

Planeación didáctica argumentada



**TALLER DIRIGIDO A PERSONAL DOCENTE Y
TÉCNICO DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA**
PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA, EDUCACIÓN
ESPECIAL Y EDUCACIÓN FÍSICA



EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Mexiquenses
mejor preparados

Coordinación General:
Subdirección de Educación Normal

Autoría:
Karina Reyes Domínguez
María de los Ángeles Núñez Gutiérrez

Revisión de Contenido:
José Reynaldo González Matías

Diseño de Portada:
María Esperanza Zimbrón Nieto

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	4
PROPÓSITOS DEL TALLER	5
SESIÓN 1 “DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO”	6
SESIÓN 2 “DIAGNÓSTICO EN EL GRUPO”	14
SESIÓN 3 “ELABORACIÓN DEL PLAN DE CLASE Y FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN”	16
SESIÓN 4 “EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL AULA”	19
SESIÓN 5 “PLANEACIÓN ARGUMENTADA”	23
BIBLIOGRAFÍA	27

PRESENTACION

El Programa para el desarrollo profesional docente tiene como objetivo general el de contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación, a través de la formación integral de todos los grupos de la población educativa mediante esquemas de formación, actualización académica, capacitación e/o investigación a personal docente, personal técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica.

Asegurar la calidad de los aprendizajes implica fortalecer el trabajo de los maestros en el aula. Por ello, la evaluación del desempeño de los docentes involucra identificar aquellos aspectos que es necesario mejorar y aporta información que retroalimenta a los maestros para mejorar su quehacer profesional. Asimismo, la evaluación es un referente básico para la formación continua.

Una de las tareas primordiales del Programa para el desarrollo profesional docente es apoyar la preparación de los maestros que serán evaluados en su desempeño a través de implementar opciones formativas que posibiliten una buena preparación para la realización de estas evaluaciones.

Este taller se encamina a llevar a cabo un conjunto de actividades que contribuyan al a que el docente reflexione sobre su práctica y encuentre en la realización de las actividades planeadas elementos que contribuyan a que en la evaluación de su desempeño docente obtenga resultados positivos.

No podríamos dejar de señalar que en este proceso de evaluación también es importante realizar acciones de autogestión pedagógica que al conjuntarse con los apoyos externos contribuirá favorablemente a la profesionalización del docente y con ello favorecer el fin último de la educación en México: el aprendizaje de los alumnos.

INTRODUCCIÓN

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) plantea en el artículo 52 que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Básica. En esta perspectiva uno de los rubros a evaluar es la Planeación Didáctica Argumentada, en esta parte de la evaluación se considera necesario valorar la forma, el contenido y la estructura de la planeación didáctica de la práctica cotidiana del docente, así como el análisis y la argumentación que hace para sustentar su intervención a través de ella. En esta etapa el docente elaborará un escrito en el que analice, justifique, sustente y de sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su planeación, así mismo, el escrito deberá contener una reflexión del docente acerca de lo que espera que aprendan sus alumnos y la forma en que se evaluará lo aprendido.

A partir de esta evaluación del desempeño docente se diseña el presente taller sobre “Planeación Didáctica Argumentada” con el cual se pretende orientar los procesos educativos con la aportación de elementos formativos, pertinentes, significativos, congruentes en el desarrollo de competencias y centrado en el aprendizaje de los alumnos. Los contenidos del taller están divididos en 6 sesiones de 3 horas cada uno, organizados de la siguiente manera: descripción del contexto interno y externo de la escuela, diagnóstico del grupo, elaboración del plan de clase, fundamentación de las estrategias de intervención didáctica elegidas, estrategias de evaluación y argumentación de la planeación didáctica.

PROPÓSITOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

- ✓ Valorar el desempeño del personal docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- ✓ Regular la función docente en la medida en que la Evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.

CONTENIDOS

- Contexto Interno y Externo de la Escuela.
- Diagnóstico del Grupo.
- Elaboración del Plan de Clase y Fundamentación de las Estrategias de Intervención didáctica.
- Evaluación de los Aprendizajes en el Aula.
- Ejercicio para la argumentación de la Planeación.

PRODUCTOS

- Cuadro de trabajo en que se reconocen las características internas y externas de la escuela.
- Escrito sobre lo que señala el plan y programa de estudio sobre el diagnóstico escolar.
- Planeación didáctica y las estrategias de intervención que considere los aprendizajes esperados, los contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales y la evaluación.
- Escrito donde se argumente el sustento y los efectos esperados de su intervención didáctica.

MATERIALES

- Planeaciones realizadas durante el ciclo escolar 2014-2015.
- Diagnóstico elaborado durante el ciclo escolar 2014-2015.
- Reportes de evaluación.
- Expedientes de los alumnos del ciclo escolar 2014-2015.
- Pliegos de papel, plumones de colores, cinta adhesiva, equipo de cómputo.

DURACIÓN 20 hrs.

SESIÓN 1

CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO DE LA ESCUELA.

SECUENCIA DE CONTENIDOS

- Dimensión social del contexto (entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico)
- Dimensión Institucional del contexto

PROPÓSITO: Identificar y describir el contexto interno y externo de la escuela que permita visualizar las características de ésta, que se hacen presentes en las relaciones que tiene con la comunidad.

Actividades de aprendizaje

1. Hacer una presentación ante el grupo mencionando su nombre, lugar en donde desempeña sus funciones y las expectativas de este taller.
2. Revisar la presentación y los propósitos del taller.
3. En colectivo dar su punto de vista acerca del contenido que se pretende abordar.
 - ✓ Establecer acuerdos para la organización del tiempo que optimicen el desarrollo del taller.
4. Integrarse en equipos de cuatro personas y realicen lo siguiente.

- ✓ Intercambiar experiencias sobre los contextos en los que llevan a cabo su práctica docente y dar respuesta a las siguientes preguntas, como recuperación de las ideas previas.
- ✓ Recuperar por escrito en papel bond, las experiencias de cada equipo.

¿Qué es el contexto?

¿Cuál es la importancia del contexto en el proceso educativo?

¿Qué aspectos consideras que debes de saber acerca del contexto externo e interno de la escuela?

¿Cuál es la trascendencia del contexto en el diseño de tu planeación didáctica?

5. Un integrante de cada equipo compartirá las experiencias recuperadas ante el grupo y comentará las conclusiones a las que llegaron.

6. Realiza la lectura “Transformando la Práctica Docente”, pág. 28 - 37 de Cecilia Fierro.

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Hemos mencionado que la práctica docente contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis.

Para facilitar su estudio dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones que servirán de base para el análisis que aquí emprenderemos de la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente.

DIMENSIÓN PERSONAL

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana.

Por esto, al reflexionar sobre esta dimensión, invitamos al maestro a reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y de construir su

futuro, a recuperar la forma en qué se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela: quién es él fuera del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula.

Lo invitamos asimismo a recordar las circunstancias que lo llevaron a elegir el magisterio como actividad profesional: los ideales y proyectos que se ha trazado con el paso del tiempo frente a su quehacer de educador y cómo éstos han ido cambiando con el tiempo junto con sus circunstancias de vida.

Finalmente lo invitamos a responder para sus adentros preguntas fundamentales que todo profesionista debería plantearse de cuando en cuando, por ejemplo, el aprecio que siente ahora por su profesión así como el grado de satisfacción que experimenta cuando mira su trayectoria docente. Lo instamos a recuperar el valor humano de experiencias que han sido más significativas en su vida como maestro; los sentimientos de éxito o fracaso profesional que lo han acompañado" en distintos momentos; lo que actualmente se propone lograr y la forma en que quisiera verse en un futuro cercano de cara a su profesión.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente.

La institución escolar representa, para el maestro, el espacio privilegiado de socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial. Es el organismo vivo que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común.

La dimensión institucional reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional y, a su vez, que la escuela ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo.

El análisis de esta dimensión centra la atención en los asuntos que ponen de manifiesto el tamiz que la institución escolar representa en la práctica de cada maestro, y que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela se construyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional; determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio y que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas en su paso por distintas escuelas; costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en la escuela y que influyen, entre otros, en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases y en los criterios de trabajo predominantes. Todo el dinamismo de la práctica docente en su

contexto institucional transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo.

DIMENSIÓN INTERPERSONAL

La función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son, siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional, estas diferencias no solamente atañen a la edad, el sexo o la escolaridad, sino a cuestiones menos evidentes a primera vista pero de igual o mayor importancia: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas, por ejemplo.

La construcción social que es resultado de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela y que se produce de cara al quehacer educativo institucional, reconociendo que individuos y grupos tienen diversas perspectivas y propósitos respecto de este último, constituye el contenido de análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente.

Su importancia para la práctica docente y para la experiencia educativa en su conjunto es enorme en muy diversos sentidos. Cuando se habla, por ejemplo, del "clima institucional", se hace alusión a la manera en que se entretajan las relaciones interpersonales, que dan por resultado un ambiente relativamente estable de trabajo. El ambiente, a su vez, influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos.

Todos sabemos que un clima hostil o indiferente empobrece las posibilidades de actuación de los maestros; la experiencia educativa de los alumnos también se alimenta de este tema institucional. La dimensión interpersonal, sin embargo, no es importante solamente como resultado. Es, en esencia, el esfuerzo diario de cada maestro y proviene del hecho de que no trabaja solo, sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de disentir frente a lo que otros colegas dicen y hacen; que le exigen encarar diversos tipos de problemas y ocupar determinada posición ante los alumnos, los demás compañeros y autoridades de la escuela.

Siendo esta dimensión, en estricto sentido, un componente de la vida institucional, y dada su importancia, merece ser analizada por separado. Maestros, alumnos, padres, directivos y autoridades del sistema son todos actores, desde distintas plataformas, de este acontecer que se construye día con día en la escuela y que en sí mismo constituye una experiencia educativa fundamental para todos los que en ella participan.

En este caso invitamos a los maestros a analizar cuestiones como el clima institucional o ambiente de trabajo que prevalece en la escuela, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación formal e informal, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se

resuelven. También se los insta a caracterizar el tipo de convivencia que se da en la escuela, así como el grado en que los distintos miembros se encuentran satisfechos con las formas de relación que prevalecen. Y, por último, se les pide analizar cómo repercute el clima de relaciones de la escuela en la disposición y el entusiasmo de los distintos agentes: maestros, alumnos, directivos, administrativos y padres de familia.

DIMENSIÓN SOCIAL

El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor. Este entorno, que de manera genérica supone un conjunto de condiciones y demandas para la escuela, representa, no obstante, para cada maestro, una realidad específica derivada de la diversidad de condiciones familiares y de vida de cada uno de los alumnos.

La dimensión social de la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; asimismo, procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares, la cual no necesariamente corresponde con lo que el maestro considera su aportación a la sociedad.

Además de estas definiciones sobre el sentido social de la función docente, nos interesa recuperar aquí el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad.

Entendemos por "repercusión social de la práctica docente en el aula" el conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de sus alumnos y que los colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar.

Éste es, sin duda, el espacio donde se pone en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas. La equidad que la escuela pública asume como compromiso constitucional se expresa en última instancia en lo que ocurre en cada salón de clases y en cada escuela.

El contenido general de análisis de esta dimensión se basa en reflexionar, junto con el maestro, sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive y desde el entorno particular en el que se desempeña, así como sobre las expectativas que pesan sobre él y las presiones que recibe tanto por parte del sistema como de los destinatarios de sus tareas.

De manera particular, cabe revisar aquí la forma en que en el salón de clases se manifiesta la desigual distribución de oportunidades, por la necesidad que muchos niños enfrentan de apoyar el sostenimiento familiar desde muy temprana edad, las actitudes y prácticas de enseñanza dirigidas hacia los niños que presentan problemas de rendimiento académico son una forma cotidiana,

en general poco reflexionada, de responder a uno de los desafíos más claros de tipo social se manifiestan en la tarea docente.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

Desde una perspectiva constructivista, suponemos que siempre que hay un aprendizaje auténtico hay también un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, el cual está descubriendo ese nuevo conocimiento aunque éste ya sea parte de la historia.

Por ello, ante cada grupo de estudiantes, la tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen, hasta que logren "decir su palabra frente al mundo". Paulo Freire utiliza esta expresión para referirse a la libertad necesaria para que cada ser humano logre situarse frente al mundo, libertad a la que la educación puede contribuir notablemente.

Lo anterior será de gran importancia para determinar la naturaleza y la profundidad de los aprendizajes que los alumnos adquieran, no solamente en términos de conocimientos e información adquirida, sino también de habilidades y competencias para: allegarse información, analizar, sintetizar, formular juicios, estructurar de manera lógica su pensamiento y expresado de manera oral o escrita; para trasladar lo aprendido a otras esferas, aplicarlo, y recuperar y evaluar. Su propio proceso de aprendizaje.

Del conjunto de decisiones y prácticas de cada maestro en este ámbito dependerá que este proceso se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora.

Al considerar esta dimensión, cada maestro tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recreado frente a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Invitamos al maestro a recuperar y analizar cuestiones como los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos.

DIMENSIÓN VALORAL

La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir, a un conjunto de valores. El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente.

La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. Es así como cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela. De ahí surge la certeza de que el maestro influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

En otro nivel, en la escuela está presente una normatividad explícita e implícita, "las reglas del juego" a las que ya hemos aludido en la dimensión institucional. Las normas que rigen la convivencia escolar -lo que está permitido hacer, lo que se prohíbe, lo que se considera "adecuado" o "inadecuado", valioso o deseable, y el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos agentes que en ella participan- son espacios de formación de valores, aunque muchas veces ésta no es intencionada. La actuación de cada maestro está también tamizada por este marco valoral particular de la escuela en que labora.

Por último, la labor del maestro, en su carácter de trabajador de la educación, tiene que ver con los valores institucionales expresados en el marco jurídico-político del sistema educativo, que define las directrices del sistema educativo. Estas orientaciones valorales no solamente están expresadas en los documentos normativos, sino que además forman el marco más amplio en el que se insertan los planes de estudio, que son los referentes más próximos a partir de los cuales cada maestro diseña las situaciones de enseñanza.

Al considerar esta dimensión invitamos a los maestros a hacer un análisis de sus valores, esencialmente a través de sus actos, ya que éstos manifiestan los valores con mucha más fuerza que las palabras. En especial, su manera de resolver problemas evidencia los valores a los que ha dado preferencia en determinada situación en la que era necesario elegir, así como las opiniones que expresa frente a situaciones de enseñanza o de vida que los niños manifiestan, lo que considera y afirma como valioso y, en suma lo que comunica a través de su palabra y de sus actos.

Asimismo, al reflexionar sobre los valores personales que dan un significado particular a la vida profesional, es necesario plantearse en qué medida la propia práctica refleja estos valores asumidos, enriqueciéndolos o, por el contrario, relegándolos poco a poco por la inercia del funcionamiento burocrático.

A partir de este primer nivel de análisis también será importante examinar la vida cotidiana de la escuela, para descubrir qué tipo de valores se están formando a través de la estructura de relaciones y de organización, y cuáles son los valores asumidos de manera tácita.

Los dos niveles de análisis anteriores permitirán, finalmente, revisar la práctica docente y la vida en la escuela con un elemento más de discusión; también es

pertinente revisar las orientaciones de política educativa -constitución, reglamentos, leyes generales de educación y su expresión en planes y programas de estudio y de formación de docentes- y las declaraciones internacionales sobre derechos humanos y derechos de los niños, que son una referencia valoral más amplia para el quehacer educativo en su conjunto.

RELACIÓN PEDAGÓGICA

Con el término "relación pedagógica" designamos la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos. En la relación pedagógica se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar.

De la manera en que cada maestro logre integrar y armonizar las dimensiones mencionadas dependerá que su práctica educativa tienda hacia una relación opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como personal. Por esta razón es fundamental examinar la práctica docente prestando especial atención a la relación pedagógica, pues ésta constituye la parte culminante del análisis de todas las dimensiones (la figura 1.1 muestra los contenidos básicos de análisis en cada una de las dimensiones).

Proponemos las dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica como una pauta de análisis para que, al reflexionar sobre la, docencia y construir paulatinamente una nueva práctica distinta.

7. De manera individual y considerando el contexto de la lectura y tu experiencia, completa el cuadro siguiente: (se sugiere que el trabajo se realice en electrónico)

Contexto exterior de la escuela (entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico)	Contexto interior

7. Compartan sus cuadros de trabajo en plenaria.

8. De manera individual realiza una reflexión de una cuartilla en relación con lo siguiente:

- Porqué es importante reconocer el contexto interno y externo para tú intervención docente.

PRODUCTOS DE APRENDIZAJE

- Cuadro de trabajo
Incluye los aspectos solicitados de acuerdo a cada contexto.
- Escrito
Describe detalladamente las ideas planteadas y una secuencia lógica, la extensión mínima una cuartilla.

SESIÓN 2

DIAGNÓSTICO EN EL GRUPO

Secuencia de contenidos.

- El diagnóstico del grupo

Propósito: Identificar al diagnóstico como un elemento principal que influye en el diseño de una planeación.

Actividades de aprendizaje

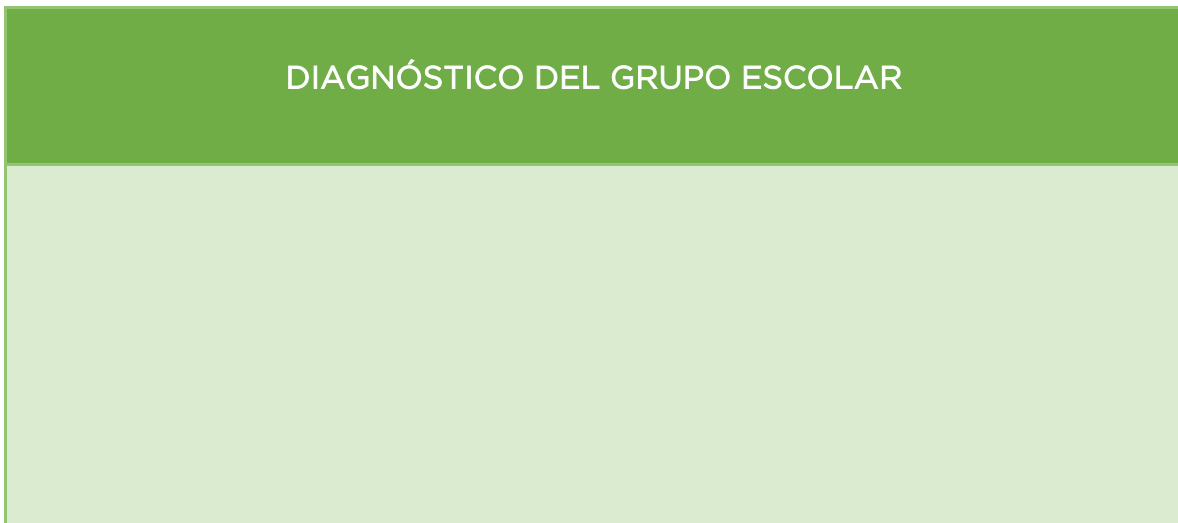
1. En binas den respuesta a las siguientes preguntas y confronten sus respuestas ante todo el colectivo:

¿Qué es un diagnóstico?

¿Qué es un diagnóstico del grupo escolar?

¿Cuál es la utilidad que le das al diagnóstico escolar?

2. Con base en las respuestas anteriores, elabora un diagnóstico de tu grupo, considerando, entre otros, los elementos de contexto, campos formativos o de formación, características, capacidades y necesidades de los alumnos (Se sugiere elaborarlo en electrónico)



DIAGNÓSTICO DEL GRUPO ESCOLAR

3. Compartan con el grupo algunos de los diagnósticos realizados.

4. En plenaria comentar las conclusiones de la importancia y el impacto del diagnóstico en la elaboración de su planeación.

5. De manera individual elabora un escrito argumentativo sobre como recuperas el diagnóstico en tú planeación didáctica

Productos de aprendizaje.

Revisa tu plan y programa de estudios y realiza un escrito breve acerca de lo que se dice sobre el diagnóstico escolar.

Escrito argumentativo

- Presenta una redacción clara, coherente y explicativa de la importancia del diagnóstico. Extensión mínima una cuartilla.

SESIÓN 3

ELABORACIÓN DEL PLAN DE CLASE Y FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Secuencia de contenidos

- Planeación didáctica
- Estrategias de intervención

Propósito: Diseñar una planeación didáctica que permita recuperar el contexto interno y externo, el diagnóstico y las estrategias de intervención didáctica.

Actividades de aprendizaje

1. En plenaria reflexionen en relación con las dos interrogantes que se proponen.

¿Qué elementos tomas en cuenta para planear?

¿Cuáles son los factores que debes de considerar para planear de acuerdo a las condiciones reales del trabajo en el aula?

2. Lean la siguiente información extraída del Plan de Estudios 2011 (pág. 27) de Educación Básica. Analicen en grupo si sus respuestas de la actividad 1 coinciden con la lectura.

1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje.

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

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

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven. Diseñar actividades implica responder a cuestiones como las siguientes:

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

3. En equipos por nivel educativo revisen lo que el Programa de estudios correspondiente refiere a la planeación didáctica y de los aspectos de los que consta.

4.- Comenten en grupo la actividad anterior a partir de reflexionar si la planeación de cada docente participante es congruente con lo que señalan el plan y programa de estudios e identificar los retos que implica vincular el contexto, el diagnóstico y la planeación.

5. Elabora una planeación didáctica por nivel educativo, se sugiere sea por triadas: preescolar, primaria y secundaria (sugerencia realizarla en electrónico) tomando en cuenta las estrategias de intervención adecuadas a los contextos y las necesidades que presentan los alumnos. (Contextos, diagnóstico, conocimientos previos, estrategias de intervención y evaluación)

6. Elabora un escrito argumentativo en el que justifiques las estrategias de intervención didáctica elegidas, para elaborar y desarrollar su planeación.

Productos de aprendizaje.

Planeación didáctica y las estrategias de intervención.

- Incluye los aprendizajes esperados, los contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales y la evaluación.

Escrito

- Las ideas expuestas son claras y congruentes con el tema, identifica los principales rasgos o características del o los elementos elegidos. Extensión mínima una cuartilla.

SESIÓN 4

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL AULA.

Secuencia de contenidos

- Evaluación en la Educación Básica.

Propósito: Analizar la evaluación como proceso que tiende a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Actividades de aprendizaje

1. Preguntas eje para abordar el tema.

¿Qué es la evaluación?

¿Para qué se evalúa?

¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

¿Qué elementos consideraste para la correlación entre tu evaluación y el plan de clase?

2. Realizar una mesa redonda donde expongan sus opiniones referentes a las preguntas planteadas.

3. Lean el siguiente cuadro con información del Plan de estudios 2011 (pág. 31-34) de Educación Básica, referente a la evaluación. Confronten estas ideas con las planteadas en la mesa redonda.

1.7. Evaluar para aprender

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

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

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

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen. Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

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

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

En segundo término se encuentra la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto

conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Los instrumentos que se utilicen deben expresarse en la lengua materna de los niños de acuerdo con las normas sociolingüísticas que rigen este tipo de discurso.
2. Los estilos lingüísticos, el código utilizado y el vocabulario expresado en los formatos o reactivos de evaluación que se utilicen, deben ser claros para los niños, tomando en cuenta las normas sociolingüísticas de sus lenguas de origen que operan en relación con la infancia y/o en función de parámetros relativos a jerarquías sociales o género.
3. La evaluación contemplará los tipos textuales producidos o interpretados durante el año escolar de los estudiantes, de acuerdo con los programas de estudio de lengua indígena, así como las normas sociolingüísticas que rigen su estructura u organización de la información. Por ejemplo, no es posible pedir a un niño que responda a cierto tipo de preguntas típicas en el tratamiento del texto “noticia” (cuándo, cómo, dónde) con base en la estructura que se rige por

normas propias del género periodístico, ya que en las comunidades indígenas la práctica de relatar un suceso actual parte de una estructura y una función social distinta a la que este tipo de texto tiene en el mundo hispánico.

4. La evaluación debe contemplar o respetar los sistemas de creencias o cosmovisión de los estudiantes indígenas, considerando que sus interpretaciones o respuestas se enmarcan en los horizontes o contextos de sentido propio de sus culturas originarias.

Asimismo, es importante contemplar el conocimiento del mundo que tienen, ya que muchos, al pertenecer a culturas en resistencia, aisladas del mundo occidental u otras regiones, tienen poco acceso a contenidos culturales distintos de los propios, lo que dificulta la comprensión de los textos que leen. Para que la evaluación se realice desde este enfoque, es necesario impulsar la creación de institutos de evaluación en cada entidad, que modifiquen el marco institucional de los órganos evaluadores y el sistema dé apertura a futuras evaluaciones externas que contribuyan al diseño y a la aplicación de instrumentos que potencien la evaluación universal de docentes como una actividad de mejora continua del sistema educativo en su conjunto y, así, la acción de evaluación alcance plena vigencia en México.

4.- Considerando la planeación didáctica elaborada en la sesión 3 elabora un escrito, de forma individual, donde reflexiones acerca de lo que esperas que aprendan los alumnos y la forma que en que se evaluará lo aprendido.

Productos de aprendizaje.

Escrito

- Argumenta los planteamientos en correspondencia con la evaluación y la planeación.

SESIÓN 5

EJERCICIO PARA LA ARGUMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN.

Secuencia de contenidos

- Planeación didáctica y su argumentación.

Propósito: Diseñar una planeación didáctica a partir de un tema del currículo vigente del nivel educativo en el que se desempeña.

Actividades de aprendizaje

1. Por medio de una lluvia de ideas en colectivo analicen y reflexionen sobre la articulación y la importancia de los productos realizados en las sesiones 1, 2, 3 y 4.

2. De manera individual elige un tema del currículo, para desarrollar una planeación didáctica (Dicha planeación será realizada en electrónico y el diseño del formato queda en libertad de quien lo elabora)

3. Realiza tú planeación con base en los siguientes rubros.

- Descripción del contexto interno y externo de la escuela.
- Diagnóstico de tu grupo.
- Elaboración del plan de clase.
- Fundamentación de las estrategias didáctica elegidas.
- Estrategia de evaluación.

4. Elabora una argumentación escrita sobre la planeación realizada: en su propósito, estructura, contenido y resultados esperados, así como la reflexión sobre los que se espera que aprendan los alumnos y la manera en que lo harán.

5. Como complemento y reafirmación de la argumentación que realizaste, da respuesta a las siguientes preguntas:

PREGUNTA	DESCRIPCIÓN DE IDEAS	RESPUESTA
¿Qué se quiere hacer?	Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar.	
¿Por qué se quiere hacer?	Justificar por qué tú propuesta de intervención es la más adecuada	
¿Para qué se quiere hacer?	Indicar los objetivos y propósitos que se pretenden alcanzar en términos de aprendizajes esperados.	
¿Cuánto se quiere hacer?	Qué necesidades concretas se cubrirán	
¿Dónde se quiere hacer?	Ubicación en el espacio	
¿Cómo se va hacer?	Procedimiento de estrategias de intervención didáctica	
¿Cuándo se va hacer?	Ubicación en el tiempo	
¿A quiénes se dirige?	Destinatarios, beneficiarios	
¿Quiénes lo van hacer?	Recursos humanos	
¿Con qué se va hacer?	Recursos materiales y financieros	
¿Qué se espera que aprendan tus alumnos?	Valoración de los aprendizajes	
¿De qué manera evidenciaran lo aprendido?	Manifestaciones de lo que aprendieron los alumnos	

6. En plenaria, presenten algunas planeaciones y argumentaciones y el grupo opina y reflexiona sobre las mismas.

Productos de aprendizaje

- Escrito argumentado

Argumentar a partir de los propósitos educativos que se pretenden alcanzar con el tema elegido.

BIBLIOGRAFÍA

Fierro C. Rosas, L y Fortoul B. (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós. (pp.17-57)

Redding, S. (2006) Familias y escuelas. IBE-UNESCO. pp. 21-32

Disponible en: <http://www.ive.unesco.org-publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf>

SEP (2011) Plan de estudio de educación básica 2011.Educación Básica.

SEP (2011) Programa de estudio 2011 guía para la educadora. Educación Básica Preescolar.

SEP (2011) Programas de estudios de 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria.

SEP (2011) Programas de estudios de 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria.

SEP (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México: sep. 28-34 p.p. Recuperado de <http://www.basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIASWEB.pdf>

Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñanza, SEP/Editorial Graó, 167 p.p. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Díaz Barriga F. (2006) Enseñanza Situada. 1a. edición. México. McGraw-Hill. Cap. 1 pp. 1-18. Cap. 5 pp. 125-161.