Buena educación para todos.

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

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

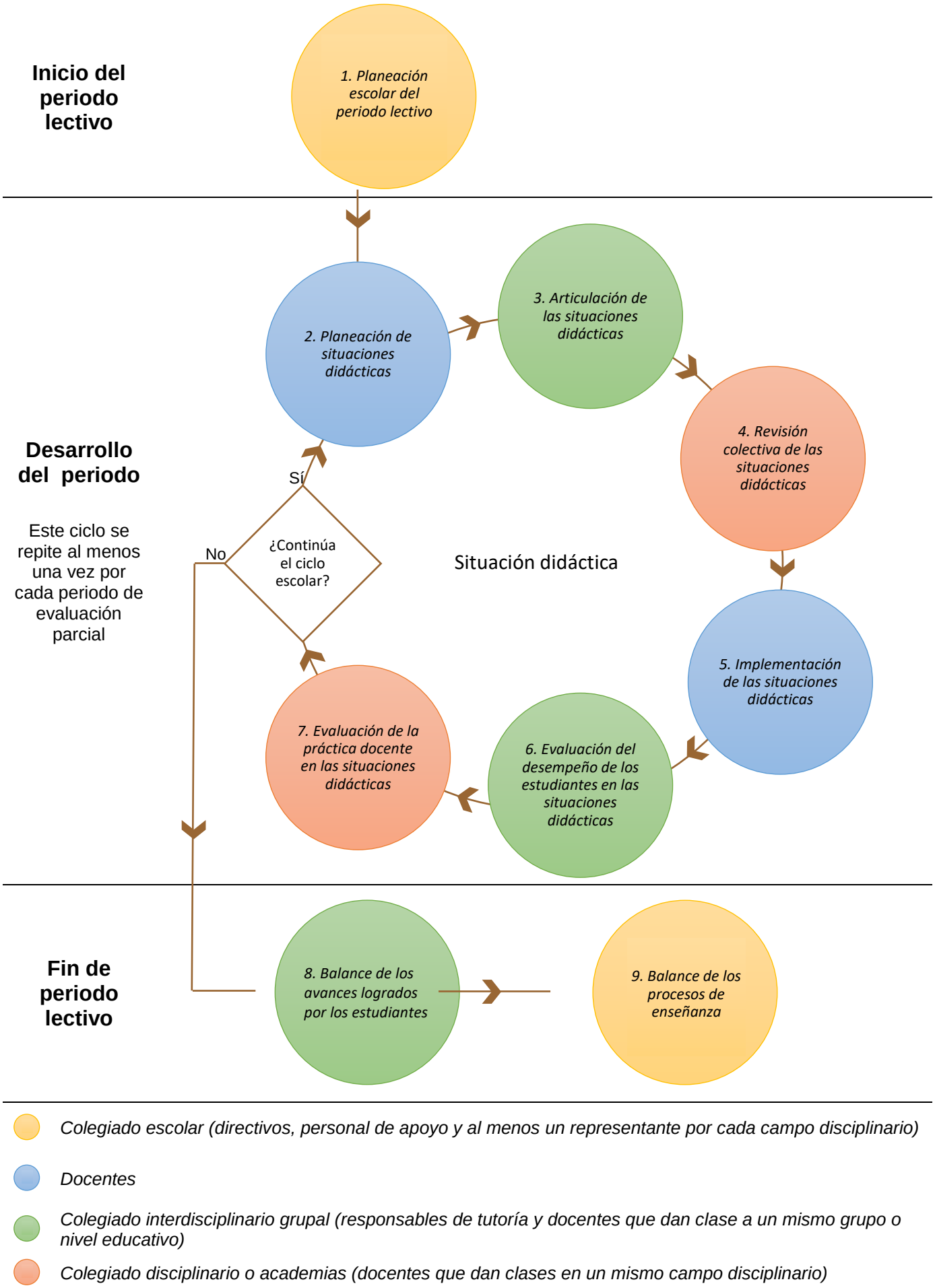
La propuesta que se presenta a continuación intenta articular diversos niveles de planeación educativa; principalmente, la planeación del periodo lectivo que hace el colectivo escolar y la planeación de situaciones didácticas que en general hacen todos los agentes educativos de forma colaborativa y las 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.[13] 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.

[13] 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



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.[14] 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.

[14] La metodología propuesta en esta guía para la planeación de situaciones didácticas es aplicable al diesño 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 dos *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 sóla 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

		Competencias comunicativas: Se expresa y comunica (Grupo 2)		
		Competencias genéricas (Aspectos a evaluar)[15]	Competencias disciplinarias (Aspectos a evaluar)	
Dimensión	**Referente**	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.

[15] 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.[16]

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 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

[16] 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	**Nivel: Destacado** 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. 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. 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. 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. 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. Redacta paráfrasis respetando el género al que pertenece el texto fuente. 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. De manera sistemática, utiliza estrategias para buscar pistas en el texto que validen sus interpretaciones; las utiliza para evaluar la pertinencia de una paráfrasis.
	Redacción	**Nivel: Bueno** 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. 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. Usa convencionalmente la sinonimia en sus paráfrasis para expresar con las propias ideas las ideas contenidas en el texto fuente. Construye sintaxis alternas, pero no logra conservar de manera coherente la estructura de un refrán o del texto breve. Conserva la persona gramatical del texto fuente en sus paráfrasis. Reconoce que distintos tipos de textos requieren diferentes estrategias para la elaboración de paráfrasis de acuerdo con sus características. Reconoce las características propias de los refranes y del texto informativo y logra conservar el mismo significado en ambos tipos de textos. 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.
	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)

Gpo	Dimensión	Matemáticas	Ciencias experimentales	Comunicación	Ciencias sociales	Humanidades
Se expresa y comunica	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[17]. 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

[17] 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.