaluación de competencias tiene que superar la práctica de evaluar contenidos aislados, actividad por actividad; lo que se requiere es evaluar el desempeño de los estudiantes en un conjunto de acciones que tiene sentido y articulación por el contexto en que se insertan.

En esta guía se concibe la evaluación como parte integral de las situaciones didácticas. Es decir, los mecanismos de evaluación deben estar articulados a los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las situaciones didácticas. En este sentido, el diseño de éstas debe posibilitar que las actividades permitan observar el desempeño de los alumnos; para poder evaluar las competencias, es necesario que ellos se involucren en actividades donde deban articular diferentes saberes y movilizarlos en situaciones más o menos realistas, que estén situadas en contextos de práctica o intelectualización que les den sentido y orientadas por propósitos didácticos específicos, definidos curricularmente.

Las competencias se desarrollan y evalúan ejerciéndolas con distintos grados de autonomía para adecuarlas a contextos específicos. Sin embargo, en algunos momentos de las situaciones didácticas y de evaluación conviene centrar la atención en algunos de los contenidos por separado. De hecho, las evaluaciones escritas que tienen como propósito evaluar competencias, generalmente evalúan de manera aislada los contenidos relacionados con ellas. Pero, es necesario resaltar que la postura adoptada en esta guía es que no basta evaluar que los alumnos aprendan por separado los recursos que conforman la competencia, sino que desarrollen la capacidad de movilizarlos de manera pertinente; es decir, resulta relevante evaluar que sean capaces de valorar una situación y tomar decisiones para seguir un curso de acción, integrar y movilizar sus recursos y adecuarlos a las características de una situación específica (Coll, 2009).

### 3.4.1. Funciones y agentes de la evaluación

A lo largo de una situación didáctica, la evaluación cumple funciones específicas que tienen una relevancia particular para cada uno de los actores que participan en el proceso. En esta guía se asume que la función principal de la evaluación en un enfoque educativo por competencias es la **evaluación formativa**, entendida como aquella que tiene el fin de mejorar el aprendizaje y la enseñanza mientras se realiza, con el fin de lograr mejoras en el proceso, al margen de la asignación de calificaciones (Airasian, 2002, pp. 261-262). Esta evaluación se orienta hacia lo que saben hacer los alumnos y la manera en que alcanzan los aprendizajes esperados (INEE, 2016).

Como se plantea en los capítulos siguientes, la evaluación formativa se integra con naturalidad a las situaciones problema: los alumnos regulan su desempeño con base en la realimentación que reciben de sus compañeros y del docente, pero de manera fundamental, por la propia realidad que los lleva a corroborar o replantear sus anticipaciones sobre los resultados y el camino a seguir (Perrenoud, 1999, p. 85). En consecuencia, la evaluación formativa ayuda a los alumnos a generar mecanismos de **autorregulación**, para que aprendan a compensar los desequilibrios cognitivos que surgen de los problemas que enfrentan, cuando toman consciencia de que los recursos con los que cuentan son insuficientes para responder de manera eficaz a una situación que presenta variables inesperadas. La autorregulación ayuda a los alumnos a ajustar sus anticipaciones a las condiciones cambiantes del entorno, sin tener la necesidad de aprender “a trompicones o topetazos”: aprenden a compensar los desequilibrios mediante la realización de acciones proactivas y no necesariamente retroactivas o reactivas.

Cuando los alumnos participan de manera continua en la evaluación, desarrollan paulatinamente la capacidad de autorregulación de su aprendizaje, con la cual se busca que tomen consciencia de su propio proceso de pensamiento, lo examinen y contrasten mediante un “diálogo interno” que los induce a reflexionar sobre lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen (Bordas, 2001, p. 32).

Si bien existe la idea de que las evaluaciones diagnósticas son las que realiza el docente únicamente en las primeras semanas de clase para conocer a

sus alumnos y planear el ciclo escolar, en esta guía se asume que la **evaluación diagnóstica** responde a la necesidad de contar con información que permita diseñar estrategias didácticas adecuadas a las características de los alumnos, por lo que proporciona información sobre los conocimientos previos con que los alumnos se acercan a cualquier proceso de aprendizaje y, en especial, sobre el punto de partida para el desarrollo de competencias. Al respecto es preciso aclarar que los conocimientos previos no se reducen a la cantidad de información que maneja un alumno sobre un tema determinado. Se refieren más bien a las ideas, hipótesis, significados, conceptos, convencionales o no, que un alumno ha construido sobre un aspecto de la realidad y a la forma en que organiza y relaciona esas ideas. Esta información es fundamental para conocer de dónde parten los alumnos para desarrollar un conjunto de competencias, es decir, cómo se representan una situación, qué hipótesis tienen al respecto, qué relaciones establecen entre sus conocimientos y la situación, cómo resuelven los problemas, cómo interactúan con sus compañeros y el docente. Si bien esta forma de evaluación suele presentarse al inicio de las situaciones didácticas, los conocimientos previos de los alumnos pueden expresarse y evaluarse a lo largo de toda la situación didáctica (Pellicer, 2015).

El propósito común de la evaluación diagnóstica y la formativa es orientar y realimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para el docente como para los alumnos. Particularmente, el docente evalúa para comprender de dónde parten y cómo están aprendiendo y progresando los alumnos, cuál es el significado de los errores que cometen y cuáles podrían ser los razonamientos e hipótesis detrás de éstos, con la finalidad de contar con elementos para ajustar la intervención didáctica mientras todavía se está llevando a cabo. De manera general, éste es el sentido y el propósito de la **heteroevaluación**. El docente puede usar la información para realimentar de manera inmediata al alumno, generar procesos de reflexión o replantearse la intervención didáctica o algunos aspectos de ella. Para el alumno, el docente u otro evaluador externo pueden ser interlocutores experimentados que cooperan intensamente para ayudarlo a superar los problemas encontrados.

La participación de los estudiantes en la evaluación es central para que identifiquen sus logros y dificultades y reflexionen sobre sus procesos de

aprendizaje. En este sentido, el docente puede solicitar a los alumnos que evalúen a sus compañeros: intercambien tareas, discutan y clasifiquen sus trabajos. Este proceso permite a los estudiantes ver, juzgar y aprender del trabajo de los demás basándose en diferentes criterios del desempeño que no necesariamente fueron sugeridos por el docente. La **coevaluación** implica a los alumnos en situaciones donde la interacción social los obliga a tener en cuenta el punto de vista de sus compañeros y, en consecuencia, a revisar y ajustar sus representaciones de la realidad, sus esquemas de acción y sus estrategias de comunicación y solución de problemas con el fin de ayudarlos a construir sus propios criterios y referentes de evaluación. Por esto, en la coevaluación no es suficiente que el docente proporcione a los alumnos una lista de cotejo predeterminada para revisar el trabajo de sus compañeros: requiere que ellos tengan la oportunidad de construir sus propios referentes para evaluarlo. En este sentido, su propósito es favorecer observaciones y discusiones que permitan contrastar los puntos de vista personales de los pares; identificar diferentes formas de interpretar una situación y resolver un problema; comparar los recursos que emplean ante una misma situación y diferentes formas de usarlos.

Por su parte, las actividades de **autoevaluación** pretenden que los alumnos analicen su trabajo, identifiquen sus errores y exploren alternativas para solucionarlos. Su propósito final es que los alumnos desarrollen habilidades para revisar sus propios desempeños y, como consecuencia, reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje y desarrollen la capacidad de autorregulación. Es decir, la autoevaluación es en sí una competencia que se desarrolla paulatinamente y requiere de la participación de profesores y compañeros. Por lo tanto, la heteroevaluación y la coevaluación contribuyen al desarrollo de la autoevaluación, en tanto proveen a los alumnos la oportunidad de construir criterios propios, modelos de evaluación, fuentes de contraste y realimentación específica sobre la forma de evaluar y evaluarse.

De acuerdo con lo anterior, las modalidades de evaluación promueven un diálogo constructivo entre los involucrados para hacer posible el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de los alumnos para autorregular su aprendizaje y ofrecen criterios a los docentes para valorar si las actividades de aprendizaje que planearon contribuyen a este propósito. En sí, la autorregulación

del aprendizaje se construye en un proceso en el que los alumnos evalúan para aprender a reflexionar sobre su propio aprendizaje (autoevaluación); evalúan para reflexionar sobre el aprendizaje de sus compañeros y por contraste sobre el propio proceso (coevaluación); y el maestro y otras instancias externas evalúan para realimentar el aprendizaje de los alumnos (heteroevaluación).

La consideración de la **evaluación sumaria** se ha dejado al final de esta exposición sobre las funciones de la evaluación de las competencias porque tiene implicaciones y alcances que rebasan los límites del aula y de las situaciones didácticas particulares. Este tipo de evaluación certifica o califica el logro final de los objetivos educativos, por lo que integra lo aprendido a lo largo de la situación didáctica (INEE, 2016). En este sentido, su propósito es hacer un balance de lo logrado, razón por la cual se centra principalmente en los resultados sin dejar de hacer consideraciones sobre aspectos del proceso que pudieran explicarlos. Su realización requiere mecanismos destinados a obtener información puntual para tomar decisiones sobre cómo continuar la enseñanza y aportar insumos para la evaluación y seguimiento de las competencias genéricas y disciplinarias. Esta forma de evaluación tiene otro propósito que sigue siendo formativo, porque aporta información para comprender y realimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la autoevaluación de los alumnos en la evaluación sumaria también juega un papel fundamental en la regulación del aprendizaje. Las actividades que sirven de base para realizar la evaluación en esta fase pueden ser las mismas que se hayan ido desarrollando a lo largo de la situación didáctica; en especial, cuando desembocan en un producto final. También es posible diseñar actividades específicas.

La evaluación sumaria aporta insumos para dar continuidad al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinarias en plazos que superan la temporalidad de una situación didáctica e incluso de un ciclo escolar. Por eso, es necesario un proceso sistemático que requiere de instrumentos y mecanismos de registro más formales a lo largo de un curso; pero también que diferentes actores de la escuela deban articular sus acciones para dar seguimiento y registro a las competencias a través de diferentes asignaturas, actividades extracurriculares y espacios de apoyo académico a los alumnos.

Requiere que el colectivo docente tome acuerdos sobre las competencias genéricas y disciplinarias que trabajarán y evaluarán a lo largo del tiempo, las formas en que se pueden concretar estas competencias en las diferentes UAC, la definición de referentes para evaluarlas y las estrategias para articular la valoración que hacen de ellas los diferentes actores en una evaluación integral y de largo plazo.

### *3.4.2. Los referentes de la evaluación*

Planear la evaluación del desarrollo de las competencias de los alumnos en el marco de situaciones didácticas requiere analizar las competencias involucradas, los recursos que se movilizan en ellas y los desempeños que los ponen en evidencia, en función de los contextos y actividades de la situación y de los propósitos y contenidos establecidos curricularmente. Es de esperar que la reflexión sobre estos elementos constituya una base importante para el diseño de una situación didáctica (propósitos, problemas, actividades, recursos, etc.) y de evaluación, y que este diseño contribuya a profundizar en el análisis de ellos, especialmente para guiar la elaboración de instrumentos de evaluación. Asimismo, evaluar el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinarias de los alumnos requiere comparar su desempeño en las diferentes UAC estudiadas en un mismo ciclo escolar y dar seguimiento a su formación a lo largo de la EMS. Todo lo anterior requiere del establecimiento de acuerdos y la colaboración de los docentes, en diferentes instancias de trabajo colaborativo, y de otros actores de la comunidad escolar, incluidos directivos y alumnos.

La propuesta metodológica desarrollada en los siguientes capítulos de esta guía presenta una manera de llevar a cabo estos procesos, que puede ser adaptada de manera pertinente por los planteles de EMS con base en sus características y circunstancias. Para concluir este capítulo, se plantean algunas preguntas relacionadas con los desafíos a considerar en la planeación e implementación de situaciones didácticas, instrumentos y mecanismos para el desarrollo, evaluación y seguimiento de las competencias genéricas y disciplinarias de los alumnos.

- ¿Cómo establecer acuerdos sobre las competencias genéricas y disciplinarias que se trabajarán en cada UAC, considerando de manera

pertinente sus requerimientos disciplinarios y los contextos sociales, profesionales o conceptuales a los que hace referencia?

- ¿Cómo definir e interrelacionar las competencias específicas de una situación didáctica (de acuerdo con los propósitos que se plantea, los contextos situacionales o de intelectualización que presenta y los contenidos curriculares) y las competencias genéricas y disciplinarias establecidas en la RIEMS-MEPEO? ¿Cómo seleccionar las competencias genéricas y disciplinarias que son pertinentes a una situación didáctica?
- A partir de los contextos y los problemas planteados en las situaciones didácticas, ¿qué recursos del saber, del saber hacer o socioemocionales se movilizan en las competencias identificadas? ¿Cuáles de esos recursos van a recibir una atención especial en el trabajo didáctico y la evaluación, de acuerdo con los propósitos y contenidos establecidos curricularmente?
- ¿Qué formas de actuación (desempeños) ponen en evidencia las competencias y recursos identificados, en función de la situación didáctica?
- ¿Qué nivel de apropiación de las competencias (y, por lo tanto, qué nivel de desempeño) es deseable esperar que muestren los alumnos en función de las exigencias de los planes y programas de estudio?
- ¿Cómo enunciar los aspectos a evaluar y cómo describir los desempeños esperados para construir instrumentos de observación y registro de las competencias con el fin de proponer juicios sobre el avance de los alumnos?
- ¿Cómo hacer comparables los avances de los alumnos en sus competencias genéricas en diferentes situaciones didácticas de una misma UAC o de diferentes UAC que se trabajan en un mismo periodo o a lo largo de la EMS?



## **II. LA PLANEACIÓN EDUCATIVA COMO CONDICIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

En este capítulo se presenta de manera general una propuesta para el desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes en los planteles de educación media superior (EMS). La propuesta pone el acento en la escuela como dispositivo central para el desarrollo de competencias, en tanto que para muchos estudiantes, el desarrollo de algunas competencias relevantes para su participación en la sociedad y la apropiación de sus recursos ocurre fundamentalmente en ella. Por esta razón se trata de una propuesta dirigida a la escuela y a equipos de docentes, directivos y personal de apoyo.

Se parte de reconocer que la escuela es la entidad del sistema educativo que más cerca se encuentra de los estudiantes, y que en cierto modo intenta articular las decisiones curriculares con las necesidades, intereses y contexto de los estudiantes y sus familias. Se trata por lo tanto de una instancia central en la concreción del currículo que interpreta, discute y adecua los planes y los programas de estudio. La propuesta que aquí se presenta ofrece alternativas para la planeación y la evaluación, tanto del aprendizaje como de la enseñanza a partir del trabajo conjunto de diversos grupos de docentes y otro personal de la escuela.

El capítulo se compone de dos apartados; en el primero se presentan los principios generales de la propuesta alrededor de tres ideas principales: el lugar privilegiado del plantel en el desarrollo de las competencias de los estudiantes; la importancia de planear colectivamente las actividades escolares, y la evaluación como mecanismo para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el segundo, se describe de manera puntual una propuesta para articular el trabajo de diferentes grupos del plantel alrededor de la planeación y evaluación colectiva. La propuesta se organiza en nueve fases a desarrollar a lo largo del semestre. En cada una de estas fases se definen propósitos y participantes y se sugieren diversas actividades a realizar.



## **1. Principios generales para la planeación y evaluación educativa en grupos de trabajo colaborativo**

La educación, aunque recupera y expresa demandas y aspiraciones de la sociedad en su conjunto, se concreta de manera específica en cada plantel escolar donde es posible encontrar estudiantes con necesidades, expectativas y antecedentes específicos. Pese a sus aspiraciones generales, “la educación tiene que ver con procesos singulares, con sujetos de dinámicas idiosincráticas, procedentes de un ambiente con unas condiciones, con una historia académica, con aprendizajes previos” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 315). A partir de lo anterior, nos parece importante destacar dos ideas: el plantel es un espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias de los alumnos; cada plantel desempeña un papel fundamental en la contextualización del currículum, y cada plantel debe asumir sus propias posibilidades para ofrecer oportunidades de aprendizaje compartido para todos sus actores.

### **1.1. El plantel como espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias**

Es necesario reconocer que todos los estudiantes llegan a la escuela con diferentes repertorios de competencias. La participación en situaciones en diversos contextos, sin duda les ha permitido desarrollar las que son vitales para su vida cotidiana y para su participación en diversos ámbitos, incluido el escolar. Sin embargo, para muchos estudiantes la oportunidad de participar en ciertas situaciones (por ejemplo, prácticas académicas de lectura o escritura, el registro y análisis sistemático de datos, el análisis crítico de información) ocurre única o fundamentalmente en la escuela. Es decir, para muchos estudiantes, el desarrollo de algunas competencias y la apropiación de sus recursos ocurre principalmente en la escuela. La escuela ha sido para ellos un espacio privilegiado de procesos de enseñanza formal; pero, valga subrayarlo, su tránsito por ella no les ha garantizado necesariamente una educación de buena calidad. De ahí la necesidad de que cada plantel genere oportunidades equitativas para el desarrollo de competencias para todos los estudiantes. Es decir, que al mismo tiempo que les permitan recuperar y valorar lo previamente aprendido, les brinde oportunidades para ampliar y diversificar su repertorio de competencias.

### *1.1.1. El plantel y la contextualización del currículo*

En esta guía se asume que, si bien el Marco Curricular Común y los planes de estudio de las diferentes Dependencias o Instituciones Multiplantel (DIM) expresan las competencias que se espera logren desarrollar los estudiantes en la educación del tipo medio superior, es en cada uno de los planteles donde éstas pueden adquirir significado para los estudiantes y sus docentes. Desde ese punto de vista, la escuela es una instancia que dialoga con el currículo y el contexto de los alumnos y, a partir del empleo de los recursos de que dispone, intenta promover de la mejor manera posible que los estudiantes alcancen el perfil de egreso correspondiente al PPE del caso.

De acuerdo con la RIEMS, es en la concreción del curriculum a nivel del plantel donde “se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a demandas diversas de la realidad.” (SEP, 2008, pp. 42-43). En este sentido, reconoce que uno de los mayores retos de la Reforma es lograr que cada organización escolar permita trabajar colaborativamente alrededor de proyectos escolares pertinentes. Con base en lo anterior, esta guía recupera una idea central del MEPEO sobre el papel de la escuela como comunidad autónoma de gestión: la contextualización curricular (MEPEO, 2017, p. 101).

Por medio de los Consejos Técnicos Escolares en educación básica y las Academias en la educación media superior, es preciso trabajar para instrumentar el planteamiento pedagógico que derive en proyectos de enseñanza de los docentes. Con ello es posible lograr que, tanto los objetivos como los contenidos generales del currículo nacional de educación básica y el Marco Curricular Común de la educación media superior, se cumplan a cabalidad y sean contextualizados a cada grupo específico de estudiantes.

(SEP, 2017, p. 102-103)

Es decir, la contextualización del curriculum favorece que cada plantel pueda delinear un proyecto educativo compartido que, recuperando las finalidades educativas expresadas en el MCC y en los planes de estudio de cada DIM, atienda a las necesidades de una comunidad, realice actividades adecuadas al contexto y emplee de manera eficiente los recursos con que cuenta. Esto

coincide con la idea de que la autonomía escolar “es un requisito para acomodarse a los alumnos y a la comunidad, servir de estímulo al desarrollo y motivación personal de los docentes, así como promover innovaciones desde la realidad concreta” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 280).

En términos del desarrollo de competencias, es posible asumir que en cada plantel es preciso reflexionar sobre el contexto y las características de los estudiantes y sus comunidades como punto de partida para identificar situaciones que permitan el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

### *1.1.2. El plantel como espacio de aprendizaje compartido*

Es preciso señalar que dotar al plantel de mayor autonomía supone el desarrollo de capacidades escolares de organización, planificación, trabajo en equipo, evaluación, análisis curricular, planeación didáctica, entre otras. Se trata de un enorme reto para las escuelas, las autoridades educativas de los diferentes niveles de gobierno y la multiplicidad de instituciones que conforman la EMS. Esto hace necesario que las escuelas reciban apoyos diversos en materia de formación continua, asesorías, materiales de formación y esquemas de organización más flexibles, lo cual también es una oportunidad para fortalecer a la escuela como espacio de formación docente. El análisis y discusión colectiva de los procesos concretos que ocurren en cada plantel es una oportunidad para el aprendizaje compartido entre directivos, personal de apoyo, padres y madres de familia y estudiantes.

Esta guía tiene la intención de contribuir a fortalecer las capacidades de las escuelas y de sus grupos de trabajo colaborativo de docentes, mediante estrategias de planeación y evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, en tanto mecanismos para el desarrollo profesional.

## **1.2. La planeación como un compromiso del colectivo escolar para alcanzar el perfil de egreso de cada plan de estudios**

Como se dijo anteriormente, la planeación permite articular y organizar los recursos del plantel para promover el logro del perfil de egreso de los estudiantes, según el PPE del caso, y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, directivos y personal de apoyo. En línea con el MEPEO, se asume en esta propuesta que la planeación, junto con la evaluación, es un motor que impulsa la mejora continua del funcionamiento del plantel:

La escuela debe desarrollar capacidades para integrarse como una comunidad que aprende y mejora. La planeación estratégica funge como una práctica orientada hacia la mejora continua que a partir del diálogo informado identifica retos, define prioridades y promueve la igualdad de oportunidades. [...] La planeación debe ser flexible y adecuada a las condiciones de cada escuela para facilitar la implementación de los acuerdos establecidos, darles seguimiento, evaluar sus resultados, hacer los ajustes necesarios y rendir cuentas a la comunidad escolar.

(SEP, 2017, p. 102)

De esta manera, la planeación, mientras sea colectiva, promueve no sólo el logro de cada perfil de egreso de forma más articulada, sino la formación continua del personal de la escuela. Para lograr que esto suceda, la planeación debe tener al menos dos rasgos: proponer una ruta para concretar el perfil de egreso en el contexto de cada plantel y promover la participación colegiada del personal de la escuela definiendo ámbitos de responsabilidad y colaboración.

### *1.2.1. El diseño de situaciones didácticas como instancia central para desarrollar las competencias del MCC y alcanzar cada perfil de egreso*

En esta guía se parte de la idea de que la planeación que se realice en el plantel en cualquier ámbito de responsabilidad y en cualquier momento del ciclo escolar debe tomar como eje central la reflexión sobre la relevancia de las finalidades educativas, expresadas en el plan de estudios en la formación de los estudiantes, en relación con sus entornos habituales y expectativas. Es decir, más allá de la recuperación puntual de cada una de las competencias, se trata de reflexionar

sobre la forma en que éstas se intersectan con la vida de los estudiantes y con las prácticas sociales en que pueden participar. Esta reflexión permitirá ahondar en el significado de las competencias y en las formas específicas en que se pueden presentar en situaciones concretas de los ámbitos personal, académico, social y laboral. Por ello, el eje de esta propuesta es el diseño de situaciones didácticas para identificar las competencias específicas que se movilizan y de ahí buscar su vinculación con las competencias del PPE.

Las situaciones didácticas son unidades de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje que agrupan de manera coherente y pertinente propósitos educativos, y se conciben en su acepción más amplia como situaciones pedagógicas que pueden involucrar a un docente o un cuerpo colegiado de docentes que colaboran en conjunto para atender la formación integral de los estudiantes. Tienen el propósito de abordar contenidos curriculares, bajo la presentación de contextos situacionales o de intelectualización, así como actividades interrelacionadas que posibilitan la construcción de nuevos conocimientos de los alumnos. En cada UAC, en cada ciclo escolar, el docente (de manera deseable, acompañado de un colectivo de docentes) planea e implementa una variedad de situaciones didácticas para presentar a los alumnos los contenidos de enseñanza y aprendizaje establecidos curricularmente; para esto, decide cuántas situaciones didácticas va a desarrollar en un periodo lectivo y cuáles de esas se trabajarán de manera conjunta con otros docentes. Es decir, que cada docente, en el ámbito de la UAC que imparte, diseñe situaciones didácticas a partir de la reflexión sobre el contexto y los conocimientos disciplinarios e identifique las competencias y recursos que esperaría movilicen los estudiantes al participar en ellas. Por lo cual, es importante verificar que el conjunto de situaciones didácticas que se van a desarrollar en diferentes espacios curriculares y momentos del trayecto escolar contribuyan al logro del perfil de egreso; es decir, que el conjunto de situaciones didácticas en que participen los estudiantes les permita desarrollar competencias específicas vinculadas con las competencias del plan de estudios. En consecuencia, a partir del diseño de situaciones didácticas que hace cada profesor en lo particular, los docentes en colectivo requieren identificar y acordar las competencias específicas que se trabajarán en diferentes momentos y espacios, a fin de

garantizar que a lo largo de la EMS los estudiantes tengan diversas oportunidades para desarrollar las competencias que los aproximen a alcanzar el perfil de egreso que plantea su PPE.

Es importante señalar que, incluido en lo anterior, es necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus competencias genéricas desde diversos campos disciplinarios. Por ejemplo, desde el ámbito de las humanidades, las ciencias experimentales y las matemáticas, ofrecer diversas situaciones en las que sea necesario movilizar competencias de comunicación o de argumentación; propiciar que los alumnos aprendan a conocerse a sí mismos valiéndose de los recursos que ofrecen la filosofía, la biología y las ciencias sociales, por citar sólo algunos ejemplos. Desde el reconocimiento de la especificidad que pueden adoptar las competencias genéricas en diferentes situaciones, es importante que los docentes, trabajando de manera colegiada, ofrezcan a los estudiantes opciones para desarrollarlas desde diversas disciplinas. En resumen, se propone partir de situaciones concretas para identificar las competencias específicas que contribuyan a alcanzar el perfil de egreso. Al mismo tiempo, es necesario garantizar la participación de los estudiantes en situaciones didácticas diversas que les ofrezcan oportunidades para desarrollar sus competencias en diferentes campos disciplinarios a lo largo del bachillerato.

### *1.2.2. Involucrar en la planeación a diferentes actores de la escuela reconociendo ámbitos de responsabilidad y colaboración*

Es recomendable que toda la comunidad escolar participe en la planeación de las actividades escolares; la colaboración entre docentes y personal de apoyo (como son los tutores y otros actores que intervengan en las diferentes funciones dentro de la institución) es de primordial importancia para coordinar las estrategias encaminadas a promover el aprendizaje de los estudiantes. Esta condición contribuye a su vez, a favorecer el desarrollo y seguimiento de las competencias docentes.

Los procedimientos de coordinación y de planificación conjunta son aspectos del diseño que tienen un ámbito natural de desarrollo en los centros escolares. Estimular este espacio de diseño curricular es hacer de los centros lugares de socialización profesional, donde las prácticas

no se convierten en rutina. El compromiso con la profesión, la motivación para ejercerla, puede y debe ligarse a la existencia de un proyecto conjunto, no sólo a la mejora de las condiciones laborales y materiales.

(Gimeno Sacristán, 1998, p. 287)

Dado que el proceso de desarrollo de las competencias del perfil de egreso puede ocurrir en el mediano y largo plazo y en diferentes espacios escolares y extraescolares, hoy más que nunca es relevante la planeación colectiva de las actividades académicas. Es decir, el desarrollo de estas competencias (especialmente las genéricas) supera la temporalidad de una situación didáctica e incluso de un ciclo escolar y puede ocurrir en diferentes UAC o espacios dentro y fuera de la escuela. Esto supone que la planeación de situaciones didácticas no puede recaer en los docentes de manera aislada; en ella se deben articular los esfuerzos de diferentes actores para promover el desarrollo de las competencias del PPE en diferentes momentos y espacios del ámbito escolar. La presencia transversal de estas competencias en diferentes momentos y espacios del currículum requiere que el colectivo docente discuta la interpretación de las diferentes competencias del PPE, así como las formas que pueden adoptar en situaciones didácticas de las diferentes UAC.

Asimismo, es necesario que los profesores tomen acuerdos sobre los referentes para evaluar el desarrollo de las competencias del perfil de egreso (especialmente las genéricas) en diferentes espacios curriculares y momentos del trayecto escolar de los estudiantes, así como definir estrategias para articular la valoración que diferentes actores hacen de las competencias específicas de cada estudiante. Sobre esto es importante resaltar que la planeación como un compromiso del colectivo escolar no implica que se diluyan las responsabilidades individuales ni la indefinición de diferentes espacios de colaboración. Por el contrario, es preciso delimitar hasta dónde llegan las responsabilidades de cada quien y establecer diversos mecanismos de colaboración que faciliten la interacción de diferentes actores del plantel; por ejemplo, entre docentes y tutores de un mismo grupo, entre docentes de un campo disciplinario, entre todos los docentes de la escuela y el cuerpo directivo, etcétera.

En esta propuesta se proponen cuatro ámbitos de responsabilidad y colaboración en la planeación de la actividad escolar que, desde luego, dependerán de las características organizativas de cada escuela:

- a) el individual, que corresponde a la planeación que hace cada docente de las situaciones didácticas para trabajar con sus estudiantes los contenidos y las competencias específicas;
- b) el trabajo colegiado entre responsables de la tutoría y docentes que atienden a los mismos estudiantes, donde se articulan las situaciones didácticas de diversos docentes y se da seguimiento al aprendizaje de los alumnos y al desarrollo de sus competencias.
- c) el del trabajo colegiado entre todos los docentes de un campo disciplinario, donde se revisa la pertinencia de las situaciones didácticas, se identifican las competencias que se van trabajando en diferentes UAC del campo y se comparten los aspectos a evaluar;
- d) el trabajo colegiado escolar, donde los directivos, responsables de tutoría y orientación y docentes toman acuerdos sobre las actividades generales de la escuela a realizar a lo largo de un ciclo escolar y se evalúa su funcionamiento al final del mismo.

### **1.3. La evaluación como mecanismo para mejorar el aprendizaje y la enseñanza**

Aunque la evaluación puede cumplir diferentes propósitos y llevarse a cabo en diferentes tipos de proyectos integradores y situaciones didácticas de aula, en esta guía se asume de manera central la función formativa de la misma. De este modo, la evaluación a la que haremos referencia será la que se hace fundamentalmente en el aula ya que servirá como ejemplo para mostrar que tiene el propósito de comprender y mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Santos Guerra, 2004). Se busca, desde luego, identificar el nivel de desarrollo de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes, pero también los procesos y estrategias que han seguido para lograr ese nivel. También se busca identificar las competencias que el docente ha puesto en práctica para promover el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, no es suficiente con que el docente indague y los estudiantes reflexionen sobre el logro de los objetivos

propuestos; es necesario además intentar comprender por qué se han alcanzado tales resultados y las causas de las dificultades enfrentadas. En resumen, se busca identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para adecuar la intervención didáctica a las mismas (Casellas, 1997). La evaluación entendida como comprensión y mejora es un vínculo que ayuda a articular el aprendizaje y la enseñanza.

En esta guía se propone que la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje forme parte integral de los procesos de planeación que tienen lugar en la escuela; es decir, que en la planeación se contemplen momentos para valorar los aprendizajes logrados por los alumnos y reflexionar sobre la práctica docente.

### *1.3.1. Registro, evaluación y seguimiento de las competencias de los estudiantes (especialmente las genéricas)*

Un propósito central de esta guía es ofrecer a los planteles algunas ideas y opciones para registrar, dar seguimiento y evaluar el desarrollo de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes (especialmente las genéricas) a lo largo de su paso por la educación media superior. De ahí que un mecanismo de registro y seguimiento, más allá de sus características formales, debe presentar ciertos rasgos que permitan: a) articular la evaluación que se hace en diferentes espacios curriculares; b) valorar el progreso de cada uno de los estudiantes; c) identificar a estudiantes en situación de riesgo de reprobación o abandono escolar y d) identificar dificultades de aprendizaje comunes. Por ello es importante que el registro articule y organice la información proveniente del paso de los estudiantes por diferentes UAC a lo largo del tiempo.

Por todo lo anterior, la evaluación y el seguimiento de las competencias de los alumnos requiere del trabajo colegiado, con la consiguiente toma de acuerdos, entre los diferentes docentes, directivos y personal de apoyo. Esto es importante entre otras cosas porque:

Quando el currículo se especializa y lo imparten varios profesores a un mismo grupo de alumnos, [la evaluación] cobra relevancia adicional. En un estilo individualista, donde cada profesor decide por su cuenta, ese filtro curricular es peculiar para él y puede llegar a plantear al alumno exigencias incoherentes entre sí y hasta contradictorias. [...] Un profesor

puede pedir respuestas escuetas; otro comentarios personales; uno exige más recuerdo de datos que evocar de memoria, otro puede insistir más en razonamientos del alumno y en la expresión de opiniones; unos son muy sensibles a las faltas de ortografía, otros a la escasa fluidez en las respuestas, otros al desorden en la expresión.

(Gimeno Sacristán, 1998, p. 299)

Como señala Gimeno Sacristán, la falta de coordinación en los procesos de evaluación puede repercutir en exigencias contradictorias para los estudiantes; por el contrario, la evaluación colegiada permite compartir referentes de evaluación y enviar mensajes consistentes sobre los desempeños deseables para las diferentes competencias.

Uno de los propósitos centrales de esta guía es ofrecer lineamientos para promover el desarrollo, evaluar y dar seguimiento a las **competencias genéricas** de los estudiantes a lo largo de su trayecto educativo por la EMS.

Como se ha mencionado, la lista de competencias genéricas y sus atributos del Acuerdo Secretarial 444 expresa un conjunto de aspiraciones sociales relevantes de lo que se espera que todos los egresados de la EMS logren como desempeños terminales para actuar en la sociedad, conducir un proyecto de vida personal y, en su caso, seguir estudiando o ingresar a la vida profesional. Por todo esto es que se ha destacado que son competencias clave, transversales y transferibles. En este sentido, los seis grupos en que se clasifican estas competencias se relacionan con capacidades generales, indispensables en la vida de toda persona: i) auto determinarse y cuidar de sí mismo; ii) expresarse y comunicarse eficazmente; iii) pensar crítica y reflexivamente; iv) aprender de forma autónoma; v) trabajar colaborativamente y; vi) participar con responsabilidad en la sociedad.

En la enunciación de las once competencias genéricas y sus 45 atributos se buscó presentar un panorama completo de las capacidades que caracterizan lo que Moya y Luengo llaman “una persona bien educada” (Moya y Luengo, 2012) y a las que debe aspirar todo proyecto educativo en la EMS. En este sentido, la lista de estas competencias y sus atributos son un referente válido y de la mayor importancia para la construcción de los PPE en la EMS y para evaluar la formación integral de los alumnos.

Con el fin de evaluar las competencias genéricas de un alumno en una situación didáctica particular es necesario establecer un vínculo entre éstas y las competencias específicas que despliega, dadas por los contextos, situaciones y contenidos de la situación didáctica. Asimismo, para dar seguimiento a la apropiación de las competencias genéricas de un alumno a lo largo de su trayecto por la EMS, se hace necesario comparar sus desempeños específicos en diferentes situaciones didácticas correspondientes a diferentes UAC. Sin embargo, un punto de vista adoptado en la elaboración de esta guía es que, tal como está presentada la lista de las competencias genéricas y sus atributos en el Acuerdo Secretarial plantea dificultades para que sea tomada como base de una propuesta sistemática de evaluación. Es posible señalar los siguientes aspectos:

- Tanto las competencias como los atributos se pueden considerar competencias generales que se concretan de diferentes maneras en situaciones distintas.
- Los recursos que potencialmente se movilizan en cada una de las competencias genéricas y en los atributos enlistados pueden ser muy variados y dependen de las situaciones en que se concretan.
- La jerarquía entre competencias genéricas y atributos no es clara, ni la interrelación entre los atributos de una misma competencia genérica.
- Potencialmente, un desempeño específico en una situación didáctica puede relacionarse con competencias genéricas y atributos distintos.
- Es posible analizar cada competencia y atributo enunciado para identificar competencias y recursos más específicos que se pueden vincular más cercanamente con los posibles desempeños de los alumnos en situaciones didácticas de distintos campos disciplinarios o profesionales.

De acuerdo con estas consideraciones se realizó un análisis de las competencias genéricas y los atributos enunciados en el Acuerdo Secretarial 444 con el fin de identificar los principales recursos que se movilizan en ellos al manifestarse en diferentes contextos, así como para resaltar las relaciones entre estos recursos al ponerlos en práctica. Este análisis dio como resultado, para cada grupo de competencias genéricas, un conjunto de **dimensiones** (llamadas así, de manera

parecida a los ejes en que se organiza el espacio cartesiano y posibilitan localizar un punto en el espacio) sobre las que pueden manifestarse diferentes desempeños dentro de un mismo grupo de competencias. Por ejemplo, en el caso del grupo de competencias genéricas denominado *Se expresa y comunica*, se consideraron las siguientes dimensiones: *Lectura, Redacción, Escucha, Expresión oral, Búsqueda de información y Manejo de las TIC*.

Se buscó que estas dimensiones fueran reconocibles al desplegarse las competencias genéricas de un mismo grupo en cualquier situación posible, independientemente de los contextos específicos y de los campos disciplinarios (o profesionales, en su caso) implicados.

A partir de estas dimensiones se construyeron **referentes** para la evaluación de desempeños específicos, en diferentes contextos, relacionados con las competencias genéricas y atributos del grupo, especialmente con los recursos que implican. Por ejemplo, en el grupo de competencias genéricas *Se expresa y comunica*, en la dimensión de *Lectura*, los referentes que se definieron son los siguientes: *Recupera información del texto, Reconstruye las principales ideas del texto, Reflexiona sobre el texto y lo evalúa, Entiende los propósitos y destinatarios del texto y Reflexiona sobre su proceso de lectura*.

Se procuró que la enunciación de estos referentes implicara un nivel de concreción de las competencias genéricas y sus atributos más cercano a los desempeños que es posible observar en situaciones didácticas específicas dentro del aula, pero que fueran lo suficientemente generales para apoyar el trabajo educativo en cualquier UAC de cualquier campo disciplinario o profesional.

La lista completa de dimensiones y referentes propuestos para cada uno de los grupos de competencias genéricas se presenta en los cuadros 1 a 6.

Cuadro 1. Grupo de competencias del cuidado de sí mismo (Se auto determina y cuida de sí)

Dimensiones	Referentes
Conocimiento y valoración de sí mismo	Toma conciencia de sus capacidades, limitaciones y valores.
	Se autorregula como parte del logro de sus objetivos.
	Reflexiona sobre las consecuencias de su toma de decisiones.
Conocimiento y manejo de emociones	Pide ayuda cuando la necesita.
	Externa incomodidades y desacuerdos.
	Reconoce situaciones que alteran sus emociones.
Valoración de expresiones artísticas	Manifiesta sus nociones sobre la belleza y el arte.
	Utiliza diferentes recursos para expresar su creatividad.
	Reconoce los componentes estéticos que lo rodean.
Cuidado de la salud	Reconoce conductas que puedan dañar su integridad física y emocional.
	Realiza actividades que benefician su desarrollo físico y emocional.
	Atiende a medidas que cuidan su cuerpo.
	Identifica estrategias para prevenir riesgos.
	Es capaz de manejar el estrés y autorregularse.
Relaciones interpersonales	Se relaciona con personas que respetan su integridad.
	Evita crear vínculos con quien pueda dañarlo física y emocionalmente.

Cuadro 2. Grupo de competencias de comunicación y lenguaje (Se expresa y comunica)

Dimensiones	Referentes
Lectura	Recupera información del texto.
	Reconstruye las principales ideas del texto.
	Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.
	Entiende los propósitos y destinatarios del texto.
	Reflexiona sobre su proceso de lectura.
Redacción <sup>11</sup>	Coherencia.
	Cohesión.
	Adecuación.
	Aspectos formales y normativos.
	Proceso de escritura (planeación, revisión, corrección).
Escucha	Entiende, analiza y registra mensajes orales.
	Mantiene una atención activa frente a lo que expresan otras personas.
	Tiene una actitud pertinente, crítica y abierta al escuchar.
Expresión oral	Usa variedad de registros y tipos de discurso.
	Identifica sus posibilidades y limitaciones comunicativas.
Búsqueda de información <sup>12</sup>	Define necesidades informativas.
	Localiza información en distintas fuentes.
	Valora la confiabilidad de la información.
	Organiza y sistematiza la información.
	Usa la información de manera ética.
Manejo de las TIC	Se comunica y colabora en red.
	Crea contenidos escritos y audiovisuales.
	Busca información en medios digitales.
	Análisis de información por medios digitales (simuladores, hojas de cálculo, etc.).

<sup>11</sup> Basado en Daniel Cassany, *Reparar la escritura* (Barcelona: Graó, 1993), <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/289-reparar-la-escritura-did-ctica-de-la-correccion-de-lo-escritopdf-KGW3t-libro.pdf>

<sup>12</sup> Basado en Verónica Vargas Suárez y Patricia Navarro Suástegui, *Navegar en el mar de la información* (Jiutepec: Instituto Mexicano de Tecnología del Agua, 2011), [http://repositorio.imta.mx:8080/cenca-repositorio/bitstream/123456789/1113/1/IMTA\\_052.pdf](http://repositorio.imta.mx:8080/cenca-repositorio/bitstream/123456789/1113/1/IMTA_052.pdf)

Cuadro 3. Grupo de competencias de pensamiento crítico y reflexivo (Piensa crítica y reflexivamente)

Dimensiones	Referentes
Estructuración	Sintetiza información para generar conclusiones.
	Desarrolla estrategias para la construcción de nuevos conocimientos.
	Analiza y ordena ideas relevantes de acuerdo a los objetivos que persigue.
	Formula propósitos, metas y objetivos claros y factibles.
Argumentación	Expresa sus ideas de manera coherente.
	Entiende la diferencia entre una tesis y una antítesis.
	Considera en su argumentación diferentes dimensiones.
	Distingue entre una inferencia y una conclusión e identifica su claridad o confusión.
Comprensión	Identifica ideas principales de un texto o fuente de información.
	Identifica con claridad los propósitos de las tareas asignadas y da seguimiento a logro de los objetivos.
	Entiende las ideas principales de diferentes voces de interlocución.
	Comprende lo que se le pregunta y es capaz de dar respuesta.
	Establece relaciones causales coherentes.
	Identifica supuestos.
	Reformula ideas y las relaciona con otras.
Reflexión	Se hace preguntas acerca de lo que le sucede.
	Participa en debates de manera propositiva.
	Reconoce falacias personales o de otros compañeros y es capaz de modificar sus puntos de vista.
	Transforma su actuar a partir de la adquisición de nuevas ideas.
	Piensa con detenimiento acerca de los conceptos que usa.
	Relaciona el aprendizaje con su experiencia y con los problemas importantes en su entorno, en su núcleo familiar, en sus relaciones, etc.
	Es autocrítico y capaz de aceptar sus errores.
Proyección	Es capaz de construir hipótesis, predecir fenómenos y llevar a cabo procedimientos que le permitan alcanzar objetivos.
	Establece y cumple plazos para alcanzar sus metas.
	Plantea ideales a alcanzar y los distingue de la realidad.

Cuadro 4. Grupo de competencias de aprendizaje autónomo (Aprende de forma autónoma)

Dimensiones	Referentes
Autonomía	Identifica las actividades que son de su interés y cultiva sus capacidades.
	Es capaz de definir metas y alcanzarlas haciendo uso del conocimiento.
	Toma decisiones con base en información y sus valores.
Curiosidad	Articula diferentes saberes y tiene consciencia de la relación entre el conocimiento y la vida diaria.
	Por iniciativa propia busca estar informado para participar y contribuir en el aprendizaje de manera respetuosa y propositiva.
	Mantiene una actitud motivada hacia los nuevos conocimientos.
Exploración	Experimenta diversos mecanismos con consciencia de los riesgos.
	Analiza y compara distintas soluciones para tomar decisiones.
Compromiso	Respeto procesos a pesar de las dificultades.
	Toma la responsabilidad por sus propias formas de pensar, creencias y valores.
	Planea estrategias para aprender lo que le cueste trabajo.
Metacognición	Es consciente de sus capacidades y limitaciones.
	Es consciente de los recursos con los que cuenta y los utiliza al máximo.
	Distingue y construye procedimientos que favorecen su aprendizaje.
	Puede interrelacionar conceptos y otros conocimientos.
	Puede autoevaluar sus resultados con base en sus propósitos y objetivos.

Cuadro 5. Grupo de competencias de trabajo colaborativo (Trabaja en forma colaborativa)

Dimensiones	Referentes
Liderazgo	Aporta ideas pertinentes dentro de un grupo que impactan positivamente en la construcción del conocimiento.
	Escucha diferentes opiniones con respeto.
	Fomenta la confianza y la cordialidad en los grupos de trabajo.
Cooperación	Es capaz de cumplir diversas tareas con personas diferentes a él.
	Logra llegar a acuerdos a pesar de que existan muchos puntos de vista en el grupo.
	Tiene disposición para formar parte de diferentes grupos con finalidades específicas.
	Procurar obtener lo que él (o su grupo) desea, considerando los derechos y necesidades de los demás
Solidaridad	Muestra preocupación por la opinión de sus compañeros.
	Ofrece apoyo siendo consciente de sus limitaciones.
Sinergia	Utiliza sus habilidades integrándolas con las de otras personas para alcanzar diferentes objetivos.
Negociación	Propone acciones que permiten interactuar con los demás miembros de su grupo, comunidad o entorno.
	Integra puntos de vista, posturas e ideologías para llegar a acuerdos en busca del bien común.
	Establece un diálogo respetuoso y conciliador, tomando en cuenta las diferentes opiniones.

Cuadro 6. Grupo de competencias de la participación social (Participa con responsabilidad en la sociedad)

Dimensiones	Referentes
Inclusión	Manifiesta respeto a la diversidad por medio de sus acciones y comentarios.
	Se reconoce como un ser social y asume su responsabilidad ante la toma de decisiones.
	Interactúa con apertura a las diferencias.
Disposición	Se involucra con propuestas que beneficien a su comunidad, participando en proyectos dentro o fuera de la escuela que tengan algún impacto positivo.
Innovación	Se asume como sujeto activo capaz de desarrollar proyectos y plantear soluciones a problemas.
	Propone procedimientos y acciones para la mejora de resultados.
	Es capaz de interpretar su realidad y a partir de ésta sabe construir sus posibilidades.
Gestión	Analiza su realidad para responder a tareas o proyectos.
	Integra actores y procesos para impactar en su entorno.
Ética	Identifica sus valores y creencias en torno a los problemas que se presentan.
	Reconoce los aspectos culturales, sociales y políticos que influyen en su realidad.
Creatividad	Genera alternativas innovadoras.
	Aporta ideas y acciones que permitan resolver los problemas.

Las dimensiones y los referentes mencionados en los cuadros anteriores se plantean y proponen como un recurso para el diseño de situaciones didácticas y de evaluación centrados en el desarrollo de las competencias genéricas y sus atributos enunciados en el Acuerdo Secretarial 444. No se pretende sustituir estas finalidades educativas, sino establecer un puente entre ellas y los desempeños de los alumnos en distintas UAC, para reconocer en qué medida y de qué manera las van alcanzando. Tampoco se pretende que el establecimiento de estas dimensiones y referentes sean fijas y normativas ya que la lista de dimensiones y referentes puede ampliarse según el contexto, asignatura y tema tratado en cada situación didáctica. Pretendemos que la lista descrita en estos cuadros cree un estándar de recomendación mínimo en la consideración de dimensiones y referentes de cada situación didáctica.

En el diseño de situaciones didácticas y de evaluación es necesario identificar y enunciar otros elementos que permitan acercar todavía más las dimensiones y referentes que aquí se proponen a los desempeños específicos de los estudiantes. Estos elementos y las formas de definirlos se presentan en los siguientes apartados.

### *1.3.2. Evaluación de la práctica docente*

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la propuesta que se presenta en esta guía contempla también algunos elementos para la evaluación de la práctica docente. A fin de que ésta pueda servir a la comprensión y mejora de la enseñanza, se proponen algunos rasgos que deberían caracterizarla.

En primer lugar, se debe procurar que la evaluación de la práctica docente se lleve a cabo de manera colegiada. Esta forma de realizarla fortalece el diálogo profesional entre los docentes, permite confrontar ideas y comparar opciones para diseñar una actividad o resolver un problema. Por otro lado, la reflexión colectiva sobre la práctica docente es de interés no sólo por el desempeño concreto de cada profesor, sino por el funcionamiento del equipo docente que conduce el proyecto educativo del plantel. Es decir, la evaluación a cada uno de los docentes aporta insumos para la mejora del profesor en cuestión, pero

también para el mejoramiento de la planta docente en su conjunto y del trabajo colectivo que realiza.

En segundo lugar, se plantea que el propósito central de la evaluación a los docentes sea ayudarlos a mejorar su práctica. En ese sentido, se recupera la idea de Santos Guerra sobre los procesos de evaluación a los docentes en la escuela:

La evaluación ha de ser una ayuda, no una amenaza. El propósito de la evaluación no debe ser la realización de un ajuste de cuentas o de un juicio sobre la actuación profesional de los docentes. El propósito fundamental es conseguir, a través de la indagación rigurosa sobre la práctica, las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, de tal manera que los protagonistas pueden formular un juicio riguroso sobre su valor educativo.

(Santos Guerra, 1996, p. 49-50)

En tercer lugar, se propone que el elemento central de la evaluación a los docentes sea la reflexión compartida sobre el diseño e implementación de las situaciones didácticas. Sin menoscabo de la autoevaluación que pueda realizar cada docente, se plantea que los profesores organizados en academias (docentes del mismo campo disciplinario) discutan la pertinencia de las situaciones didácticas, tanto para el desarrollo de competencias como para el aprendizaje de los contenidos disciplinarios. Adicionalmente, la discusión colectiva de las situaciones didácticas puede ayudar a identificar necesidades de formación en aspectos tanto disciplinarios como didácticos, a nivel individual o colectivo.

Finalmente, se propone que en cada plantel se exploren diferentes mecanismos para observar y analizar la práctica docente; es decir, no limitar la reflexión a la revisión y discusión de la planeación realizada por cada uno de los profesores. Dependiendo de las condiciones del plantel, es posible realizar actividades de observación entre pares en el aula, análisis de clases video grabadas o fragmentos de ellas, revisión y discusión de trabajos de los estudiantes, etcétera, para que, todas esas actividades se conviertan en espacios privilegiados para la formación continua de los docentes.



## 2. Fases para instrumentar la planeación y evaluación en los planteles

La propuesta que se presenta a continuación intenta articular diversos niveles de planeación educativa; principalmente, la planeación del periodo lectivo que hace el colectivo escolar y la planeación de situaciones didácticas que en general hacen todos los agentes educativos de forma colaborativa y las que en particular hacen los docentes para la impartición de su asignatura. Asimismo, vincula estrategias de evaluación del aprendizaje y la enseñanza para momentos puntuales del ciclo escolar y su seguimiento a lo largo del periodo lectivo. Para ello se propone organizar las actividades en nueve fases para instrumentar la propuesta de planeación y evaluación en cada plantel (ver esquema 1).

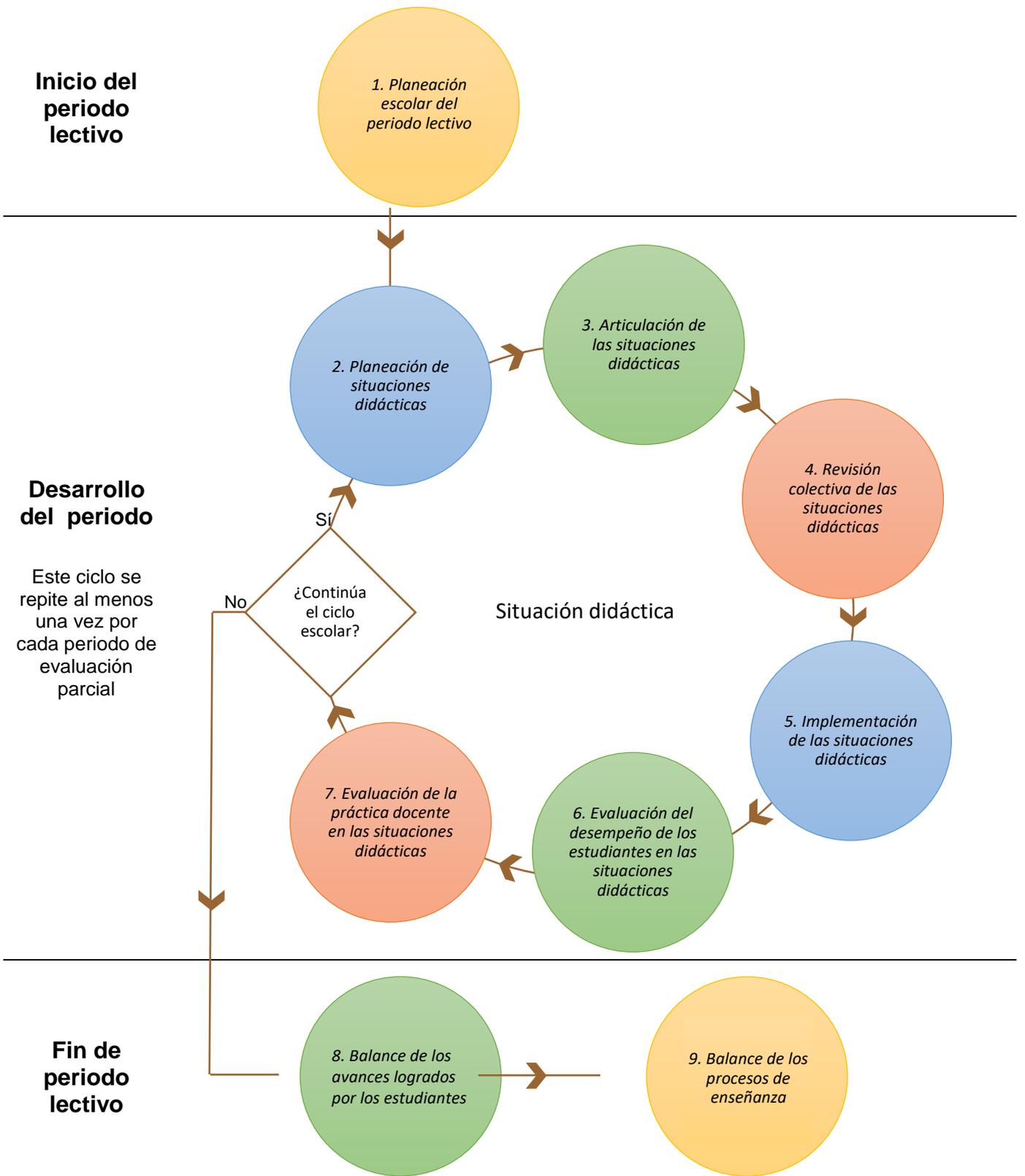
Como puede verse en el esquema, la primera de estas fases ocurre al inicio del periodo y tiene el propósito de acordar la planeación del plantel para el ciclo escolar. Las fases 2 a 7 constituyen un ciclo mediante el que se diseñan, implementan y evalúan las situaciones didácticas (proyectos integradores o situaciones didácticas de aula). Este ciclo se repite a lo largo del periodo lectivo para cada una de las situaciones didácticas que se lleven a la práctica. Idealmente, se contempla implementar una situación didáctica en cada periodo parcial de evaluación.<sup>13</sup> Finalmente, las fases 8 y 9 ocurren al final del semestre y tienen la intención de hacer un balance de las competencias desarrolladas por los estudiantes, así como de los procesos de enseñanza y el funcionamiento general de la escuela.

Para llevar a cabo estas fases, se proponen diferentes agrupaciones de docentes y personal del plantel (identificadas con colores), cada uno con diferentes responsabilidades y ámbitos de colaboración: **colegiado escolar**, compuesto por directivos, personal de apoyo y al menos un representante por cada campo disciplinario; **docentes**; **colegiado interdisciplinario grupal**, compuesto por responsables de tutoría y docentes que dan clase a un mismo grupo o grado, y el **colegiado disciplinario o academias**, integrado por profesores que dan clases en un mismo campo disciplinario.

---

<sup>13</sup> En esta propuesta se asume que los periodos lectivos (cuatrimestre, semestre, año escolar u otros) suelen subdividirse en “periodos parciales” de duración más o menos equivalente (mes o bimestre, por ejemplo). Comúnmente, estas delimitan periodos de evaluación correspondientes a “unidades” o “bloques” de contenidos curriculares. En este sentido es que se propone la planeación e implementación de una situación didáctica por cada periodo parcial.

Esquema 1. Fases propuestas para la planeación escolar y el diseño de situaciones didácticas



- Colegiado escolar (directivos, personal de apoyo y al menos un representante por cada campo disciplinario)
- Docentes
- Colegiado interdisciplinario grupal (responsables de tutoría y docentes que dan clase a un mismo grupo o nivel educativo)
- Colegiado disciplinario o academias (docentes que dan clases en un mismo campo disciplinario)

Para explicar el esquema anterior tomaremos como ejemplo el caso particular de la implementación de situaciones didácticas de aula. Como puede desprenderse de una revisión cuidadosa del esquema, se trata de una propuesta de trabajo que exige un esfuerzo considerable del personal del plantel, tanto en lo individual como en lo colectivo. Sin embargo, se trata de procesos cuyos productos podrán ser usados posteriormente. Así, por ejemplo, si el diseño de una situación didáctica (en su último nivel de concreción) supone un proceso intenso de búsqueda de información, diseño de actividades, definición de aspectos a evaluar, acuerdo entre diferentes grupos de docentes, los productos obtenidos (planeaciones didácticas, instrumentos de registro para la evaluación, descriptores para el seguimiento de competencias, etcétera) constituyen materiales que con algunas adaptaciones se pueden usar en los periodos lectivos posteriores. Ante esto es previsible que con el paso del tiempo la cantidad de trabajo necesario para abordar los contenidos de los Planes y Programas de Estudio (PPE) vaya siendo menor.

Por otra parte, para cada una de las fases se proponen diversas actividades y modalidades de trabajo; no siempre será posible realizarlas todas, por lo que en ocasiones será necesario elegir entre ellas. Cada plantel y cada cuerpo colegiado definirán sus prioridades y en función de ellas, de su organización y del personal disponible decidirán la mejor forma de llevar a la práctica esta propuesta.

Lo importante es que lo aquí sugerido contribuya a que los planteles y sus colectivos docentes fortalezcan sus capacidades para planificar, evaluar y mejorar paulatinamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación se describe en detalle cada una de las nueve etapas.

## **2.1. Planeación escolar del periodo lectivo**

Esta fase tiene el propósito de construir acuerdos para adecuar e instrumentar el currículo en el plantel a partir del análisis tanto del plan de estudios como del contexto local. Para ello es importante considerar además las valoraciones sobre el funcionamiento del plantel en el periodo anterior, así como los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Al final de esta fase, se espera contar con las estrategias generales que el personal del plantel llevará a la práctica a lo largo del semestre para contribuir al avance de los alumnos en el logro del perfil de egreso. Por lo tanto, se propone que esta fase tenga lugar al inicio del semestre mediante una reunión entre directivos, personal de apoyo y los docentes del plantel (al menos un representante por cada campo disciplinario). Las actividades que se proponen para esta fase son las siguientes.

#### *2.1.1. Discusión de las finalidades educativas*

Una actividad fundamental de esta fase es la revisión del MCC y del PPE de la DIM para discutir el significado y relevancia de las finalidades educativas pensando en los estudiantes concretos del plantel. A grandes rasgos, se trata de compartir reflexiones sobre diversas situaciones en que se pueden desenvolver los estudiantes y la forma en que esas situaciones se vinculan con las grandes finalidades de la educación media superior, expresadas en los seis grupos de competencias genéricas: i) auto determinarse y cuidar de sí mismo; ii) expresarse y comunicarse eficazmente; iii) pensar crítica y reflexivamente; iv) aprender de forma autónoma; v) trabajar colaborativamente; y vi) participar con responsabilidad en la sociedad.

#### *2.1.2. Acordar estrategias escolares para promover el logro del perfil de egreso*

Otra actividad de esta fase consiste en definir estrategias generales para apoyar, a lo largo de cada periodo lectivo, el logro del perfil de egreso. Con base en los recursos de que dispone o puede gestionar la escuela, el colegiado escolar puede proponer actividades a realizar dentro o fuera del aula para promover el desarrollo de las competencias. Por ejemplo, proyectos didácticos entre diferentes UAC, actividades extracurriculares (artísticas, deportivas, culturales, etcétera), proyectos de vinculación comunitaria, prácticas profesionales, acciones para mejorar la convivencia, etcétera.

### *2.1.3. Discusión de dimensiones y referentes para la evaluación de competencias*

En esta fase, además, se toman acuerdos fundamentales para la definición de situaciones didácticas y para la evaluación de los estudiantes, así como para el registro y seguimiento de sus competencias a lo largo del periodo lectivo. Para ello, se propone que, en primera instancia, el colegiado escolar revise y discuta las dimensiones y referentes propuestos en esta guía para cada grupo de competencias (ver cuadros 1 a 6). Proponemos que esta lista de dimensiones y referentes pueda constituir una base común para la evaluación de las competencias genéricas; sin embargo, cada colectivo escolar puede adecuar la propuesta agregando las dimensiones y los referentes que considere pertinentes. Se propone que la descripción de este par de elementos sea exclusivo para cada grupo de competencias pero que, al mismo tiempo, sirva como parámetro para todos los campos disciplinarios ya que ésto facilitaría la evaluación. Justo esta característica es la que puede hacer comparable el desempeño de un estudiante en diversas UAC y, por lo tanto, permite integrar sus diferentes evaluaciones para una misma competencia.

Esta tarea puede ir más allá de los alcances de una reunión de trabajo colegiado. Por eso, se propone la conformación de comisiones interdisciplinarias que asuman la responsabilidad de definir y discutir cuáles serán las dimensiones y referentes que se establecerán para cierto grupo de competencias. Se trata de un análisis puntual que requiere de la consulta de bibliografía especializada y de la discusión y la construcción de acuerdos entre los docentes.

Finalmente, aunque se propone que las dimensiones y los referentes se revisen al inicio del semestre, es posible que el diseño de las sucesivas situaciones didácticas requiera de pequeños ajustes o de ir agregando referentes a las dimensiones de los diferentes grupos de competencias.

Una vez revisados y, en su caso, afinados las dimensiones y los referentes, la parte sustancial de esta actividad consiste en definir en cuáles de estos elementos se va a centrar el trabajo escolar y la atención de los docentes para promover y evaluar el avance de los alumnos. Para esto es relevante la discusión de la actividad descrita en el apartado 2.1.1 y contar con una valoración de los resultados del periodo lectivo anterior.

## 2.2. Planeación de situaciones didácticas

El propósito de esta etapa es diseñar de manera detallada una situación didáctica para abordar algunos contenidos centrales de un bloque o unidad de estudio, a partir de los cuales se promueva y evalúe puntualmente el desarrollo de competencias genéricas y disciplinarias, con el fin de comparar el avance de cada alumno en diferentes UAC (especialmente en lo relativo a las competencias genéricas). Se entiende por contenidos centrales aquellos conocimientos, habilidades y actitudes de mayor jerarquía dentro de los programas de estudio (MEPEO, 2017, p. 203) alrededor de los cuales se pueden articular otros contenidos subordinados. Esta tarea es responsabilidad de cada docente y se realiza varias veces a lo largo del ciclo escolar.

Idealmente, en cada UAC se diseña e implementa una situación didáctica de este tipo para cada periodo de evaluación parcial. La elección de esta unidad temporal permite hacer coincidir las situaciones didácticas que se diseñen desde diferentes UAC. Sin embargo, como ya comentamos arriba, cada plantel decidirá cuántas situaciones didácticas de este tipo llevará a la práctica a lo largo del semestre.

Para iniciar con la implementación de las estrategias propuestas en esta guía, es perfectamente posible que algunos planteles decidan trabajar sólo con una situación didáctica por semestre.<sup>14</sup> Conforme vayan adquiriendo experiencia en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas, y vayan afinando los mecanismos de participación de los diferentes implicados, podrán ir aumentando el número de situaciones didácticas implementadas por semestre. En cualquier caso, es necesario que cada docente diseñe e implemente otras situaciones didácticas, las necesarias para trabajar con el resto de contenidos y competencias de la UAC que imparte, de acuerdo con su práctica habitual, aunque no sigan la metodología que se propone en esta guía.

---

<sup>14</sup> La metodología propuesta en esta guía para la planeación de situaciones didácticas es aplicable al diseño de proyectos transversales o integradores con los que ya se trabaja en algunas DIM. Es importante resaltar que la propuesta aquí presentada pone énfasis tanto en promover la formación, que debe hacerse en el trabajo cotidiano en el aula, como en la evaluación, que es en lo que se suelen centrar este tipo de proyectos.

### 2.2.1. Diseño de situaciones didácticas e identificación de competencias específicas.

Esta fase se discutirá a fondo en el capítulo 3. Por el momento, baste decir que a partir de la revisión de los programas de estudio, cada docente define su situación didáctica e identifica las competencias específicas y recursos que se pondrán en juego según los contenidos, las actividades y la situación social o contexto de intelectualización que se haya tomado como referencia. Esta tarea permite al docente identificar la relación de las competencias específicas que se ponen en juego en la situación con las competencias del perfil de egreso, especialmente con las competencias genéricas. Por ejemplo, en una situación didáctica del campo disciplinario de *Comunicación* centrada en la enseñanza de la escritura de paráfrasis (ver cuadro 7, el ejemplo completo aparece en el capítulo 3) se manifiesta la competencia específica *Comunica con palabras propias las ideas escritas por otros, de manera creativa, sin falsear, manipular, deformar o tergiversar su sentido*, la cual corresponde a la competencia genérica *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados*, del grupo *Se expresa y comunica*.

Asimismo, al identificar y definir las competencias específicas implicadas en una situación didáctica, algunas pueden estar más orientadas hacia las competencias genéricas y otras hacia las disciplinarias. En general, la distinción puede ser discutible, pero las competencias específicas orientadas hacia el cumplimiento de las competencias disciplinarias implican el manejo de saberes propios del área de conocimiento y, eventualmente, aluden a alguna de las competencias disciplinarias enunciadas en el Acuerdo Secretarial 444 (y otros). Por ejemplo, en la escritura de paráfrasis, es posible identificar la competencia específica: *Identifica las características de la estructura del texto fuente y de la paráfrasis resultante y comprende sus propósitos y significados en el contexto de su producción*. Ésta puede relacionarse con la competencia disciplinaria del campo de *Comunicación*: *Produce textos con base en el uso normativo de la lengua considerando la intención y situación comunicativa*.

Es importante señalar que en una sólo situación didáctica los estudiantes pueden desplegar un gran número de competencias específicas. Pretender dar un seguimiento puntual a todas ellas puede suponer una enorme cantidad de trabajo, tanto en la definición de aspectos a evaluar como en la evaluación de cada uno de los alumnos. La tarea puede volverse irrealizable. Por eso se recomienda que, de ese conjunto de competencias, se elijan aquellas que serán objeto de atención y evaluación puntual a lo largo de la situación didáctica. Esto no impide que el docente pueda proporcionar realimentación en otras competencias que los estudiantes vayan requiriendo. Sin embargo, sólo para las que se elijan trabajar de manera puntual, será necesario planear y efectuar actividades específicas y definir aspectos a evaluar con los instrumentos respectivos. Es importante señalar que esta elección se puede reconsiderar una vez que se revisen las situaciones didácticas con los otros docentes del grupo, como se verá en la fase 3.

#### *2.2.2. Definición de aspectos a evaluar y descriptores de evaluación*

Una vez tomada la decisión definitiva sobre las competencias a trabajar en cada situación didáctica, es posible analizar los recursos que idealmente se movilizarán como parte de su puesta en práctica y, a partir de ello, definir los **aspectos a evaluar**. Éstos se derivan de un análisis de los recursos que pueden estar implicados en las competencias específicas identificadas, tomando como pauta las dimensiones y los referentes del grupo o los grupos de competencias genéricas con los que se les ha vinculado. Es decir, las dimensiones y referentes propuestos en la presente guía cumplen el propósito de orientar la definición de los recursos implicados en las competencias específicas que se desplegarán en una situación didáctica que está en proceso de planeación.

Como puede verse en el cuadro 7, en el ejemplo de la situación didáctica sobre la enseñanza de la paráfrasis, para la competencia específica *Comunica con palabras propias las ideas escritas por otros de manera creativa, sin falsear, manipular, deformar o tergiversar su sentido*, en relación con la dimensión de *Lectura* y el referente *Entiende los propósitos y destinatarios del texto*, es posible definir como aspecto a evaluar: *Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje*.

Para cada aspecto a evaluar se requiere definir descriptores que ayuden a observar el desempeño del alumno en diferentes momentos de la situación didáctica (ver ejemplo del cuadro 8). Es necesario recalcar que, aunque estos descriptores hablan de una progresión en el desarrollo de ciertos aspectos de las competencias, se trata de hipótesis sobre el proceso que siguen los estudiantes para cada aspecto específico. La implementación de la situación didáctica y la observación de los estudiantes dará cuenta de la pertinencia de los descriptores o de la necesidad de modificarlos, para hacerlos más acordes al proceso efectivamente observado; además, posibilitará proponer niveles de logro para construir rúbricas relacionadas con cada competencia específica.

Finalmente, para cada aspecto a evaluar, en cada etapa de la situación didáctica, es conveniente definir quién evalúa y para qué se evalúa en relación con el descriptor del desempeño esperado. Esto orientará de manera precisa el diseño de instrumentos de evaluación para realimentar a los alumnos y facilitará la realización de la evaluación sumaria, así como el seguimiento del avance de los alumnos más allá de la situación didáctica. En el cuadro 9 se muestran las especificaciones de un referente y un aspecto a evaluar en un momento de la situación didáctica, en relación con el ejemplo sobre la enseñanza de la paráfrasis (cuyo desarrollo completo se presenta en el capítulo 3).

En resumen, en esta fase, cada docente diseña una situación didáctica; identifica y selecciona las competencias y los recursos que se movilizan en ella; establece la vinculación con las competencias genéricas y disciplinarias y define los aspectos a evaluar y los descriptores de evaluación. Todo ello lo hace considerando tanto las características específicas de la situación, como las dimensiones y referentes comunes para cada grupo de competencias.

Cuadro 7. Ejemplo de vinculación entre competencias, dimensiones, referentes y aspectos a evaluar

		<b>Competencias comunicativas: Se expresa y comunica (Grupo 2)</b>		
		Competencias genéricas (Aspectos a evaluar) <sup>15</sup>	Competencias disciplinarias (Aspectos a evaluar)	
<b>Dimensión</b>	<b>Referente</b>			
		Comunica con palabras propias las ideas escritas por otros de manera creativa, sin falsear, manipular, deformar o tergiversar su sentido.	Identifica las características de la estructura del texto fuente y de la paráfrasis resultante y comprende sus propósitos y significados en el contexto de su producción.	Reconoce la variedad de recursos lingüísticos que pueden utilizarse al reconstruir y comunicar las ideas escritas por otras personas.
Lectura	Reconstruye las principales ideas del texto	Identifica las ideas principales y reconstruye la coherencia del texto fuente al expresar a otros su contenido.	Menciona las principales ideas del texto fuente a partir de identificar su estructura y las compara analizando la estructura de las paráfrasis elaboradas a partir del texto fuente.	Toma en cuenta pistas lingüísticas en el texto fuente para reconstruir el significado y la cohesión entre ideas.
	Entiende los propósitos y destinatarios del texto	Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Se asegura que los propósitos y destinatarios del texto fuente sean congruentes con los de las paráfrasis resultantes.	Identifica la persona gramatical del enunciador y el destinatario al que se dirige en el texto fuente.
	Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Identifica en el desempeño de un compañero elementos concretos de la paráfrasis que reconoce en sus propias producciones.	Comprende la estructura, la organización, el tipo de discurso y la forma del texto original, tomando en cuenta el género al que pertenece.	Explicita y señala elementos sintácticos del texto original para afirmar si en las paráfrasis se conserva el mismo significado.
	Reflexiona sobre su proceso de lectura	Reconoce la importancia de que para hacer una paráfrasis se necesita buena comprensión lectora.	Toma conciencia de la manera en que identifica los propósitos y destinatarios del texto fuente.	Advierte que la identificación de la variedad de recursos lingüísticos que están presentes en el texto fuente es fundamental para comprender su significado.

<sup>15</sup> En este cuadro, las competencias aparecen sombreadas en verde oscuro y los aspectos a evaluar, en verde claro.

Cuadro 8. Ejemplo de descriptores para un aspecto a evaluar

Aspecto a evaluar	Descriptores			
	Recuperación de conocimientos previos	Problematización del conocimiento	Profundización del conocimiento	Realimentación integral
Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Confunde la voz del autor con el destinatario del texto y no logra comprender el propósito del mismo. Expresa algunas ideas combinando y confundiendo lo que el autor manifiesta con sus ideas y opiniones.	Confunde la voz del autor con el destinatario del texto pero logra comprender el propósito del mismo. Expresa algunas ideas combinando lo que el autor manifiesta con opiniones personales.	Reconoce la voz del autor y distingue quién es el destinatario del texto; también, logra comprender el propósito del mismo. Expresa sus ideas respetando lo que el autor manifiesta en el texto fuente.	Reconoce la voz del autor y se identifica con el destinatario del texto comprendiendo el propósito del mismo. Expresa sus ideas sin confundirlas con lo que el autor manifiesta.

Cuadro 9. Ejemplo de especificaciones para un aspecto a evaluar

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptores específicos para la dimensión de lectura en la etapa de problematización		
		Problematización del conocimiento	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Entiende los propósitos y destinatarios del texto	Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Confunde la voz del autor con el destinatario del texto pero logra comprender el propósito del mismo. Expresa algunas ideas combinando lo que el autor manifiesta con opiniones personales.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes.
	Identifica la persona gramatical del enunciador y el destinatario al que se dirige en el texto fuente.	Se cuestiona sobre la importancia de considerar la forma de enunciación como una pista sobre el punto de vista del autor. Se pregunta sobre los destinatarios a los que se dirige el texto.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.

### **2.3. Articulación de las situaciones didácticas por colegiados interdisciplinarios grupales**

El propósito de esta fase es identificar el repertorio de competencias que se trabajarán durante un periodo en las diferentes UAC que se imparten a un mismo grupo de estudiantes. Idealmente, esta fase está a cargo del colegiado interdisciplinario grupal (es decir, los docentes que dan clases al mismo grupo de estudiantes) junto con el responsable de la tutoría del grupo. Sin embargo, esto depende de la organización de la escuela, del personal asignado a cada grupo, del tiempo disponible y de los grupos que comparten o no diferentes docentes.

Por ejemplo, es altamente probable que en algunos planteles se prefiera trabajar por nivel escolar (por ejemplo, entre todos los docentes de primer semestre). En este caso, es deseable que la dinámica de las reuniones permita abordar aspectos comunes a todos los grupos del nivel y aspectos particulares de cada grupo de estudiantes.

En esta fase, las actividades se limitan a revisar entre todos los docentes de un grupo las competencias específicas, los grupos de competencias genéricas y las dimensiones de estos grupos que serán considerados en las situaciones didácticas de las diferentes UAC. El resultado de esta revisión permitirá identificar las recurrencias con que se trabajan, en un periodo de evaluación parcial, desde distintos campos disciplinarios, las competencias genéricas, así como sus grupos y dimensiones. A partir de esta información, los docentes pueden reconsiderar las competencias específicas que trabajarán de manera puntual en sus situaciones didácticas y el grado de desarrollo que en ellas están considerando. Esto tiene el fin de que en conjunto se logre un equilibrio en el trabajo con los diferentes grupos de competencias genéricas en los diversos campos disciplinarios.

Por ejemplo, se pueden propiciar los siguientes resultados: a) asegurar el trabajo con diferentes grupos de competencias (o sus dimensiones) a lo largo del trayecto educativo, considerando lo trabajado en anteriores semestres y situaciones didácticas; b) fortalecer el trabajo con los grupos de competencias que hayan sido menos considerados, y c) ofrecer, cuando sea pertinente, oportunidades para abordar cada grupo de competencias desde los diferentes

campos disciplinarios. Lo relevante es que las situaciones de cada UAC, incluyan de manera “natural” la movilización de dichas competencias. Como resultado de esta revisión será importante tomar nota de las competencias específicas, los grupos de competencias genéricas y las dimensiones que trabajará con cada grupo de estudiantes en las diferentes UAC, a fin de facilitar el posterior registro y seguimiento de sus avances. Esta tarea la puede hacer el responsable de la tutoría de cada grupo o un docente comisionado de manera rotativa.<sup>16</sup>

Finalmente, en esta fase se pueden identificar temáticas que se puedan apoyar mutuamente desde las distintas UAC. Por ejemplo, si algún contenido de matemáticas puede apoyar a alguno de física (y viceversa) o algún contenido de comunicación (estrategias para leer o escribir cierto tipo de textos) puede favorecer actividades de lectura o escritura en ciencias sociales y humanidades.

#### **2.4. Revisión colectiva de las situaciones didácticas por colegiados disciplinarios (academias)**

El propósito de esta fase es analizar la pertinencia de las situaciones didácticas, así como de las estrategias e instrumentos previstos para la evaluación del aprendizaje. Esta fase está a cargo de los colegiados disciplinarios o academias, es decir de todos los docentes que imparten clases en un mismo campo disciplinario, independientemente del grupo y el nivel escolar.

##### *2.4.1. Presentación de las situaciones didácticas*

Dado que se trata de un análisis de fondo, probablemente resulte difícil analizar las situaciones didácticas de cada uno de los profesores. Una posibilidad es elegir una de ellas (los profesores se pueden elegir como voluntarios rotativos) para analizarla de manera colectiva, discutiendo tanto los aspectos específicos de la situación, como algunos que pudieran ser de aplicación más general. Así, cada docente podría hacer los ajustes pertinentes a sus propias situaciones didácticas, presentando al colectivo sólo los comentarios o consultas puntuales que considere pertinentes. Aunque esta alternativa no permite abarcar la

---

<sup>16</sup> En este punto es importante explorar las posibilidades de los sistemas informáticos, que pueden ayudar a identificar coincidencias, ausencias y distribución en las diferentes UAC de las competencias, los grupos de competencias y las dimensiones.

diversidad de las situaciones, el análisis a profundidad puede favorecer el desarrollo de las competencias docentes.

#### *2.4.2. Análisis de las situaciones didácticas*

La idea es que los docentes de cada campo disciplinario analicen a fondo las situaciones didácticas para discutir la forma en que se abordan las competencias, las actividades para desarrollarlas y los respectivos aspectos disciplinarios. El primer elemento a revisar es la vinculación con las situaciones sociales o los contextos de intelectualización tomados como referencia, la forma de retomarlos en la situación didáctica y las competencias específicas que implican. Otra tarea es determinar la pertinencia de las actividades para promover el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinarias. Por ejemplo, si involucra a los estudiantes en actividades donde deban analizar situaciones, responder preguntas, elaborar hipótesis, construir argumentos, explicar fenómenos, comprender conceptos y teorías propias de la disciplina, debatir posturas, analizar textos, escribir, llevar a la práctica procedimientos del campo disciplinario, crear, tomar decisiones, asumir responsabilidades; en suma, articular diferentes saberes y movilizarlos en situaciones más o menos reales.

También puede ser necesario discutir la pertinencia de las actividades para el aprendizaje de los contenidos disciplinarios y algunas nociones conceptuales de las UAC del campo.

#### *2.4.3. Identificación de las competencias, dimensiones y referentes considerados en las UAC del campo disciplinario*

En esta actividad se propone que los docentes de un mismo campo disciplinario identifiquen las competencias específicas, los grupos de competencias y las dimensiones que se abordarán en las diferentes UAC del campo. Esto les permitirá observar qué grupos de competencias se están privilegiando en el campo disciplinario, cuáles están ausentes y cómo se distribuyen en los diferentes niveles escolares. De ser necesario, el colegiado disciplinario podrá

promover, en el mediano plazo, que se consideren determinados grupos de competencias (o parte de sus dimensiones) en las UAC del campo.

#### *2.4.4. Revisión de los aspectos a evaluar y los descriptores de evaluación definidos para las situaciones didácticas*

Es necesario que los docentes del campo disciplinario discutan si los aspectos a evaluar y los descriptores son consistentes con las competencias que se pretende desarrollar en la situación didáctica, así como con las dimensiones y los referentes correspondientes. Para hacer esta revisión, es importante considerar que los aspectos a evaluar cumplan con la función de orientar al docente sobre qué observar en el desempeño de los estudiantes cuando se enfrentan a una situación singular. Por eso, es deseable que se expresen con un alto grado de concreción. Además, es importante reflexionar si los aspectos a evaluar y sus descriptores se refieren a desempeños reconocibles y relevantes en la situación didáctica. También es importante reflexionar si los aspectos a evaluar son relevantes para las situaciones sociales o los contextos de intelectualización que se hayan tomado como referencia.

Es improbable que se puedan revisar todos los aspectos a evaluar y sus descriptores, por lo tanto, se propone que esta revisión se haga a partir de algunos ejemplos presentados por los diferentes profesores.

### **2.5. Implementación de las situaciones didácticas**

El propósito de esta fase es llevar a la práctica las actividades de la situación didáctica con el grupo, así como evaluar y registrar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Esta actividad está a cargo de cada docente y su grupo de alumnos.

#### *2.5.1. Desarrollo de las etapas de la situación didáctica*

El diseño necesario para llegar a esta fase se abordará a profundidad en el capítulo 3. En este momento importa destacar que se trata de implementar las actividades correspondientes a cada una de las etapas de la situación didáctica.

Lo anterior incluye la evaluación diagnóstica y formativa que se realiza a lo largo de toda la situación, con la participación de los estudiantes en las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Durante la implementación de la situación didáctica, los aspectos a evaluar, los descriptores y todas las demás especificaciones son una guía que orienta la observación de los alumnos y la comprensión de sus procesos de aprendizaje. Es importante señalar que la observación puede no limitarse a los aspectos a evaluar y sus descriptores y que, de hecho, podrían ajustarse a partir de los desempeños efectivamente observados. Este proceso de evaluación permite dar realimentación a los estudiantes y, de ser necesario, hacer ajustes en la conducción de la situación didáctica.

### *2.5.2. Registro y evaluación del desempeño de los estudiantes*

De manera paralela, se lleva a cabo el registro del desempeño de los estudiantes para obtener una evaluación sumaria al final de la situación didáctica. Para eso es necesario valorar y registrar al final de la situación el desempeño de cada uno de los estudiantes a partir de los aspectos a evaluar, conforme a los descriptores previamente definidos. Es decir, para cada aspecto a evaluar se elige el descriptor que mejor represente el desempeño de cada estudiante. El conjunto de los resultados obtenidos para los diferentes aspectos a evaluar proporciona información sobre el avance de los estudiantes respecto de los referentes de las competencias genéricas trabajadas en la situación didáctica y éstos, a su vez, sobre los logros alcanzados en relación con las dimensiones de los seis grupos de estas competencias.

De acuerdo con esta lógica, se propone hacer una descripción sintética del desempeño de los estudiantes para cada una de las dimensiones del grupo de competencias. Como se puede ver en el ejemplo (ver cuadro 9), esta descripción da cuenta tanto de las dimensiones comunes del grupo de competencias como de las competencias específicas que se trabajaron durante la situación didáctica.

Finalmente, se propone asignar un valor al desempeño del estudiante por cada dimensión. Se sugiere asignar este nivel de desempeño a partir de la

valoración del profesor sustentada en la descripción sintética antes mencionada. Es decir, cada docente tendrá que valorar qué tan cerca se encuentra el alumno de alcanzar el nivel requerido en cada dimensión. Para ello, se pueden usar diversas escalas que informen de manera resumida el nivel de logro alcanzado (en este caso se propone usar la escala *insuficiente, regular, bueno y destacado*). Al final de cada situación didáctica, se espera contar con un registro por grupo de competencias para cada alumno (ver ejemplo del cuadro 10).

Cuadro 10. Ejemplo de registro del desempeño de un alumno en un grupo de competencias al terminar la implementación de una situación didáctica

Gpo	Dimensión	Desempeño
Se expresa y comunica	Lectura	<p><b>Nivel: Destacado</b></p> <p>Se da cuenta de que puede identificar y relacionar todas las ideas del texto fuente para incluirlas todas en su paráfrasis, redactándolas de manera convencional y coherente.</p> <p>Se percata de que las pistas y los recursos lingüísticos dan sustento a la relación entre las ideas expresadas en el texto fuente y logra usarlas de manera convencional en sus paráfrasis.</p> <p>Reconoce la voz del autor y se identifica con el destinatario del texto, comprendiendo el propósito del mismo. Expresa sus ideas sin confundirlas con lo que el autor manifiesta.</p> <p>Considera de manera consistente que la persona gramatical del enunciador y la identificación de los destinatarios a los que se dirige son elementos clave para la comprensión del texto.</p> <p>Reconoce que las producciones de otros incluyen aspectos valiosos a considerar para revisar y modificar las producciones propias, pero señala de manera argumentada los aspectos con los que no está de acuerdo.</p> <p>Redacta paráfrasis respetando el género al que pertenece el texto fuente.</p> <p>De manera sistemática, compara la construcción sintáctica y el vocabulario de las paráfrasis de otros con las utilizadas en el texto fuente para evaluar la validez de las paráfrasis.</p> <p>De manera sistemática, utiliza estrategias para buscar pistas en el texto que validen sus interpretaciones; las utiliza para evaluar la pertinencia de una paráfrasis.</p>
	Redacción	<p><b>Nivel: Bueno</b></p> <p>Tiene conciencia de que para hacer una buena paráfrasis se necesita tener una buena comprensión lectora. Recupera y relaciona de manera convencional todas las ideas contenidas en el texto fuente.</p> <p>Reflexiona sobre la función de la paráfrasis y, con base en ese criterio, reconoce los límites a los que deben atenerse sus producciones y las de los compañeros.</p> <p>Usa convencionalmente la sinonimia en sus paráfrasis para expresar con las propias ideas las ideas contenidas en el texto fuente.</p> <p>Construye sintaxis alternas, pero no logra conservar de manera coherente la estructura de un refrán o del texto breve.</p> <p>Conserva la persona gramatical del texto fuente en sus paráfrasis.</p> <p>Reconoce que distintos tipos de textos requieren diferentes estrategias para la elaboración de paráfrasis de acuerdo con sus características.</p> <p>Reconoce las características propias de los refranes y del texto informativo y logra conservar el mismo significado en ambos tipos de textos.</p> <p>Expresa con claridad cuáles fueron las estrategias que usó para construir sus paráfrasis y toma conciencia acerca del conocimiento que ha aprendido sobre la noción de paráfrasis.</p>
	Escucha	No aplica
	Expresión oral	No aplica
	Búsqueda de información	No aplica
	Manejo de las TIC	No aplica

## **2.6. Evaluación del desempeño de los estudiantes en las situaciones didácticas**

El propósito de esta fase es analizar el desempeño de los estudiantes en las situaciones didácticas y sus avances en el desarrollo de sus competencias en diversos campos disciplinarios. Esta tarea se lleva a cabo después de la implementación de las situaciones didácticas en todas las UAC y está a cargo del colegiado interdisciplinario grupal (los docentes que dan clases al mismo grupo, aunque su conformación depende de las condiciones de cada plantel, como se expuso en el apartado 2.3) y del responsable de la tutoría de cada grupo. Es importante señalar que, si bien el énfasis está en el análisis del aprendizaje, no se excluye la posibilidad (o necesidad) de reflexionar sobre aspectos de la enseñanza. Las actividades que se proponen para esta fase son las siguientes.

### *2.6.1. Articular el registro de resultados obtenidos en las diferentes UAC por cada alumno*

Lo ideal es que esta tarea se realice de manera previa a la reunión, ya sea por el responsable de la tutoría del grupo, por docentes comisionados que se turnan o por un sistema informático automatizado. A grandes rasgos, consiste en integrar el registro de los estudiantes en diferentes UAC en un registro unificado que dé cuenta del desempeño por campo disciplinario y grupo de competencias genéricas. Por ejemplo, en el cuadro 11 se presenta una situación hipotética en la que un grupo de docentes de diferentes campos disciplinarios asignan valoraciones a los avances de un alumno en relación con las dimensiones de un grupo de competencias genéricas (en este caso, la etiqueta *No aplica* significa que la dimensión de las competencias genéricas señalada en la fila no fue trabajada en el campo disciplinario correspondiente a la columna, pero que sí puede ser trabajada en otros momentos).

Cuadro 11. Ejemplo de registro del desempeño de un alumno en un grupo de competencias al final de una situación didáctica (todos los campos disciplinarios)

<b>Gpo</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Ciencias experimentales</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Ciencias sociales</b>	<b>Humanidades</b>
<b>Se expresa y comunica</b>	Lectura	Nivel: Regular	No aplica	Nivel: Destacado	Nivel: Regular	No aplica
	Redacción	No aplica	Nivel: Regular	Nivel: Bueno	Nivel: Bueno	Nivel: Bueno
	Escucha	Nivel: Regular	Nivel: Insuficiente	No aplica	No aplica	Nivel: Regular
	Expresión oral	Nivel: Bueno	Nivel: Insuficiente	No aplica	Nivel: Bueno	No aplica
	Búsqueda de información	No aplica	Nivel: Insuficiente	No aplica	No aplica	Nivel: Bueno
	Manejo de las TIC	No aplica	Nivel: Insuficiente	No aplica	No aplica	No aplica

Como se puede observar en el ejemplo, este registro unificado sólo presenta información del nivel de desempeño asignado a cada dimensión en las UAC de un mismo campo disciplinario. Eso permitirá contar con un valor en cada campo para cada una de las dimensiones de un grupo de competencias genéricas<sup>17</sup>. En esta propuesta se da el nombre de *cédula* a este cuadro, que sintetiza información sobre el desempeño de un alumno en un grupo de competencias genéricas a través de diferentes campos disciplinarios. Por lo tanto, es necesario elaborar seis cédulas para cada alumno.

### *2.6.2. Analizar el registro para identificar dificultades en los procesos de aprendizaje a nivel individual y grupal*

En reunión de trabajo, los docentes del colegiado interdisciplinario grupal y los tutores pueden revisar e interpretar los registros unificados, tanto de estudiantes individuales como del grupo en su conjunto. Esto, junto con la observación que los propios docentes han realizado en el aula, ayudará a detectar información relevante sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por ejemplo, identificar estudiantes que para una misma dimensión hayan obtenido resultados contrastantes en los diferentes campos disciplinarios o en las UAC de un mismo campo puede ayudar a hacer inferencias sobre el origen de las dificultades. O bien, si para una dimensión se presentan resultados consistentemente bajos en todos los campos disciplinarios, probablemente se trata de un problema con las competencias o las dimensiones implicadas. Por el contrario, si en una dimensión se presentan resultados bajos sólo en un campo disciplinario, probablemente se deba a problemas con los contenidos disciplinarios del campo.

Por otra parte, es posible revisar el avance de los alumnos en el desarrollo de sus competencias comparando los registros de diferentes situaciones didácticas a lo largo del semestre. También es posible detectar dificultades comunes a varios estudiantes, comparando sus registros en una misma situación didáctica. Por ejemplo, identificar dimensiones en las que varios estudiantes

---

<sup>17</sup> Cuando en un mismo campo disciplinario haya más de una UAC (por ejemplo, física y biología) y éstas presenten resultados divergentes, bastará con registrar las divergencias para abordarlas durante la reunión de trabajo.

hayan obtenido bajos resultados, ya sea en un mismo campo disciplinario o en diferentes campos. O identificar campos disciplinarios en los que varios estudiantes hayan obtenido resultados poco satisfactorias en varias dimensiones.

### *2.6.3. Identificar estudiantes con rezago o en situación de riesgo*

En la misma reunión es posible identificar a estudiantes que consistentemente muestren desempeños poco satisfactorios para diferentes grupos de competencias genéricas, dimensiones o campos disciplinarios a lo largo o en diferentes momentos del semestre. Los docentes de cada grupo, pero principalmente el tutor, pueden reflexionar sobre las causas posibles de los resultados observados (por ejemplo, académicas, personales, motivacionales, etcétera). En este caso, la participación de los tutores y orientadores es fundamental para acordar las opciones de seguimiento y apoyo, considerando los servicios disponibles en el plantel.

### *2.6.4. Analizar los problemas más frecuentes para tratar de identificar sus posibles causas*

Como consecuencia de las actividades anteriores, probablemente sea necesario analizar con mayor profundidad algunas dificultades de aprendizaje relacionadas con los grupos de competencias genéricas o las dimensiones en las que varios estudiantes hayan presentado bajos resultados (por ejemplo, problemas para identificar las ideas principales, dar coherencia a sus escritos, valorar la confiabilidad de la información, etcétera). Para ello, se requiere que el colegiado interdisciplinario grupal discuta las causas que pudieran explicar las dificultades, considerando tanto la observación que realizan cotidianamente los docentes en el aula, como la información disponible en el registro. Entre otras causas, se pueden considerar aspectos relacionados con el dominio de la competencia propiamente dicho, de algunos recursos específicos o de los contenidos disciplinarios, por citar sólo algunas posibilidades.

En algunos casos, será posible revisar, a manera de ejemplo, trabajos de algunos estudiantes que pudieran ilustrar las dificultades o las interpretaciones

que hacen de determinadas nociones o tareas. Por ejemplo, para analizar las dificultades en la redacción de textos se podría comparar cómo manejan la coherencia diferentes estudiantes en una UAC o en diferentes campos disciplinarios, o cómo avanzaron en diferentes momentos los estudiantes que presentan menos dificultades.

En consideración del trabajo previo que se requiere para hacer este análisis y el tiempo que consume, es probable que esta actividad deba realizarse en una reunión adicional.

## **2.7. Evaluación de la práctica docente en las situaciones didácticas**

El propósito de esta fase es analizar la práctica docente en el desarrollo de las situaciones didácticas. Esta fase está a cargo del colegiado disciplinario o academia y se lleva a cabo de manera posterior a la implementación de la situación didáctica. Para esta fase se proponen las siguientes actividades.

### *2.7.1. Análisis de la implementación de la situación didáctica*

Se propone que los profesores, reunidos en academia, compartan de manera breve su experiencia en la implementación de la situación didáctica con el grupo: valoración general, aciertos y dificultades, aspectos específicos que le gustaría resaltar. Es probable que no se puedan analizar cada una de las experiencias de los docentes; por eso, se sugiere elegir una o dos para revisarlas con mayor detalle. Tal vez algún profesor se puede ofrecer de voluntario, papel que podrá ser rotativo a lo largo del ciclo escolar. Cuando así lo decidan, podrán presentar videos de su clase o fragmentos de la misma para su observación y análisis. Incluso, podrían organizarse para que unos profesores observen a otros en el aula.

En primera instancia, el profesor voluntario puede exponer de manera más detallada lo sucedido en el desarrollo de la situación y entre todos identificar aciertos y dificultades. Por ejemplo, si los estudiantes comprendieron lo que tenían que hacer en cada actividad, si se engancharon con ella, si se logró lo que se proponía, si les resultó complicada, etcétera. Posteriormente, se podrían revisar aspectos del diseño o la implementación de la situación didáctica que

puedan haber incidido en lo sucedido. Asimismo, se puede reflexionar sobre la conducción de las clases. Por ejemplo, sobre cómo se presentaron las indicaciones y explicaciones, cómo se manejaron las nociones disciplinarias, cómo se reaccionó ante las dudas o dificultades de los estudiantes, cómo se les proporcionó realimentación, cómo se resolvieron los problemas del clima de la clase, etcétera. El análisis del desempeño de los alumnos realizado en la fase anterior también puede contribuir a la comprensión de las dificultades observadas en el diseño e implementación de la situación didáctica.

Un propósito de esta actividad es la discusión de alternativas para mejorar tanto el diseño como la conducción de la situación didáctica particular. Además, es posible extraer recomendaciones más generales que sirvan a todos los docentes en futuras situaciones didácticas. Igualmente, se pueden identificar necesidades de formación comunes a varios docentes (manejo de contenidos, enfoque didáctico, trabajo con determinadas competencias en el campo disciplinario, etcétera).

#### *2.7.2. Discusión sobre las necesidades de formación de los docentes para atender dificultades de aprendizaje específicas de los alumnos*

En algunos casos, dependiendo de la disponibilidad de tiempo y de las prioridades que fije el colegiado disciplinario, se podrán atender en colectivo algunas de las necesidades de formación identificadas en sesiones previas. Por ejemplo, se puede trabajar con algunas nociones centrales del campo disciplinario cuyo dominio proporcione a los profesores más elementos para el diseño de situaciones didácticas y fortalezca sus alternativas para el manejo de las dudas y dificultades de los estudiantes. Igualmente se podrían discutir algunos tópicos sobre las didácticas del campo disciplinario para reflexionar sobre el tratamiento de determinados contenidos, conocer opciones para analizar el trabajo de los alumnos e identificar estrategias para proporcionarles realimentación. También se pueden identificar problemas de aprendizaje frecuentes en el campo disciplinario (nociones erróneas, dificultades para comprender determinados conceptos o realizar ciertos procedimientos, etcétera) y compartir opciones para su enseñanza. Finalmente, se pueden discutir

estrategias para abordar ciertas competencias genéricas desde el campo disciplinario, considerando las dificultades identificadas en la fase previa.

Cada academia deberá definir los temas que sea preferible abordar en cada reunión en función de las necesidades de formación detectadas y del tiempo disponible. En cualquier caso, esto puede implicar la revisión y discusión de materiales didácticos o de bibliografía especializada. Por ello, es posible que se requiera de acuerdos previos y de sesiones de trabajo adicionales.

### **2.8. Balance de los avances logrados por los estudiantes**

En esta fase se pretende definir el avance logrado por todos los estudiantes al final del ciclo escolar en lo que respecta al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinarias. Esta tarea es responsabilidad del colegiado interdisciplinario grupal. Definir el avance logrado por los estudiantes para las diferentes competencias al final del ciclo escolar supone la revisión de los registros de sus competencias a lo largo del semestre. Supone también un esfuerzo de síntesis que permita contar con una valoración global del desempeño de cada estudiante, al menos para cada una de las dimensiones de los seis grupos de competencias genéricas.

Al igual que en las evaluaciones que se realizan después de cada situación didáctica, se propone elaborar seis cédulas para cada alumno, una por cada grupo de competencias. Estas cédulas (semejantes a las del cuadro 10) sintetizan el nivel de desempeño en cada dimensión para los cinco campos disciplinarios. Adicionalmente, se propone que en éstas se incorporen comentarios puntuales sobre el avance de los alumnos en los diferentes grupos de competencias. Este trabajo lo pueden realizar todos los docentes del colegiado interdisciplinario grupal y el tutor o los tutores del grupo, quienes resolverán las divergencias que se presenten e incorporarán los comentarios respectivos. Este registro permitirá definir las tareas a abordar en el próximo ciclo escolar.

## **2.9. Balance de los procesos de enseñanza y el funcionamiento global de la escuela**

Esta fase está a cargo del colegiado escolar, es decir, directivos, personal de apoyo y docentes de los diferentes campos disciplinarios. Tiene, entre otros propósitos, el de detectar las necesidades de formación más importantes para los docentes de cada campo disciplinario y de los profesores en su conjunto. Esto ayudará a planear e implementar estrategias para atender las necesidades de formación en los próximos periodos lectivos (cursos, asesorías, adquisición de materiales bibliográficos y didácticos, etcétera).

Se propone también que en esta fase se haga un balance del funcionamiento general del plantel. En especial, de los aprendizajes de los estudiantes, la práctica docente y de los avances logrados en la planeación escolar definida al inicio del semestre. Los resultados de esta valoración constituirán valiosos insumos para la planeación escolar que deberá realizarse en el semestre siguiente.

Como comentario final, es importante resaltar dos ideas fundamentales que han estado presentes a lo largo de este capítulo. La primera es que la planeación, cuando se lleva a cabo con la participación comprometida y el trabajo colegiado de docentes, personal de apoyo y directivos, contribuye a generar importantes espacios de formación continua para el personal de cada plantel. Por otra parte, la planeación educativa, ya sea a nivel escolar o del diseño de situaciones didácticas, es un elemento fundamental para generar oportunidades donde los estudiantes desarrollen sus competencias genéricas y disciplinarias mediante la participación en situaciones, contextos y campos disciplinarios diversos, lo cual posibilita atender las exigencias que supone la implementación de un modelo por competencias.

### **III. EL PAPEL DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO, EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA COMPETENCIAS**

En este capítulo vamos a exponer un ejemplo concreto de diseño de situación didáctica de aula ya que una de las tareas fundamentales del docente es planificar la enseñanza con el principal objetivo de favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes de tal modo que éstos puedan ampliar y desarrollar las competencias disciplinarias, genéricas y profesionales con las que ingresan a la EMS. La planificación de la enseñanza de un docente requiere poner en concordancia los propósitos que se persiguen en la UAC que imparte con el perfil de egreso del estudiante, según el PPE del caso. Es decir, los docentes deben tener claridad de cómo los objetivos que se enuncian en el programa de estudios de la UAC no sólo son parte de las competencias del MCC sino que forman parte del perfil de egreso. Es por ello, que la planificación de situaciones didácticas, aunque se refieran a las diseñadas para el aula, implica a varios actores y se diseña desde una perspectiva holística de los procesos educativos al interior de un plantel.

Las situaciones didácticas, aunque son la materia prima de los procesos de enseñanza en el aula, constituyen sólo una etapa de la planeación estratégica global. Se inscriben dentro de un marco de planeación mucho más amplio y dinámico donde todos los actores y los factores confluyen entre sí. De ahí que propongamos que la planificación y el diseño de las situaciones didácticas se hagan al interior de grupos de trabajo colaborativo (academias, colegiados, comités, etcétera) donde los diferentes agentes educativos comparten y discuten los propósitos y los mecanismos de la instrumentación didáctica.

Este capítulo centra la atención en el diseño de las situaciones didácticas de aula como el escenario privilegiado para el desarrollo de las competencias de los alumnos y como un espacio potencial para el fortalecimiento de las competencias docentes. Desde esta perspectiva, será más fácil para cada plantel dar cuenta de los mecanismos que se ponen en marcha para alentar la formación continua de sus docentes. Se ofrece también una descripción puntual del diseño de la situación didáctica que incluye la exposición de sus seis etapas y un ejemplo concreto del

campo disciplinario de Lenguaje y Comunicación, con el fin de ayudar al docente a visualizar cómo integrar y articular los propósitos de enseñanza que se persiguen en la situación didáctica con las actividades solicitadas y los procedimientos y mecanismos de evaluación.

## **1. Las situaciones didácticas y el desarrollo de las competencias en el marco de la planeación escolar**

Como se ha mencionado, las competencias pueden desarrollarse en diferentes sitios mediante la realización de una gran variedad de actividades, como puede ser la casa, los parques, el espacio público, las actividades culturales, el trabajo y algunos otros sitios, en los cuales es necesario enfrentar una variedad de situaciones que requieren de nuestros conocimientos, habilidades y actitudes; con ellos, integramos y articulamos nuestros recursos con el fin de actuar de la mejor manera frente a contextos específicos.

Aunque existen otros espacios de convivencia e instancias institucionales que inciden en el desarrollo de las competencias de los alumnos, la escuela constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias porque es una institución que ha sido construida históricamente para que los alumnos desarrollen ciertas competencias que son su atribución y porque algunas competencias que podrían formarse fuera de la escuela requieren experiencias y recursos que no siempre son accesibles a todos los estudiantes que ingresan con distintas trayectorias educativas y diversas posibilidades académicas a la EMS. Para que la escuela cumpla su función de ofrecer una educación de buena calidad que garantice el desarrollo de las competencias de los alumnos, deberá estar comprometida con construir ambientes didácticos socioemocionales y culturales donde los estudiantes puedan involucrarse en los procesos educativos para regular su actuación en distintos contextos sociales y con ello tener la posibilidad de poner en práctica cada una de las competencias que esos ambientes o contextos requieran. Es indispensable que docentes, responsables de tutoría y orientación, directores y hasta los propios estudiantes se comprometan a participar tanto en el diseño como en la implementación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje basadas en un enfoque por competencias que, por principio y resaltando la idea, los involucra a todos.

Construir situaciones didácticas de aula en colectivo implica que estos actores lleguen a un acuerdo sobre diferentes aspectos y conceptos como por

ejemplo, compartir el sentido del enfoque por competencias. Este enfoque implica concebir al estudiante como un sujeto activo; es decir, con conocimientos, intereses, actitudes e historia previa que le predispone a aprender. Uno de los grandes retos para los docentes, concerniente al desarrollo de competencias de sus alumnos, consiste en saber regular y sistematizar las actividades de *enseñanza al poner énfasis en el aprendizaje del estudiante; para ello, es necesario admitir que éste aprende gracias a su condición de ser una persona activa y reflexiva*. El docente, por su parte, tiene el reto adicional de asumir la responsabilidad de tomar conciencia de su propio rol activo al interior del aula, considerando, a la vez, el rol activo de sus estudiantes.

El reto al que se enfrentan los docentes al diseñar situaciones didácticas de aula para el desarrollo de competencias consiste en cambiar su modo de ver la clase primordialmente “expositiva” hacia la generación de escenarios múltiples y diversos para que el estudiante actúe con y desde sus competencias para que pueda extenderlas y potencializarlas a su favor.

### **1.1. Aproximación a la definición de situación didáctica: el intermediario ideal para desarrollar, registrar, evaluar y dar seguimiento a las competencias docentes y de los alumnos**

El diseño de situaciones didácticas de aula desde el enfoque que plantea la RIEMS-MEPEO requiere que un docente entienda cuáles son las relaciones que guardan las competencias genéricas con el desarrollo de las disciplinarias y las profesionales, en su caso, pues gran parte del éxito en el diseño e implementación de las situaciones didácticas dependerá de la capacidad que éste tenga de ayudar a sus alumnos a articular los diferentes esquemas que están detrás de sus competencias. De esta manera, los estudiantes podrán entender, identificar y relacionar de manera coherente en qué medida sus competencias genéricas son las que les permiten desarrollar las disciplinarias y profesionales. Las actividades propuestas en una situación didáctica de aula deberían permitir que los estudiantes

hicieran uso de sus competencias al enfrentarse con problemas reales o conceptuales.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula implican una selección de propósitos, contenidos y actividades así como el establecimiento de mecanismos de registro y evaluación que consideren el trabajo por competencias tanto disciplinarias como genéricas y profesionales, dependiendo de las exigencias de cada materia y de los diversos planes y programas de estudio en los planteles. Esta selección implica una organización, así como una planeación colegiada y, por lo tanto, una articulación entre los diferentes objetivos educativos que los múltiples actores proponen y ejecutan dentro de los ambientes escolares. La forma sistemática y congruente de abordar al conjunto articulado de retos que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje puede plasmarse en una unidad de “andamiaje didáctico” de la que se desprenderán diferentes elementos y acciones educativas; a esta unidad que estructura y organiza los procesos de enseñanza se denomina **situación didáctica**.

Por otra parte, la buena conducción de situaciones didácticas favorables para el aprendizaje es una manera particular de cumplir con el perfil de egreso del PPE del caso, en el contexto particular de la disciplina que un profesor imparte. Es decir, desde su materia, un profesor trata de aproximar al alumno al perfil de egreso en tanto comparte el mismo reto que los demás colegas de su plantel: a saber, lograr que sus alumnos se expresen con claridad; aprendan a defender sus posturas; sepan argumentar sosteniendo científicamente sus ideas y conceptos; aprendan a buscar información para obtener datos específicos y, con ellos, puedan construir criterios claros de clasificación al establecer relaciones entre conceptos; entiendan el sentido de trabajar en equipo y reconozcan en su vida la trascendencia de cuidar de sí mismos. Es por ello que la situación didáctica constituye una plataforma disciplinaria adecuada para contribuir a alcanzar el perfil de egreso de los alumnos a partir de abordar el tratamiento de los temas y contenidos propios de una UAC.

Las situaciones didácticas permiten darle orden y coherencia a los procesos educativos que plantean verdaderos retos al proceso de enseñanza-aprendizaje, es

decir, las situaciones didácticas constituyen guías ideales no sólo para orientar el trabajo docente en el aula sino para coadyuvar con la organización escolar mediante la distribución equitativa de tareas entre el colectivo docente.

El punto de partida para cumplir con la meta de trabajar desde el enfoque por competencias es el de pedir a los docentes que analicen y decidan cuáles serán las competencias genéricas que se trabajarán al interior de cada situación didáctica y no al revés. Es decir, no es conveniente que la planta docente se reúna primero para “repartirse” la enseñanza del amplio repertorio de competencias genéricas y atributos señalados en la RIEMS (Acuerdo 444, 2008), para que, posteriormente, cada docente construya (y de manera un tanto forzada) situaciones o actividades para trabajar con las competencias que “le tocaron”. Al interior de la enseñanza de cada tema, en cada UAC, existen muchas oportunidades para desarrollar distintas competencias genéricas. No es necesario tener que repartírselas, en todas las UAC es posible trabajar con las principales competencias que se despliegan en cada uno de los seis grupos de competencias genéricas (MEPEO, 2017) y construir criterios específicos para registrarlas y evaluarlas. El propósito fundamental de las reuniones colegiadas en academias consiste más bien en planificar, organizar y compartir las estrategias que dan sustento a las situaciones didácticas y que permiten poner en marcha mecanismos de registro y evaluación de las competencias.

Hay que resaltar que las competencias genéricas son la base para el desarrollo de las disciplinarias. Dígase de este modo: aprender contenidos disciplinarios no garantiza el desarrollo de las competencias genéricas, pero sí al revés; es decir, tener un buen dominio de competencias genéricas garantiza el aprendizaje de un buen número de contenidos disciplinarios. Es por ello que este enfoque por competencias pone tanto énfasis en el desarrollo de las competencias genéricas. Son las competencias genéricas las que abren el camino al desarrollo de las disciplinarias. Desde esta óptica es que se considera que cuando un docente diseña una situación didáctica para el aprendizaje de diversos contenidos disciplinarios tiene que identificar primero cuáles son las genéricas que sostienen ese conocimiento y, desde esta consideración, proponer actividades para incrementar su desarrollo. A medida que un docente pueda identificar cuáles

competencias genéricas son indispensables para el aprendizaje de determinados contenidos disciplinarios estará en mejores condiciones de diseñar situaciones donde las actividades planteadas a los alumnos incorporen de manera simultánea y paralela el desarrollo de ambos tipos de competencias. Por esta vía, un docente entenderá mejor por qué no es posible dividir ni fragmentar la enseñanza de cada una de ellas; si analiza con detenimiento el contenido que quiere enseñar, comprenderá mejor que atrás de toda competencia disciplinaria está escondida, al menos, una competencia genérica y, al identificarla, le resultará más fácil asumirla e integrarla como parte de los retos de su enseñanza. Por esta razón no es conveniente “repartir” a los docentes la enseñanza de las competencias genéricas; cada uno de ellos tiene que reconocerlas como *subyacentes* para la enseñanza de los temas de su materia y anunciar, al colectivo docente en sus reuniones mensuales o bimestrales con cuáles genéricas va a trabajar a lo largo de la implementación de su situación didáctica. Así, los docentes entenderán mejor que el enfoque por competencias exige una re-consideración del papel que usualmente se le ha asignado al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinarias, es decir, deberá asumir que no puede seguir favoreciendo el desarrollo de las competencias de manera “divorciada”. De este modo, comprenderá por qué este enfoque (bastante arduo y complejo por cierto) le pide al docente entender que los procesos de aprendizaje significativos son los que ponen a los alumnos frente a retos simultáneos de adquisición y desarrollo de competencias genéricas y disciplinarias. Cuando un docente haya logrado comprender esta perspectiva de enseñanza integral estará en mejores condiciones de diseñar situaciones didácticas que apunten al fortalecimiento de todos los tipos de competencia y aprenderá a implementar mecanismos más adecuados que le aseguren estar formando a sus estudiantes bajo este enfoque.

El registro y evaluación de las competencias que van desarrollando los alumnos se van haciendo durante la implementación de una situación didáctica. Y sólo a partir de contar con este registro es posible generar un mecanismo de seguimiento de las mismas. Para registrar la evolución o el desarrollo de las competencias, hay que evaluarlas y para evaluarlas con fines formativos, hay que

darles un seguimiento constante. El registro y la evaluación de las competencias son la base para dar un seguimiento puntual a cada estudiante. Los mecanismos de registro de las competencias genéricas y disciplinarias deben estar explícitos en el diseño de la situación didáctica y deben expresarse como: referentes, aspectos a evaluar y descriptores puntuales (en función de las dimensiones que se evaluarán de cada grupo de competencias) para poder darles seguimiento. Más adelante se ofrecerán ejemplos concretos. La descripción de estos elementos es la base para la evaluación de las competencias, ya que éstos guían la “observación y registro” de los desempeños de los alumnos. Sin embargo, no se trata de “observar” cualquier actitud, habilidad o desempeño del alumno, sino de “observar” principalmente el desempeño de aquellas competencias que se trabajarán en la situación didáctica. Definir referentes, aspectos a evaluar y descriptores puntuales antes de implementar la situación didáctica contribuye a afinar la mirada docente, ya que éste lo que en realidad necesita es averiguar si los objetivos planteados en la situación son alcanzados por los alumnos cuando éstos resuelven (favorablemente) los desafíos que las actividades les plantearon. De este modo, se sostiene que los *observables* para la evaluación están en función de los referentes previamente establecidos y esos *observables* están asociados a los productos que realizan los alumnos como respuesta a las actividades propuestas. Digamoslo de este modo, la definición de dimensiones y referentes constituye en sí misma un mecanismo de registro de competencias. En los siguientes apartados se profundizará sobre este aspecto.

De acuerdo con lo que se ha señalado anteriormente, es posible afirmar que las situaciones didácticas son herramientas pedagógicas ideales para evaluar, dar seguimiento y desarrollar tanto las competencias de los estudiantes como las de los docentes.

### 1.1.1. Situaciones didácticas y los retos para la enseñanza: **el desarrollo de las competencias docentes**

Dentro de un enfoque de enseñanza tradicional, los docentes, en la gran mayoría de los casos, “dan su clase” centrándose en las actividades que ellos mismos planean y realizan, es decir, dedican gran parte del tiempo a la exposición oral de los temas. Sin embargo, desde el enfoque por competencias, la atención tiene que estar dirigida hacia los procesos de aprendizaje y desarrollo de las competencias de los estudiantes y, por lo tanto, a su actividad y participación.

La nueva propuesta de enseñanza para la EMS plasmada en la RIEMS-MEPEO implica que los docentes desarrollen nuevas competencias encaminadas a la construcción de situaciones didácticas que contribuyan a alcanzar los objetivos de aprendizaje, mediante las cuales se considere la participación activa de los estudiantes. El diseño de situaciones didácticas es un aspecto crucial para establecer vínculos entre las competencias docentes y las de los alumnos; sin embargo, no basta con que los docentes manejen los contenidos y diseñen buenas secuencias de actividades para garantizar que sus competencias sean óptimas y favorables; es necesario, además, que ellos desarrollen otras competencias vinculadas con aspectos comunicativos y reflexivos (como las de una buena escucha y análisis de las afirmaciones de los estudiantes) para que la implementación de una situación didáctica favorezca el desarrollo integral de los jóvenes. Dado que la competencia se refiere (Perrenoud, 2012) a la actitud que moviliza conocimientos y habilidades con el fin de realizar una tarea de manera eficiente y eficaz, se espera que un profesor demuestre sus propias competencias generando a la vez situaciones de enseñanza para que sus alumnos se enfrenten a la resolución de tareas cuyos contextos les sean significativos y les representen verdaderos retos cognitivos en lo individual, social, cultural y afectivo. Una buena manera de evaluar las competencias docentes consiste no solo en valorar su planeación didáctica, el diseño de sus situaciones de enseñanza, sino la forma en que las lleva a cabo en la práctica de manera cotidiana. Por ello, se dice que cuando un docente conoce a sus estudiantes y les ayuda a alcanzar no sólo los objetivos de aprendizaje vinculados con contenidos disciplinarios, sino, también, con las competencias genéricas que los preparan para la vida, ha desarrollado buenas competencias de enseñanza. Ampliando las ideas y propuestas del Acuerdo 447

(RIEMS, 2008) que se refieren a las competencias docentes, es posible afirmar que un docente es competente en su tarea de enseñanza cuando logra:

**a. Comprender el objeto de estudio y las etapas de su apropiación**

Enseñar desde la complejidad del objeto de estudio implica, por un lado, que el docente domine los contenidos de su disciplina tanto como los diversos temas que se abordan en la UAC que imparte y mantenga una buena disposición a continuar aprendiendo sobre la complejidad de dichos contenidos.

Antes de que los docentes diseñen y construyan situaciones didácticas, es recomendable que piensen sobre la trascendencia del conocimiento que van a compartir; es decir, que piensen sobre la multiplicidad de contenidos concretos asociados a la enseñanza de un tema particular con el fin de diseñar actividades que permitan a los estudiantes trabajar con aquellas competencias que abarcan tanto saberes prácticos como teóricos y que están relacionadas con el contenido específico a tratar. Es recomendable que los docentes elaboren una propuesta estructurada de presentación del conocimiento para que los alumnos puedan expresar las aproximaciones que han elaborado de él, identificar las limitaciones, fortalezas y debilidades de las ideas o preconceptos que tienen sobre el tema y finalmente, para que puedan acercarse a los diferentes contenidos de manera más convencional.

**b. Comprender el sentido del término “aprendizaje significativo”**

Cada docente, desde la UAC que imparte, diseña situaciones didácticas donde la presentación del objeto de estudio *debe* estar contextualizada. Esto con el fin de que los estudiantes encuentren sentido y utilidad a lo que están aprendiendo; es decir, que aquello que van a aprender les resulte significativo. A partir de que un docente construye contextos de significatividad para la presentación del conocimiento, es posible despertar en los estudiantes un interés más genuino por aprender diversos temas y contenidos escolares. Ello no quiere decir que todo lo que se enseñe en clase tenga que tener un vínculo de relevancia social y cultural; o bien, que necesariamente esté enmarcado dentro de los intereses individuales y particulares de los estudiantes. Concebir al aprendizaje como “proceso significativo”

quiere decir que existe un docente que presenta el conocimiento bajo un contexto de significancia que ayuda al alumno a aproximarse-apropiarse de él de forma atractiva, motivante, atrayente y extraordinariamente seductora como para que no suelte el interés y la curiosidad de seguir profundizando en él. Es decir, generar contextos de aprendizaje significativo no quiere decir que el conocimiento necesite presentarse como la “hermosa promesa” de que, una vez adquirido, éste permitirá o facultará al alumno a resolver todas sus necesidades más apremiantes. Darle significatividad al objeto de conocimiento es ofrecer dentro del aula un contexto pertinente que ejemplifique claramente cómo este conocimiento se manifiesta de manera real y potencial en la vida cotidiana. Es necesario que los docentes acepten y reconozcan que el aula es un espacio “artificial” en el que se busca hacer representaciones de la realidad, es decir, representar aquello que ocurre fuera del aula con la intención didáctica de favorecer una comprensión de los diferentes fenómenos que ocurren en la vida cotidiana. Ello pide a los docentes que desplieguen su creatividad para contextualizar el conocimiento a partir de la planeación de situaciones específicas que le otorguen sentido a la exposición y adquisición de los temas y conceptos propios de cada UAC.

#### **c. Saber diseñar situaciones didácticas**

Para que se puedan dar procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias, debe quedar claro que los docentes son los responsables de crear condiciones para favorecer aprendizajes significativos. Es en el marco de la implementación de situaciones didácticas donde se abre el espacio para que los estudiantes participen dentro de “situaciones-problema”, pongan en juego diversas dinámicas que complejicen su pensamiento y realicen actividades que los ayuden a tomar conciencia acerca de lo que saben y no saben.

#### **d. Tener afinidad con los intereses de los estudiantes**

Es recomendable que al diseñar las situaciones didácticas el docente incorpore en su propuesta inquietudes propias de los jóvenes estudiantes, ya que eso es lo que les permitirá participar con responsabilidad y compromiso en los temas que se trabajarán en clase. Tomar en cuenta los intereses de los alumnos supone incluir

en los temas y las actividades retos cognitivos que logren despertar su interés. Es importante destacar que, aunque se cuente con una planeación previa, la respuesta de los alumnos a las actividades propuestas será la brújula que oriente al docente a realizar ajustes y adecuaciones a la situación didáctica; algo que sin duda, le pedirá echar mano de su capacidad para improvisar. Pero la improvisación sólo se convierte en arte cuando el docente la transforma en una poderosa herramienta didáctica, ya que la improvisación sólo puede generar aprendizajes cuando existe una planeación previa de las clases. De lo contrario, la improvisación producirá un caos en el salón de clase. Hay que recordar que darle la “voz” al estudiante no quiere decir que ellos sean los que deciden “qué aprender”; esa es justamente la tarea del docente. El docente selecciona los contenidos a trabajar de acuerdo a un plan y programa de estudios preestablecido y toma en cuenta los intereses de los alumnos cuando logra incorporar en el diseño de sus actividades los retos que realmente los desafían.

**e. Tener flexibilidad y creatividad durante la implementación de las situaciones didácticas**

El docente debe considerar que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje es muy probable que aparezcan imprevistos durante la implementación de la secuencia didáctica, pues difícilmente podrá prever cuándo y cómo terminarán las actividades (Perrenoud, 1999). Además, las dinámicas de participación de los estudiantes son variables y con frecuencia son ellos quienes determinan el rumbo que tomará la actividad. Es decir, gracias a la interacción “docente-conocimiento-alumnos” ninguna clase, por más preparada que esté, es posible que sea conducida de la misma manera que otra. Así que las competencias de *improvisación* se deben activar tanto como las de negociación para llegar a diversos acuerdos pedagógicos sin tener que salirse de la dinámica prevista para la actividad.

**f. Comprender el sentido de un buen contrato-contacto didáctico basado en preguntas generadoras**

Los docentes deben estar preparados para resolver no sólo las dudas que surjan durante la clase, sino para prever respuestas a preguntas que aún no han formulado

sus estudiantes. Asimismo, un “contrato didáctico” centrado en el diálogo (en lugar de uno autoritario) le pide al docente plantear una serie de preguntas que ponga a los alumnos en disposición de aprender y los ponga en “contacto con sus conocimientos”. Las preguntas generadoras no solo sirven para “introducir” un tema, sino para ayudar al alumno a tomar conciencia de sus recursos cognitivos. Para que los alumnos estén dispuestos a aprender, se necesita un docente dispuesto y capacitado académica y metodológicamente para conducir procesos de enseñanza; a esto se le puede llamar un “buen contrato-contacto didáctico”.

#### **g. Saber dosificar los contenidos**

Es importante que el docente tome en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el enfoque por competencias requieren del diseño de situaciones didácticas donde prevalezca e impere la calidad sobre la cantidad; es decir, donde se trabajen pequeñas cantidades de contenidos de manera sólida en lugar de dedicar el tiempo escolar a la enseñanza de muchos contenidos sin llegar a profundizar en ellos. Los docentes que han aprendido a dosificar los contenidos apostando a la calidad y al desarrollo del pensamiento reflexivo han logrado traspasar el umbral del imaginario colectivo que identifica a las personas “eruditas” e “instruidas” con aquellas que saben o deberían saberlo todo.

#### **h. Tener sensibilidad para escuchar, observar y percibir lo que el grupo está demandando con el fin de comprender el sentido del error constructivo**

Cuando el docente comparte su saber, es importante que analice qué tanto su discurso se está alejando de los intereses e inquietudes de sus estudiantes. Es importante que suscite la reconstrucción de un objeto de estudio a partir de proponer a los estudiantes actuar dentro de situaciones concretas para que puedan estudiar y pensar sobre los temas de la clase a un buen ritmo y con la razonable dificultad que les permita movilizar sus recursos cognitivos. Para ello es necesario que desarrolle la suficiente sensibilidad para escuchar y observar qué tan involucrados están los alumnos en la clase. El docente debe comprometerse con las dificultades que surjan en sus estudiantes durante la realización de las actividades y darse

cuenta de que los errores que éstos cometen pueden ser utilizados e incorporados en la situación didáctica que se esté implementando, ya que constituyen en sí mismos oportunidades para el aprendizaje. Los errores conocidos como “errores constructivos” son una oportunidad para que los estudiantes investiguen, se comuniquen, se cuestionen y movilicen sus capacidades cognitivas. Tener sensibilidad para percibir las necesidades de los alumnos a partir de atender tanto sus errores como sus aciertos significa que el docente ha aprendido a orientar mejor el sentido de la enseñanza.

#### **i. Practicar la metacognición**

Cuando los docentes reflexionan sobre la manera en la que ellos mismos aprenden; sobre las rutas que trazan para continuar aprendiendo acerca de las teorías, los temas, los conceptos o las nociones próximas a la UAC que imparten, y sobre las dificultades que enfrentan para transmitir a sus alumnos los contenidos de su materia, se dice que están practicando una metacognición. Ésta ayuda a planificar mejor la enseñanza, ya que, por un lado, les permite seleccionar y organizar mejor los contenidos de su UAC para lograr una buena presentación de éstos; por otro lado, les ayuda a anticipar mejor las posibles dificultades que pudieran tener los alumnos durante el aprendizaje de su disciplina. La metacognición ayuda a los docentes a identificar qué tipo de competencias genéricas están involucradas en el aprendizaje de las competencias disciplinarias y, por lo tanto, constituye un buen camino para diseñar actividades que facilitan el trabajo de enseñanza simultánea de ambos tipos de competencias. La metacognición es un proceso que ayuda al docente a reflexionar sobre cómo conduce la enseñanza y, como consecuencia, ayuda a mejorar su práctica.

#### **j. Practicar de manera cotidiana la evaluación formativa**

Los docentes, además, deben contar con competencias para practicar una evaluación de buena calidad. Estas competencias son las que les permiten percibir los avances de cada uno de sus estudiantes, tanto en el desarrollo de sus competencias disciplinarias como de las genéricas y, en su caso, de las profesionales. Ello implica que cada docente desarrolle una constante y atenta labor

de observación hacia sus alumnos; con esta competencia podrá identificar mucho mejor qué y cómo están aprendiendo sus alumnos. Durante las clases, el docente puede evaluar a sus alumnos a través de identificar en qué medida éstos se involucran con las actividades y los contenidos, ya que tiene la posibilidad de contar con los suficientes datos para evaluarlos a través de: i) analizar sus comentarios, ii) observar la forma en que participan, iii) explorar las razones por las cuales se mantienen en silencio, etcétera. Es necesario que los docentes sean capaces de reconocer cuánto pesan en su práctica las expectativas sobre los conocimientos que los estudiantes deberían tener para que, en caso de que los estudiantes no estén en condiciones de alcanzar los objetivos propuestos, ofrezcan a sus alumnos una verdadera realimentación de calidad.

Las competencias de evaluación a las que nos referimos hacen alusión a los procesos de heteroevaluación que tienen una intención formativa, ya que estos procesos son los que justamente deberían presentarse de manera constante en el aula. La evaluación con fines formativos no puede fijarse en un solo periodo o momento del ciclo escolar, ya que ésta se refiere a la constante valoración que hace un docente sobre las respuestas que dan sus alumnos a las intervenciones que incentivan el pensamiento crítico y favorecen procesos de toma de conciencia. La evaluación formativa obliga al docente a observar constantemente las intervenciones de sus estudiantes. De la misma manera en que un docente incorpora dinámicas de evaluación formativa para realimentar el aprendizaje de sus alumnos, también debería echar a andar dinámicas de trabajo colaborativo en clase que favorezcan la toma de conciencia de los estudiantes para que ellos aprendan a reflexionar acerca del avance de sus propias competencias y, como consecuencia, también aprendan a auto-realimentarse.

### *1.1.2. Situaciones didácticas y los retos para el aprendizaje: **el desarrollo de las competencias de los alumnos***

Dentro del enfoque por competencias, el compromiso de los estudiantes es, en cambio, el de involucrarse con las actividades propuestas en las situaciones

didácticas para favorecer la adquisición de nuevos conocimientos que impacten favorablemente en su desarrollo cognitivo y socioemocional.

En la mayoría de las situaciones didácticas que concentran la atención en la transmisión del conocimiento por él mismo y en la relevancia de adquirir datos que priorizan la adquisición de información puntual está implícito un contrato didáctico entre alumnos y docentes que consiste en lograr que los primeros tengan una disposición a escuchar, a ejecutar lo que el docente pide, a tratar de resolver ejercicios casi siempre de manera individual y a lograr que permanezcan atentos a la exposición de la clase para que puedan recordar aquellos contenidos que serán el objeto de una evaluación posterior. En cambio, cuando las situaciones didácticas se enmarcan dentro de un proceso de enseñanza basado en competencias, los compromisos y las obligaciones de los alumnos necesariamente cambian de foco. Los retos a los que se enfrentan son otros y éstos los comprometen a tener que: i) reconocer y usar de manera pertinente, asertiva y eficaz el lenguaje oral y escrito; es decir, que deben aprender a leer, escribir, hablar y escuchar adecuándose a las exigencias que les planteen diversas situaciones en contextos específicos, ya sean relativos a las prácticas sociales o de pensamiento y razonamiento por sí mismos; ii) valorar y usar el pensamiento crítico y reflexivo con el fin de argumentar con solidez conceptual que sus ideas, posturas o convicciones son válidas; iii) mostrar rasgos de liderazgo, creatividad y colaboración para saber generarse (y ayudar a otros a generar) contextos de aprendizaje significativo; iv) tomar conciencia de cuál es su quehacer como ciudadano mediante el análisis de problemáticas vinculadas con aspectos sociales, éticos, culturales y políticos que estén a su alcance con el fin de saber valorar y diseñar mecanismos para la solución de aquellos conflictos que ellos puedan identificar y resolver; v) tomar conciencia de sí mismos con el fin de definir las metas y diseñar las estrategias que les ayuden a enfrentar problemas relacionados con su vida y su entorno próximo; y vi) construir herramientas conceptuales, emocionales y sociales que les ayuden a seguir aprendiendo y a saber que al mantener una actitud permanente de exploración y curiosidad pueden plantearse preguntas con la confianza de que podrán identificar los caminos que tienen que seguir para intentar responderlas.

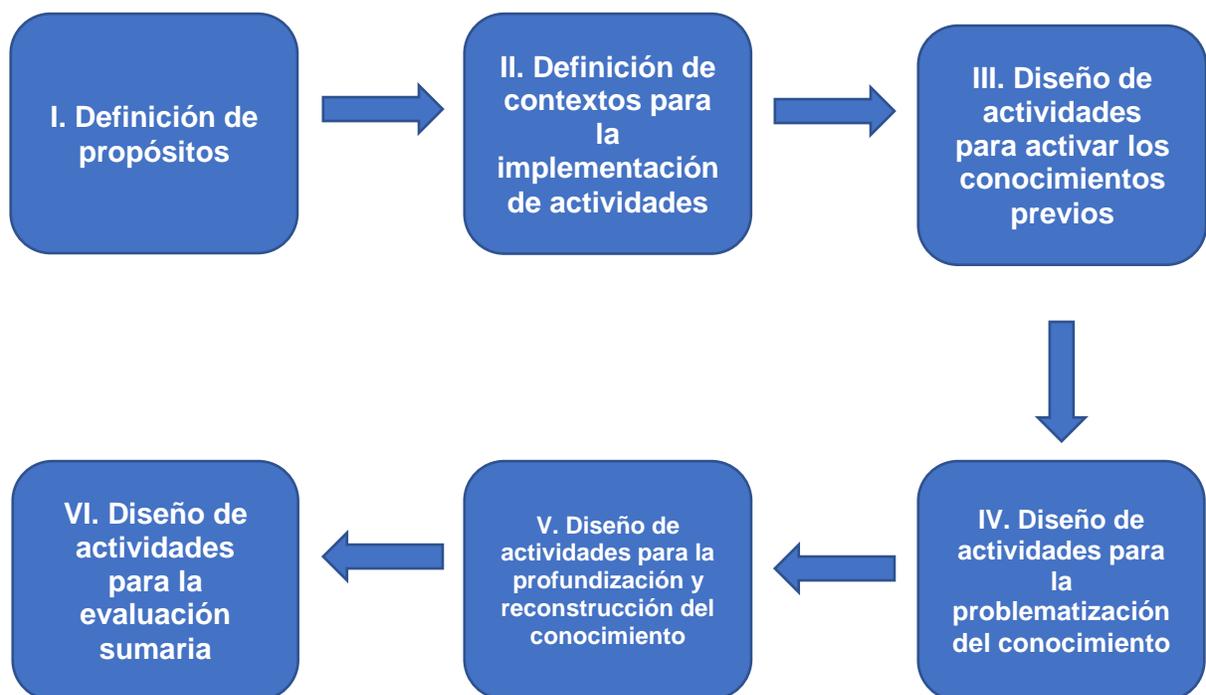
Poco a poco y a lo largo de la exposición de los siguientes apartados se irá explicando con más detalle cuáles son las competencias que los alumnos deben ir desarrollando durante su tránsito por la EMS. Del mismo modo, se irá delimitando cuál es el papel que el docente debe cumplir para que los estudiantes logren alcanzar con éxito los propósitos educativos planteados en la RIEMS-MEPEO.

## **2. Propuesta para diseñar una situación didáctica basada en una secuencia de actividades. Descripción de sus etapas**

La transmisión de contenidos disciplinarios ha sido un importante eje rector de los procesos de enseñanza en EMS, ya que ha permitido acercar a los alumnos al conocimiento. Sin embargo, la comprensión y dominio de los contenidos pide a los estudiantes diferentes habilidades y competencias que rebasan el mero manejo de la información y, para lograr alcanzar esas competencias, los estudiantes necesitan desarrollar una actitud muy particular como “aprendices”, es decir, necesitan desarrollar la competencia de “aprender a aprender”. Trabajar en clase para el desarrollo de esa competencia genérica contribuye a que los estudiantes se desarrollen como personas adultas y como ciudadanos desde una perspectiva de formación integral (ya que estas competencias ayudarán al desarrollo de la personalidad y del carácter de los jóvenes). Para alcanzar este objetivo, el docente necesita aprender a responder las siguientes preguntas: ¿por dónde y cómo llevar a los alumnos a tomar el camino de los aprendizajes significativos?, ¿cómo trazar la ruta didáctica que los oriente hacia el logro de los objetivos plasmados en un programa de estudio?, ¿cuáles son los puntos de partida didácticos que son convenientes tomar en cuenta para motivar a los alumnos a aprender algo nuevo?, ¿qué es lo primero que les tenemos que enseñar a nuestros alumnos?, ¿por qué es importante considerar un punto de partida y otro de llegada?, ¿cómo realimentar a los estudiantes en sus avances y logros académicos?, etcétera. Responder a esta serie de preguntas ayuda al docente a diseñar buenas situaciones didácticas. Sin embargo, las evidencias señalan que, por lo común, los docentes tienden a iniciar la enseñanza trabajando con la mera exposición y presentación de contenidos disciplinarios debido a que presumen que un estudiante debe manejar, definir y conocer un concepto antes de poder analizarlo, comprenderlo y aplicarlo. Es importante insistir que para aprehender un nuevo conocimiento (definirlo, conocerlo y manejarlo) se necesitan ciertas herramientas intelectuales y afectivas (relacionadas con las competencias genéricas) que se desarrollan de manera sincrónica al proceso de construcción de ese conocimiento. De ahí que interese destacar la trascendencia de reflexionar sobre cuáles y de qué tipo son las

herramientas que los estudiantes requieren tener para acceder a la construcción de nuevos conocimientos. Y esta consideración constituye el punto de partida para empezar a diseñar una situación didáctica.

Luego de reflexionar sobre este punto y definir el propósito que se quiere alcanzar durante el desarrollo de un tema, el docente estará en mejores condiciones para elaborar una serie de actividades de enseñanza que cumplirán diferentes propósitos en cada una de las 6 etapas de lo que consideramos se compone una situación didáctica de aula. Lo que se propone aquí es tan sólo una guía metodológica para que cada docente diseñe y estructure secuencias didácticas de acuerdo a su experiencia, a su perspectiva pedagógica, a los contenidos y a los propósitos particulares que se persiguen en la UAC que imparte. A continuación se describen las 6 etapas a considerar en el diseño de una situación didáctica.



## **2.1. Primera etapa. Definición de los propósitos como guía para el tratamiento de los contenidos y la evaluación de los logros**

La enunciación y explicitación de los propósitos pedagógicos es la primera etapa de todo planteamiento didáctico. Si no se sabe qué se quiere perseguir y lograr, es imposible alcanzarlo. Aunque hay un propósito común a todos los procesos de enseñanza, a saber, que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, es muy importante definir y establecer una clara relación entre el aprendizaje esperado y la forma como se enuncia el propósito didáctico desde una dimensión muy específica. Todo proceso de enseñanza está fuertemente ligado a un contenido particular y este contenido particular tiene que ser expresado como una meta a alcanzar. El “propósito” de explicitar el “propósito” de la enseñanza no sólo consiste en ser una guía para el tratamiento de los contenidos, sino en ayudar al docente a saber cómo puede “sujetar-vincular” la evaluación de los desempeños de los estudiantes con criterios objetivos que justamente se desprenden de las metas enunciadas.

Es frecuente observar en prácticas docentes de EMS cómo la enunciación de los propósitos de enseñanza no impacta en la construcción de descriptores puntuales para la evaluación de los desempeños de los alumnos. Desde la lógica de estas prácticas pedagógicas, es fácil apreciar cómo muchos docentes son capaces de enunciar propósitos generales de enseñanza, llevar a cabo una serie de actividades para el tratamiento de los diversos contenidos disciplinarios de su área y realizar evaluaciones de los aprendizajes de sus alumnos, pero sin lograr articular todos esos factores a partir de las metas esperadas, de tal modo que lo que se evalúa tenga que ver con lo que se propone enseñar.

De este modo es que se propone que el primer paso para diseñar una situación didáctica consista en definir con la suficiente claridad y especificidad cuáles son los objetivos que se desean alcanzar al implementar una serie de actividades en el aula. En el apartado siguiente se ofrecen ejemplos concretos sobre cómo enunciar propósitos específicos y cómo éstos constituyen una guía confiable para el tratamiento de los contenidos (ya sea que se trate de competencias

disciplinarias, genéricas o, en su caso, profesionales) y para la evaluación de los aprendizajes.

## **2.2. Segunda etapa. Definición de contextos para la implementación de las actividades: el sentido de los aprendizajes significativos**

Uno de los fines de la Educación Media Superior consiste en favorecer aprendizajes significativos. El tema sobre la “significatividad” ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas, pero en muchas de ellas, su sentido se ha reducido a considerar que un aprendizaje es significativo cuando un estudiante lo vincula con *su* realidad y lo pone en relación con *su* vida cotidiana. Sin embargo, la “significatividad” no siempre se puede obtener por esa vía. “La contextualización y la finalización social de un aprendizaje no son las únicas maneras de dar significación a un aprendizaje [...] y por lo tanto, no siempre es posible lograr un arraigo en las prácticas sociales” (Denyer, Furnémont, et al., 2007, pág. 96). Para los fines de esta propuesta didáctica, se entenderá por contextualización “la manera en que un docente sitúa o presenta el conocimiento no de forma aislada sino dentro de un marco de relaciones múltiples con otros conocimientos”: ya sea que las relaciones entre varios conocimientos se concreten en ciertas prácticas sociales o bien, que únicamente se relacionen con otros conocimientos. A esta última forma en que las personas establecen exclusivamente relaciones entre conocimientos se le denominará intelectualización.

Atender a las necesidades e intereses individuales de los alumnos es de por sí una buena meta educativa, pero ayudarlos a saber generarse preguntas e inquietudes individuales en función de aproximarse al conocimiento desde la definición de sus propios contextos pragmáticos (ya sean éstos cognitivos o prácticos) constituye la cima de todos los propósitos de una educación de buena calidad. Cuando los docentes saben generar contextos propicios para la enseñanza de los contenidos disciplinarios, están garantizando a sus alumnos la posibilidad de aprender de manera significativa y, desde este escenario, no solo los ayudan a dar

sentido a lo que aprenden, sino que les están enseñando a abrirse posibilidades para seguir aprendiendo.

### **2.3. Tercera etapa. Diseño de actividades para activar los conocimientos o saberes previos<sup>18</sup>**

La intención de esta etapa consiste en que los estudiantes muestren lo que saben con respecto al tema que se tratará en la situación didáctica; y aunque se sugiere que las actividades se realicen como punto de partida de la secuencia, es preciso señalar que la activación de los conocimientos previos debería ser una constante a lo largo de la implementación de la situación didáctica, ya que, durante la adquisición de nuevos conocimientos, los estudiantes siempre están poniendo en juego sus conocimientos previos. Los saberes o conocimientos previos son justamente aquellos esquemas conceptuales que permiten la asimilación o comprensión de nuevos objetos, ideas o conceptos.

Las tareas solicitadas en esta etapa pueden tener un fin diagnóstico pues, con su implementación, los docentes se darán cuenta del nivel conceptual, cultural y emocional en que se encuentra el grupo. Cuando el nivel de los alumnos sea muy bajo, de acuerdo con las expectativas curriculares, los docentes pueden hacer modificaciones a sus actividades, siempre y cuando éstas se adecuen a su planificación. La relevancia de esta etapa consiste en tener un panorama general del nivel académico del grupo, ya que éste constituye el punto de partida para lograr que los nuevos contenidos se incorporen y re-construyan a los existentes. Poner al descubierto los conocimientos permite contar con un punto de referencia para que, al término de la implementación de la secuencia didáctica, el docente pueda

---

<sup>18</sup> La idea de tomar en cuenta a los conocimientos previos en los procesos de apropiación de nuevos conocimientos responde al principio de que, a través de la interacción con la realidad, los individuos re-construyen esa realidad pensando, razonando y construyendo hipótesis sobre la forma en que tanto los objetos como las personas funcionan y se relacionan dentro de ese medio ambiente. Es decir, el constructivismo asevera que los sujetos siempre están intelectualmente interpretando su realidad, por lo que siempre van a tener una idea o hipótesis acerca de su funcionamiento; o sea, que todas las personas están continuamente intentando explicar, interpretar y dar sentido y significado a las cosas que les rodean.

**Pellicer. A.** *El papel del docente en la generación de nuevos conocimientos.* ([http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/papel\\_conocimientos.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/papel_conocimientos.pdf))

comparar los desempeños y determinar el avance en los aprendizajes de los estudiantes.

Durante el desarrollo de las actividades importará conocer aquellas ideas e hipótesis que los estudiantes manejan y entienden y, que sólo se hacen evidentes al momento de realizar las actividades. Es importante aclarar que no se debe confundir “estar informado” con “tener conocimiento”; ya que, “no estar bien informado” no es lo mismo que “no tener conocimientos previos”. El conocimiento previo tiene que ver más con la estructura y lógica del pensamiento que con la cantidad de información en sí misma que tienen las personas. Podríamos decir que el término “conocimientos previos” es tautológico ya que las personas actúan, piensan y se comunican siempre desde su nivel de conocimientos. Es por ello que resulta trascendental conocer los conocimientos de los estudiantes al iniciar un proceso de aprendizaje.

Algunas preguntas para guiar la reflexión sobre cómo pueden los docentes diseñar actividades para activar los conocimientos previos son: ¿qué tienen que hacer para indagar el saber previo de sus alumnos?, ¿cuándo indagarlo, en qué momento?, ¿qué es lo que requieren tomar en cuenta sobre esos saberes previos para organizar su enseñanza?, ¿cómo ayudar a los alumnos a reconocer sus saberes? etcétera.

#### **2.4. Cuarta etapa. Diseño de actividades para la problematización del conocimiento**<sup>19</sup>

El propósito de esta etapa consiste en lograr que durante la resolución de alguna actividad que plantea retos cognitivos a los estudiantes, éstos movilicen sus recursos conceptuales y afectivos para que tomen conciencia de sus conocimientos previos y se percaten de que esos recursos son justamente las herramientas con las que cuentan para resolver diferentes tipos de tareas y actividades. En ese

---

<sup>19</sup> En el campo de la investigación, la problematización se refiere al proceso en la cual el investigador delimita el problema que va a abordar; sin embargo, en este caso es diferente el sentido que tiene, relacionándose sobre todo con la etapa de la secuencia didáctica en la cual se elegirá un reto a resolver.

sentido es muy importante que los alumnos descubran las fortalezas y debilidades de sus herramientas cognitivas. En esto consiste el reto de problematizar el conocimiento. Es por ello que las consignas que orientan el trabajo de los alumnos durante la realización de las actividades (a lo largo de toda la situación didáctica y no sólo dentro de esta etapa) deben propiciar la reflexión a nivel individual y grupal.

Algunas preguntas que le ayudarán al docente a construir consignas para favorecer la reflexión en sus alumnos son: ¿cómo activar los conocimientos previos de manera que permitan al estudiante identificar lo que sabe y lo que no sabe?, ¿qué dinámicas permiten la toma de conciencia de las ideas correctas y erróneas?, ¿cómo guiar una actividad para poner en evidencia los saberes previos que están en juego?, etcétera.

En esta etapa de problematización del conocimiento se busca plantearles retos a los alumnos con relación al tipo de contenidos que la secuencia busque enseñar; algunos de esos retos se refieren al abordaje de diferentes contenidos que se construyen en función de diferentes procesos de aprendizaje. A continuación se presentan unos ejemplos (Zabala, 2014):

**Hechos particulares**, que son contenidos concretos, como pueden ser nombres de personajes, fórmulas matemáticas, símbolos, etcétera. En ocasiones, su apropiación requiere de aprendizajes memorísticos y en muchos casos, son la base para adquirir otro tipo de contenidos con mayor complejidad con los cuales se relacionan.

**Conceptos**, que implican un mayor grado de dificultad en su aprendizaje porque exigen la comprensión y abstracción, ambos aspectos indispensables para la interpretación. Los conceptos difícilmente son contenidos acabados ya que siempre están en reformulación. Algunos ejemplos de conceptos que están continuamente en proceso de construcción y re-construcción son la densidad, el romanticismo, la potencia.

**Procedimientos**, que consisten en llevar a cabo una serie de acciones ordenadas que buscan alcanzar algún objetivo. Para aprender de manera adecuada un procedimiento es necesario tomar conciencia acerca de la propia actuación y compararla en ocasiones con algún modelo o con las condiciones “ideales” de su potencial aplicación. Por ejemplo, es posible

observar los procedimientos en la utilización de alguna fórmula matemática, en la ejecución de un experimento dentro de un laboratorio o en la realización de alguna técnica de arte.

**Actitudes**, que están conformadas por elementos cognitivos, afectivos y conductuales. Las actitudes engloban otros contenidos como los valores, las normas, las creencias. En muchas ocasiones, la actitud determina qué otros contenidos pueden desarrollarse, pues la actitud significa una condición compleja de carácter personal en la cual el individuo debe valorar la apropiación de ciertas normas de manera consciente y reflexiva.

Los retos que se planteen en las actividades de problematización deben considerar que los alumnos habrán de ser capaces de identificar cuál es el tipo de contenido sobre el que están trabajando durante la situación didáctica.

## **2.5. Quinta etapa. Diseño de actividades para la profundización y reconstrucción del conocimiento**

Esta etapa corresponde al diseño de aquellas actividades de enseñanza que deberán producir un cambio conceptual en los saberes previos de los alumnos con el fin de aproximarlos al conocimiento convencional. Es decir, promover el cambio conceptual significa ayudar a los estudiantes a acercarse a la convencionalidad del conocimiento. Las actividades planteadas en esta etapa deben estar relacionadas con las actividades anteriores y deben poner en evidencia los saberes que surgieron en las etapas de recuperación de conocimientos previos y de problematización. De este modo, el docente deberá utilizar esos conocimientos como una plataforma para re-construir junto con los estudiantes el conocimiento nuevo. Es decir, las actividades de esta etapa tienen como objetivo brindar recursos a los estudiantes para que puedan reformular sus conocimientos previos de tal manera que la consecuencia de la reflexión sea la adquisición de nuevos conocimientos.

Algunas preguntas que pueden servirle al docente para diseñar las actividades y guiar la reflexión de sus alumnos son las siguientes: ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿qué competencias se requieren para aprender ese contenido?, ¿cómo darse cuenta del desarrollo de las competencias en cada uno de los estudiantes?, ¿cómo respetar los diferentes estilos de aprendizaje para poner

a los estudiantes en condiciones de pensar?, ¿cómo contextualizar los contenidos y darles significado?, ¿cómo movilizar los recursos?, ¿qué recursos movilizar?

En esta quinta etapa, las actividades deben permitir a los estudiantes interactuar con diferentes herramientas cognitivas (competencias genéricas, disciplinarias y, en su caso, profesionales) que les hagan repensar los contenidos y contrastarlos con sus saberes previos para reformularlos y ampliarlos. Es importante que los estudiantes aprendan a reconocer sus errores conceptuales al comparar sus ideas con otras concepciones teóricas más convencionales a través de poner en marcha sus recursos cognitivos para transformarlos o recrearlos. Los docentes deben identificar si los estudiantes presentan *obstáculos* para aprender (obstáculo se refiere a una convicción errónea firmemente estructurada que tiene un estatus de verdad en la inteligencia del estudiante y que, por lo general, bloquea el aprendizaje) o *dificultades* (falta de conocimiento específico o de estrategia puntual para el aprendizaje) (Perrenoud, 1999); identificar el origen de los conflictos durante el aprendizaje les permitirá a los docentes diseñar y, en su caso, modificar las actividades que los estudiantes realizarán durante esta etapa.

## **2.6. Sexta etapa. Diseño de actividades para la evaluación sumaria**

En esta etapa se diseñarán actividades para contar con datos de los estudiantes que den cuenta de sus logros en el aprendizaje. El logro o desarrollo de una competencia se podrá inferir mediante desempeños observables, medibles o interpretables. El propósito de estas actividades consiste en dar una valoración o calificación a los alumnos con realimentación de sus desempeños de tal forma que puedan tomar conciencia de sus avances en el conocimiento.



### **3. Ejemplo comentado durante la implementación de una secuencia didáctica**

En este apartado se ofrece un ejemplo concreto de situación didáctica de aula (que supone una secuencia y orden de intervención) y durante su presentación se irá comentando cada una de sus etapas con el fin de aclarar su sentido y su utilidad durante su implementación en clase. Tomaremos como ejemplo el caso de la enseñanza de la paráfrasis que corresponde a uno de los temas del programa de la asignatura de “Taller de lectura y redacción” del campo disciplinario de la Comunicación.

#### ***La enseñanza de la paráfrasis***

##### **3.1. Propósitos generales de la secuencia didáctica**

El primer aspecto que un docente tiene que tomar en cuenta al diseñar e implementar su situación didáctica consiste en enunciar los propósitos que deben alcanzar sus alumnos al finalizar toda la secuencia de actividades. Además, es preciso que el docente explicita y comunique a sus alumnos la intencionalidad o las metas que se pretenden lograr durante su ejecución, así como las características de las actividades que se realizarán para conseguir los propósitos didácticos. Por ejemplo, para el caso de la situación didáctica que se ilustra en esta guía, se espera que los alumnos, al finalizar la situación didáctica, logren:

- Aprender a identificar las ideas expresadas por otras personas.
- Aprender a respetar las ideas y los límites de lo que otras personas comunican cuando reportan lo dicho por ellas, sin interpretar o dar una opinión sobre lo que ellos enuncian.
- Saber informar-comunicar con palabras propias y de manera creativa lo que otros expresan sin falsear, manipular, deformar o tergiversar el sentido ajeno.
- Saber transmitir objetivamente a terceros el punto de vista ajeno.
- Comprender el sentido de la polisemia y la sinonimia durante los procesos comunicativos.

- Tomar conciencia de la importancia del dominio de la paráfrasis como un recurso de la interacción y comunicación social con el fin de disminuir la posibilidad de generar “chismes” y “conflictos interpersonales”.
- Tomar conciencia de los recursos lingüísticos que usan las personas cuando expresan sus ideas.
- Tomar conciencia de la variedad de recursos del lenguaje que una persona usa al reconstruir y comunicar las ideas elaboradas por otras personas.
- Identificar la estructura de distintos tipos de texto.
- Saber valorar los propósitos y significados de los textos en el contexto de su producción.

### **3.2. Definición de contextos**

El contexto que se tomará como base para el tratamiento de los contenidos y el diseño de las actividades de las siguientes etapas es principalmente el de la intelectualización; sin embargo, algunas de las actividades de las etapas 4 y 5, que se proponen para trabajar contenidos específicos, harán referencia a prácticas sociales, ya que es muy importante que los alumnos puedan descubrir cuál es la utilidad de saber hacer paráfrasis en su vida diaria. Plantear actividades desde el contexto de intelectualización tiene como propósito que los estudiantes reflexionen sobre el lenguaje como un mero ejercicio de razonamiento, pero como también importa que aprendan a leer y redactar textos con el fin de hacer buenas recapitulaciones de lecturas de textos (que les servirán como base para elaborar sus trabajos escolares, tales como ensayos, resúmenes, reportes de investigación, etcétera), se diseñarán actividades que toman como contexto de presentación de contenidos el de las prácticas sociales. De este modo, haber elegido los dos tipos de contextos para la enseñanza de la paráfrasis (tanto de intelectualización como de prácticas sociales) al diseñar actividades para cada una de las etapas siguientes, ayudará a los estudiantes a pensar, a reflexionar con y sobre el lenguaje, a saber transmitir mensajes de manera clara y confiable y a redactar textos tomando como referencia conceptos e ideas ajenas.

Antes de pasar a la descripción de las cuatro etapas siguientes, es conveniente anunciar la variedad de contenidos que se trabajará durante la situación didáctica, señalando a qué grupo de competencias genéricas y disciplinarias corresponden. En el caso de esta situación didáctica se trabajarán competencias genéricas y disciplinarias de los grupos siguientes: i) las del área de la comunicación y lenguaje y ii) las del trabajo colaborativo. Además, se destacará para cada caso con qué dimensiones de las competencias se relacionan, así como los referentes y aspectos a evaluar para cada una de ellas. Al mismo tiempo, se mencionará bajo qué tipo de contexto se abordarán los contenidos de acuerdo al tipo de actividades que deben realizar los alumnos en cada etapa.

Como se podrá apreciar, estos cuadros determinan por ellos mismos el formato que da sustento a los mecanismos de registro y evaluación de las competencias.

		<b>Competencias comunicativas: Se expresa y comunica (Grupo 2)</b>		
		<b>Competencias genéricas (Aspectos a evaluar)</b>	<b>Competencias disciplinarias (Aspectos a evaluar)</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Referentes</b>	Comunica con palabras propias las ideas escritas por otros, de manera creativa sin falsear, manipular, deformar o tergiversar su sentido.	Identifica las características de la estructura del texto fuente y de la paráfrasis resultante y comprende sus propósitos y significados en el contexto de su producción.	Reconoce la variedad de recursos lingüísticos que pueden utilizarse al reconstruir y comunicar las ideas escritas por otras personas.
Lectura	Reconstruye las principales ideas del texto <b>(Contexto: intelectualización y prácticas sociales)</b>	Identifica las ideas principales y reconstruye la coherencia del texto fuente al expresar a otros su contenido.	Menciona las principales ideas del texto fuente a partir de identificar su estructura y las compara analizando la estructura de las paráfrasis elaboradas a partir del texto fuente.	Toma en cuenta pistas lingüísticas del texto fuente para reconstruir el significado y la cohesión entre sus ideas y las del texto fuente.
	Entiende los propósitos y destinatarios del texto <b>(Contexto: intelectualización y prácticas sociales)</b>	Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Se asegura que los propósitos y destinatarios del texto fuente sean congruentes con los de las paráfrasis resultantes.	Identifica la persona gramatical del enunciador y el destinatario al que se dirige en el texto fuente.
	Reflexiona sobre el texto y lo evalúa <b>(Contexto: intelectualización)</b>	Identifica en el desempeño de un compañero elementos concretos de la paráfrasis que reconoce en sus propias producciones.	Comprende la estructura, organización, tipo de discurso y forma del texto original, tomando en cuenta el género al que pertenece.	Explicita y señala elementos sintácticos del texto original para afirmar si en las paráfrasis se conserva el mismo significado.
	Reflexiona sobre su proceso de lectura <b>(Contexto: intelectualización)</b>	Reconoce la importancia de que para hacer una paráfrasis se necesita una buena comprensión lectora.	Toma conciencia de la manera en que identifica los propósitos y destinatarios del texto fuente.	Advierte que la identificación de la variedad de recursos lingüísticos que están presentes en el texto fuente es fundamental para comprender su significado.
Redacción	Coherencia <b>(Contexto: intelectualización)</b>	Conserva el sentido global, las ideas principales, la coherencia y los contenidos específicos del texto fuente en su paráfrasis. Reconoce los límites del contenido de una paráfrasis, al no incorporar comentarios, explicaciones o interpretaciones del texto original.	Conserva la misma estructura del texto fuente al redactar paráfrasis; conserva los mismos propósitos y redacta sus paráfrasis sin modificar a sus destinatarios.	Se da cuenta de la variedad de recursos lingüísticos que se ponen en juego para expresar las mismas ideas. Hace notar su conocimiento sobre sinonimia.

		<b>Competencias comunicativas: Se expresa y comunica (Grupo 2)</b>		
		Competencias genéricas (Aspectos a evaluar)	Competencias disciplinarias (Aspectos a evaluar)	
<b>Dimensiones</b>	<b>Referentes</b>	Comunica con palabras propias las ideas escritas por otros, de manera creativa sin falsear, manipular, deformar o tergiversar su sentido.	Identifica las características de la estructura del texto fuente y de la paráfrasis resultante y comprende sus propósitos y significados en el contexto de su producción.	Reconoce la variedad de recursos lingüísticos que pueden utilizarse al reconstruir y comunicar las ideas escritas por otras personas.
	Cohesión <b>(Contexto: intelectualización)</b>	Logra expresar de manera coherente y con sus propias palabras las mismas ideas contenidas en el texto fuente.	Redacta paráfrasis usando recursos cohesivos sin alterar los propósitos y los destinatarios del texto fuente.	Usa una variedad de recursos lingüísticos en sus paráfrasis al expresar las mismas ideas del texto fuente.
	Adecuación <b>(Contexto: intelectualización)</b>	Considera el destinatario del texto fuente en la elaboración de la paráfrasis. Lo especifica, si es necesario, sin modificar las ideas del autor.	Adecua la forma de hacer la paráfrasis al propósito, estructura temática y construcción sintáctica del texto fuente.	Usa adecuadamente en la paráfrasis referencias personales, espaciales, causales y personales de manera pertinente.
	Aspectos formales y normativos <b>(Contexto: intelectualización)</b>	Expresa las mismas ideas que en el texto fuente sin descuidar los aspectos normativos.	Redacta la paráfrasis atendiendo a la formalidad y normativa del texto fuente.	Usa una variedad de recursos lingüísticos sin despegarse de la formalidad del texto fuente.
	Proceso de escritura: planeación, revisión, corrección <b>(Contexto: intelectualización)</b>	Planea su paráfrasis con base en la lista de ideas identificadas en el texto fuente, revisa y corrige su paráfrasis si se percató de que incorporó opiniones o modificó las ideas del autor.	Planea la escritura de la paráfrasis considerando el propósito, la estructura temática y la construcción lingüística de su mensaje.	Planea la redacción de su paráfrasis utilizando recursos cohesivos.
Escucha	Mantiene una atención activa frente a lo que expresan otras personas <b>(Contexto: intelectualización y prácticas sociales)</b>	Tiene una actitud abierta y pertinente al escuchar las paráfrasis de otras personas para valorar la forma en que realizan sus paráfrasis.	Reconoce si las paráfrasis hechas por otras personas atienden a la estructura, propósitos y destinatarios del texto fuente.	Mantiene atención al escuchar las paráfrasis de otros para señalarles el uso adecuado o inadecuado de sus recursos lingüísticos.

		<b>Competencias comunicativas: Se expresa y comunica (Grupo 2)</b>		
		<b>Competencias genéricas (Aspectos a evaluar)</b>	<b>Competencias disciplinarias (Aspectos a evaluar)</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Referentes</b>	Comunica con palabras propias las ideas escritas por otros, de manera creativa sin falsear, manipular, deformar o tergiversar su sentido.	Identifica las características de la estructura del texto fuente y de la paráfrasis resultante y comprende sus propósitos y significados en el contexto de su producción.	Reconoce la variedad de recursos lingüísticos que pueden utilizarse al reconstruir y comunicar las ideas escritas por otras personas.
Expresión oral	Expresa oralmente sus ideas, conocimientos y emociones <b>(Contexto: intelectualización y prácticas sociales)</b>	Explica oralmente la manera en que redacta paráfrasis para mantener las ideas del texto fuente. Da cuenta oralmente de sus conocimientos al valorar las paráfrasis de otros.	Expresa oralmente cómo identificó la estructura, propósitos y destinatarios del texto fuente y cómo los reconstruyó en sus paráfrasis.	Expresa con claridad y oralmente argumentos lingüísticos al comunicar la manera como construyó sus paráfrasis y al valorar las paráfrasis de otros.
Búsqueda de información	Organiza y sistematiza la información <b>(Contexto: intelectualización y prácticas sociales)</b>	Organiza la información del texto fuente para evitar falsearla al hacer paráfrasis.	Reconoce que la información contenida en el texto fuente le ofrece indicadores para identificar su estructura y propósitos.	Identifica qué recursos lingüísticos son pertinentes usar al reproducir la información contenida en el texto fuente.
Manejo de TIC	Búsqueda de información en medios digitales <b>(Contexto: intelectualización y prácticas sociales)</b>	Usa las TIC como una herramienta para buscar información.	Pone en práctica estrategias de búsqueda de información en fuentes confiables.	Construye documentos utilizando la tecnología.

		<b>Competencias del trabajo colaborativo: (Grupo 5)</b>	
		Competencias genéricas (Aspectos a evaluar)	Competencias disciplinarias (Aspectos a evaluar)
<b>Dimensiones</b>	<b>Referentes</b>	<b>Muestra rasgos de liderazgo, creatividad y colaboración para generar contextos de aprendizaje significativo</b>	<b>Valora la importancia del desarrollo de la atención para su aprendizaje</b>
Solidaridad	Escucha y apoya a los compañeros para alcanzar el logro de tareas compartidas <b>(Contexto: prácticas sociales)</b>	Muestra curiosidad al escuchar a sus compañeros y les ofrece su apoyo para que puedan evaluar con objetividad las paráfrasis solicitadas.	Escucha cuáles fueron las estrategias que puso en juego para comprender y redactar una paráfrasis y valora la importancia de tomar conciencia de sus aprendizajes.
Sinergia	Orienta sus energías de forma activa para lograr el trabajo compartido <b>(Contexto: prácticas sociales)</b>	Usa sus habilidades de liderazgo y creatividad para integrarlas con las de otras personas con el fin de alcanzar objetivos compartidos.	Identifica y toma conciencia de las estrategias cognitivas y lingüísticas que utilizó al hacer paráfrasis; valora sus estrategias para incorporarlas, aplicarlas o en su caso, modificarlas al realizar otras tareas de orden lingüístico.

### 3.3. Recuperación de conocimientos previos

En esta etapa es muy importante conocer qué propósitos se persiguen al plantear las actividades para la recuperación de los conocimientos previos, ya que éstos sirven para guiar el diseño de las mismas. A diferencia de la primera etapa, aquí no es necesario mencionar a los estudiantes en qué consisten los propósitos; basta con que el docente los tenga claros para que diseñe sus actividades. Es muy importante que el profesor comprenda que las actividades de esta etapa no tienen un propósito didáctico; es decir, no se trata, por ahora, de “enseñar” lo que es una paráfrasis, sino de indagar qué saben los estudiantes sobre este tema. Como se podrá apreciar, las actividades aquí propuestas requieren de la actuación de los alumnos en lugar de pedirles que expresen lo que saben sobre la paráfrasis. Actuar sobre, con y desde el conocimiento es la mejor manera de rastrear qué piensa una persona de él. Los propósitos de estas actividades son:

- Elicitar los conocimientos previos de los alumnos para poner al descubierto cuál es la noción de paráfrasis que ellos manejan.
- Que los alumnos identifiquen qué y cuánto saben del concepto “paráfrasis” a través de producir paráfrasis de refranes y párrafos breves.
- Que los estudiantes redacten un breve texto explicativo y de autorreflexión sobre su propio proceso al elaborar paráfrasis.
- Conocer el nivel de comprensión lectora y redacción de textos de los alumnos.

A partir de este momento se presentarán ejemplos de respuestas esperadas para cada una de las actividades solicitadas en las etapas 3, 4, 5 y 6, con el fin de que los docentes cuenten con algunos puntos de referencia para la evaluación de los desempeños de los estudiantes.

#### Actividad 1

- Elabora una paráfrasis de cada uno de los siguientes refranes:

REFRÁN ORIGINAL	EJEMPLO DE PARÁFRASIS ESPERADAS
“¡A darle que es mole de olla!”	“Nunca desperdicies el momento”
“Chocolate que no tiñe, claro está”	“Antes de hacer alguna transacción, analiza las condiciones”
“Dando y dando pajarito volando”	“No hay que confiar en nadie”
“El flojo y el mezquino recorren dos veces el camino”	“Por tacaño y por flojo vas a trabajar más”
“El que nace pa’tamal del cielo le caen las hojas”	“Aunque la mona se vista de seda, mona se queda”

### Actividad 2

- Elabora una paráfrasis del siguiente fragmento de texto extraído de: UNESCO, (2015, Paris: Página 3) *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?*:

***“El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana”.***

EJEMPLO DE PARÁFRASIS ESPERADA
“Las pequeñas y grandes comunidades del mundo necesitan adaptarse a los grandes retos y desafíos que plantean los súbitos cambios que devienen tanto del desarrollo científico y tecnológico como de las constantes innovaciones de orden político y económico a nivel mundial. Para lograr esa adaptación, es importante diseñar nuevas políticas educativas que permitan a los individuos responder, con las aptitudes y capacidades necesarias, a las exigencias de las sociedades y economías actuales.”

Los ejemplos que se ofrecen de *paráfrasis esperadas* le servirán al docente, como ya se mencionó arriba, sólo como un referente para comparar y valorar las respuestas de los estudiantes. Es recomendable que el docente elabore sus propias paráfrasis para que experimente la dificultad de la tarea solicitada. Los ejemplos de respuestas esperadas constituyen meros indicadores para la evaluación diagnóstica.

### Actividad 3

- En parejas comparen las paráfrasis que hicieron de los refranes y del texto centrando la atención en semejanzas y diferencias:
  - 1) Ante respuestas diferentes (en refranes o texto breve), un compañero le preguntará al otro cuáles fueron las razones que lo llevaron a elaborar esas paráfrasis.
  - 2) Ante alguna similitud de respuestas (en refranes o texto breve), un compañero le explicará al otro por qué considera que sus paráfrasis son similares, indicando en qué aspectos (gramaticales o de significado) reconoce esas similitudes. De igual modo, el otro compañero explicará sus propias razones de por qué reconoce semejanzas en sus paráfrasis.
  - 3) Se explicarán mutuamente cómo construyeron las paráfrasis, tanto de los refranes como del fragmento del texto informativo (UNESCO, 2015), mencionando cuáles fueron sus estrategias y si éstas cambiaron al elaborar las paráfrasis de refranes respecto a las estrategias que usaron para hacer la paráfrasis del texto breve.

A continuación se presentan tres cuadros que ofrecen información puntual sobre cómo redactar descriptores (basados tanto en los desempeños de los propios estudiantes frente a las tareas propuestas como en la concreción de los referentes a evaluar pensada por un docente) que faciliten la evaluación de los alumnos con respecto a los referentes y aspectos a evaluar que ya se describieron con anterioridad. Estos descriptores (que se redactan brevemente con la intención de hacer interpretaciones cualitativas) se irán definiendo y redefiniendo para cada una

de las etapas siguientes con la intención de evaluar y dar seguimiento a las competencias. La expectativa es que esta serie de cuadros permita a los docentes saber cómo construir dichos descriptores, ya que éstos constituyen valiosos apoyos para la evaluación debido a que constituyen una especie de rúbricas con las que se valorará a los estudiantes. Asimismo, se describen en las últimas dos columnas tanto los actores de la evaluación como sus propósitos.

Se incluyen únicamente tres ejemplos que den cuenta del tipo de descriptores que tendrían que definirse para evaluar cada una de las dimensiones de las competencias genéricas y disciplinarias. El primer cuadro hace referencia a la primera dimensión del grupo de las competencias de la comunicación (lectura); el segundo cuadro hace referencia a la segunda dimensión del mismo grupo (redacción), y el tercer cuadro hace referencia a la primera dimensión del grupo de las competencias del trabajo colaborativo (solidaridad).

.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de lectura en la etapa de conocimientos previos		
		Recuperación de conocimientos previos	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Reconstruye las principales ideas del texto	Identifica las ideas principales y reconstruye la coherencia del texto fuente.	Menciona de manera no estructurada algunas de las ideas expresadas en el texto. No logra expresar con coherencia todas las ideas que se mencionan en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.
	Toma en cuenta pistas lingüísticas en el texto fuente para reconstruir el significado y la cohesión entre ideas.	No se percata de las pistas y recursos lingüísticos que dan sustento a la relación entre las ideas expresadas en el texto fuente.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes con fines diagnósticos.
Entiende los propósitos y destinatarios del texto	Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Confunde la voz del autor con el destinatario del texto y no logra comprender el propósito del mismo. Expresa algunas ideas combinando lo que el autor manifiesta con sus ideas y opiniones.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes con fines diagnósticos.
	Identifica la persona gramatical del enunciador y el destinatario al que se dirige en el texto fuente.	No presta atención a la persona gramatical del enunciador ni a los posibles destinatarios del texto para reconstruir la situación comunicativa en que se enmarca el texto.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.
Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Identifica en el desempeño de un compañero elementos concretos de la paráfrasis que reconoce en sus propias producciones.	Oscila entre centrar la atención en los errores de otros para descalificar sus producciones y tomarlas unidireccionalmente como modelos para reelaborar las propias.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes con fines diagnósticos.
	Comprende la estructura, organización, tipo de discurso y forma del texto original, tomando en cuenta el género al que pertenece.	Redacta paráfrasis como si fueran narrativas usando descripciones y opiniones personales sin tomar en cuenta el género al que pertenece el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.
	Explicita y señala elementos sintácticos del texto original para afirmar si en las paráfrasis se conserva el mismo significado.	Identifica palabras y frases en la paráfrasis que son tomadas del texto fuente sin analizar su función sintáctico-semántica.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.
Reflexiona sobre su proceso de lectura	Reconoce la importancia de que para hacer una paráfrasis se necesita buena comprensión lectora.	Hace una interpretación no convencional de algunos contenidos del texto fuente en su paráfrasis sin valorar su pertinencia.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de redacción en la etapa de conocimientos previos		
		Recuperación de conocimientos previos	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Coherencia	Conserva el sentido global, las ideas principales, la coherencia y los contenidos específicos del texto fuente en su paráfrasis.	No advierte que para hacer una buena paráfrasis se necesita tener una buena comprensión lectora.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.
	Reconoce los límites del contenido de una paráfrasis, al no incorporar comentarios, explicaciones o interpretaciones del texto original.	Incorpora comentarios, explicaciones sobre el texto, reelaboraciones interpretativas en sus paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.
	Se da cuenta de la variedad de recursos lingüísticos que se ponen en juego para expresar las mismas ideas. Hace notar su conocimiento sobre sinonimia.	Casi no se aprecia el uso de la sinonimia en las paráfrasis porque se hace una transformación de las ideas contenidas en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.
Cohesión	Logra expresar de manera coherente y con sus propias palabras las mismas ideas contenidas en el texto fuente.	Al transformar la sintaxis no se logra conservar de manera coherente la estructura de un refrán o del texto breve.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.
Adecuación	Considera el destinatario del texto fuente en la elaboración de la paráfrasis. Lo especifica si es necesario.	Conserva parcialmente la persona gramatical del texto fuente y/o usa el impersonal en sus paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.
	Adecua la forma de hacer la paráfrasis al propósito, estructura temática y construcción sintáctica del texto fuente.	No reflexiona sobre los recursos que utiliza para hacer la paráfrasis de un texto fuente de acuerdo con sus características. Las toma en cuenta de manera poco sistemática.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.
Aspectos formales y normativos	Expresa las mismas ideas que en el texto fuente sin descuidar los aspectos normativos.	No logra reconocer las características propias de los refranes ni del texto informativo y no logra conservar el mismo significado en ambos tipos de textos.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.
			Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.
Proceso de escritura (planeación, revisión, corrección)	Planea la escritura de un texto considerando el propósito, la estructura temática y la construcción lingüística de su mensaje.	No logra mencionar cuáles fueron sus estrategias para construir sus paráfrasis. No se percata que desde la redacción de sus paráfrasis puede acceder al conocimiento que tiene de la noción de paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de solidaridad en la etapa de conocimientos previos		
		Recuperación de conocimientos previos	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Escucha y apoya a los compañeros para alcanzar el logro de tareas compartidas	Muestra curiosidad al escuchar a sus compañeros y les ofrece su apoyo para que puedan evaluar con objetividad las paráfrasis solicitadas.	<p>Le cuesta trabajo tomar en cuenta las preguntas de sus compañeros para reflexionar sobre sus propios conocimientos.</p> <p>No logra expresar hacia sus compañeros las semejanzas y diferencias entre sus respectivas paráfrasis y no se logra establecer una buena comunicación que favorezca la realimentación entre pares.</p>	<p>Docente a alumnos (Heteroevaluación)</p> <p>Alumnos a alumnos (Coevaluación)</p> <p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p>	<p>Para que el docente identifique qué sabe el alumno sobre la paráfrasis.</p> <p>Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes con fines diagnósticos.</p> <p>Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.</p>
	Escucha cuáles fueron las estrategias que puso en juego para comprender y redactar una paráfrasis y valora la importancia de tomar conciencia de sus aprendizajes.	<p>No alcanza a percibir sus posibilidades ni se da cuenta de sus limitaciones al intentar explicar las estrategias que usó para redactar las paráfrasis.</p> <p>No hay una buena intención de escucha y respeto hacia las opiniones de los compañeros lo que no favorece la toma de conciencia de las consideraciones propias.</p>	<p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p>	<p>Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben en relación con la paráfrasis.</p>

Lo que se ha destacado hasta ahora con el fin de sugerir ideas para llevar a cabo esta tercera etapa tiene la intención de apoyar al docente a identificar cómo la construcción de consignas de las actividades, la descripción de referentes, aspectos y descriptores de evaluación y la explicitación de los propósitos y destinatarios de la evaluación lo pueden ayudar a registrar tanto los conocimientos previos de los estudiantes como sus competencias genéricas y disciplinarias. Nótese que para recuperar los conocimientos previos de los alumnos no fue necesario pedir, bajo la conocida dinámica de “lluvia de ideas”, que los estudiantes dijeran qué saben sobre el tema. Es relevante destacar lo siguiente: el principal propósito de esta etapa consiste en ayudar al alumno a tomar conciencia de lo que sabe a partir de lo que realmente puede hacer, es decir, desde su desempeño real al hacer paráfrasis. Valga mencionar que la solicitud de pedir elaborar paráfrasis de refranes es para poner a los estudiantes frente a situaciones-problema ya que éstos, por definición, contienen una multiplicidad de sentidos y significados según el contexto en el que se enuncian; por lo que hacer una paráfrasis de refranes no es una tarea sencilla cuando éstos se formulan fuera de contexto.

### **3.4. Problematicación del tema y del conocimiento**

En esta etapa, como en las anteriores, es muy importante conocer qué propósitos se persiguen al proponer a los estudiantes realizar las actividades. Esta etapa tiene la intención de ayudar a los alumnos a problematizar lo que saben y a tomar conciencia de lo que no saben; así, los problemas que se les planteen en esta etapa deberán dirigirse hacia la formulación de retos cognitivos que los inciten a movilizar los recursos que ponen en juego al hacer paráfrasis. A través de intentar solucionar problemas específicos, los alumnos necesariamente empezarán a aprender cosas nuevas sobre la paráfrasis. Los propósitos de esta etapa consisten en ayudar a los alumnos a:

- Reflexionar acerca de los límites y alcances de sus propios conocimientos previos en función de analizar, comparar y determinar si los escritos de dos alumnas de bachillerato pueden considerarse paráfrasis.

- Tomar conciencia de los conocimientos previos al tratar de solucionar un reto específico. Analizar, con base en los conocimientos previos, las paráfrasis de dos alumnos presentadas como ejemplo y argumentar por qué no son paráfrasis.
- Ayudar a los alumnos a explorar si la definición de paráfrasis acepta tomar una postura personal y hacerla evidente cuando se está haciendo una paráfrasis.
- Reflexionar, a la luz de los conocimientos previos, cómo influye la comprensión lectora en la elaboración de una paráfrasis.
- Tomar conciencia de que la paráfrasis no permite una reconstrucción de sentido parcialmente o totalmente divergente a la del texto original escrito.

#### Actividad 4

- Lee el “TEXTO FUENTE” y compara, analiza y evalúa las paráfrasis que dos alumnas hicieron de él.

<b>TEXTO FUENTE</b>
<i>“Transitar durante la infancia por la vida familiar y escolar aporta al individuo los parámetros para establecer relaciones por las que se va desarrollando un concepto de sí mismo que incluye normas y valores sociales como la libertad y la consideración del respeto; en ambos campos se desarrollan las habilidades comunicativas y cada niño potencia sus sentidos y el ejercicio de sus facultades racionales y emotivas.”</i>
<b>PARÁFRASIS ESCRITA DE LA ALUMNA (1)</b>
<i>“Para mí el párrafo consiste en que el recordar los sucesos pasados es como si los volvieras a vivir y de igual manera incluimos las normas, los valores sociales considerando las potencias y los sentidos de cuando éramos niños.”</i>
<b>PARÁFRASIS ESCRITA DE LA ALUMNA (2)</b>

***“Durante la infancia aportamos los parámetros para establecer relaciones con los demás desarrollando valores sociales tal como la libertad y el respeto y potenciar sus sentidos y el ejercicio de sus facultades emotivas.”***

### Actividad 5

- Responde de manera individual las siguientes preguntas y posteriormente discútelas en plenaria.
  - 1) Con tus propias palabras describe el significado del concepto “paráfrasis”.
  - 2) Describe brevemente con una paráfrasis el contenido del TEXTO FUENTE.
  - 3) ¿En qué medida crees que la elaboración de una paráfrasis depende de una buena comprensión del texto?
  - 4) Analiza el texto original y menciona si tuviste problemas para comprender el TEXTO FUENTE y elaborar tu paráfrasis. En caso afirmativo, explica cuáles.
  - 5) Compara las paráfrasis de las alumnas y menciona qué sentidos o ideas conservaron del TEXTO FUENTE y cuáles ideas cambiaron o modificaron en su paráfrasis.

#### **1. EJEMPLO DE DEFINICIÓN DE PARÁFRASIS**

“Una paráfrasis es una forma de expresar o redactar las ideas expresadas por otra persona usando una sintaxis distinta con léxico alternativo. Se debe conservar todo el sentido y todas las ideas ajenas sin trastocar, ampliar, interpretar o explicar ninguna idea, manteniendo la misma persona gramatical del enunciado y evaluando cómo restituir al destinatario del mensaje cuando se trata de un texto de tipo informativo o literario con propósitos específicos.”

#### **2. EJEMPLO DE PARÁFRASIS ESPERADA**

“La familia y la escuela proporcionan al individuo parámetros, referencias o indicadores para que aprenda a relacionarse con los demás. Al interior de la vida familiar y escolar los niños aprenden habilidades comunicativas. Esta dinámica de comunicación basada en las relaciones con los otros

le permite al niño desarrollar sus sentidos, sus emociones y su pensamiento y de esta forma el individuo va desarrollando un concepto de sí mismo, concepto que incluye la consideración de normas y valores como la libertad y el respeto.”

### 3. EL PAPEL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA O AUDITIVA

“Es definitiva la comprensión lectora o auditiva para la construcción de paráfrasis. No es posible restituir las ideas expresadas por otra persona, ya sea de forma oral o escrita si no se comprende la totalidad de las ideas expresadas por otra persona.”

### 4. ANÁLISIS DEL TEXTO FUENTE

<i>Fragmento del texto a analizar</i>	<i>Comentarios sobre el fragmento</i>
“Transitar durante la infancia por la vida familiar y escolar aporta al individuo los parámetros para establecer relaciones...”	La red de referencias en el fragmento está clara por lo que es posible traducir el siguiente sentido: “La familia y la escuela proporcionan al individuo parámetros, referencias y/o indicadores para que aprenda a relacionarse con los demás”.
“... aporta ... parámetros para establecer relaciones por las que se va a desarrollando un concepto de sí mismo....”	En este fragmento ya no es tan clara la referencia causal: ¿a qué se debe que se desarrolle un concepto de sí mismo? ¿A las relaciones?, ¿por las relaciones, a través de las relaciones?, ¿al tránsito por la vida familiar y escolar?
“...se va desarrollando un concepto de sí mismo que incluye normas y valores sociales como la libertad y la consideración del respeto;”	Este fragmento presenta ciertas dificultades y retos para su interpretación: ¿qué incluye el concepto de sí mismo? El uso de la conjunción “ <u>como</u> ” no permite despejar si “ <u>la libertad y el respeto</u> ” son valores sociales o normas.
“... en ambos campos se desarrollan las habilidades comunicativas...”	Para un lector poco experto la afirmación “ <i>en ambos campos</i> ”, es ambigua. En el párrafo se han mencionado varios pares de elementos que potencialmente podrían responder a la pregunta: ¿cuáles campos? Para saberlo es indispensable identificar cuáles son las esferas de la vida de un sujeto que favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas.
“... y cada niño potencia sus sentidos y el ejercicio de sus facultades racionales y emotivas.”	Este fragmento es complejo, por un lado, hay una imprecisión en la redacción y por otro, hay que entender que este final de párrafo no es una conclusión. El texto presenta 3 ideas no necesariamente articuladas: i) “que la vida familiar y escolar son los principales escenarios que le permiten al sujeto desarrollar el concepto de sí mismo; ii) “que el concepto de sí mismo incluye normas como la consideración del respeto y valores como la

	libertad”; y iii) “que durante la infancia los niños se relacionan con otros y de esta forma van aprendiendo a desarrollar sus habilidades comunicativas a la vez que van aumentando sus facultades racionales, emocionales y sus sentidos.”
--	--

<b>5. ANÁLISIS DE LA PARÁFRASIS DE LA ALUMNA 1</b>	<b>5. ANÁLISIS DE LA PARÁFRASIS DE LA ALUMNA 2</b>
El inicio del texto da cuenta de cómo esta alumna en lugar de estar tratando de hacer una paráfrasis más bien está ofreciendo una interpretación-valoración de su contenido exteriorizando un comentario propio.	El inicio del texto da cuenta de cómo la alumna está tratando de hacer una paráfrasis mecánica puesto que sólo cambia algunas palabras por sinónimos. Sin embargo, confunde la noción de paráfrasis con la de síntesis ya que, “suprime” aquellos datos que le parecen no ser relevantes y su producción termina siendo poco clara.
El cambio en el uso de la persona gramatical que va de la segunda del singular (tú volvieras a vivir) a la primera del plural (incluimos las normas) da cuenta de su necesidad por asumir una postura personal y un punto de vista inclusivo. El texto original está redactado en impersonal y una paráfrasis de ese texto no permite adjudicar una perspectiva individual.	El cambio en el uso de la persona gramatical del texto fuente (de impersonal a primera persona del plural) da cuenta de su necesidad por asumir una postura personal así como de incluirse en la narración.
La afirmación que hace la alumna acerca de que el párrafo resume la idea de que “recordar es vivir” evidencia problemas en su comprensión lectora; es por ello que no logra identificar en qué sentido el texto hace alusión a la infancia.	Se aprecia un intento por explicar en qué medida el texto hace alusión a la infancia sin lograr expresar del todo por qué en el texto original se hace referencia a la vida familiar y escolar.
La alumna no logra comprender que, en el texto original, las normas y valores son rasgos que definen el concepto de sí mismo y esta confusión se refleja en tanto señala y de manera imprecisa que “(nosotros) ...incluimos las normas...”	La alumna no hace referencia a la idea del desarrollo del concepto de sí mismo por lo que no queda claro si para ella el desarrollo de los valores sociales va de la mano con el desarrollo del concepto de sí mismo.
La alumna oscila entre alejarse tanto del texto (a medida que da una opinión personal) y acercarse-apegarse tanto a él (a medida que copia textualmente pedacitos del texto) que la redacción final resulta temáticamente incoherente y sin cohesión gramatical.	La alumna trata de apegarse lo más posible al texto, dejando fuera lo que no logra comprender (por ejemplo, “en ambos campos se desarrollan habilidades comunicativas”) y termina sin poder articular sus primeras dos ideas con la que expresa al final del texto.
En sentido estricto su producción no es una paráfrasis. Rescata aisladamente algunos elementos lexicales del texto original pero no capta las principales ideas contenidas en él.	En sentido estricto su producción no es una paráfrasis pero está más próxima a ella. Aunque trata de rescatar aisladamente algunas frases y elementos lexicales del texto original no logra captar las principales ideas contenidas en él; es por ello que no puede articular la última oración de su texto (“...y potenciar sus sentidos...”) con el par de ideas que expresó al principio del texto.

A continuación, se presentan tres cuadros que ofrecen información puntual sobre cómo redactar descriptores (elaborados específicamente para esta cuarta etapa) que faciliten la evaluación de los desempeños de los alumnos sobre la forma en que resuelven los problemas que se les presentan. Los cuadros hacen referencia a los mismos referentes y aspectos a evaluar de las mismas tres dimensiones que se mencionaron en la etapa anterior. Esto con el fin de señalar que la única manera de dar seguimiento al desarrollo de las competencias de los estudiantes es mantener siempre fijas las dimensiones y referentes a evaluar a lo largo del desarrollo de las diferentes actividades. De lo contrario, se podrían evaluar otras competencias pero no se podría dar seguimiento al desarrollo de las mismas competencias.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de lectura en la etapa de problematización		
		Problematización del conocimiento	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Reconstruye las principales ideas del texto	Identifica las ideas principales y reconstruye la coherencia del texto fuente.	Se da cuenta de cómo relaciona algunas de las ideas expresadas en el texto. Logra expresar con cierta coherencia algunas de las ideas que se mencionan en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.
	Toma en cuenta pistas lingüísticas en el texto fuente para reconstruir el significado y la cohesión entre ideas.	Se percata de que las pistas y recursos lingüísticos dan sustento a la relación entre las ideas expresadas en el texto fuente, aunque no logre usarlas de manera convencional en sus paráfrasis.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes.
Entiende los propósitos y destinatarios del texto	Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Confunde la voz del autor con el destinatario del texto pero logra comprender el propósito del mismo. Expresa algunas ideas combinando lo que el autor manifiesta con opiniones personales.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.
	Identifica la persona gramatical del enunciador y el destinatario al que se dirige en el texto fuente.	Se cuestiona sobre la importancia de considerar la forma de enunciación como una pista sobre el punto de vista del autor. Se pregunta sobre los destinatarios a los que se dirige el texto.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes.
Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Identifica en el desempeño de un compañero elementos concretos de la paráfrasis que reconoce en sus propias producciones.	Discute con sus compañeros sobre los criterios para validar sus producciones, tratando de delimitar criterios compartidos. Hace comparaciones aisladas entre las producciones propias y las de otros que lo llevan a replantear su trabajo.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.
	Comprende la estructura, organización, tipo de discurso y forma del texto original, tomando en cuenta el género al que pertenece.	Redacta paráfrasis usando descripciones tratando de respetar el género al que pertenece el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.
	Explicita y señala elementos sintácticos del texto original para afirmar si en las paráfrasis se conserva el mismo significado.	Descubre contradicciones entre la función sintáctica de palabras y frases en la paráfrasis respecto del lugar que ocupaban en el texto fuente, que lo llevan a cuestionarse sobre la validez de la paráfrasis.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.
Reflexiona sobre su proceso de lectura	Reconoce la importancia de que para hacer una paráfrasis se necesita buena comprensión lectora.	A partir de la discusión y revisión de sus paráfrasis y del contenido del texto fuente, se plantea problemas sobre la pertinencia de sus interpretaciones.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de redacción en la etapa de problematización		
		Problematización del conocimiento	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Coherencia	Conserva el sentido global, las ideas principales, la coherencia y los contenidos específicos del texto fuente en su paráfrasis.	Advierte que para hacer una buena paráfrasis se necesita tener una buena comprensión lectora pero no logra recuperar todas las ideas del texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)  Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.  Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.
	Reconoce los límites del contenido de una paráfrasis, al no incorporar comentarios, explicaciones o interpretaciones del texto original.	Se cuestiona sobre la pertinencia de agregar ideas al texto fuente, suprimir las que plantea originalmente o modificarlas para elaborar una paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.
	Se da cuenta de la variedad de recursos lingüísticos que se ponen en juego para expresar las mismas ideas. Hace notar su conocimiento sobre sinonimia.	Comienza a usar la sinonimia en las paráfrasis pero todavía transforma algunas ideas contenidas en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.
Cohesión	Logra expresar de manera coherente y con sus propias palabras las mismas ideas contenidas en el texto fuente.	Construye frases con una sintaxis alternativa pero no logra conservar de manera coherente la estructura de un refrán o del texto breve.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.
Adecuación	Considera el destinatario del texto fuente en la elaboración de la paráfrasis. Lo especifica si es necesario.	Conserva parcialmente la persona gramatical del texto fuente y/o usa el impersonal en sus paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.
	Adecua la forma de hacer la paráfrasis al propósito, estructura temática y construcción sintáctica del texto fuente.	Identifica criterios distintos para considerar las características del texto fuente al elaborar sus paráfrasis. Los considera contradictorios y puede tratar de unificarlos, aún sin éxito.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.
Aspectos formales y normativos	Expresa las mismas ideas que en el texto fuente sin descuidar los aspectos normativos.	Reconoce las características propias de los refranes y del texto informativo pero no logra conservar el mismo significado en ambos tipos de textos.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)  Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.  Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.
Proceso de escritura (planeación, revisión, corrección)	Planea la escritura de un texto considerando el propósito, la estructura temática y la construcción lingüística de su mensaje.	Logra mencionar cuáles fueron sus estrategias para construir sus paráfrasis pero no se percata que desde la redacción de sus paráfrasis puede acceder al conocimiento que tiene de la noción de paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de solidaridad en la etapa de problematización		
		Recuperación de problematización del conocimiento	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Escucha y apoya a los compañeros para alcanzar el logro de tareas compartidas	Muestra curiosidad al escuchar a sus compañeros y les ofrece su apoyo para que puedan evaluar con objetividad las paráfrasis solicitadas.	<p>Le cuesta trabajo tomar en cuenta las preguntas de sus compañeros pero logra reflexionar sobre sus propios conocimientos.</p> <p>Logra expresar hacia sus compañeros las semejanzas y diferencias entre sus respectivas paráfrasis aunque sus argumentos lingüísticos no sean convencionales; logra establecer una buena comunicación entre pares.</p>	<p>Docente a alumnos (Heteroevaluación)</p> <p>Alumnos a alumnos (Coevaluación)</p> <p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p>	<p>Para que el docente problematice el conocimiento del alumno sobre la paráfrasis.</p> <p>Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes.</p> <p>Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.</p>
	Escucha cuáles fueron las estrategias que puso en juego para comprender y redactar una paráfrasis y valora la importancia de tomar conciencia de sus aprendizajes.	<p>Alcanza a percibir sus posibilidades al intentar explicar las estrategias que usó para redactar las paráfrasis pero no se da cuenta de sus limitaciones.</p> <p>Hay una buena intención de escucha y respeto hacia las opiniones de los compañeros pero le cuesta trabajo tomar conciencia de las consideraciones propias.</p>	<p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p> <p>Alumnos a alumnos (Coevaluación)</p>	<p>Para que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y no saben en relación con la paráfrasis.</p> <p>Para que los alumnos se ayuden a reconocer sus saberes.</p>

### **3.5. Profundización del tema y reconstrucción del conocimiento previo**

Aunque todas las etapas presentan retos interesantes para el aprendizaje significativo, en esta se espera que los alumnos aprendan a hacer paráfrasis de manera convencional. La intención de esta etapa consiste en suscitar cambios verdaderos y pertinentes en el pensamiento de los alumnos. Por lo tanto, los propósitos de esta etapa de la secuencia didáctica son:

- Movilizar los conocimientos previos en función de reconstruir paráfrasis elaboradas previamente.
- Aprender a usar una diversidad de recursos sintácticos al reescribir paráfrasis en varias versiones.
- Aprender las principales características que estructuralmente definen a la paráfrasis y distinguirla de la síntesis o el resumen.
- Identificar por qué en una paráfrasis no se necesita añadir un comentario, una interpretación o una opinión personal.
- Aprender a tomar en cuenta y respetar el punto de vista del otro cuando se pretende comunicar a terceros ideas ajenas.
- Aprender a reconocer las principales diferencias de forma y estructura entre un texto informativo y otro literario.
- Comprender los alcances, propósitos y sentidos de hacer una paráfrasis cuando se reproduce el contenido de un texto informativo o literario.

#### Actividad 6

- Consigue (de acuerdo a tus posibilidades) la letra de la canción “Dopamina” y léela todas las veces que sea necesario para que te des una idea clara de lo que la canta-autora quiere transmitir a su público con esta canción; posteriormente, elabora una paráfrasis de las primeras dos estrofas.

<b>DOPAMINA (ESCRITA E INTERPRETADA POR BELINDA)</b>	<b>EJEMPLO DE PARÁFRASIS A TRAVÉS DE LA PROSIFICACIÓN DEL VERSO</b>
<p>Quiero tomar la medicina ideal Que libere en mí la dopamina Poder sentir que te puedo olvidar Escapar de ti solo una noche</p>	<p>La cantautora expresa que desea tomar un remedio químico que active su sistema nervioso para sentir que, al dejar de pensar en el ser amado, puede sentir un alivio.</p>
<p>Fúgame amor desilusión Carpe diem hoy soy resurrección La noche es anestesia oh oh Envuélveme de amnesia oh oh Mi mente da mil vueltas oh oh Me tengo que olvidar de ti hoy La noche es mi anestesia</p>	<p>La cantautora expresa que no puede soportar la desilusión que siente al haber sido abandonada por el ser amado y por eso, necesita olvidarlo. Para hacerlo quiere caer en un sueño profundo donde no sólo no pueda recordar a la persona amada sino para que le ayude a vivir en el presente.</p>

### Actividad 7

- Elabora una paráfrasis del siguiente texto:

***“Probablemente algunas de las bellas artes como la danza o la pintura solo pueden ser expresadas y captadas mediante la vista pero aun así el lenguaje oral y escrito es el medio protagónico que permite a las artes ser descritas, analizadas así como transmitir sus técnicas. Por ejemplo, los maestros y los grandes profesionales de las artes como Leonardo Da Vinci recurren a la expresión oral y escrita para concretar y transmitir sus conocimientos”.***

<b>EJEMPLO DE PARÁFRASIS ESPERADA</b>
<p>“Muchas de las bellas artes son plasmadas o apreciadas principalmente por la vista, sin embargo, la lengua oral y escrita es el medio privilegiado que permite describir el arte, transmitir el análisis de las obras y comunicar sus técnicas. Por ejemplo, grandes maestros de las artes como Leonardo Da Vinci usaron el lenguaje oral y escrito para difundir sus conocimientos.”</p>

### Actividad 8

- Responde de manera individual las siguientes preguntas y posteriormente comenta, comparte y discute tus respuestas en pareja:
  - 1) Menciona cómo conseguiste la letra de la canción “Dopamina”: ¿te la pasaron, quién?, ¿buscaste en Internet?, ¿cómo fue tu proceso de búsqueda?, etcétera.
  - 2) ¿Cuál paráfrasis te resultó más difícil de hacer: las dos primeras estrofas de la canción de Belinda o el texto informativo? ¿Por qué?
  - 3) ¿Consideras que textos como los de la letra de la canción “Dopamina” (en particular, las que son poemas rimados) son pertinentes para trabajar temas como la paráfrasis?
  - 4) ¿Entendiste con facilidad el significado de la canción “Dopamina” y del texto informativo? En caso negativo, ¿cuáles fueron tus dificultades?
  - 5) Seguramente usaste algunos sinónimos en tus paráfrasis, ¿dónde y cuáles fueron las palabras que sustituiste por sinónimos? ¿Se pueden usar sinónimos en cualquier parte del texto y en cualquier tipo de palabras? ¿Cuáles sí y cuáles no? ¿Cómo supiste qué palabras cambiar?
  - 6) Haz un diagrama (uno para cada tipo de texto) que ilustre cuáles son las ideas claves que te permitieron reconocer qué palabras son claves en los textos fuente y que te ayudaron a saber qué palabras se pueden cambiar por otras palabras.
  - 7) Si no sólo usaste sinónimos, ¿de qué otra forma explicaste con tus palabras las ideas contenidas en los textos fuente? ¿Qué cambiaste y cómo lo hiciste?

### Actividad 9

- Van a formar equipos de 4 compañeros y cada miembro del equipo va a escribir, como si fuera reportero, un breve texto narrando una noticia reciente que le haya llamado la atención (mencionar a más de dos personas involucradas en el acontecimiento, así como el lugar y tiempo de los hechos). Posteriormente, pasarán al compañero de la derecha su texto y éste al recibirlo hará una paráfrasis del texto escrito por el compañero(a) de su

izquierda. Se rotarán los textos para hacer una paráfrasis de la paráfrasis hecha por el compañero anterior hasta que le llegue al compañero el texto con la noticia que hizo por primera vez.

### Actividad 10

En plenaria respondan las siguientes preguntas:

- 1) ¿Se conservó el sentido y significado de la noticia original después de haber hecho las 3 versiones de paráfrasis de cada noticia?
- 2) ¿Dónde y cómo se trastocó el sentido original de la noticia?
- 3) ¿Por qué a lo largo de un proceso donde cada persona trata de dar cuenta de lo que otro dijo se abren muchos espacios para generar “transformaciones o chismes”?
- 4) ¿Por qué creen que se transforma el sentido original de un mensaje?, ¿en qué momento se transforma el sentido?

### Actividad 11

- En equipo van a escoger la noticia que más haya sufrido cambios en su contenido original y en grupo hagan un diagrama de flujo que refleje el proceso de transformación de la noticia original. Consideren las siguientes características y condiciones:
  - 1) Enumerar las personas, el lugar, el tiempo, los hechos e ideas contenidas en la noticia original.
  - 2) Enumerar las personas, el lugar, el tiempo, los hechos e ideas contenidas en cada una de las tres versiones de paráfrasis.
  - 3) Comparar las cuatro versiones e identificar semejanzas y similitudes: presencia/ausencia de los cinco rasgos de la noticia (personas, lugar, tiempo, hechos e ideas); presencia/ausencia/cambio de palabras y redacción en general.

### Actividad 12

- Cada uno de los miembros de equipo y de manera individual va a re-escribir la primera versión de la noticia que redactó (con el fin de incorporar, cambiar

o modificar aquellos elementos que se prestaron a confusión) y con base en lo trabajado en la actividad anterior, él mismo hará una paráfrasis de su propia noticia.

A continuación se presentan tres cuadros que ilustran la redacción de descriptores puntuales que permiten evaluar los desempeños de los alumnos al hacer sus paráfrasis durante esta quinta etapa. Como ya se mencionó antes, los cuadros hacen referencia únicamente a las dos dimensiones del grupo de competencias de la comunicación y a la dimensión de solidaridad de las competencias del trabajo colaborativo.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de lectura en la etapa de profundización del conocimiento		
		Profundización del conocimiento	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Reconstruye las principales ideas del texto	Identifica las ideas principales y reconstruye la coherencia del texto fuente.	Se da cuenta de cómo relaciona algunas de las ideas expresadas en el texto. Logra expresar con coherencia las ideas que se mencionan en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.
			Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos aprendan a evaluar los aprendizajes de otros alumnos.
			Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Toma en cuenta pistas lingüísticas en el texto fuente para reconstruir el significado y la cohesión entre ideas.	Se percata de que las pistas y recursos lingüísticos dan sustento a la relación entre las ideas expresadas en el texto fuente y logra usarlas de manera convencional en sus paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
Entiende los propósitos y destinatarios del texto	Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Reconoce la voz del autor y distingue quién es el destinatario del texto; también, logra comprender el propósito del mismo. Expresa sus ideas respetando lo que el autor manifiesta en el texto fuente.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos aprendan a evaluar los aprendizajes de otros alumnos.
	Identifica la persona gramatical del enunciador y el destinatario al que se dirige en el texto fuente.	Reconoce que la persona gramatical del enunciador y la identificación de los destinatarios a los que se dirige son elementos clave para la comprensión del texto.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Identifica en el desempeño de un compañero elementos concretos de la paráfrasis que reconoce en sus propias producciones.	Reconoce que las producciones de otros incluyen aspectos valiosos a considerar para revisar y modificar las producciones propias, pero señala de manera argumentada los aspectos con los que no está de acuerdo.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que los alumnos aprendan a evaluar los aprendizajes de otros alumnos.
	Comprende la estructura, organización, tipo de discurso y forma del texto original, tomando en cuenta el género al que pertenece.	Redacta paráfrasis respetando el género al que pertenece el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.
	Explicita y señala elementos sintácticos del texto original para afirmar si en las paráfrasis se conserva el mismo significado.	Considera el análisis de la sintaxis y el vocabulario del texto fuente para evaluar la validez de las paráfrasis de otros.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.
Reflexiona sobre su proceso de lectura	Reconoce la importancia de que para hacer una paráfrasis se necesita buena comprensión lectora.	Se plantea preguntas sobre el texto y propone estrategias para responderlas con el fin de validar sus interpretaciones y evaluar la pertinencia de una paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de redacción en la etapa de profundización del conocimiento		
		Profundización del conocimiento	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Coherencia	Conserva el sentido global, las ideas principales, la coherencia y los contenidos específicos del texto fuente en su paráfrasis.	Advierte que para hacer una buena paráfrasis se necesita tener una buena comprensión lectora y logra recuperar y articular casi todas las ideas contenidas en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)  Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.  Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Reconoce los límites del contenido de una paráfrasis, al no incorporar comentarios, explicaciones o interpretaciones del texto original.	Reflexiona sobre la función de la paráfrasis y con base en ese criterio, reconoce los límites a los que deben atenerse sus producciones y las de los compañeros.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Se da cuenta de la variedad de recursos lingüísticos que se ponen en juego para expresar las mismas ideas. Hace notar su conocimiento sobre sinonimia.	Usa convencionalmente la sinonimia en sus paráfrasis para expresar con las propias ideas las ideas contenidas en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.
Cohesión	Logra expresar de manera coherente y con sus propias palabras las mismas ideas contenidas en el texto fuente.	Construye frases y oraciones con una sintaxis alterna a la del texto original con el fin de conservar coherentemente la estructura de un refrán y del texto breve.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.
Adecuación	Considera el destinatario del texto fuente en la elaboración de la paráfrasis. Lo especifica si es necesario.	Conserva la persona gramatical del texto fuente en sus paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Adecua la forma de hacer la paráfrasis al propósito, estructura temática y construcción sintáctica del texto fuente.	Reconoce que distintos tipos de textos requieren diferentes estrategias para la elaboración de paráfrasis de acuerdo con sus características.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
Aspectos formales y normativos	Expresa las mismas ideas que en el texto fuente sin descuidar los aspectos normativos.	Reconoce las características propias de los refranes y del texto informativo y logra conservar el mismo significado en ambos tipos de textos.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.
			Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
Proceso de escritura (planeación, revisión, corrección)	Planea la escritura de un texto considerando el propósito, la estructura temática y la construcción lingüística de su mensaje.	Logra mencionar cuáles fueron sus estrategias para construir sus paráfrasis y se percata que desde la redacción de sus paráfrasis puede acceder al conocimiento que tiene de la noción de paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de solidaridad en la etapa de profundización del conocimiento		
		Recuperación de profundización del conocimiento	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Escucha y apoya a los compañeros para alcanzar el logro de tareas compartidas	Muestra curiosidad al escuchar a sus compañeros y les ofrece su apoyo para que puedan evaluar con objetividad las paráfrasis solicitadas.	<p>Toma en cuenta las preguntas de sus compañeros y logra reflexionar sobre sus propios conocimientos.</p> <p>Logra expresar hacia sus compañeros las semejanzas y diferencias entre sus respectivas paráfrasis usando argumentos lingüísticos convencionales; logra establecer una buena comunicación entre pares.</p>	<p>Docente a alumnos (Heteroevaluación)</p> <p>Alumnos a alumnos (Coevaluación)</p> <p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p>	<p>Para que el docente evalúe cómo se ha transformado el conocimiento del alumno hasta esta etapa.</p> <p>Para que los alumnos aprendan a evaluar los aprendizajes de otros alumnos.</p> <p>Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.</p>
	Escucha cuáles fueron las estrategias que puso en juego para comprender y redactar una paráfrasis y valora la importancia de tomar conciencia de sus aprendizajes.	<p>Identifica sus posibilidades al intentar explicar las estrategias que usó para redactar las paráfrasis y se da cuenta de sus limitaciones.</p> <p>Hay una buena intención de escucha y respeto hacia las opiniones de los compañeros a la vez que toma conciencia de las consideraciones propias.</p>	<p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p> <p>Alumnos a alumnos (Coevaluación)</p>	<p>Para que los alumnos reconozcan lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.</p> <p>Para que los alumnos aprendan a evaluar los aprendizajes de otros alumnos.</p>

### **3.6. Realimentación integral: una propuesta para evaluar el aprendizaje y la reconstrucción de la noción de paráfrasis**

La intención de esta etapa consiste en ofrecer a los estudiantes una realimentación respecto a los cambios que muestran en sus desempeños con el fin de optimizar sus aprendizajes; en ese sentido, se espera que el docente oriente sus intervenciones hacia la evaluación formativa. Los principales propósitos de esta última etapa radican en:

- Evaluar el avance y desarrollo de los conocimientos previos en función de reconstruir paráfrasis elaboradas previamente.
- Ofrecer una realimentación puntual sobre los aspectos no logrados a lo largo de la secuencia así como transmitir a los alumnos cuáles fueron los cambios y transformación que alcanzaron en el desarrollo de sus competencias disciplinarias y genéricas.

#### Actividad 13

- Elabora en una paráfrasis en prosa de las primeras dos estrofas de la canción “Dopamina”.
- Re-elabora la paráfrasis del texto informativo de la actividad 7 considerando el mapa o diagrama que realizaste de las ideas contenidas en él.

A continuación se presentan los tres cuadros que hacen referencia a los descriptores de las mismas dimensiones y referentes señalados anteriormente y que sirven para apoyar la evaluación de los estudiantes.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de lectura en la etapa de realimentación integral		
		Realimentación integral	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Reconstruye las principales ideas del texto	Identifica las ideas principales y reconstruye la coherencia del texto fuente.	Se da cuenta de que puede identificar y relacionar todas las ideas del texto fuente para incluirlas todas en su paráfrasis redactándolas de manera convencional y coherente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.
	Toma en cuenta pistas lingüísticas en el texto fuente para reconstruir el significado y la cohesión entre ideas.	Sabe que las pistas y recursos lingüísticos dan sustento a la relación entre las ideas expresadas en el texto fuente, por lo que sabe cómo usarlas de manera convencional en sus paráfrasis.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que al evaluar los aprendizajes propios y de otros compañeros, los alumnos tomen conciencia de lo que saben.
Entiende los propósitos y destinatarios del texto	Entiende el propósito, intención y destinatario del texto fuente y comunica a otro su contenido sin tergiversar el mensaje.	Reconoce la voz del autor y se identifica con el destinatario del texto comprendiendo el propósito del mismo. Expresa sus ideas sin confundirlas con lo que el autor manifiesta.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Identifica la persona gramatical del enunciador y el destinatario al que se dirige en el texto fuente.	Considera de manera consistente que la persona gramatical del enunciador y la identificación de los destinatarios a los que se dirige son elementos clave para la comprensión del texto.	Alumnos a alumnos (Coevaluación)	Para que al evaluar los aprendizajes propios y de otros compañeros, los alumnos tomen conciencia de lo que saben.
Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Identifica en el desempeño de un compañero elementos concretos de la paráfrasis que reconoce en sus propias producciones.	Utiliza la comparación entre sus producciones y las de otros como referente para evaluar el trabajo propio.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Comprende la estructura, organización, tipo de discurso y forma del texto original, tomando en cuenta el género al que pertenece.	Redacta paráfrasis respetando el género al que pertenece el texto fuente. Organiza la información de acuerdo a la estructura del texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.
	Explicita y señala elementos sintácticos del texto original para afirmar si en las paráfrasis se conserva el mismo significado.	De manera sistemática compara la construcción sintáctica y el vocabulario de las paráfrasis de otros con las utilizadas en el texto fuente para evaluar la validez de las paráfrasis.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.
Reflexiona sobre su proceso de lectura	Reconoce la importancia de que para hacer una paráfrasis se necesita buena comprensión lectora.	De manera sistemática utiliza estrategias para buscar pistas en el texto que validen sus interpretaciones; las utiliza para evaluar la pertinencia de una paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de redacción en la etapa de realimentación integral		
		Realimentación integral	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Coherencia	Conserva el sentido global, las ideas principales, la coherencia y los contenidos específicos del texto fuente en su paráfrasis.	Tiene conciencia de que para hacer una buena paráfrasis se necesita tener una buena comprensión lectora. Recuperar y relaciona de manera convencional todas las ideas contenidas en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.
	Reconoce los límites del contenido de una paráfrasis, al no incorporar comentarios, explicaciones o interpretaciones del texto original.	Utiliza recursos variados para reproducir fielmente el contenido de un texto fuente en una paráfrasis, sin incluir comentarios, explicaciones o interpretaciones personales.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Se da cuenta de la variedad de recursos lingüísticos que se ponen en juego para expresar las mismas ideas. Hace notar su conocimiento sobre sinonimia.	Usa convencionalmente la sinonimia en sus paráfrasis para expresar con ideas propias las ideas contenidas en el texto fuente.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.
Cohesión	Logra expresar de manera coherente y con sus propias palabras las mismas ideas contenidas en el texto fuente.	Ensayo con distintas formas sintácticas la redacción de una paráfrasis. Usa la información que plasmó en un diagrama o mapa mental conservando la estructura de un refrán y del texto breve.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.
Adecuación	Considera el destinatario del texto fuente en la elaboración de la paráfrasis. Lo especifica si es necesario.	Conserva la persona gramatical del texto fuente en sus paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
	Adecua la forma de hacer la paráfrasis al propósito, estructura temática y construcción sintáctica del texto fuente.	Analiza de manera sistemática la estructura y características de un texto fuente para decidir cómo elabora su paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
Aspectos formales y normativos	Expresa las mismas ideas que en el texto fuente sin descuidar los aspectos normativos.	Reconoce las características propias de los refranes y del texto informativo y las utiliza de manera convencional al redactar sus paráfrasis.	Docente a alumnos (Heteroevaluación)	Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.
			Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.
Proceso de escritura (planeación, revisión, corrección)	Planea la escritura de un texto considerando el propósito, la estructura temática y la construcción lingüística de su mensaje.	Expresa con claridad cuáles fueron las estrategias que usó para construir sus paráfrasis y toma conciencia acerca del conocimiento que ha aprendido sobre la noción de paráfrasis.	Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)	Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.

Referente	Aspecto a evaluar	Descriptorios específicos para la dimensión de solidaridad en la etapa de realimentación integral		
		Realimentación integral	Quién evalúa	Para qué se evalúa
Escucha y apoya a los compañeros para alcanzar el logro de tareas compartidas	Muestra curiosidad al escuchar a sus compañeros y les ofrece su apoyo para que puedan evaluar con objetividad las paráfrasis solicitadas.	<p>Toma en cuenta las preguntas de sus compañeros y al reflexionar sobre sus propios conocimientos toma conciencia de lo que ha aprendido.</p> <p>Expresa hacia sus compañeros las semejanzas y diferencias entre sus respectivas paráfrasis usando argumentos lingüísticos convencionales; establece una buena comunicación entre pares con el fin de lograr que todos los compañeros expliciten las estrategias que usaran para redactar paráfrasis.</p>	<p>Docente a alumnos (Heteroevaluación)</p> <p>Alumnos a alumnos (Coevaluación)</p> <p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p>	<p>Para que el docente realimente el conocimiento del alumno destacando los logros de sus aprendizajes.</p> <p>Para que al evaluar los aprendizajes propios y de otros compañeros, los alumnos tomen conciencia de lo que saben.</p> <p>Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.</p>
	Escucha cuáles fueron las estrategias que puso en juego para comprender y redactar una paráfrasis y valora la importancia de tomar conciencia de sus aprendizajes.	<p>Ofrece claras explicaciones sobre las estrategias que usó para redactar las paráfrasis y toma conciencia de sus aprendizajes.</p> <p>Escucha con atención y respeto las opiniones de sus compañeros a la vez que toma conciencia de las consideraciones y aprendizajes propios.</p>	<p>Alumnos a sí mismos (Autoevaluación)</p> <p>Alumnos a alumnos (Coevaluación)</p>	<p>Para que los alumnos expresen cómo pueden utilizar lo que han aprendido en relación con la paráfrasis.</p> <p>Para que al evaluar los aprendizajes propios y de otros compañeros, los alumnos tomen conciencia de lo que saben.</p>

## BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía consultada

Airasian, Peter (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: Secretaría de Educación Pública-McGraw-Hill Interamericana Editores (Biblioteca de Actualización del Maestro).

Bordas, I.; Cabrera, F. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, núm. 218. pp.25 a 48, consultado el 15 de junio del 2016 en: <https://dpegp.files.wordpress.com/2012/04/lectura-1-eva-apren.pdf>

Casellas, Ester, y Jaume Jorba, J. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.

Cassany, Daniel (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Cervantes, María Elena, Cueva, Humberto, Díaz, Celia, Lepe, Enrique, Lepe, Graciela, & Zamudio, Celia (2008). *PISA en el aula: Lectura*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado a partir de [http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/pisa\\_aula\\_lecturaa.pdf](http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/pisa_aula_lecturaa.pdf)

Chevallard, Yves (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique (Psicología cognitiva y educación).

Coll, César (comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Madrid: Siglo XXI de España.

Coll, César (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". En: *Revista Aula de Innovación*

*Educativa. Lengua y expresión plástica / Las competencias en la educación escolar*, núm. 161, mayo de 2007. Consultado en: <http://www.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio>

Coll, César (2009). “Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar”. Presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz: COMIE. Recuperado a partir de [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC\\_COMIE09.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf)

Denyer, Monique; Furnémont, Jacques; Poulain, Roger; Vanloubbeeck, Georges (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica (Popular, 676).

Díaz-Barriga, Ángel. (1999). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Comunidad de Conocimiento-UNAM.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2004). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.

Gimeno Sacristán, José (1998). “Ámbitos de diseño”. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265–333). Madrid: Morata.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2005). “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2005, pp. 83-115. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006> (7 de junio de 2017).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento rector*. México: INEE. Consultado en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/302/P1E302.pdf> (9 de junio de 2017).

Lerner, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.

México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.

Jiménez Aleixandre, María Pilar (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.

Méndez, Adelaida (2007). "Terminología pedagógica específica al enfoque de competencias: el concepto de competencia". En: *Innovación educativa*, núm. 17, 2007, pp. 173-184. Consultado en: <http://hdl.handle.net/10347/4371>

Moya, José y Luengo, Florencio (coord.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó (Crítica y fundamentos, 33).

OCDE-DeSeCo (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Neuchâtel: OCDE-DeSeCo. Consultado en: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Pagès, Joan y Santisteban, Antoni, eds. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, Volumen II*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona / Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Consultado en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/XXVSIMPO2.pdf> (7 de junio de 2017).

Pellicer, Alejandra (2015). *El papel del docente en la generación de nuevos conocimientos*. Ciudad de México: SEP COPEEMS.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen/Océano.

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Gráficas Monte Albán.

- Perrenoud, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó/Colofón (Crítica y fundamentos, 40).
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales educativos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). "ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad". *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). "ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato". *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP. Ciudad de México.
- Vaca, Jorge; Aguilar, Verónica; Gutiérrez, Francia; Cano, Amanda; Bustamante, Javier (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Xalapa: Universidad Veracruzana (Investigación, 10). Consultado en Biblioteca Digital de Investigación Educativa: <http://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Vaca-Urbe-J.-Que-demonios-son-las-competencias.pdf>
- Vargas Suárez, V., y Navarro Suástegui, P. (2011). *Navegar en el mar de la información*. Jiutepec: Instituto Mexicano de Tecnología del Agua.

Villalobos, Marveya (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos Tercer Milenio.

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2014). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona-México: Graó-Colofón.

### **Bibliografía recomendada**

Denyer, Monique; Furnémont, Jacques; Poulain, Roger; Vanloubbeeck, Georges (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica (Popular, 676).

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2004). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.

Méndez, Adelaida (2007). "Terminología pedagógica específica al enfoque de competencias: el concepto de competencia". En: *Innovación educativa*, núm. 17, 2007, pp. 173-184. Consultado en: <http://hdl.handle.net/10347/4371>

Moya, José y Luengo, Florencio (coord.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó (Crítica y fundamentos, 33).

Pellicer, Alejandra (2015). *El papel del docente en la generación de nuevos conocimientos*. Ciudad de México: SEP COPEEMS.

Perrenoud, Philippe (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen/Océano.

Perrenoud, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó/Colofón (Crítica y fundamentos, 40).

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales educativos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2014). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona-México: Graó-Colofón.