



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

“LOS MOMENTOS DIDÁCTICOS COMO SUSTENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE: EL CASO DE LA MATERIA HABILIDADES COGNITIVAS CRÍTICO CREATIVAS EN EL BACHILLERATO JOAQUÍN RAMÍREZ CABAÑAS”

TRABAJO RECEPCIONAL EN LA MODALIDAD DE:

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN

DIANA LAURA PORTILLA BELLO
OBDULIA ROMERO CALZADA

DIRECTOR DE TESIS
MTRA. MARIBEL DOMÍNGUEZ BASURTO

XALAPA DE ENRÍQUEZ, VER.

JUNIO, 2016

Agradecimientos

A **Dios**, por la vida que me regaló, salud y fortaleza que me ha dado para culminar cada uno de mis objetivos.

Para **mis padres**, por haberme proporcionado la mejor educación y lecciones de vida. Por su apoyo incondicional para llegar a ser una profesionalista.

Gracias a **mis hermanos** por estar siempre presentes, acompañándome y representar la unidad familiar.

Al **señor Enrique y la señora Silvia**, por el apoyo que recibí desde el día que los conocí, por su confianza y comprensión.

A **Tita**, por estar a mi lado siempre en las buenas y en las malas, por todo el amor, cariño, apoyo, paciencia y comprensión que me has brindado desde que te conozco. Gracias por tu amistad más allá de estas páginas.
Te quiero mucho. T.A.M.

Con mucho cariño y amor:
Diana Laura

Agradecimientos

A **Dios** por ser mi fortaleza y la luz que ilumina mi camino.

A **mis padres** Enrique Romero y Silvia Calzada, por haberme enseñado desde pequeña a luchar para alcanzar mis metas, gracias por ser mi fuente de inspiración y mi energía para poder concluir mi carrera universitaria que ha sido la mejor herencia que me pudieron dar... los amo

A **mi hermano** Alejandro Romero, por todo tu apoyo, tu amor y tus enseñanzas, porque juntos hemos logrado nuestras metas... te amo

A **la familia Portilla Bello**, por haber sido parte de este proyecto, por su apoyo y su cariño... los quiero

A **mi familia**, por haberme apoyado para concluir mis estudios profesionales.

A **Diana Portilla**, por haber aceptado este reto tan grande, por tu responsabilidad y profesionalismo durante la construcción de este trabajo, gracias por tu amistad y tu cariño... te quiero

Obdulia Romero Calzada

Agradecimiento

*A **nuestros maestros**, en especial a aquellos que bajo sus exigencias lograron formarnos, haciendo que con cada una de sus enseñanzas creyéramos como profesionistas.*

*Y un especial agradecimiento a la **Mtra. Maribel Domínguez Basurto**, nuestra directora de tesis, quien con su paciencia y colaboración se logró la realización de este proyecto. Muchas gracias por su apoyo, comprensión y buena orientación, nunca olvidaremos esta experiencia a su lado y la llevaremos siempre presente como un gran ejemplo.
La queremos... sus niñas*

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
JUSTIFICACIÓN.....	10
CAPÍTULO I.....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Problematización.....	12
1.2 Pregunta de investigación:	14
1.2.1 Preguntas derivadas:	14
1.3 Objetivo de investigación:.....	14
1.3.1 Objetivos específicos:	14
1.4 Estado de arte	15
CAPÍTULO II.....	18
MARCO CONTEXTUAL.....	18
2.1 Contexto internacional.....	19
2.1.1 Siglo XXI, la sociedad del conocimiento.....	20
2.1.2 Competencia para la vida: Proyecto DeSeCo	21
2.1.3 Tuning un proyecto de las universidades	24
2.2 Contexto nacional	25
2.2.1 La Educación Media Superior en México	25
2.2.2 Educación Media Superior: una educación innovada basada en competencias	28
2.2.3 México: Implementación de la RIEMS	30
2.2.4 Perfil del docente de la RIEMS	33
2.3 Contexto estatal	34
2.3.1 El papel de Veracruz en la EMS	34
2.3.2 La UPN en Veracruz, especialización: “Competencias Docentes para la Educación Media Superior”	36
2.3.3 La UV en Veracruz. Diplomado en Competencias Docentes de Educación Media Superior	37
2.4 Contexto local.....	38
2.4.1 El Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas.....	38
2.4.2 Habilidades Cognitivas Básicas.....	41
2.4.3 Habilidades Cognitivas Analíticas	42
2.4.4 Habilidades Cognitivas Crítico Creativas	42
CAPÍTULO III.....	44

MARCO TEÓRICO	44
3.1 La educación como desarrollo del ser humano	45
3.2 Modelos educativos	46
3.2.1 Modelo basado en competencias	48
3.3 Educación basada en competencias (EBC)	50
3.4 Enfoque por competencias	51
3.5 El currículum como guía de la práctica docente	52
3.6 La práctica docente	53
3.7 la práctica docente bajo un enfoque por competencias en el nivel de Educación Media Superior ...	57
3.8 La didáctica como función sustantiva en la práctica docente	58
3.8.1 La enseñanza	59
3.8.2 El aprendizaje	60
3.9 Los elementos de la didáctica	61
3.10 Momentos didácticos	62
3.10.1 Diagnóstico de necesidades	64
3.10.2 Planeación	64
3.10.3 Ejecución	69
3.10.4 Evaluación	70
CAPÍTULO IV	71
MARCO METODOLÓGICO	71
4.1 Metodología de la investigación	71
4.2 Alcance de la investigación	72
4.3 Población y muestra	72
4.4 Técnicas de recolección de datos	73
4.5 Instrumentos para la recolección de datos	74
4.6 Validación de instrumentos	77
4.7 Unidades de análisis	77
4.8 Procedimiento para análisis de datos	85
CAPITULO V	86
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	86
5.1 Dimensión institucional	87
5.2 Momentos didácticos	92
Conclusiones generales y reflexiones	101

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS.....	109
Anexo 1	110
Anexo 2	112
Anexo 3	114
Anexo 4	120
Anexo 5	125

INTRODUCCIÓN

Consideramos que tener unos buenos maestros, debidamente formados, que desarrollen adecuadamente su tarea, ha sido y es una de las principales preocupaciones profesionales en la actualidad, es por ello que el gobierno federal de nuestro país ha implementado reformas que impactan a la comunidad educativa, mismas que le demandan a los docentes cambios en su práctica que promuevan la calidad académica, permitiendo el desarrollo de competencias, de manera que se mejoren procesos de enseñanza-aprendizaje ajustados a las exigencias sociales. Por lo tanto, en la presente investigación se destacan aspectos relevantes sobre esta temática de manera que permita darnos cuenta de lo que está sucediendo realmente en las aulas y conocer la forma en que los docentes afrontan esta situación.

Creemos pertinente estructurar nuestra investigación en cinco capítulos que incluyen contenidos representativos sobre el objeto de estudio. De esta manera, en el capítulo uno, se desarrollan los elementos que permiten visualizar el problema que se aborda. Los contenidos que lo conforman son la justificación, la problematización, así como la pregunta, el objetivo, el supuesto de investigación, el estado de arte.

En el capítulo dos se abordan los temas que hacen referencia al entorno en el que está inmerso el objeto en estudio desde el contexto internacional, nacional, estatal y local. Presentando información como la sociedad del conocimiento, el proyecto Tuning Y DeSeCo, la Educación Media Superior en México, México implementación de la RIEMS, el perfil docente, el papel de Veracruz en la educación Media Superior, así como la historia del Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, las materias Habilidades Cognitivas Básicas, y Analíticas y la materia objeto de análisis: Habilidades Cognitivas Crítico Creativas.

El capítulo tres aborda fundamentos de la investigación, se encuentran temas como: la educación como desarrollo del ser humano, el modelo basado en competencias, la Educación Basada en Competencias (EBC), el enfoque por competencias, el currículum como guía de la práctica docente, la propia práctica docente, la didáctica como función sustantiva de esta práctica, los elementos didácticos que se encuentran inmersos en la práctica docente y finalmente

desarrollamos los momentos didácticos haciendo énfasis en el diagnóstico, la planeación, ejecución y evaluación.

En el capítulo cuatro se contempla la metodología para llevar a cabo el estudio y lograr los objetivos planteados, para ello se puntualizan temas como: metodología de la investigación, método de la investigación, diseño de la investigación, alcance de la investigación así como la población y muestra, las técnicas de investigación, instrumentos para la recolección de datos o de la información, validación de instrumentos, unidades de análisis y finalmente el procedimiento para el análisis de los datos.

En el quinto capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, a través de las transcripciones de la entrevista realizada al profesor y el cuestionario aplicado a los informantes clave, así como el análisis del diseño de la planeación.

Finalmente incluimos un apartado de conclusiones donde presentamos los resultados obtenidos, en el que se da respuesta al objetivo, la pregunta y el supuesto de investigación que se planteó al principio del trabajo.

Por último se presentan las fuentes de información consultadas para la elaboración de este trabajo de investigación y los anexos correspondientes.

JUSTIFICACIÓN

La sociedad se ha percatado que los gobiernos en los ámbitos federal y estatal de México han implementado reformas, en los diversos niveles educativos, que impactan a la comunidad educativa, por ello es necesario que se realicen estudios que permitan conocer a los interesados lo que sucede dentro de las aulas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, básicamente los momentos y elementos que lo conforman a partir de las reformas educativas

Se considera que el presente trabajo titulado "Los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: El caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas" es una investigación pertinente y relevante por estar dirigido a la búsqueda de información sobre el proceso didáctico en el nivel medio superior, porque a partir de esos resultados se puede socializar a diversas asignaturas para la mejora de la planificación que hacen los profesores. A su vez sirve de reflexión a los docentes de diferentes niveles educativos que deseen tener en cuenta lo que sucede en las aulas y de esta manera comparar su propia realidad y mejorar en su práctica.

Una investigación de este tipo es viable al ser un tema relativamente actual relacionado con las acciones de las autoridades educativas quienes están invirtiendo recursos económicos para realizar la evaluación de la práctica de los docentes, con la finalidad de diagnosticar las fortalezas y debilidades en el proceso educativo y ofrecer alternativas de solución. La investigación también sirve para socializar la información y con ello contribuir a un mejor desarrollo didáctico y así comprender la tarea que realiza el profesor, haciendo hincapié en la importancia de producir conocimientos nuevos en los educandos, de fomentar la creatividad, la reflexión, de igual manera tratar de sensibilizar a los alumnos para que ellos puedan construir y recrear sus propios conocimientos.

Investigar el fenómeno de la práctica docente desde una mirada pedagógica estará presente, puesto que la docencia es uno de los pilares de la pedagogía, por lo tanto, tener un acercamiento a la práctica de los maestros siempre será de gran relevancia, porque aunque haya investigaciones relacionadas con el tema, siempre se hará una aportación según el contexto de análisis.

Se piensa que la información proporcionada en esta investigación es significativa porque desde la pedagogía, la didáctica se considera como una disciplina en constante construcción que requiere de investigaciones que sustenten los quehaceres del pedagogo y de quienes estén frente a grupo, para que éstos puedan generar ambientes de colaboración que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje fortaleciendo a la pedagogía.

De manera personal se considera que una investigación de este tipo, brinda herramientas que permita visualizar la docencia como una inserción al campo laboral del pedagogo, teniendo en cuenta que como pedagogos tenemos la responsabilidad y el compromiso de poseer los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar o guiar una práctica docente acorde a las necesidades de los estudiantes y de la institución educativa donde laboremos, por eso el análisis de esta investigación titulada "Los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: El caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas" contribuye como referente para insertarnos con mayores posibilidades de éxito al campo de la docencia.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problematización

La educación está inmersa en el devenir de la sociedad y las instituciones escolares, por ser uno de los ámbitos sociales más importantes, es considerada como una parte esencial para la transformación económica, política, social y cultural de los pueblos, así como formadora de un nuevo individuo consciente y capaz de contribuir a un desarrollo social, lo cual se hace posible mediante el funcionamiento correcto del Sistema Educativo orientado a la ejecución de un proceso sistemático de formación.

La educación no puede permanecer estática frente a las demandas que la sociedad le exige, por lo tanto, se genera de manera constante reformas educativas que se concretizan en actualización y evaluación docente, reformas como la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y la Reforma Educativa, por una parte la RIEMS surge en el año 2008, en la que se contemplan cuatro ejes, uno de ellos es el Marco Curricular Común (MCC) que hace referencia a una serie de competencias que debe tener todo estudiante que cursa la Educación Media Superior.

Una nueva Reforma Educativa es la propuesta en el año 2013 donde se establecen tres leyes secundarias como son: Ley General de Educación; Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Ley General del Servicio Docente. En esta última se inscriben artículos relacionados a la práctica docente, por mencionar algunos, el artículo 22 en el que se establece un acompañamiento al docente con la finalidad de evaluar su práctica y brindar apoyos y programas para fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias y en el artículo 53 inscribe la evaluación que se debe realizar a los docentes respecto a su práctica, teniendo tres evaluaciones para demostrar que es apto para el cargo en el cual ejerce su profesión.

Por lo anterior, los profesores se ven orillados a modificar su práctica docente, promoviendo una educación o formación integral en el educando, para ello se requiere que el docente considere en los momentos de su planeación didáctica características de los estudiantes, evidenciándolo en el primer momento que es el diagnóstico, en un segundo momento diseñar o sistematizar el qué,

cómo, cuándo, dónde y con qué, para llegar al tercer momento que es la ejecución, y con base en ello aterrizar en un cuarto momento que es la evaluación de la planeación.

Estos cuatro momentos han caracterizado la planeación didáctica, sin embargo en la actualidad, en los diferentes niveles educativos han establecidos los cuatro momentos que van desde la iniciativa de los profesores hasta las propuestas de los órganos colegiados o formatos institucionales, entre otros, para presentarla.

Aun así no es una garantía de lograr en el estudiante alcance una educación o formación integral como lo establecen las políticas educativas, a través de la educación bajo un enfoque por competencias; como lo es también en la educación media superior, contexto del objeto de análisis de esta investigación.

Lo anterior genera una problemática en función de que la cantidad de profesores de la Educación Media Superior es de 286, 955 y sólo una mínima parte se ha actualizado a través de programas que son limitados, puesto que son pocos los docentes becados por las propias instituciones para asistir a programas de actualización como lo son el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) o la Especialidad en Competencias Docentes que ofrece la UPN.

Por ello, los docentes que en la mayoría de los casos no fueron formados bajo el enfoque por competencias, ahora deberán aprenderlo y aplicarlo en su práctica profesional dentro del aula desde lo que ellos suponen. Por tal motivo, se considera pertinente realizar una investigación sobre los momentos didácticos ocurridos en la asignatura Habilidades Cognitivas Crítico Creativas contextualizada en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, para identificar los ambientes que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje ajustados a las exigencias de las políticas educativas.

Ante tal problemática es de gran relevancia que como futuras licenciadas en Pedagogía conozcamos lo que sucede en la práctica docente, específicamente con los momentos didácticos de la planeación en Educación Media Superior, con la finalidad de aplicar algunos saberes adquiridos en la carrera y la situación que prevalece a partir de la Reforma Educativa vigente en especial en Nivel Media Superior, en las dimensiones institucionales y didácticas.

Por otro lado, esta investigación surge desde un interés personal y como resultado de realizar prácticas de laboratorio de docencia en dicha asignatura, percibiendo la relevancia que tiene una preparación profesional de quienes se encuentran frente a grupo, así como reconocer la importancia y el seguimiento que le dan los docentes a las normas institucionales y reformas educativas que los rigen. De esta manera, acercándonos a este contexto, se considera pertinente encaminar nuestra investigación bajo la siguiente pregunta.

1.2 Pregunta de investigación:

¿Cómo desarrolla el profesor en la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas del Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, los momentos didácticos que sustentan su práctica docente?

1.2.1 Preguntas derivadas:

¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas?

¿Cuáles son los lineamientos que establece la institución para el diseño de la planeación didáctica?

¿Qué elementos considera el profesor para su o planeamiento didáctico?

1.3 Objetivo de investigación:

- Analizar los momentos didácticos de la práctica docente correspondiente a la materia de Habilidades Cognitivas Crítico Creativas del Bachillerato. Joaquín Ramírez Cabañas

1.3.1 Objetivos específicos:

- Identificar los lineamientos institucionales establecidos para el diseño de los momentos didácticos.
- Conocer los elementos que utiliza el docente en su planeación o planeamiento didáctico.

1.4 Estado de arte

Respecto al tema “Los diferentes momentos didácticos como sustento en la práctica docente correspondientes a la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas, en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas”, se localizan diversos estudios internacionales, nacionales, estatales y de la Universidad Veracruzana relacionados con la temática de investigación que conceptualizan a la práctica docente y las dimensiones que la conforman.

Entre la información indagada, en primera instancia en el ámbito internacional, se localizó en la Universidad Central de Venezuela, la tesis que lleva por nombre: “El rol de las prácticas en la Formación de Docentes de Matemáticas”, elaborado por Yolanda SerresVoisin, en el año 2007, en la que menciona que las prácticas docentes son las acciones orientadas que lleva a cabo el docente producto de la reflexión, la explicación y la discusión de su experiencia educativa en una institución particular, la cual le da contexto y sentido a su quehacer. El docente transforma su experiencia en conocimientos a través del análisis y la sistematización de la misma, y estos conocimientos orientan sus acciones convirtiéndose en prácticas.

La práctica docente es definida por la autora como las acciones intencionadas que realiza el maestro basado en sus conocimientos y experiencias sistematizadas. Las prácticas analizadas están referidas al actuar del docente antes, durante y después de la clase, donde desarrollan su trabajo y a la sociedad que provee recursos de aprendizaje.

Por otra parte, también desde el ámbito internacional, en la Universidad de Barcelona, la tesista Renata Rodrigues en el año 2013, en su tesis: “El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua”, señala que la práctica educativa del profesor consiste en un conjunto de acciones que realiza para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Está condicionada por una serie de factores, tales como: las políticas educativas de la institución donde se desarrolla, el currículo, el perfil de los estudiantes, el contexto sociocultural, el contexto educativo, los recursos materiales a disposición de la docencia, la gestión académica, la formación del profesor, entre otros. La práctica educativa abarca la planificación de la enseñanza, la definición de los contenidos, las actividades de

aprendizaje, los materiales y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes. Además, la práctica educativa sólo puede realizarse en el marco de unas relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes, es decir, en una interacción entre profesor y estudiantes.

Finalmente, otra investigación reportada como tesis realizada en el año 2012, que lleva por nombre: “Elementos que inciden en el desempeño pedagógico en las prácticas realizadas por los estudiantes de III de educación magisterial de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico con sede en Tela, Atlántida” de Tegucigalpa, Honduras, DelmisOneyda Suazo Laínez hace mención que la práctica docente se convierte en la demostración experimental de las competencias cognoscitivas, metodológicas, evaluativas, técnicas e investigativas fundamentales para dirigir las actividades docentes. Las prácticas didácticas se entienden como las actividades que desarrolla el futuro docente en el aula y que tienen que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con un grupo de alumnos de manera indirecta, es por eso, que la práctica es la parte fundamental del proceso de formación.

En lo que respecta al ámbito nacional, en el año 2007, Karla Margarita Gómez Osalde realizó un “estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio”, quien en el marco de la Universidad Autónoma de Yucatán, específicamente en la Facultad de matemáticas, señala que la práctica de enseñanza o práctica de aula, es entendida como el conjunto de actividades que realiza el profesor de forma cíclica, desde la planeación de una clase, selección de métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje, resolución de problemas, pasando por la evaluación y finalizando con una reestructuración de la misma para comenzar de nuevo; se ha visto fuertemente cuestionada por investigaciones y la sociedad en general en función de los resultados de los procesos educativos. Dicho de otra forma, se discute sobre la calidad de la práctica docente y de la educación, entendiendo a esta última como “el grado de cercanía entre lo establecido en los fines del sistema educativo nacional y el logro de la población estudiantil”. En general, la práctica docente ha sido afectada por corrientes teóricas y reformas curriculares que promueven nuevas formas sobre cómo llevar a cabo dicha práctica.

En la tesis: “Conociendo al bachillerato: un estudio cualitativo sobre práctica docente y fracaso escolar” presentada en la Universidad Autónoma de Baja California en el año 2003 por Ana Isabel Miramontes Bush, refiere que los problemas que enfrenta el profesor van más allá de la práctica docente no sólo por el tipo de estudiantes que atiende, sino por la necesidad de facilitar y volver

más eficiente el proceso educativo. La recuperación de la práctica docente, mantenida como una actividad permanente permitirá que el maestro detecte sus dificultades, sus errores y sus aciertos para redimensionar su quehacer. El nuevo profesor tiene que integrar conocimientos nuevos a los viejos, se pregunta seriamente sobre el significado de “aprender a aprender”, de “aprender a hacer”, de “aprender a ser”.

“La percepción de las prácticas docentes en educación superior tecnológica y su relación con el rendimiento y la satisfacción académicos”, María del Carmen Islas Sepúlveda en el año 2004, presenta ante el CIAD en Hermosillo, Sonora, que la práctica docente trata con individuos que tienen diferentes saberes y actúales que utilizan para enseñar metódicamente, pero que también aprenden en tanto enseñan, haciéndolos susceptibles de modificar pautas de comportamiento. La práctica docente concretamente implica un conjunto de acciones cotidianas con las que el maestro organiza y conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde al menos se presentan tres momentos: la planeación, la implementación y la evaluación del aprendizaje y los medios para lograrlo de cuya discusión y análisis, nos interesa conocer cómo se relacionan entre sí estos elementos y las consecuencias lógicas basadas en la sistematización y los modelos de aprendizaje.

Finalmente, al profundizar en el ámbito local, se encontró información sobre la práctica docente en tres modalidades diferentes, por un lado en el año 2005, la autora Mireya Isabel Martínez de la Luz en su tesis “La práctica docente: enseñanza-aprendizaje-evaluación en el Taller de Lectura y Redacción III. Grupo 3-B. Esc. De Bach. Diurna Art. 3 constitucional” nos dice que la práctica docente es el rol del profesor que se rige en el proceso de enseñanza-aprendizaje conformando la transmisión del conocimiento teórico y la lucidez práctica. Así mismo, la propia práctica docente encierra la intención de ofrecer una formación integral, que pretende superar la concepción de los conocimientos aislados, y vincular, directamente, la teoría pedagógica con la práctica profesional.

Por otro lado, Claudia Verónica Montalvo Solaz, en su monografía realizada en el año 2005 denominada: “El punto de vista de los profesores de la Facultad de Pedagogía hacia su práctica docente”, nos habla desde una perspectiva más amplia, haciendo mención que para entender a la práctica docente es necesario conceptualizar en primer término a la docencia, indicando que en el ámbito educativo existen muchos elementos de análisis pero uno de los más importantes es justamente la práctica docente que llevan a cabo los profesores en los distintos niveles educativos,

viéndola como una de las actividades más relevantes, pero a la vez puede llegar a ser muy difícil en el sentido de que son muchos los elementos que se deben considerar para poder realizar una actividad educativa de calidad. Siendo así, que los maestros cumplen un papel fundamental al poner en juego todas sus habilidades con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente debe ser un buen orientador que facilite y dirija esos procesos de manera que brinde oportunidad a los alumnos para que ellos puedan construir y recrear sus propios conocimientos.

Por último, una tercera referencia local realizada en el año 2007, llamada “Currículum y práctica docente” elaborada por Erika Roberta González Gutiérrez, aborda temas como la didáctica, sus elementos, la práctica docente, su formación y el proceso de enseñanza aprendizaje. Mencionando que la práctica docente es el arte de enseñar fundado en la formación integral del sujeto, mediante una serie de conocimientos, habilidades y actitudes; algunos otros la conciben como un ejercicio técnico, cuya finalidad es la capacitación de personal competitivo para el trabajo. La práctica docente está compuesta de muchas operaciones que se van relacionando de determinada manera y convirtiéndose en hábitos que conforman el rito educativo cotidiano.

A raíz de las investigaciones presentadas anteriormente que se han hecho a nivel internacional, nacional y local que hablan de la práctica docente, se observa que no existe una investigación con las características y con el mismo objeto de estudio que se pretenden abordar en este trabajo.

CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL

En el presente capítulo se abordan temas que hacen referencia al entorno en el que está inmerso nuestro objeto en estudio, presentando información relevante desde el contexto internacional: mencionado el origen y desarrollo de las competencias a través de la sociedad del conocimiento y de proyectos que se han implementado en América Latina como son proyecto DeSeCo y Tuning.

En el contexto nacional se encuentran temas como la Educación Media Superior en México, la incorporación de las competencias en este nivel educativo, la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en México y finalmente el perfil del docente de la RIEMS.

Por otra parte en el contexto estatal hacemos referencia al papel de Veracruz en la Educación Media Superior (EMS), la UPN en Veracruz, con las competencias docentes para la Educación Media Superior y la participación de la Universidad Veracruzana con el Diplomado en Competencias Docentes de Educación Media Superior

Finalmente en el contexto local se ubican temas como: la historia del Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, las materias Habilidades Cognitivas Básicas y Habilidades Cognitivas Analíticas mismas que son antecedentes a la materia objeto de análisis: Habilidades Cognitivas Crítico Creativas.

2.1 Contexto internacional

Para referirnos a las competencias educativas en el nivel de educación medio superior, como investigadoras consideramos pertinente retomar antecedentes internacionales que nos permitan conocer el origen e implementación de estas competencias. De esta forma, a continuación

desarrollamos temas como “la sociedad del conocimiento”, “proyecto DeSeCo” y “Tuning un proyecto de las universidades”.

2.1.1 Siglo XXI, la sociedad del conocimiento

Las exigencias del mundo actual delimitan el tipo de ciudadano que se requiere, es por eso que la educación del siglo XXI visualiza una formación de manera integral, es decir, un desarrollo pleno del ser humano. Jaques Delors en su libro “La educación encierra un tesoro” menciona que “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida de cada persona son los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1997, p. 91).

Aprender a conocer

Se refiere a adquirir los instrumentos de la comprensión del mundo que los rodea, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás, su justificación es el placer de comprender, conocer y descubrir.

Supone, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

Delors(1996) refiere que el aprendizaje de la atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida, por otra parte, el ejercicio de la memoria, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva, por último, en el ejercicio del pensamiento, se debe entranar una articulación entre lo concreto y lo abstracto.

Aprender a hacer

Delors (1996) refiere que está vinculado a la cuestión de la formación profesional, capacitando al individuo para hacer frente a diversas situaciones. Los aprendizajes deben evolucionar y no deben considerarse como una mera transmisión de prácticas rutinarias

Aprender a vivir juntos

Es uno de los pilares que nos incitan a participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas: escolares, de familia, laborales y socioculturales, desarrollando la

comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. (Delors, 1996, p. 103)

Aprender a ser

Finalmente, el aprender a ser consiste en un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Así, mejorar la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, es decir, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar (Delors, 1996).

Como investigadoras consideramos importante retomar estos cuatro pilares de la educación, puesto que en la actualidad con la incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y la preocupación por formar al alumno como persona integral, es decir, ser competente para el mundo, saber convivir con los demás y ser capaces de actuar con responsabilidad social debemos hacer frente y/o adaptarse al mundo globalizado que está en permanente cambio. Por ello, a continuación se desarrolla el proyecto denominado DeSeCo, el cual señala la importancia de preparar al alumno para enfrentarse a estas condiciones sociales que se le presenten.

[2.1.2 Competencia para la vida: Proyecto DeSeCo](#)

Diversos factores deben ser enfrentados en la sociedad actual como: los cambios en la vida laboral; cambios socio demográficos derivados de los fenómenos migratorios y del envejecimiento de la población y el riesgo de exclusión social si no se atendía adecuadamente al principio de igualdad de oportunidades, es entonces, cuando se comienza a hablar de competencias clave con el fin de enfrentar estas exigencias, por ello, en el año 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) pone en marcha el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) con el objetivo de “monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad”(Toribio,2010, p.27).

La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio

de competencias, ante esto a finales de la década de los 90, nace el proyecto denominado DeSeCo, (Definición y Selección de Competencias), tratando de dar respuesta a la siguiente interrogante: “¿Cuáles son las aptitudes básicas que deben adquirir los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad del conocimiento y que, por lo tanto, deberán de formar parte de los currículos educativos?” (Toribio, 2010, p.27).

El proyecto DeSeCo tiene como objetivo “proporcionar un marco conceptual firme que sirva como fuente de identificación de Competencias Clave de carácter universal en relación con la economía global, la cultura y los valores comunes” (Toribio, 2010, p.28). Clasifica las competencias en tres categorías:

Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente, tanto físicas, como en la tecnología de la información, y socio culturales. En segundo lugar, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Por último, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. (Toribio, 2010, p.29)

En el marco de la propuesta realizada por el proyecto DeSeCo, se determinan ocho competencias básicas que se definen así: Competencia en Comunicación Lingüística., Competencia Matemática, Competencia para Aprender a Aprender, Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico, Tratamiento de la Información y Competencia Digital, Autonomía e Iniciativa Personal, Competencia Cultural y Artística, Competencia Social y Ciudadana

Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas que deben cumplir dos requisitos básicos: en primer lugar, que se ordenen adecuadamente todos los elementos que conforman la competencia en los diseños curriculares y en segundo lugar, que se definan y seleccionen las tareas adecuadas para que las personas aprendan los elementos que conforman la competencia. (Toribio, 2010, p. 38)

Creemos conveniente que esta formulación de competencias implica cambios sustantivos en la forma de abordar la enseñanza, por esto al nuevo docente se le demanda diseñar, planificar,

organizar, estimular y evaluar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes para formar una ciudadanía autónoma y responsable. Ante esto retomamos del texto “Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa” de Toribio (2010) las implicaciones de las competencias básicas en los elementos básicos de la programación didáctica.

a) En los Objetivos y los Criterios de Evaluación

Toribio, 2010 afirma:

Las Competencias Básicas obligan a reformular el protagonismo de los objetivos en términos de Capacidades o de dominio exigiendo una redacción más operativa de estos. Los Criterios de Evaluación, suponen escenarios o situaciones presentes donde el alumno demuestra la adquisición o no del desempeño propuesto. (p. 39)

b) En los Contenidos de Aprendizaje

Los Contenidos en las Competencias Básicas son multifuncionales, ya que la persona demuestra su competencia en los distintos ámbitos de su vida; transferibles, puesto que los aprendizajes realizados trascienden las situaciones concretas en las que se aprenden y dinámicos, porque el desarrollo de competencias de cada persona no tiene límites temporales y crece a lo largo de la vida (Toribio, 2010).

c) En la selección de las actividades de aprendizaje.

En la selección de actividades habrá que tener en cuenta la competencia que se va a adquirir con la realización de esta tarea; el contexto o situación real en la que se va aplicar dicha competencia; los contenidos previos necesarios para comprender y realizar la tarea; y, por último, los Recursos y Materiales Didácticos(Toribio, 2010).

d) En las estrategias metodológicas y organizativas para atender a la diversidad

Toribio, 2010 afirma:

Promover en los alumnos el uso de estrategias de motivación y generación de aprendizajes propios; el desarrollo de proyectos cooperativos; el fomento de la autoestima y la confianza

en ellos mismos; el hábito de lectura; o situaciones de evaluación de lo aprendido presentada en diferentes soportes o escenarios, estaremos fomentando varias competencias como Aprender a Aprender; Social y Ciudadana; Iniciativa, Autonomía y Carácter Emprendedor; Lingüística; Artística y Digital (p. 41).

e) En la Evaluación del alumnado y el proceso de enseñanza / aprendizaje

La Evaluación del aprendizaje de los alumnos con las Competencias Básicas conlleva un mayor nivel de concreción de los objetivos y criterios de evaluación planteados, es decir, el desglose de los indicadores de evaluación más específicos como la formulación de los objetivos; selección de los contenidos; formulación de los criterios de evaluación; utilización de estrategias metodológicas y organizativas; tareas o actividades planteadas; uso de los recursos didácticos; utilización de las posibilidades del entorno; todo ello relacionados con las competencias básicas (Toribio, 2010).

Consideramos que en la actualidad los docentes deben estar preparados académicamente para saber diseñar objetivos, organizar los contenidos, seleccionar actividades y estrategias metodológicas que guíen al aprendizaje y proponer instrumentos de evaluación que sean acordes al proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando una formación íntegra capaz de brindar al alumno oportunidades que le sean útiles para el desarrollo de competencias y habilidades de calidad.

2.1.3 Tuning un proyecto de las universidades

Uno de los proyectos más importantes en la educación superior en Europa y que se ha ido expandiendo en este continente, hacia América Latina y México, es el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe, surge en un contexto de reflexión sobre la educación superior ante los acelerados cambios de la sociedad, las universidades tienen la obligación de proporcionar a estudiantes un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

La meta del proyecto es: “identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia”

(Bravo, 2007,p. 4); propone desarrollar cuatro líneas de acción: a) las competencias genéricas, b) las competencias específicas de las áreas temáticas, c) el papel del sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, por sus siglas en inglés (ECTS) como sistema de transferencia y acumulación de créditos y d) enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad

Por otra parte el proyecto Alfa Tuning, implementado en América latina, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto Tuning Educational Structure in Europe, para lograr los propósitos y objetivos mencionados, el programa desarrolla cuatro líneas de acción 1) Competencias genéricas y específicas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) Calidad de los programas. Actualmente participan en el proyecto Alfa Tuning 62 universidades latinoamericanas, de 18 países con centros latinoamericanos; los cuales tienen la misión de articular al interior de su país los avances que se registren con base a la organización y desarrollo del proyecto para América Latina.

Mientras que el proyecto Tuning en México, se ha visto como un referente de gran importancia por las universidades públicas que influyen en líneas de acción de agrupaciones académicas.

Basta decir que las competencias educativas surgen en la unión europea, es por ello que consideramos pertinente incluir un contexto internacional en nuestro marco contextual de manera que nos permitiera conocer el desarrollo e implementación de éstas y es que como bien sabemos, la sociedad está en constante cambio, por lo tanto las exigencias son cada vez mayores.

Una vez que sabemos lo que implican las competencias, damos pauta a desarrollar un contexto nacional donde analizamos a la Educación Media Superior como un punto de partida y conocer el impacto que tuvieron los proyectos implementados en América latina en la educación.

2.2 Contexto nacional

2.2.1 La Educación Media Superior en México

La Secretaría de Educación Pública (2016) inscribe que el bachillerato forma parte de la Educación Media Superior (EMS), se ubica entre la educación secundaria y la educación superior. Es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad oscila entre los quince y dieciocho años; la Dirección General del Bachillerato señala que la finalidad del nivel educativo es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.

Actualmente la EMS, se agrupa, con fines descriptivos, en: núcleo propedéutico (universitaria o general) cuyo objetivo es ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores; núcleo bivalente (tecnológica) capacita al alumno para que participe en el desarrollo económico mediante actividades industriales, agropecuarias, pesqueras y forestales y finalmente, el núcleo terminal (profesional media): capacitar a los alumnos en actividades productivas y de servicios a fin de que pueda incorporarse al mercado de trabajo del país(SEMS, 2016).

Sin embargo, para abordarla EMS en este trabajo de investigación, es necesario conocer sus antecedentes y entender el por qué las actualizaciones que se le han hecho a este sistema y es que comprendemos que la importancia de este nivel educativo es indiscutible, porque de su calidad depende la adecuada formación de las generaciones de jóvenes que habrán de ingresar al campo laboral o continuar con sus estudios profesionales y técnicos. Incluso consideramos que el bachillerato es una etapa formativa puesto que se deben desarrollar aspectos esenciales de la persona que permitirán definir incluso su proyecto de vida.

Los primeros antecedentes que se tienen de la educación media superior en nuestro país, se retoman de la Subsecretaría de Educación Media Superior (2016) iniciando con la creación de los Colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos, que se fundaron durante la segunda parte del siglo XVI, en el periodo que conocemos como la colonia.

Más tarde, con la llegada de Benito Juárez al Poder, en 1867, se intenta sistematizar la educación que el Estado impartirá a los mexicanos, motivo por el cual se adopta el positivismo, Doctrina Filosófica creada por Augusto Comte para darle forma y fuerza al proyecto educativo, el

positivismo alcanza su apogeo con Gabino Barreda y al fundarse la Escuela Nacional Preparatoria, se adopta un currículo que partía de las ciencias abstractas hacia las más concretas, las más simples a las más complejas.

Posteriormente, con la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se promueven acciones de trascendencia para el bachillerato, presentando un currículo donde los contenidos ya no eran estrictamente científicos, sino que además se le daba al alumno la libertad de su formación. Para ello, en 1969 se crean los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. Estableciendo con esto dos grandes vertientes educativas que permanecen hasta nuestros días: El bachillerato tecnológico y el bachillerato general.

En 1973 la educación del nivel bachillerato alcanzó otra definición, se emitió el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, cuyas principales funciones se centraron en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas. Para entonces la estructura académica se organizó con tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar.

En Querétaro se realizaron Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior con la intención de formalizar una propuesta de tronco común, tendiente a establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato.

En 1982 se efectuó el Congreso Nacional del Bachillerato, con el objeto de precisar finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato. Con el antecedente de ese congreso, se publicó el Acuerdo Secretarial número 71, el cual, señala la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del tronco común del plan de estudios. En complemento del acuerdo anterior, se publicó más adelante el Acuerdo secretarial número 77, mismo que establece que corresponde a la SEP expedir los programas de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato. Un año más tarde, la Secretaria de Educación Pública (SEP) expidió el Acuerdo Secretarial número 91, autorizando el plan de estudios del Bachillerato Internacional.

En el transcurso de la década de 1990, la SEP y la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas suscribieron los convenios de coordinación para establecer y operar los Colegios de Bachilleres como organismos estatales que imparten el bachillerato general. Respecto a esos organismos, la Dirección General del Bachillerato ha tenido entre sus facultades la de definir los planes y programas de estudios, así como emitir la normatividad general académica.

A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

A partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios están: La adopción del marco curricular común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB. La Dirección General del Bachillerato impulsa que sus planteles ingresen al SNB y, también, promueve activamente que los demás subsistemas coordinados por ésta, realicen los cambios de orden académico, organizacional y material, para su debida integración a este sistema de alta calidad educativa.

Estos antecedentes se plasman en esta investigación, debido a que el objeto de estudio hace énfasis en la Educación Media Superior, por lo que a continuación se describe la incorporación de las competencias educativas en este nivel educativo, de manera que permita comprender los cambios que han surgido en las prácticas docentes.

2.2.2 Educación Media Superior: una educación innovada basada en competencias

El enfoque por competencias en educación, aparece en México a finales de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria, su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo” (Díaz Barriga & Rigo, 2000, p. 78).

Ante esto se considera pertinente conceptualizar el término competencia con la finalidad de tener claridad respecto a lo que esta significa, por un lado, Tobón (citado por Andrade, 2008) afirma que “Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión”.

Sin embargo, la noción de competencia toma una vertiente distinta, cuando pasa del ámbito laboral al aspecto educativo, para promover el desarrollo de competencias educativas en donde se vinculan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de dar una formación integral. Siendo así, Sacristán (2008) afirma que una competencia es “más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales”. (p. 292)

Ante ello, el enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un “saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas” (Andrade, 2008, p. 62).

Actualmente, el Sistema Educativo Mexicano incluye el enfoque por competencias en la Educación Básica, tal es el caso de Preescolar con el Programa de Educación Preescolar 2004, la Educación Primaria con las competencias comunicativas en el área de Español y con la Reforma de la Educación Secundaria 2006, y actualmente la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en donde se toma como eje el enfoque de competencias para la estructuración de un Marco Curricular Común (MCC).

Ante ello, es fundamental preparar a los profesores que trabajan bajo dicho enfoque considerando la necesidad de introducir cambios en la concepción, diseño, desarrollo y concreción del currículum, así como en las formas de enseñar y aprender, por tanto se afirma que el enfoque por competencias en la educación representa retos importantes para la docencia y el proceso enseñanza-aprendizaje, formas de ser y pensar en virtud de que implica la modificación de las

prácticas docentes, de nada sirve diseñar el currículo y sustentarlo en el enfoque de competencias, sino se comprenden los cambios que se requieren en la práctica docente.

2.2.3 México: Implementación de la RIEMS

La Educación Media Superior, actualmente enfrenta una variedad de desafíos y retos para su desarrollo, consolidación y mejora. Los principales pueden sintetizarse en la cobertura, la calidad y equidad de los servicios educativos que se ofrecen a los estudiantes, el punto de partida para definir la identidad de la EMS en el país es encarar esos retos mencionándolos a continuación:

- **Ampliación de la cobertura:** la cobertura de la EMS debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo. La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad (SEMS, 2008).
- **Mejoramiento de la calidad:** es necesario que los jóvenes logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta. Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, así como asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad (SEMS, 2008).
- **Búsqueda de la equidad:** La falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, la escuela debe cumplir un papel de igualador de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades (SEMS, 2008).

En este sentido, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) surge como una alternativa para afrontar y superar los retos en el corto, mediano y largo plazos.

La Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública plantea que el propósito central de la RIEMS es encontrar los objetivos comunes de sus subsistemas para potenciar sus alcances a través de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, el cual implica aspectos divididos en cuatro ejes, que se retoman de la Reforma Integral de Educación Media Superior (2008):

- a) El primer eje se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC), con base en competencias genéricas, disciplinares y las profesionales. Con base en el Acuerdo Secretarial 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común, éstas se clasifican de la siguiente manera:

Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato

Competencias		Descripción	Ejemplos
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS	Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa
	Extendidas	De carácter propedéutico	Obtiene las derivadas sucesivas de una función
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo	Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos
	Extendidas	Para el ejercicio profesional	Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos

Figura 1. Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato.

Fuente: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>

El Acuerdo Secretarial número 442, publicado en el DOF, (Diario Oficial de la Federación) el día 26 de septiembre del año 2008, establece los niveles de concreción, siendo así que el primer nivel de concreción en el que se expresará el Marco Curricular Común, tiene como desafío lograr un acuerdo global entre las instituciones que tienen a su cargo la EMS respecto a las competencias a desarrollar.

El segundo nivel de concreción curricular, según el DOF, se ubica en el ámbito particular de las instituciones de la EMS, y se refiere a los distintos modelos educativos, en este mismo nivel se ubica la oferta de los planes y programas de estudio de cada institución.

Las adecuaciones por centro escolar o plantel, de acuerdo al Diario Oficial de la Federación, constituyen un tercer nivel de concreción y deben ser resultado de las necesidades educativas de una población estudiantil. En este nivel es donde se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a diversas demandas de la realidad.

Finalmente, el cuarto nivel de concreción curricular en el contexto de la Reforma compete al salón de clases y se encuentra en el terreno de las decisiones del docente. Cada profesor debe realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico.

- b) El segundo eje considera la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, de manera que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país, y específicamente al Sistema Nacional de Bachillerato.
- c) El tercer eje corresponde al fortalecimiento de diversos mecanismos de gestión y apoyo para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros.
- d) Finalmente, el cuarto eje considera la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este Sistema (certificación nacional complementaria).

El adecuado desarrollo de la RIEMS puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo.

Los principios básicos que guían la Reforma Integral de la EMS (2008), son:

- **Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato:**

La EMS debe asegurar que los adolescentes adquieran ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética; es necesario asegurar que los jóvenes que adquieran un universo común de conocimientos. Esto quiere decir que las instituciones de educación media superior tendrán que acordar un núcleo de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos.

- **Pertinencia y relevancia de los planes de estudio:**

Los planes de estudio deben atender la necesidad de pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Asimismo, deben ser acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento y con la dinámica del mercado laboral, tanto regional como nacional.

- **Tránsito entre subsistemas y escuelas**

Significa que los jóvenes puedan llevar los grados cursados de una escuela a otra, e implica que los certificados parciales de estudios sean reconocidos en las nuevas escuelas de destino de los jóvenes. Esto permitirá que los alumnos concluyan el bachillerato en alguna de sus modalidades.

La preocupación de la RIEMS por atender el desarrollo de competencias o habilidades y conocimientos básicos en el bachillerato general se observa en la actualización de la formación básica concebida como el componente esencial que ofrece esta opción educativa.

2.2.4 Perfil del docente de la RIEMS

El trabajo de los docentes, a partir de un enfoque basado en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En el Acuerdo Secretarial número 447 estipulado en el Diario Oficial de la Federación el día 29 de octubre de 2008, se establecen las competencias docentes y sus principales atributos que han de definir el perfil de docentes que impartan en la Educación Media Superior en la modalidad escolarizada. Las competencias que definen el Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato, son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Como complemento a este Acuerdo, el 23 de junio de 2009 el Acuerdo Secretarial 488 establecido en el Diario Oficial de la Federación incorpora tres nuevas competencias que definen el perfil del docente, presentándolas a continuación:

1. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

2.3 Contexto estatal

2.3.1 El papel de Veracruz en la EMS

En abril del año 2000, distintos países se reunieron en Dakar, Senegal, donde declararon su intención de reafirmar el derecho a una educación que responda a las necesidades básicas de

aprendizaje de todos, que incluya aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser, es decir una educación para mejorar la vida de los habitantes del mundo y transformar sus sociedades

El Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016, considera a la educación parte de las líneas estratégicas para el desarrollo de la entidad, la destaca como elemento detonador básico del desarrollo humano, que privilegia con justicia y equidad a la persona y sus potencialidades. En este contexto, el Programa Veracruzano de Educación 2011-2016, propone grandes objetivos, estrategias y acciones que brindar una educación de calidad con equidad en las oportunidades, considerados requisitos indispensables para que los ciudadanos puedan enfrentar los desafíos de la vida.

El Sistema Educativo de Veracruz está conformado por diferentes tipos, niveles y modalidades: la educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, esta última en sus modalidades general, técnica, telesecundaria y para trabajadores; también comprende los servicios de educación indígena, educación especial, educación física y educación inicial con sus modalidades de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y sus programas regular y compensatorio de atención a padres de familia.

La educación media superior, está constituida por tres modalidades que se organizan en: propedéutica (bachillerato general), propedéutica-terminal (bachillerato tecnológico o bivalente) y terminal (profesional técnico); en tanto la educación superior la integran las escuelas formadoras de docentes, institutos tecnológicos superiores y universidades.

La educación media superior, objeto de estudio de esta investigación específicamente el subsistema propedéutico, atiende a alumnos con edad promedio entre 15 y 17 años. Es la base para la educación superior y la ayuda para incorporarse al medio laboral. Ofrece a los educandos formación que les permite desarrollar competencias genéricas y disciplinares.

En el ciclo escolar 2009-2010, se matricularon 292 368 alumnos en 1653 planteles atendidos por 19 897 docentes, de los que 14% recibió capacitación en el ciclo anterior, de los cuales el bachillerato general atendió una matrícula de 193 945 alumnos, con 13 775 docentes, distribuidos en 1454 escuelas, en sus diferentes modalidades y subsistemas.

A finales de 2007 se instrumentó, en el ámbito nacional, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La Secretaría de Educación de Veracruz estableció con la federación el convenio Marco de coordinación para promover y prestar en el estado servicios educativos del tipo medio superior dentro del Sistema Nacional de Bachillerato, así como para fortalecer la formación para el trabajo. Dicha reforma normativa ha aprovechado el desarrollo de la RIEMS con el fin de incorporar los planteles al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La RIEMS promueve la cultura de la evaluación, con base en valoraciones nacionales e internacionales, entre las que destacan PISA y ENLACE, al constituirse en indicadores de calidad que posibilitan a las autoridades la toma de decisiones, la rendición de cuentas y la asignación de recursos.

Algunos objetivos, estrategias y líneas de acción que se inscriben en el programa veracruzano 2011-2016 son:

1. Mejorar la calidad del servicio educativo en todos los tipos y modalidades incrementando su equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.(p. 45).
2. Ampliar la cobertura y la atención a la demanda potencial de los tipos y modalidades educativas con criterios de equidad, particularmente donde la entidad se encuentra por debajo del promedio nacional (p. 47).
3. Incrementar el número de docentes que participan en oportunidades de formación continua y profesionalización de acuerdo con el nivel educativo en el que laboran así como capacitar y actualizar al personal de apoyo a la educación.(p. 48).

2.3.2 La UPN en Veracruz, especialización: “Competencias Docentes para la Educación Media Superior”

Para efectuar los planteamientos de la Reforma, es necesario desarrollar diversas estrategias que promuevan de manera permanente la formación y actualización académica del profesor para el desarrollo de una docencia renovada y pertinente a las necesidades prevaletentes en la Educación Media Superior. De esta forma, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), crea en el año 2008 el Programa

de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) como una estrategia clave para el desarrollo de la RIEMS, cuyo propósito es:

Formar a los profesores de educación media superior bajo el enfoque por competencias establecido en el Marco Curricular Común, con base en los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS, para que transformen su práctica docente mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias (ANUIES, 2015).

Se pretende facilitar en los profesores el desarrollo de las siguientes competencias:

Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo; construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEP-SEMS, 2008).

Por su parte, la UPN brinda las especialidades en: Competencias docentes para la Educación Media Superior, Educación centrada en el aprendizaje, Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales, Matemáticas y tecnología, Competencias comunicativas, Enseñanza y aprendizaje de la historia y en Ciencia y aprendizaje de las ciencias.

[2.3.3 La UV en Veracruz. Diplomado en Competencias Docentes de Educación Media Superior](#)

El Diplomado que imparte la Universidad Veracruzana en nuestro estado, está conformado por tres módulos distribuidos en 200 horas y se realiza aproximadamente en un lapso de seis meses, da inicio de una primera etapa de formación docente en el nivel medio superior en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En él se da cuenta del modelo en el cual se sustenta el Marco Curricular Común (MCC) de la RIEMS, basado en desempeños terminales y competencias, que integran la diversidad y la flexibilidad, que a su vez se constituye en el primer espacio para la recuperación, análisis y generación de los dispositivos para la enseñanza de las 11 competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de educación media superior, articulando y dando identidad a este nivel educativo en México, así como en la construcción de las competencias específicas (UV, 2016).

2.4 Contexto local

2.4.1 El Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas

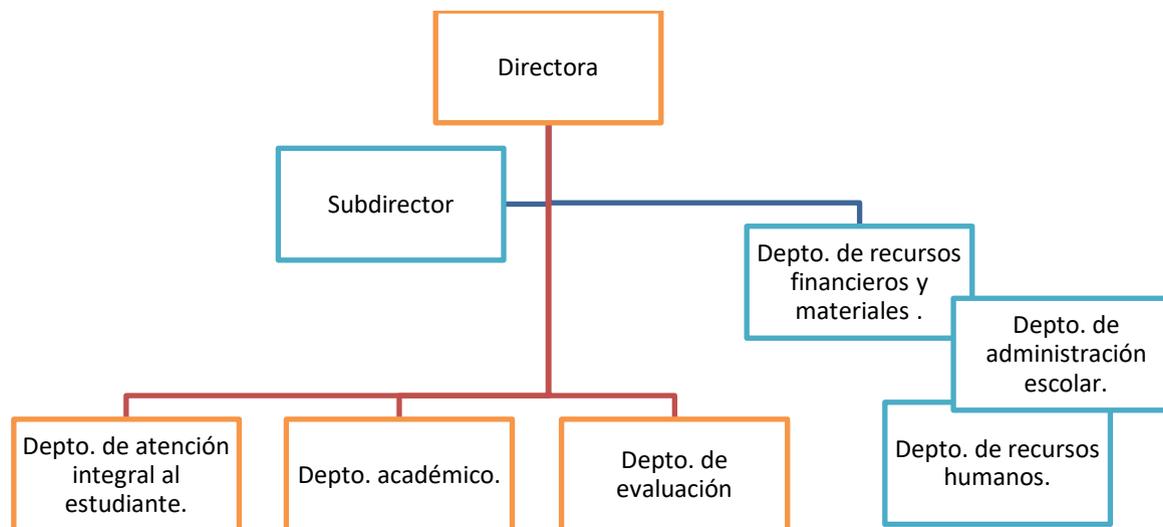
La escuela de Bachilleres Joaquín Ramírez Cabañas, turno matutino tuvo origen en el año de 1961, en ese mismo año fueron los maestros Antonio Hernández y Juan Alarcón quienes por encargo de un grupo de maestros gestionaron la fundación de dicha institución, aun cuando ya realizaba labores educativas extraoficiales desde el 10 de febrero de ese mismo año, atendiendo a 33 alumnos, en el local que ocupa la Escuela Secundaria Federal por Cooperación No. 8 “Joaquín Ramírez Cabañas”, ubicada en la esquina de Jiménez del Campillo s/n y Cuauhtémoc No. 2, colonia centro, en el municipio de Coatepec, Veracruz, utilizando las mismas instalaciones e inmobiliario de ese centro docente.

En sus inicios fue bachillerato particular incorporado a la dirección General de Bachillerato (DGB), antes Dirección General de Enseñanza Media, la cual dependía de la Universidad Veracruzana. Posteriormente en 1977, se le otorga carácter oficial, gracias a las gestiones de sus maestros, padres de familia y en un inicio miembros del Club Rotario de la ciudad de Coatepec. Cabe mencionar que la primera generación de egresados fue de 30 jóvenes bachilleres.

Sin embargo la escuela funcionó hasta el año de 1963 en las instalaciones de la escuela Secundaria Federal por Cooperación No. 8, posteriormente en el año de 1964 se trasladó a la casa marcada con el número 20 de la calle Aldama de esta ciudad. Para el 19 de noviembre de 1968, el entonces director de la institución, el Lic. Miguel Ángel Rodríguez Peralta Arias, las llaves y la autorización para poner en servicio el edificio que hoy sigue albergando la escuela de Bachilleres Joaquín Ramírez Cabañas. Siendo los integrantes del Club Rotario de Coatepec, quienes donaron el terreno para la institución.

Actualmente, el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, se ubica en la entrada principal de Coatepec, tiene aproximadamente 7,100 m², se dividen en 1 estacionamiento, servicios administrativos, prefectura, sala audiovisual, sala de maestros, servicio médico, servicio de orientación vocacional, así como una plaza cívica, canchas deportivas, un almacén, una biblioteca, una cafetería con sus respectivas sillas y mesas. Posee un edificio de tres niveles, en la planta baja se ubican tres laboratorios utilizados para biología, química y un centro de cómputo, cada uno tiene una capacidad de 40 alumnos. En el primer nivel se ubican 10 aulas divididas en los semestres de primero y segundo, así como un departamento psicopedagógico y dos baños para hombres y mujeres. En el segundo nivel existen 9 aulas, dos baños y un cubículo. En la parte de atrás del edificio se ubican los talleres que se imparten en la institución.

El cuerpo administrativo se estructura de la siguiente manera:



En el bachillerato laboran 60 maestros frente a grupo, algunos se encuentran distribuidos en médicos, prefectos; hay 7 intendentes y la matrícula es de 624 alumnos distribuidos en los diferentes semestres.

Para las escuelas de tipo general, el mapa curricular se compone de 87 materias comprendidas las asignaturas de tronco común, así como paraescolares y capacitación para el trabajo, distribuidas desde primer hasta sexto semestre, quedando constituido de la siguiente manera:

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCERO SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
Matemáticas I	5 10	Matemáticas II	5 10	Matemáticas III	5 10	Matemáticas IV	5 10	Etimologías Grecolatinas	3 6	Filosofía	4 8
Química I	5 10	Química II	5 10	Física I	5 10	Física II	5 10	Geografía	3 6	Metodología de la Investigación	3 6
Ética y Valores I	3 6	Ética y Valores II	3 6	Biología I	4 8	Biología II	4 8	Historia Univ. Contemporánea	3 6	Ecología y Medio Ambiente	3 6
Introducción a las C. S.	3 6	Historia de México I	3 6	Historia de México II	3 6	Estructura Socioeconómica de México	3 6	Formación Propedéutica	3 6	Formación Propedéutica	3 6
Taller de L. y R. I	4 8	Taller de L. y R. II	4 8	Literatura I	3 6	Literatura II	3 6	Formación Propedéutica	3 6	Formación Propedéutica	3 6
Lengua Adicional al Español I	3 6	Lengua Adicional al Español II	3 6	Lengua Adicional al Español III	3 6	Lengua Adicional al Español IV	3 6	Formación Propedéutica	3 6	Formación Propedéutica	3 6
Informática I	3 6	Informática II	3 6	Formación para el Trabajo	7 14	Formación para el Trabajo	7 14	Formación Propedéutica	3 6	Formación Propedéutica	3 6
Habilidades Cognitivas Básicas	2 0	Habilidades Cognitivas Analíticas	2 0	Habilidades Cognitivas Crítico-Creativas	2 0	Paraescolar Orientación Vocacional	2 0	Formación para el Trabajo	7 14	Formación para el Trabajo	7 14
Paraescolar	2 0	Paraescolar	2 0	Paraescolar	1 0			Mundo Contemporáneo I	2 0	Mundo Contemporáneo II	2 0
								Paraescolar	2 0	Paraescolar	1 0
Horas DGB SEP	30		30		33		32		30		32
Horas DGB SEV	30		30		33		32		32		32
Créditos SEP	52		52		58		60		52		58
Créditos SEV	52		52		60		60		56		58

ÁREA FÍSICO-MATEMÁTICA				ÁREA QUÍMICO-BIOLÓGICA				ÁREA ECONÓMICO-ADMINISTRATIVA			
QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
Matemáticas V Cálculo Diferencial	3 6	Matemáticas VI Cálculo Integral	3 6	Botánica	3 6	Zoología	3 6	Administración I	3 6	Administración II	3 6
Física III	3 6	Física IV	3 6	Química III	3 6	Bioquímica	3 6	Contabilidad I	3 6	Contabilidad II	3 6
Fisicoquímica	3 6	Dibujo Técnico	3 6	Fisiología	3 6	Ciencias de la Salud	3 6	Economía I	3 6	Economía II	3 6
Probabilidad y Estadística I	3 6	Probabilidad y Estadística II	3 6	Probabilidad y Estadística	3 6	Temas Selectos de Biología	3 6	Probabilidad y Estadística	3 6	Matemáticas Financieras	3 6

ÁREA HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES			
QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
Sociología	3 6	Psicología	3 6
Teoría de la Comunicación	3 6	Arte	3 6
Antropología	3 6	Derecho	3 6
Probabilidad y Estadística	3 6	Identidad y Filosofía de la Vida	3 6

- Componente de Formación Básica
- Componente de Formación Propedéutica
- Componente de Formación para el Trabajo
- Actividades Paraescolares

Las actividades paraescolares en el bachillerato general son “el conjunto de acciones transversales a las académicas, por su naturaleza atienden los aspectos intelectuales, socioafectivos y físicos en la formación integral del bachiller” (Castillo, Cruz, & Zárate, 2010, p. 24). Existen tres paraescolares que se imparten de manera secuencial en el nivel medio superior: habilidades cognitivas básicas, habilidades cognitivas analíticas y habilidades cognitivas crítico creativas.

Consideramos importante retomar las habilidades cognitivas básicas y habilidades cognitivas analíticas, puesto que son la base de la materia en estudio, es por eso que a continuación describimos de manera general cada una de estas paraescolar.

Cabe destacar que en la búsqueda en internet, en páginas como la Dirección General de Bachilleres y la Secretaría de Educación Pública, además de referencias bibliográficas sobre las materias precedentes, no se encontró información, por lo tanto la descripción que a continuación damos a conocer sobre las materias habilidades cognitivas básicas, habilidades cognitivas analíticas y habilidades cognitivas crítico creativas, fueron retomadas de los libros de texto que los profesores que imparten estas materias nos proporcionaron.

2.4.2 Habilidades Cognitivas Básicas

Castillo, Cruz, & Zárate (2010), mencionan que la paraescolar Habilidades Cognitivas Básicas, tiene el objetivo de que por medio del fortalecimiento de las habilidades del pensamiento, el alumno desarrolle las competencias que establece el Marco Curricular Común (MCC). (p. 24)

Con el desarrollo de estas habilidades de pensamiento el estudiante adquiere la capacidad de construir de manera creativa el conocimiento, así como desempeñarse de manera eficiente y competente en los diferentes contextos en los que se desenvuelva (Castillo et al. 2010).

Las habilidades básicas del pensamiento según Castillo et al (2010), son: “observación, comparación, descripción, relación y clasificación. Cada una de ellas está relacionada con los procesos cognitivos: razonamiento y análisis y con los procesos afectivos: emociones, sentimientos y sensaciones” (p. 24).

2.4.3 Habilidades Cognitivas Analíticas

Las autoras Castillo, Cruz, & Zárate (2010), inscriben que el objetivo general de la paraescolar habilidades cognitivas analíticas es “propiciar en el alumno el desarrollo de aspectos psicológicos sensoriales y cognitivos que intervienen en el uso de habilidades del pensamiento, las cuales se ponen en práctica de una manera inconsciente y automática en diversas etapas de la vida” (p. 24).

Esta paraescolar aporta información que favorezca el logro de habilidades analíticas, pretendiendo optimizar el desarrollo del estudiante, lo cual implica educar el pensamiento para que exprese sus ideas de manera coherente.

2.4.4 Habilidades Cognitivas Crítico Creativas

La materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas se ubica en el área de paraescolares. Misma que es impartida en tercer semestre.

El objetivo general de la materia según Castillo, Cruz, Guzmán & Zárate (2010) es:

Desarrollar el pensamiento crítico y creativo que le posibilite la construcción de modelos originales y propios, realizar hipótesis sobre temas o situaciones que se están llevando a cabo en su contexto con una amplia perspectiva. De esta manera, a través de la investigación se argumentarán las hipótesis planteadas, reflexionarán e implementarán diversas estrategias de aprendizaje, para construir y presentar alternativas de solución y creatividad a problemas planteados, además comparar información y formular hipótesis. (p. 25)

De igual forma, el objetivo específico, Castillo et al. (2010) refieren que: el alumno será capaz de desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que necesita para el proceso de análisis.

Al ser esta la asignatura central de análisis, vale la pena hacer una descripción a cerca del contexto educativo donde se observa el desarrollo de esta asignatura, retomando el acuerdo secretarial 444, señalado en el Diario Oficial de la Federación donde se establece las competencias genéricas y disciplinares.

Por un lado, las competencias genéricas que corresponden al programa de la materia señalada son:

1. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
 - Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
 - Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
2. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
 - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
3. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

Mientras que la competencia disciplinar que corresponde a la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas cae en el campo de comunicación, haciendo referencia a la capacidad de los

estudiantes para comunicarse efectivamente, leer críticamente, comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito.

Las competencias que ubica la materia son:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
4. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se ha concentrado información obtenida de diferentes fuentes bibliográficas y electrónicas con la finalidad de fundamentar teóricamente el objeto de estudio de la presente investigación, titulada: “Los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: El caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas” se abordan temas como: la educación como desarrollo del ser humano; los modelos educativos; el modelo basado en competencias; la Educación Basada en Competencias (EBC); el enfoque por competencias; el currículum como guía de la práctica docente; la propia práctica docente; la didáctica como función sustantiva de esta práctica; los elementos didácticos que se encuentran inmersos en la práctica docente y finalmente desarrollamos los momentos didácticos haciendo énfasis en el diagnóstico, la planeación, ejecución y evaluación.

3.1 La educación como desarrollo del ser humano

La educación es un proceso que ha estado presente a lo largo de nuestra historia, las comunidades primitivas utilizaban métodos rudimentarios para la transferencia de saberes que le ayudaban al individuo a desarrollarse en su entorno, de esta manera se fue dando como un proceso natural e integrado en conjunto con la vida social; como bien se sabe la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social, de ahí que su primera forma responde a lo que hoy la ciencia pedagógica denomina educación informal.

Con el tiempo, los pueblos cambian, socializan, se desarrollan, y sus necesidades se vuelven más complejas, bien lo menciona Durkheim (1996) refiere que la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado", por tanto, la educación ha sido uno de los factores más influyentes para el avance y progreso de personas, sociedades y países, de esta manera, la escuela nace como una institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función parece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.

Para unificar a la educación, se indagó en diversas fuentes bibliográficas y electrónicas acerca de los conceptos “educación formal y no formal”, por lo tanto se deduce que, la educación no formal

es un proceso que se encuentra sistematizado pero no pertenece al sistema nacional de educación.

Y por otro lado, se considera que la educación formal por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización responde a un currículum que va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y los alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta siendo así que la educación no sólo depende de asistir a la escuela y memorizar toda la información proporcionada por los docentes, sino que es un trabajo en conjunto entre autoridades institucionales, profesores y padres de familia que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, se dice que tanto la educación formal y la no formal comparten la intencionalidad educativa y las diferencias entre las formas que ambas asumen, pueden pensarse, más que como radicalmente opuestas, como un complemento.

3.2 Modelos educativos

La educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñanza y aprendices, única e irrepetible.

Un Modelo Educativo, según Tünnermann:

La concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su Proyecto Educativo. El Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la Visión, la Misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución (2008, p.15).

Suárez (2000), hace referencia a cuatro tipos de modelos educativos: el modelo tradicional, el modelo de tecnología educativa, la didáctica crítica y el modelo problematizador o cogestionario.

- En el modelo educativo tradicional, resalta la idea de que el aprendizaje se adquiere de manera intuitiva a través de los sentidos. En este modelo el maestro asume el papel de organizar, conducir y controlar un proceso lineal de traspaso de información, donde él es el que sabe, piensa y actúa de manera autoritaria, mientras que al alumno le corresponde el rol del que no sabe, pensar lo mismo que piensa el maestro y actuar cuando este se lo permita (Suárez, 2000).
- El modelo de tecnología educativa, concibe el aprendizaje “como un cambio de conducta observable, medible y relativamente duradero. Uno de los planteamientos de la tecnología educativa es otorgar un papel activo al estudiante, y el maestro desaparece del centro de la escena” (Suárez, 2000, p. 2).
- En la didáctica crítica considera a la educación como “un proceso social de intercambio de conocimiento y experiencia de los involucrados tanto a nivel individual como grupal” (Suárez, 2000, p.3). De esta manera el individuo o grupo no son sólo objetos de enseñanza, sino más bien sujetos de aprendizaje.
- En el modelo problematizador o cogestionario, es el estudiante quien asume la parte activa como condición esencial para el aprendizaje. Este enfoque se basa en la teoría cognoscitivista y concibe el aprendizaje como “un proceso que el sujeto elabora a partir de su propia experiencia” (Suárez, 2000, p.3). El papel que corresponde al docente en este enfoque alternativo es el de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera participativa y en congruencia con las condiciones y características de la institución y del grupo.

Por lo anterior, se concluye que un modelo educativo consiste en una síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos que ayudan a las instituciones en la elaboración de los planes y programas de estudios y en la sistematización u operatividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe aclarar que el objeto de estudio de la presente investigación se centra en la Educación Media Superior, especialmente el Bachillerato general, mismo que dentro de los modelos educativos se sustenta particularmente en un Modelo Basado en Competencias (MBC), sustentado en un enfoque por competencias. Con base en ello se presenta un apartado de este modelo.

3.2.1 Modelo basado en competencias

Para hacer alusión al modelo basado en competencias en el ámbito de la educación, es indispensable señalar el término competencia según diversos autores. Para ello, se retoma a la autora Argudín (2005) que indica que la competencia resulta de las nuevas teorías de cognición y saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de conocer se traduce en un saber, es decir que son recíprocos competencia y saber: saber, pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios.

Por otro lado el autor Boyatzis (citado por Argudín, 2005), expresa que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta y debe demostrarse en algo observable.

Una vez aclarado el término de las competencias podemos pasar a la clarificación del modelo de educación basado en competencias mismo que hoy en día es una alternativa que contribuye a generar procesos formativos de mayor calidad sin perder de vista las necesidades de la sociedad y del hombre en su esencia. Este modelo tiene varios referentes, uno de ellos se retoma de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), quien menciona que es “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio” (OIT, 1996).

Las competencias propuestas por la OIT, son:

A) Competencias básicas. Son aquellas de requerimientos mínimos necesarios, como, lectura y escritura, interpretación de símbolos, diálogo y comunicación, identificar disciplinas y jerarquías, etc.

B) Competencias genéricas. Tienen un mayor grado de transversalidad, se trata de las competencias que son comunes a distintas familias ocupacionales.

C) Competencias específicas. Hablan del conocimiento con más contenido concreto hacia una determinada función u ocupación tendiendo a la especialización.

D) Competencias sociales. Son inseparables de las otras para un trabajador y habla del vínculo de este como ser inmerso en un marco social determinado, la competencia social identifica a un trabajador activo, críticamente analítico de los cambios en el mercado de trabajo y su incidencia en la sociedad, en su entorno, en la cultura, en los hábitos de consumo, medio ambiente, etc. (OIT, 1996).

Por tanto, se considera que elaborar un diseño curricular basado en el modelo por competencias conlleva a aplicar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y con materiales didácticos orientadores de alumnos y profesores, así como aplicar mecanismos de evaluación de los aprendizajes, ofreciendo al futuro profesional la posibilidad de desarrollar las potencialidades y capacidades, logrando con ello una educación para la vida.

A partir de esto, se considera pertinente diseñar currículos donde la integralidad se convierte en la principal meta a alcanzar, a través de contenidos que reflejen de manera relevante los cambios que ocurren en la realidad, además es necesario contar con programas educativos que implementen diversas estrategias que le permiten al alumno adquirir el dominio de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y valores, para que su educación sea permanente a lo largo de toda su vida.

Retomando a Coll, Pozo, Sarabia & Valls (citados por Díaz-Barriga & Hernández, 2002) mencionan que los contenidos que se enseñan en los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal.

Contenidos declarativos: el saber qué o conocimiento declarativo es imprescindible en todas las asignaturas porque es aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Es necesario que los materiales de aprendizaje se organicen y estructuren correctamente, así como hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos de manera que se impliquen cognitiva, motivacional y efectivamente en el aprendizaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Contenidos procedimentales: el saber hacer o procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas y habilidades, etc., es de tipo práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. Algunos ejemplos de estos contenidos son: elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, elaboración de mapas conceptuales y el uso de algoritmos. (Díaz-Barriga & Hernández, 2002) La idea central del contenido procedimental es que el alumno aprenda un procedimiento de la manera más significativa posible, de manera que es necesario que el docente plantee en el alumno las rutas óptimas y correctas así como las posibles soluciones a los problemas que se le presenten.

Contenidos actitudinales- valorales: estos contenidos se denominan el saber ser, orientándose al bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona y a la convivencia solidaria en sociedades. La base de los programas educativos se sustenta en la promoción de los derechos humanos universales, así como en la erradicación de los llamados antivalores. (Díaz-Barriga & Hernández, 2002) A partir de esto se deduce que los contenidos actitudinales incitan a una modificación del comportamiento en el alumno y en su capacidad de comprender los contenidos declarativos de manera que demuestren una participación activa.

Por lo anterior se concluye que el modelo basado en competencias busca promover en el alumno un aprendizaje activo, adquiriendo información, habilidades y actitudes para enfrentarse de manera competente a la vida laboral y a lo que la sociedad le demande. Es por ello, que a continuación se abordan temas que nos permiten tener una visión más amplia del papel de las competencias en el ámbito educativo.

3.3 Educación basada en competencias (EBC)

Hoy en día la educación tiene que ser congruente con las características de la sociedad del conocimiento o la información, esto es, en la actualidad se vive en una época donde el conocimiento, el desarrollo científico, la incorporación de nuevas tecnologías y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales están revolucionando la forma de vida de las personas, es por ello que a través de la Educación Basada en Competencias (EBC) se pretende responder a las necesidades del siglo XXI de manera adecuada, eficaz y eficiente.

La EBC busca promover en el estudiante el uso y manejo de los diferentes lenguajes comunicativos, plantea la necesidad de proporcionarle elementos para enfrentar las exigencias del contexto donde se ubica. Por tanto, la escuela debe hacerse cargo de lo que le corresponde brindando a los alumnos las competencias básicas para el trabajo y garantizándolas en todos sus ciclos, niveles y modalidades.

Es entonces que, la educación basada en competencias implica la exigencia de analizar y resolver problemas, de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas, la capacidad de trabajar en equipos y de comunicarse con ellos, así como la facultad de aprender a aprender. Sin embargo, centrar los resultados en el desempeño implica modificar, no sólo los modelos curriculares, sino también las prácticas docentes, donde la enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se había centrado en la información que el alumno almacenaba, deben cambiar atendiendo a las nuevas competencias que se introducen en el siglo XXI.

3.4 Enfoque por competencias

El enfoque por competencias se encuentra a partir de 1999 en la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning mismos que ponen énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en Europa, proponiendo el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada disciplina. Este enfoque aparece en México a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria, su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con el nivel profesional y la preparación para el empleo” (Díaz-Barriga & Rigo, 2000, p. 78).

Desde este enfoque enseñar es proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva del alumno, misma que intenta promover la utilización de conocimientos, valores, habilidades y actitudes para la resolución de situaciones y problemas de la vida real. Lo que interesa hoy no sólo es que el alumno sepa, sino que actúe sobre el conocimiento y utilice la información para la resolución de problemas.

El enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, así como este enfoque centra su atención en el alumno, también retoma el papel del docente al modificar sus prácticas, se requiere de una actualización de manera que estos conozcan los posibles retos que se hagan presentes en las

aulas. Desde este sustento constructivista, se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas.

Al parafrasear a Inciarte & Paredes (2013) sobre el enfoque por competencias señalan que representa un planteamiento innovador que pretende propiciar la formación de profesionales capaces de hacer un uso crítico del conocimiento, representa una oportunidad para la integralidad, al ofrecer una formación que permite unificar saberes, formas de ser, pensar y sentir.

3.5 El currículum como guía de la práctica docente

El componente del sistema educativo es el currículum, entendiéndolo como:

El proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover y proponer un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos (Casarini, 1999, p.11).

En él se indican los contenidos o conocimientos que se busca que el alumno asimile, mismos que se encuentran indicados en el plan de estudios de una institución.

La escuela ha evolucionado como una institución social de acuerdo a las modificaciones del momento histórico en que se encuentra, siempre intentando atender las necesidades de la época, es por ello que el discurso curricular se encuentra sólidamente vinculado a las demandas del modelo social que reclama una funcionalización de la escuela al desarrollo social.

La aplicación del currículum en un contexto escolar genera la aparición de dimensiones que se encuentran inmersas en el currículum, denominadas: currículum formal, real o vivido y oculto.

El currículum formal es entendido como “la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas” (Casarini, 1999, p.8). Es decir, todo aquello que da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas teórico-prácticas. De igual forma puede ser concebido como el documento creado por una serie de expertos, con la finalidad última de beneficiar a los alumnos.

Por otro lado, el currículum real es “la puesta en práctica del currículum formal, con las inevitables modificaciones que requieren la contrastación y ajuste entre un plan y la realidad del aula” (Casarini, 1999, p. 8). Es decir, se trata de la manera en cómo se aborda el desarrollo de los objetivos de la asignatura, que tienen el respaldo de la institución educativa. Es la aplicación de la metodología pedagógica estructurada en el plan formal, lo cual implica una reestructuración constante de lo ideado a las condiciones para las cuales se pensó fuera funcional, debido que se interviene en un fenómeno social y por su esencia humana es imposible predecir todo los factores que lo influyen.

Mientras que, el currículum oculto es “una categoría de análisis que permite interpretar con mayor precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre currículum formal y currículum real” (Casarini, 1999, p.9). Debido a que en muchas ocasiones la práctica docente se ve afectada por la ideología del maestro y las deficiencias administrativas y académicas que puede tener la institución en cuestión, permite la transmisión indirecta de prejuicios e ideologías contrarias a la formación pretendida por la escuela.

3.6 La práctica docente

En la actualidad, la humanidad nos hereda grandes adelantos tecnológicos y la llegada de las nuevas generaciones anuncia una sociedad distinta, es por ello que el papel del maestro es objeto de discusión ya que ellos son quienes finalmente le dan forma y contenido a las demandas sociales a través de los planes de estudios, por lo tanto la práctica del docente no es tarea fácil, debido a que se tiene que adaptar a los requerimientos sociales y políticas educativas correspondientes.

La profesión de los maestros ha sido siempre una de las que más demanda la sociedad, y como se sabe, a veces también poco reconocida. Salvo experiencias innovadoras que desde hace varios años se vienen realizando en nuestro país, un ejemplo de ellos son los programas de apoyo a los maestros que se basan en propuestas que provienen de las necesidades de su quehacer cotidiano.

El profesor, suele quedar reducido en la práctica a un mero ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras.

Entendiendo por práctica innovadora a toda aquella planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o los resultados, respondiendo a los fines de la educación que se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida dentro del aula en cada una de las instituciones. (Litwin, 2008, p. 65)

Es por ello que dentro del aula, la intervención docente se encamina a orientar y preparar intercambios entre los estudiantes y conocimiento, innovando la práctica educativa enriqueciendo y potenciando los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes, es decir, el docente guía a los alumnos hacia una formación integral mediante el desarrollo de habilidades y actitudes cuya finalidad será integrarlo a la sociedad.

Lo anterior hace necesario acercarse a la problemática de la docencia desde dentro, para verla y vivirla tal como los propios maestros, para entenderla junto con ellos. Como investigadoras, estamos convencidas de que una forma de lograrlo es que los maestros encuentren o renueven el significado profundo de su trabajo, lo valoren y deriven cada vez más satisfacción personal de su esfuerzo.

Se entiende que la práctica docente trasciende a la concepción técnica de que es algo más que aplicar estrategias de enseñanza dentro del salón de clases, de acuerdo con Fierro (1999):

La práctica docente es como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.
(p.21)

La práctica docente por tanto, está compuesta de operaciones que se van relacionando de determinada manera y convirtiéndose en hábitos que conforman el proceso educativo; es un ejercicio que requiere de conocimientos y métodos, así como de actitudes permanentes de reflexión, transformación.

Tratar de conceptualizar el término práctica docente, a partir de las funciones que realiza el maestro, constituye una tarea difícil; con el objeto de acercarse a una concepción más amplia del significado de práctica docente, se abordan puntos relevantes como la docencia y las dimensiones de la propia práctica docente.

El análisis de la docencia puede ser revisado desde diferentes perspectivas, en este caso es abordada desde las autoras Fierro, Rosas & Fortoul (1988), quienes mencionan que el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quien labora (p. 21). A partir de esto se deduce que la docencia implica una relación entre el conocimiento, los valores individuales, sociales y profesionales, de los agentes que participan en el proceso educativo.

Las autoras Fierro, Rosas y Fortoul (1988) establecen las siguientes dimensiones de la práctica docente:

- a) Dimensión personal: es esencialmente una práctica humana. En ella da cuenta de la labor del maestro como ser humano, con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias, con un historial personal y una serie de capacidades y limitaciones, así como intereses y motivaciones además de una experiencia particular a partir de su trayectoria biológica, familiar, cultural, escolar y profesional.
- b) Dimensión institucional: el quehacer del maestro es 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. La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización enfatizando las características institucionales como lo son las normas de comportamiento entre los miembros de una organización, los saberes y las normativas de la misma.
- c) Dimensión interpersonal: esta dimensión se ocupa de las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la escuela tanto individual como colectivamente llámense alumnos, maestros, padres de familia, etc. La dimensión interpersonal es en esencia el esfuerzo diario del cada maestro y proviene del hecho de que no trabaja solo, sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de interacción con otros así

como participar en acciones de construir proyectos. Enfatiza la importancia que tiene la integración de esfuerzos de los miembros involucrados.

- d) Dimensión social: el trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular. La dimensión social intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refiere a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales. En esta dimensión se destaca de igual manera el lugar y el valor que dicha sociedad le otorga a la labor docente y la forma en la que cada maestro realiza su función social desde la escuela.
- e) Dimensión didáctica: esta dimensión comprende las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo referencia al papel del maestro como agente que, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo, para que ellos construyan su propio conocimiento. La tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y recreen. Cada profesor tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo 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.
- f) Dimensión valoral: el proceso educativo está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiesta en distintos niveles en la práctica docente. El maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, los que definen una actuación acorde a su comportamiento diario. El profesor influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos puesto que de manera inconsciente transmiten continuamente la forma de ver y entender el mundo, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza.

Las dimensiones de la práctica docente son de gran relevancia que se conozcan por parte del profesor con la finalidad de comprender la función que realiza. Todas son importantes, sin embargo el caso que ocupa en esta investigación es la Dimensión Didáctica al comprender entre

otras acciones, la del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se aborda lo correspondiente a la importancia de la Didáctica como elemento sustancial de la práctica docente.

3.7 la práctica docente bajo un enfoque por competencias en el nivel de Educación Media Superior

El presente apartado se incluye con la finalidad de vincular el enfoque por competencias en la práctica docente, específicamente en el nivel de educación MS, al ser el contexto del objeto de estudio titulado....

El trabajo de los docentes, a partir de un enfoque basado en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común que da sustento al Sistema Nacional de Bachillerato, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En el Acuerdo Secretarial número 447 estipulado en el Diario Oficial de la Federación el día 29 de octubre de 2008, se establecen las competencias docentes y sus principales atributos que han de definir el perfil de docentes que impartan en la Educación Media Superior en la modalidad escolarizada. Las competencias que definen el Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato, son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Como complemento a este Acuerdo, el 23 de junio de 2009 el Acuerdo Secretarial 488 establecido en el Diario Oficial de la Federación incorpora tres nuevas competencias que definen el perfil del docente, presentándolas a continuación:

4. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.
5. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

3.8 La didáctica como función sustantiva en la práctica docente

Como docente se juega un papel muy importante en el mejoramiento de la educación, en la medida que contribuya a romper los paradigmas que han estancado los procesos didácticos del desarrollo educativo.

La calidad de la educación depende, en gran medida, de la formación docente y de cómo dirige y orienta el proceso de enseñanza - aprendizaje. La constante aplicación de métodos tradicionales se encuentra al margen con los avances de la tecnología y de las necesidades que en materia de formación se requieren en la actualidad.

Para comprender el presente apartado es necesario especificar la conceptualización de la didáctica, aunque es vista desde diferentes perspectivas al considerarse como arte, ciencia, disciplina, teoría, doctrina y técnica. Para la presente investigación se concibe como técnica, porque tiene que ver con el saber hacer del profesor para lograr un buen aprendizaje por parte de los estudiantes.

Tomachewski (citado por Gutiérrez, 2006) afirma que la didáctica

Es la teoría general de la enseñanza en donde el docente reflexiona sobre la clase, la materia motivo de aprendizaje, las actividades que los alumnos deben practicar y dominar; los principios que gobiernan su trabajo, la forma organizacional que rige en la clase y por último sobre los medios y métodos que el docente debe aplicar. (p.20)

Por otro lado es: “la disciplina pedagógica que se preocupa por los procesos específicos de la técnica de la enseñanza; es decir, la técnica para presentar el conocimiento, así como de incentivar y orientar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gutiérrez, 2006, p.20).

Por lo tanto, se deduce que la didáctica es una disciplina que vista desde el punto técnico tiene por objeto el estudio de métodos y elementos existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de proporcionar al estudiante una formación consiente y responsable para su incursión en la vida social.

La didáctica está constituida por una serie de procedimientos, técnicas didácticas, elementos didácticos y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comprender la función de la didáctica, se considera pertinente conceptualizar por un lado, el término de enseñanza y por otro aprendizaje, puesto que se reconoce que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.8.1 La enseñanza

El sujeto va construyendo su propio conocimiento a partir de esquemas mentales y su conexión con la realidad, creando un aprendizaje significativo. Teniendo en cuenta que la enseñanza se considera como una “guía que el docente ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de sus alumnos” (Gvirtz & Palamidessi, 2000, p. 135), se deduce que es una actividad que busca favorecer el aprendizaje de algo que el alumno puede hacer si se le brinda una ayuda.

Con base en otros autores la enseñanza se concibe como:

Lawrence Stenhouse (citado por Gvirtz & Palamidessi, 2000) afirma que: “... la enseñan (...) es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios” (p. 136).

Por su parte, Gómez (citado por Gvirtz & Palamidessi, 2000) sostiene que: "...la enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones" (p.136).

Una vez citadas las concepciones de la enseñanza se puede decir que es la actividad que realiza el profesor para orientar o dirigir el aprendizaje. Para enseñar se necesita tener una noción clara y exacta de lo que es realmente enseñar y aprender, pues existe una relación directa y necesaria teórica y práctica.

3.8.2 El aprendizaje

Hablar de aprendizaje se refiere al proceso que se lleva a cabo en el sujeto, en este caso el estudiante, cuando interactúa con el objeto a aprender. Relacionando lo aprendido con experiencias previas, que lo ayudan a reestructurar sus esquemas mentales, teniendo una mayor comprensión en un futuro, desarrollando destrezas, habilidades y actitudes que lo hacen distinto de las demás personas.

Según Gvirtz & Palamidessi, en su libro "el ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza" con respecto al aprendizaje afirman lo siguiente:

El aprendizaje es un proceso personal pero se realiza con el concurso de otros individuos. Se aprende con otros y de los otros. Pero lo característico de la escuela es que estos "otros" adquieren formas muy precisas: otro adulto, depositario de la autoridad y del saber (el docente) y un conjunto de "pares" de edades similares. El aprendizaje escolar se da en el contexto de un grupo-clase en el que se produce una recíproca influencia entre profesores y alumnos (p. 123).

El aprendizaje se entiende como la unión de dos actuaciones, la del profesor y la de alumno, se ve facilitado por los medios como instrumento de representación, o aproximación a la realidad. Durante el proceso de aprendizaje, el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador del proceso. Se considera, entonces que son los alumnos quienes

construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor.

A partir del análisis de los conceptos que son objeto de estudio de la didáctica, se deduce que independientemente de que esta se visualiza desde diversas perspectivas, en este trabajo de investigación se considera desde un enfoque crítico, debido a que busca la formación integral del maestro y del alumno, además está lejos de concebir que estos no son los únicos actores involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Villalobos, (2002) afirma que “en esta corriente se considera al factor humano y a las interrelaciones personales como elementos fundamentales del proceso, privilegiando al educando como actor fundamental del proceso” (p.67).

Por ello, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran los elementos didácticos, los cuales desempeñan un papel muy importante en él, cada uno de los elementos es esencial para que los estudiantes aprendan a aprender.

3.9 Los elementos de la didáctica

A continuación se describen cada uno de los elementos de la Didáctica retomados del autor Torres& Girón (2009) en su libro Didáctica General, que se involucran de manera sistemática para lograr el proceso de enseñanza- aprendizaje.

- El profesor: “quien estimula el aprendizaje mediante técnicas de enseñanza que ayudan a facilitar la adquisición del aprendizaje, es un orientador, facilitador, guía y acompañante de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Torres& Girón, 2009, p. 50).
- El alumno: Es el protagonista o autor del proceso enseñanza-aprendizaje. Es la parte esencial y el cual debe funcionar como eje para articular todo proceso didáctico puesto que el objetivo es la obtención de la formación. El alumno es la persona clave del quehacer pedagógico. Es el centro del aprendizaje, protagonista, autor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Torres & Girón, 2009, p.49).

- Los objetivos: toda acción didáctica supone objetivos, que son los que orientan el proceso didáctico. En tal sentido, existen objetivos generales que pueden ser del sistema educativo, de la institución, de un nivel, de un grado, de un curso o de una asignatura. A su vez existen otros que son de carácter específico; es decir, aquellos que se pretende lograr a corto plazo como por ejemplo, los propuestos para lograrse en una hora de clase (Torres& Girón, 2009, p. 50).
- Los contenidos: “a través de ellos serán alcanzados los objetivos planteados por la institución. Pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales” (Torres& Girón, 2009, p. 50).
- Otro de los elementos son los métodos y técnicas de enseñanza y de aprendizaje, mismas que son fundamentales, deben ser adecuadas al contexto donde se están implementando y a la manera de aprender de los alumnos y las alumnas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura, requiere métodos y técnicas específicos que promuevan en los y las estudiantes la participación activa, cooperativa y autónoma, en los trabajos propuestos para la clase (Torres& Girón 2009, p. 51).

Los alumnos y profesores constituyen los elementos personales del proceso, siendo un aspecto crucial, el interés y la dedicación de ellos en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos sirven de guía en el proceso, y son formulados al inicio de la programación docente. Por último, las técnicas de enseñanza constituyen los medios y métodos a través de los cuales se realiza la labor docente.

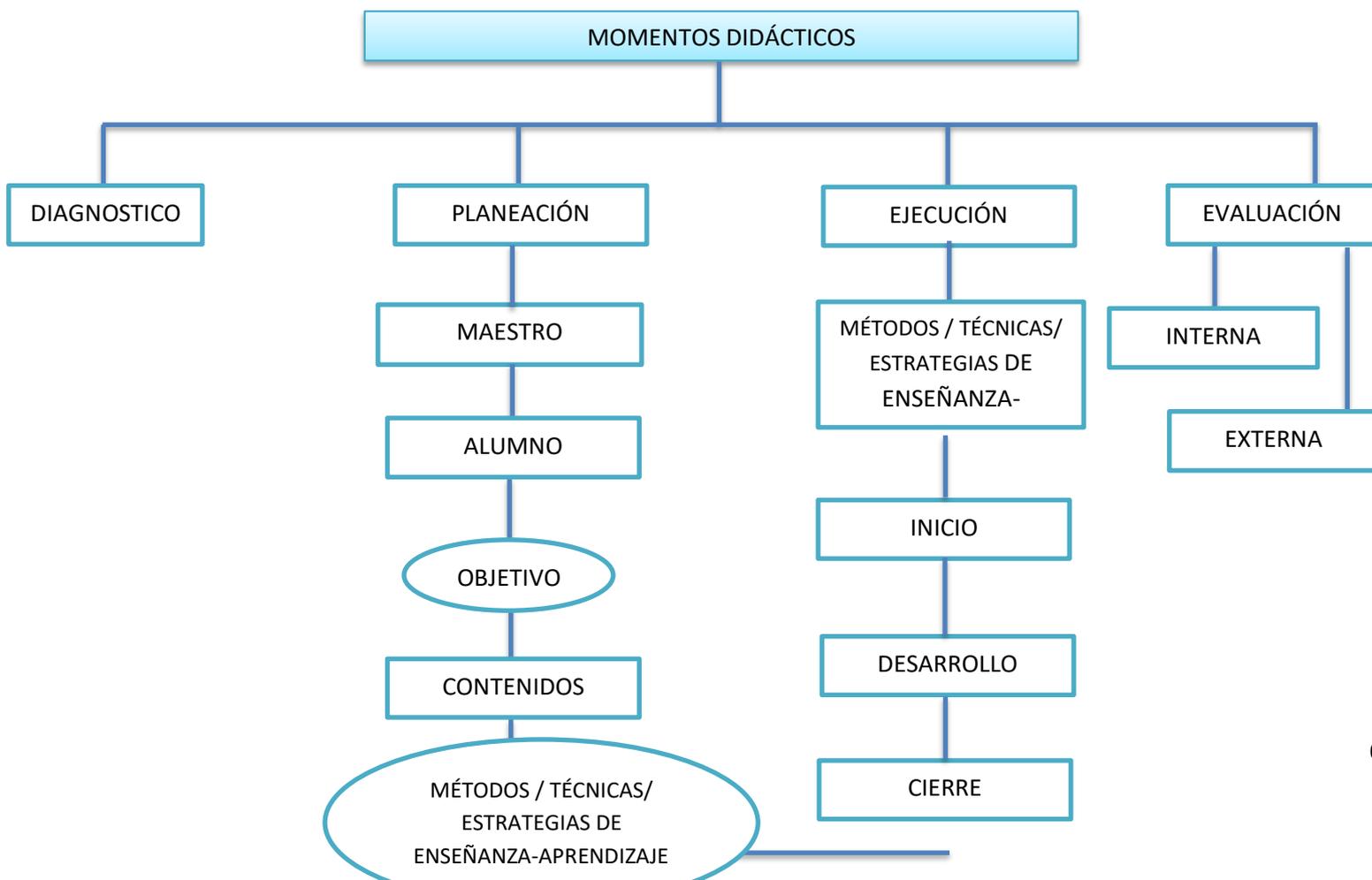
3.10 Momentos didácticos

Emplear momentos didácticos, es decir, permitir diagnosticar necesidades, planear, ejecutar y evaluar todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje es una de las tareas que como docentes debemos implementar para enriquecer el quehacer docente.

Con base en autores como Villalobos (2002), Torres & Girón (2009) y Nérici (1966), se identifican ciertos elementos que son parte esencial de los momentos didácticos. Además se considera pertinente incorporar elementos como los son las referencias bibliográficas y observaciones en el

planeamiento didáctico, puesto que es importante contar con un fundamento teórico, así como un apartado en el que se inscriba información que sea útil para alguna modificación posterior.

A partir de los sustentos teóricos de los autores, como investigadoras del presente estudio titulado los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: el caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas como construcción propia se considera pertinente esquematizar los momentos didácticos para posteriormente describir las características básicas de cada uno de ellos.



FUENTE: CONSTRUCCIÓN PROPIA, 2016
OBDULIA ROMERO CALZADA
DIANA LAURA PORTILLA BELLO

3.10.1 Diagnóstico de necesidades

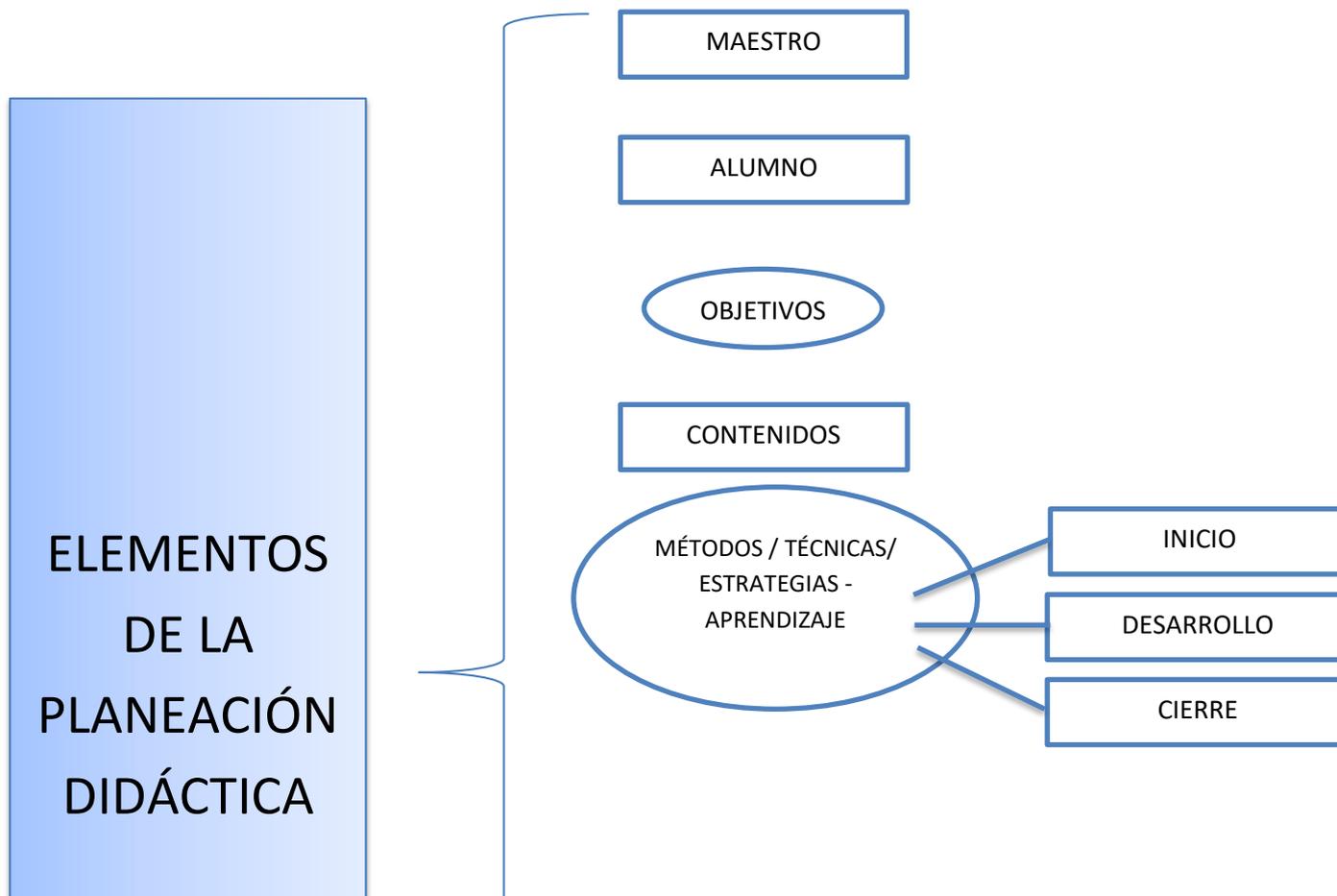
El diagnóstico de necesidades es un proceso en el cual se recoge información que permite tener un acercamiento al contexto, a las interacciones entre los actores sociales y a los posibles problemas. A través de esta etapa, el docente reconoce la realidad del entorno, es decir, identifica el perfil del grupo: edad, intereses, expectativas, nivel académico, entre otros aspectos, se definen las necesidades educativas de los alumnos (Villalobos, 2002).

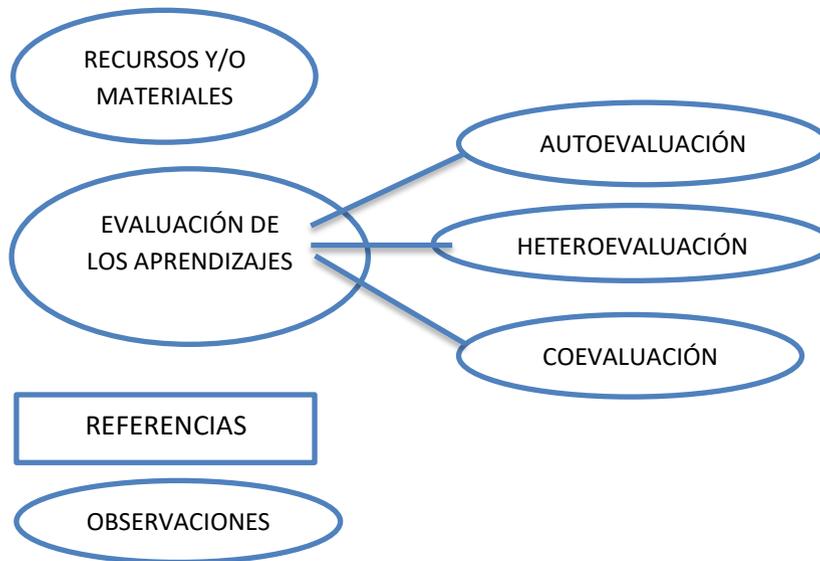
3.10.2 Planeación

La planeación o planeamiento: consiste en la detección de necesidades, especificación de propósitos, selección de actividades de aprendizaje y diseño y elaboración de instrumentos de evaluación (Islas, 2009, p. 12), en la planeación se desarrolla mediante el establecimiento de

planes de acción, acuerdos a las posibilidades, problemas y necesidades de la sociedad, de los alumnos y de la institución en particular.

Los siguientes elementos didácticos básicos que intervienen en el planeamiento didáctico: maestro, alumno, objetivos, contenidos, métodos y técnicas de enseñanza, recursos y/o materiales y evaluación fueron retomados del estudio de diversas obras de autores como: Villalobos, Torres & Girón, Nérici, Valle y Medina & Verdejo, al analizar la información acerca de elementos didácticos se identifica que algunos autores dejan al margen aspectos como las referencias bibliográficas y las observaciones, por tanto como investigadoras consideramos pertinente incluirlas como parte del planeamiento didáctico, ya que son elementos que se utilizan en la práctica docente.





FUENTE: CONSTRUCCIÓN PROPIA, 2016
 OBDULIA ROMERO CALZADA
 DIANA LAURA PORTILLA BELLO

- Maestro

Es un orientador de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor o profesora debe ser por excelencia fuente de estímulos e información, mediador de los procesos de aprendizaje, de tal manera que permita y facilite el aprender a aprender.

Un deber del educador es entender y comprender a sus alumnos y alumnas (Torres & Girón, 2009, p.49).

- Alumno

Es la persona clave del quehacer pedagógico. Es el centro del aprendizaje y autor del proceso enseñanza aprendizaje. En función de su aprendizaje existe la institución o centro educativo, la cual se adapta a ella o él, por esa razón la institución se adecua a las características del desarrollo de los y las estudiantes (Torres & Girón, 2009, p. 50).

- Objetivos

Toda acción didáctica supone objetivos, que son los que orientan el proceso educativo. En tal sentido, existen objetivos generales que pueden ser del sistema educativo, de la institución, de un nivel y a su vez existen otros que son de carácter específico, es decir, aquellos que se pretende lograr a corto plazo como por ejemplo, los propuestos para lograrse en una hora de clase (Torres & Girón, 2009, p. 50).

- Contenidos

A través de ellos serán alcanzados los objetivos planteados por la institución. Pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales (Torres & Girón, 2009, p. 50).

- Métodos y técnicas de enseñanza

Nérici (1966) afirma: “tanto los métodos como las técnicas son fundamentales en la enseñanza y deben estar, lo más próximo que sea posible, a la manera de aprender de los alumnos y alumnas” (p. 60).

El proceso de enseñanza- aprendizaje de cada asignatura, requiere métodos y técnicas específicos que promuevan en los estudiantes la participación activa, cooperativa y autónoma. En este sentido, los métodos y técnicas van en contraposición del simple oír, escribir y repetir, propios de los métodos y técnicas tradicionales.

Para el maestro, las estrategias de enseñanza son la guía de las acciones que hay que seguir para desarrollar habilidades de aprendizaje en los estudiantes (Torres & Girón, 2009, p. 50).

- Recursos y/o materiales

Valle (2011) menciona:

Son los materiales didácticos necesarios para desarrollar eficazmente las actividades. Su uso permite facilitar la comprensión y mantener el interés sobre los temas o actividades. Son un apoyo que el educador utiliza en el acto educativo, previamente seleccionados en función de los objetivos. Estos materiales deben representar, aproximar o facilitar al alumno la observación, comparación, investigación o comprensión de la realidad.(p. 16)

- Evaluación de los aprendizajes:

Para este apartado de evaluación de los aprendizajes, en este estudio sólo se retoman el concepto de evaluación de los aprendizajes, los momentos de la evaluación, los agentes y finalmente las evidencias de desempeño, debido a que son algunos aspectos relevantes de la planeación didáctica.

Medina & Verdejo (1999) infieren que la evaluación consiste en el “proceso de análisis y la integración de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe realizarse de manera informativa, integral y participativa, lo que permite disponer de información pertinente y oportuna que sirva para la retroinformación de este proceso”. Sin embargo, en la educación, no se puede hablar por separado de los términos evaluación y aprendizaje, ya que precisamente uno de los objetos de estudio de la evaluación educativa es el aprendizaje.

Con la evaluación de los aprendizajes se obtiene información de los alumnos sobre sus antecedentes, progresos y logros de aprendizaje, es por eso que los momentos de la evaluación, según López & Hinojosa (2001), son las siguientes:

- Evaluación inicial o de diagnóstico: es una práctica que se lleva a cabo en forma cotidiana por los profesores, sobre todo al inicio de un ciclo escolar.
- Evaluación del proceso o formativa: se obtiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorarlo y dirigirlo por una serie de pasos de retroalimentación constante.
- Evaluación final o sumaria: está dirigida a conocer, al final de un determinado periodo, el logro de los objetivos de aprendizaje planteados. Informa sobre los resultados obtenidos, para conocer la situación del alumno al finalizar la unidad (p. 27- 29).

Si bien es cierto que el maestro es un elemento determinante en el proceso de evaluación de un curso, es pertinente mencionar que el alumno también forma parte de dicho proceso, es por ello que a continuación se describen los agentes de la evaluación en las que el alumno se involucra.

López & Hinojosa (2001) refieren que la autoevaluación consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen, se autoexamina y corrige su

pensamiento, este proceso le ayudará a ver sus errores y darse cuenta de la forma de solucionarlos.

La coevaluación por su parte permite contrastar la autoevaluación, compartir ideas y criticar las posturas de otros. Es decir, “es la evaluación que realizan los compañeros sobre otros estudiantes, se usa para dar al estudiante retroalimentación adicional sobre un producto o un desempeño” (López & Hinojosa, 2001, p. 32).

La heteroevaluación consiste en evaluar una actividad, objeto o producto, la realiza una persona sobre otra respecto, a diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función. Habitualmente el profesor lleva a cabo este tipo de evaluación con respecto a los aprendizajes de sus alumnos. Se considera importante que la heteroevaluación pueda realizarse del alumno hacia el profesor ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo.

Recordemos que en el desempeño los sujetos/actores deben poner en acción recurso cognitivos, recursos procedimentales y recursos afectivos, todo ello en una integración que evidencia que no se está frente a un hacer por hacer, sino en una actuación que evidencia un saber hacer reflexivo. Por ello, se considera pertinente incluir las evidencias de desempeño, entendidas como “pruebas en torno al manejo que el sujeto hace de procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea o para resolver un problema” (Ruíz, 2008, p. 6).

- Referencias

Es la fuente consultada y utilizada para la elaboración de la planeación didáctica, indican las fuentes retomadas de trabajos previos ajenos.

- Observaciones

En este apartado se señalan los aspectos que requieren una atención particular en cada sesión.

3.10.3 Ejecución

Como investigadoras, se entiende que la ejecución es llevar a la práctica lo planeado o diseñado, es aquella práctica del aula que se logra haciendo con el uso de los diferentes métodos y técnicas

de enseñanza–aprendizaje influyendo en el proceso mediante el cual se asimilan los contenidos para implementarlos en la vida diaria.

Es decir, “las estrategias desplegadas por los docentes deben promover procesos reflexivos que los estudiantes requieren, en la mayoría de los casos, actuaciones inteligentes, ya sean resoluciones de problemas, interpretaciones o análisis”. (Litwin, 2008, p.72)

Si los estudiantes participan en la organización, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose en situaciones de práctica, los aprendizajes adquiridos son más duraderos, es decir, impactan en sus conciencias, promoviendo reflexiones y permitiendo mejores procesos de autoevaluación.

Se considera pertinente aclarar que la ejecución es un proceso flexible, puesto que para llevar a cabo lo planeado, el docente debe tener en cuenta las condiciones que se presenten durante su práctica, de manera que se planea un curso y a su vez una unidad, un tema o una clase, es decir el tiempo se vuelve relativo, en cada uno de estos elementos existe un lapso marcado de inicio, desarrollo y final

3.10.4 Evaluación

La evaluación es una fase trascendente del proceso didáctico porque determina si se han alcanzado los objetivos planeados, está dirigido a certificar los resultados obtenidos con los momentos anteriores, en este momento es donde el docente satisface preguntas relacionadas con su labor y a partir de ahí hace las valoraciones para rectificar sobre su contenido, tiene como finalidad mejorar la intervención pedagógica, controlando así todos los elementos que intervienen en la planificación, para adecuarla cada vez más a los alumnos y retroalimentar esas intervenciones pedagógicas y dar cabida a un nuevo diagnóstico de necesidades.

Existe dos tipos de evaluación que permiten valorar el proceso: la evaluación interna: es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de una institución, un programa educativo, etc., y la evaluación externa: se da cuando agentes (no integrantes de un centro escolar o de un programa) evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la evaluación de expertos. Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente puesto que se ofrece su asesoría general y cierta objetividad por su no implicación en la vida de la misma institución.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describen los posicionamientos que permiten el abordaje metodológico del objeto de investigación titulado: Los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: el caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas, en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas. Para ello se puntualizan los apartados de: metodología de la investigación, método de la investigación, diseño de la investigación, alcance de la investigación así como la población y muestra, las técnicas de investigación, instrumentos para la recolección de datos o de la información, validación de instrumentos, unidades de análisis y finalmente el procedimiento para el análisis de los datos.

4.1 Metodología de la investigación

La metodología de la Investigación es un conjunto de técnicas y procedimientos cuyo propósito fundamental es implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, es decir, “Contiene la descripción y argumentación de las principales decisiones metodológicas adoptadas según el tema de investigación y las

posibilidades del investigador. La claridad en el enfoque y estructura metodológica es condición obligada para asegurar la validez de la investigación". (Behar, 2008, p. 34)

Para la realización del presente estudio relacionado con los momentos didácticos, es necesario recurrir a la investigación bajo un enfoque cualitativo, mismo que busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Por lo que se considera que se ajusta al tipo de investigación que se realiza.

4.2 Alcance de la investigación

Dado que esta investigación está orientada a la búsqueda de información sobre la implementación de los momentos didácticos en la práctica docente el alcance que se utilizan en la investigación es:

El alcance descriptivo que se refiere a aquellos que buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se ha sometido a análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

4.3 Población y muestra

Hernández, Fernández & Baptista (2010) refieren a la población como un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones y la muestra como la esencia un subgrupo de la población del cual se recolectan, los datos y deben ser representativa de esta. (Pp.173-174)

Para la investigación sobre los momentos didácticos como sustento de la práctica docente se retoma la población que se tiene en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas la cual consta de 60 docentes que tienen diferentes perfiles profesionales e imparten las diversas materias que van desde primero a sexto semestre.

Para llevar a cabo el trabajo de investigación, se emplea el muestreo de casos tipo, donde el objetivo es “la riqueza, profundidad y calidad de la información”. Además, este tipo de muestreo se aplica en estudios con perspectiva fenomenológica siendo el objetivo: “analizar los valores y significados de un determinado grupo social”. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 397).

Para este estudio sólo se toma como muestra al profesor que imparte la materia de Habilidades Cognitivas Crítico Creativas a los seis grupos correspondientes a tercer semestre y a dos entrevistados que son la encargada de dirección y el encargado de la subdirección.

4.4 Técnicas de recolección de datos

La metodología cualitativa cuenta con diversas técnicas que permiten recopilar la información obtenida de los sujetos investigados, para este trabajo de investigación se utiliza la entrevista, entendida como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 418). Para esta investigación se retoma la entrevista no estructurada como técnica de recogida de información.

Monje (2011) afirma que la entrevista no estructurada es:

Flexible y abierta, se efectúa mediante conversaciones y en medios naturales. Su objetivo es captar la percepción del entrevistado sin imponer la opinión del investigador el cual elabora preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarse a las diversas situaciones y características particulares de los objetos de estudio. (p. 149)

Para obtener información se le aplica una entrevista al profesor de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas que imparte clase en los 6 grupos correspondientes a tercer semestre. Por otro lado, se realiza la entrevista a los encargados de la Dirección y subdirección, se consideran los apropiados para obtener información necesaria referente al objeto en cuestión.

4.5 Instrumentos para la recolección de datos

Una vez definida la técnica de recolección de datos es necesario construir los instrumentos que permitan obtener la información del objeto en estudio. Sabino (1992) afirma que un instrumento de recolección de datos “es en principio cualquier recurso del que se pueda valer el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p. 108).

Para la realización de este estudio se diseña un guión de entrevista mismo que Kvale (2011) describe como la guía que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada, puede contener temas que deben cubrirse o puede constituir una secuencia detallada de preguntas frecuentemente formuladas.

En este trabajo de investigación el guión de entrevista está compuesto por 18 preguntas para el profesor y 10 preguntas para los entrevistados. Las preguntas se integran en diferentes temáticas referidas a los momentos didácticos que se abordan y a la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Así mismo se utiliza una lista de cotejo (véase, Anexo 5), Flores (1980) la conceptualiza como los instrumentos que permiten registrar las características de algún trabajo desempeñado o los requerimientos de un material didáctico. Este tipo de instrumentos es utilizado en este trabajo de investigación para comparar los elementos que debe tener y los que están inscritos en el planeamiento didáctico de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas.

Para la entrevista con el profesor, lo primero que se hizo fue contactar al docente que imparte la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas (HCCC) para ser entrevistado. En un principio, él se sentía inseguro de la temática abordada, sin embargo, en el momento de la entrevista, contestó las preguntas sin ningún problema.

El profesor entrevistado de género masculino tiene Licenciatura en Pedagogía, con una antigüedad en la docencia de 15 años aproximadamente, actualmente tiene un contrato de tiempo completo, y la asignatura que imparte es HCCC, perteneciente al área de paraescolares. Se eligió a él por ser el único profesor que imparte esta asignatura para los seis grupos de tercer semestre.

El desarrollo de la entrevista se llevó a cabo en el cubículo del psicólogo de la institución, puesto que el profesor solicitó que se realizara en ese espacio, para evitar distracciones. Antes de iniciar, se comentó al docente que el guión de entrevista fue diseñado previamente y consta de 20 preguntas (véase Anexo 1), además se solicitó de su autorización para grabar las respuestas a cada pregunta, accediendo a la petición. Cabe aclarar que la entrevista fue grabada durante una hora y media aproximadamente, dando como resultado once cuartillas de transcripción.

Durante el desarrollo de la entrevista, el orden de las preguntas se modificó debido a que el profesor tocaba temas relacionados a otros puntos a abordar en el guión, y como era una entrevista no estructurada se prestó para realizar las modificaciones.

En los cuestionamientos se identifican las siguientes categorías del trabajo de investigación:

<p>Dimensión institucional le corresponden las preguntas: 1, 2, 4 y 16</p>	<p>1. Según el Acuerdo Secretarial 447 y 488 en el que se establece el perfil del docente, estipulado en la Reforma Integral de Educación Media Superior ¿Qué competencias docentes considera que cubre? 2. ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas? 4. ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elabora usted? 16. ¿Cuáles son los procesos de formación recibidos sobre el diseño de planeamiento didáctico?</p>
<p>Para los momentos didácticos, las preguntas son: 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 18</p>	<p>3. ¿Qué aspectos considera que se deben tomar en cuenta al realizar un diagnóstico de necesidades en su práctica docente? 5. ¿Cuáles son los elementos que proporciona la institución para diseñar la planeación? 6. ¿Qué elementos considera usted para su planeación? 7. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más comunes que utiliza? 8. ¿Cuáles son las competencias disciplinares determinadas en el Acuerdo Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico? 9. ¿Cuáles son las competencias genéricas determinadas en el Acuerdo Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico? 10. ¿De las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza determinan el logro de los atributos de las competencias genéricas y disciplinares? 11. ¿De qué manera estas estrategias favorecen el cumplimiento de las competencias inscritas en su planeamiento didáctico? 12. ¿Cuáles son los motivos que determinan un ajuste en los elementos de la planeación con base a lo establecido? 13. ¿Qué indicadores le expresan que los alumnos adquieren los conocimientos de su asignatura?</p>

	14. ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza durante el curso? 15. ¿En qué momento hace uso de esos instrumentos de evaluación? 17. ¿Cuál es la estructura de su planeación? 18. ¿Cuántos momentos requiere para aplicarla?
--	--

Para el caso de la entrevista a los directivos, en primer momento se recurrió a él para solicitarse que concediera la entrevista, sin embargo, comentó que en ese momento estaba muy ocupado, por lo que él llamaría.

Más tarde, nos llamó para realizarle la entrevista, mencionando que aprovecharía que la encargada de dirección estaba con él, siendo así que para este trabajo de investigación se tuvieron dos entrevistados que fueron los directivos de la institución. Debido a las condiciones en que los directivos se dirigieron a nosotras, solicitaron que la entrevista no fuera grabada, y que les hiciéramos entrega del guión de entrevista para que ellos respondieran pregunta por pregunta de manera que la técnica se convirtió en un cuestionario (véase Anexo 2), entendiendo el cuestionario como una “técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos” (Rodríguez, 1999).

Cabe aclarar que el cuestionario fue respondido en un lapso no mayor a 20 minutos aproximadamente y se llevó a cabo en la oficina del subdirector, dando como resultado una cuartilla de transcripción.

Dimensión institucional le corresponden las preguntas: 4, 5, 6, 7, 9 y 10	1. ¿Qué proceso de selección se lleva a cabo para identificar si el personal docente cubre el perfil establecido por la Reforma Integral de Educación Media Superior? 2. ¿Qué decisiones se toman en la institución, si los docentes no cubren las competencias de acuerdo a su perfil profesional? 3. ¿Cuáles son los cursos de formación que ofrece el subsistema sobre el diseño de planeamiento didáctico? 4. ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas? 5. ¿Cuáles son los lineamientos que establece la institución para el diseño de la planeación didáctica?
---	---

	<p>6. ¿Cuáles son las estructuras del formato que entregan a los docentes para el diseño de su planeación?</p> <p>7. ¿Qué hace como directivo de la institución para estandarizar la planeación de los docentes?</p> <p>8. ¿Cómo forman a sus docentes para que diseñen su planeación?</p> <p>9. ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elaboran los maestros?</p> <p>10. ¿Cómo retroalimentan a los profesores para la mejora de su planeación?</p>
--	---

En los cuestionamientos se identifica la categoría del trabajo de investigación que es:

4.6 Validación de instrumentos

La validación de un instrumento se refiere a la capacidad de captar de manera significativa y con un grado de exactitud satisfactorio la información que se pone a prueba, es decir, se trata de que el instrumento mida aquello para lo que se diseñó, implica que la apreciación se enfoque en la realidad que se busca conocer, y no en otra (Castañeda, De la Torre, Morán & Lara, 2002).

En este caso se hizo entrega del instrumento a dos expertos con licenciatura en pedagogía, que tienen un amplio conocimiento en investigación y en la temática abordada, para que a las preguntas establecidas en cada una de las entrevistas se le hagan las recomendaciones oportunas y hacer los ajustes necesarios, para posteriormente aplicarlo, recabando información requerida y realizar el análisis pertinente.

4.7 Unidades de análisis

En la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos. El investigador considera dos segmentos de contenidos, los analiza y compara. Cabe señalar que la identificación de unidades o segmentos es tentativa en su comienzo y se encuentra sujeta a cambios.

A continuación se presentan las unidades de análisis del presente trabajo de investigación sistematizadas en un cuadro de doble entrada, conformado por las categorías, subcategorías y sus respectivos conceptos, así como las preguntas relacionadas en cada una de ellas.

Las categorías son conceptos, experiencias, hechos relevantes y con significado (Hernández, Fernández, & Baptista) que hacen parte de la investigación y que es necesario definir de forma clara. En la investigación las categorías de análisis surgen a partir del marco teórico y con ellas se definen qué y cuáles conceptos son los que usarán para explicar el tema de investigación. Regularmente las categorías se suelen dividir en subcategorías.

La práctica docente según las autoras Fierro, Fortoul & Rosas (1999) es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. Las autoras consideran 6 dimensiones: personal, institucional, didáctica, valorar, interpersonal y social; de ellas sólo se recupera la dimensión institucional y la dimensión didáctica haciendo referencia a los momentos didácticos como elemento de análisis

A continuación, se presenta el cuadro de categorías del objeto de estudio titulado “Los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: el caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas en el bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas”

CATEGORÍA	CONCEPTO	SUBCATEGORÍA	CONCEPTO	PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA CATEGORÍA
Dimensión institucional	Se desarrolla en el seno de una organización enfatizando las características institucionales como lo son las normas de comportamiento entre los miembros de una organización, los saberes y las normativas de la misma (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 21).	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil docente • Formación académica • Actualización docente • Estructura institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • DOF (2008) afirma que el perfil docente está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes • En el DOF (2008) se hace evidente que la formación académica es Incorporar nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta • DOF (2008) menciona que la actualización docente implica instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos con base en criterios claros para la certificación • “Espacio privilegiado de socialización profesional” (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 21). 	<p>Pregunta 1: Según el Acuerdo Secretarial 447 y 488 en el que se establece el perfil del docente, estipulado en la Reforma Integral de Educación Media Superior ¿Qué competencias docentes considera que cubre?</p> <p>Pregunta 2: ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas?</p> <p>Pregunta 4: ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elabora usted?</p> <p>Pregunta 16: ¿Cuáles son los procesos de formación recibidos sobre el diseño de planeamiento didáctico?</p> <p>Pregunta 1: ¿Qué proceso de selección se lleva a cabo</p>

				<p>para identificar si el personal docente cubre el perfil establecido por la Reforma Integral de Educación Media Superior?</p> <p>Pregunta 2: ¿Qué decisiones se toman en la institución, si los docentes no cubren las competencias de acuerdo a su perfil profesional?</p> <p>Pregunta 3: ¿Cuáles son los cursos de formación que ofrece el subsistema sobre el diseño de planeamiento didáctico?</p> <p>Pregunta 4: ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas?</p> <p>Pregunta 5: ¿Cuáles son los lineamientos que establece</p>
--	--	--	--	---

				<p>la institución para el diseño de la planeación didáctica?</p> <p>Pregunta 6: ¿Cuáles son las estructuras del formato que entregan a los docentes para el diseño de su planeación?</p> <p>Pregunta 7: ¿Qué hace como directivo de la institución para estandarizar la planeación de los docentes?</p> <p>Pregunta 8: ¿Cómo forman a sus docentes para que diseñen su planeación?</p> <p>Pregunta 9: ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elaboran los maestros?</p> <p>Pregunta 10: ¿Cómo retroalimentan a los profesores para la mejora de su planeación?</p>
--	--	--	--	---

<p>Momentos didácticos</p>	<p>Permitir diagnosticar necesidades, planear, ejecutar y evaluar todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (Anónimo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Planeación • Ejecución • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso en el cual se recoge información que permite tener un acercamiento al contexto (Villalobos, 2002). • Detección de necesidades, especificación de propósitos, selección de actividades de aprendizaje y diseño y elaboración de instrumentos de evaluación (Islas, 2009, p. 12) • Llevar a la práctica lo planeado o diseñado, es aquella práctica del aula que se logra haciendo con el uso de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje. • Está dirigido a certificar los resultados obtenidos con los momentos anteriores. 	<p>Pregunta 3: ¿Qué aspectos considera que se deben tomar en cuenta al realizar un diagnóstico de necesidades en su práctica docente?</p> <p>Pregunta 5: ¿Cuáles son los elementos que proporciona la institución para diseñar la planeación?</p> <p>Pregunta 6: ¿Qué elementos considera usted para su planeación? Pregunta 7: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más comunes que utiliza?</p> <p>Pregunta 8: ¿Cuáles son las competencias disciplinares determinadas en el Acuerdo Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico?</p> <p>Pregunta 9: ¿Cuáles son las competencias genéricas determinadas en el Acuerdo</p>
----------------------------	---	--	--	---

				<p>Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico?</p> <p>Pregunta 10: ¿De las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza determinan el logro de los atributos de las competencias genéricas y disciplinares?</p> <p>Pregunta 11: ¿De qué manera estas estrategias favorecen el cumplimiento de las competencias inscritas en su planeamiento didáctico?</p> <p>Pregunta 12: ¿Cuáles son los motivos que determinan un ajuste en los elementos de la planeación con base a lo establecido?</p> <p>Pregunta 13: ¿Qué indicadores le expresan que los alumnos adquieren los</p>
--	--	--	--	---

				<p>conocimientos de su asignatura?</p> <p>Pregunta 14 ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza durante el curso?</p> <p>Pregunta 15: ¿En qué momento hace uso de esos instrumentos de evaluación?</p> <p>Pregunta 17 ¿Cuál es la estructura de su planeación?</p> <p>Pregunta 18: ¿Cuántos momentos requiere para aplicarla?</p>
--	--	--	--	--

4.8 Procedimiento para análisis de datos

Una vez recogida la información es necesario procesarla, para ello es indispensable realizar el análisis de datos. Carrasco y Calderero (2000) los conceptualizan como una tarea que surge del marco teórico trazado. Para llevar a cabo esta labor analítica hay que tomar en cuenta cada uno de los datos o conjuntos homogéneos de datos obtenidos, interrogándolos acerca de su significado, explorándolo y examinándolos mediante todos los métodos conocidos.

En el caso de esta investigación el tipo de análisis utilizado es desde la perspectiva cualitativa. Con respecto al tipo de análisis cualitativo es a partir del análisis hermenéutico que se entiende como interpretación intenta desentrañar el significado, el sentido, la intencionalidad, de un hecho, acontecimiento. En este tipo de estudio se analiza el discurso. Al respecto Muchielli (1986) entiende por discurso todo texto producido por alguien en situación de comunicación interpersonal. Para ser comprendidos los discursos se interpretan y analizan.

Por otra parte Rodríguez, Gil &García (1999) afirman que el análisis de datos es:

Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación, supone examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. (p. 200)

Para finalizar, se procesa la información mediante la transcripción, análisis, interpretación de categorías y las opiniones emitidas por el profesor y el subdirector respecto a los momentos didácticos en la materia habilidades cognitivas crítico creativas, del bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, llevando a cabo la triangulación. De acuerdo a Taylor (1987) la triangulación se refiere a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (...) suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. La triangulación para este estudio se genera entre la información inscrita en el diseño de planeación de la materia habilidades cognitivas crítico creativas, los datos obtenidos a través de la entrevista dirigida al profesor que imparte la materia, el cuestionario realizada a los informantes clave y el contraste con lo establecido en el marco teórico.

CAPITULO V ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el presente apartado se describen los resultados de las respuestas obtenidas a través de las transcripciones de la entrevista realizada al profesor de la materia de Habilidades Cognitivas Crítico Creativas, del cuestionario aplicado a los entrevistados, así como del análisis de la planeación de la materia mencionada, pertenecientes al Bachillerato “Joaquín Ramírez Cabañas”. A partir del análisis de los resultados es posible construir las siguientes categorías relacionadas con la investigación titulada: “Los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: el caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas”. Las categorías con sus subcategorías correspondientes son:

5.1 Dimensión institucional (perfil docente, formación académica, actualización docente y estructura institucional)

5.2 Momentos didácticos (diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación)

(Véase anexo 3)

El proceso para llevar a cabo el desarrollo de las categorías se inicia con la conceptualización, posteriormente la transcripción de los fragmentos que sirven de sustento para el análisis, obtenidos de cada una de las técnicas empleadas para recabar la información, tratando de hacer la triangulación correspondiente; subsiguientemente se realizan los comentarios correspondientes.

Durante la descripción se identifican semejanzas y diferencias de las aportaciones de los participantes y del análisis de la planeación de la materia; asimismo se retoman aspectos del marco teórico y contextual construido para esta investigación.

5.1 Dimensión institucional

La primera categoría corresponde a la dimensión institucional, considerada desde la práctica docente como “aquella que se desarrolla en el seno de una organización enfatizando las características institucionales como lo son las normas de comportamiento entre los miembros de una organización, los saberes y las normativas de la misma”. (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 21)

Para esta primera categoría las preguntas retomadas de la guía de entrevista no estructurada son:

Para el profesor:

- Pregunta 1: Según el Acuerdo Secretarial 447 y 488 en el que se establece el perfil del docente, estipulado en la Reforma Integral de Educación Media Superior ¿Qué competencias docentes considera que cubre?
- Pregunta 2 ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas?
- Pregunta 4. ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elabora usted?
- Pregunta 16: ¿Cuáles son los procesos de formación recibidos sobre el diseño de planeamiento didáctico?

Para los entrevistados:

- Pregunta 1: ¿Qué proceso de selección se lleva a cabo para identificar si el personal docente cubre el perfil establecido por la Reforma Integral de Educación Media Superior?
- Pregunta 2: ¿Qué decisiones se toman en la institución, si los docentes no cubren las competencias de acuerdo a su perfil profesional?
- ✓ Pregunta 3: ¿Cuáles son los cursos de formación que ofrece el subsistema sobre el diseño de planeamiento didáctico?
- ✓ Pregunta 4. ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas?

- ✓ Pregunta 5. ¿Cuáles son los lineamientos que establece la institución para el diseño de la planeación didáctica?
- ✓ Pregunta 6. ¿Cuáles son las estructuras del formato que entregan a los docentes para el diseño de su planeación?
- ✓ Pregunta 7. ¿Qué hace como directivo de la institución para estandarizar la planeación de los docentes?
- ✓ Pregunta 8: ¿Cómo forman a sus docentes para que diseñen su planeación?
- ✓ Pregunta 9. ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elaboran los maestros?
- ✓ Pregunta 10. ¿Cómo retroalimentan a los profesores para la mejora de su planeación?

De la dimensión institucional se derivan las siguientes subcategorías:

a) Perfil docente

Como primera subcategoría el perfil docente, el Diario Oficial de la Federación (2008) afirma que está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los estudiantes.

Al cuestionar al profesor sobre el perfil docente, responde:

La mayoría de las competencias docentes en cuanto a, yo creo en las que tiene que ver con la práctica, con el ejercicio, con el ambiente, con lo que decíamos hace un rato, con lo de ayudar, facilitar, reforzar, dar ánimos a los alumnos.

Por otra parte los entrevistados hacen alusión al perfil docente a través de las siguientes respuestas:

Por una parte: “El subsistema realiza las evaluaciones para saber si es competente o apto en el cargo donde labora”.

Y por otro lado, si el docente no cubre las competencias establecidas: “Teóricamente se restituye por algún recurso humano, sin embargo en la realidad lo que se realiza es mediar, solicitar y apoyar por algún cambio que se requiera”.

Con base en lo anterior se observa que en el momento de entrevistar al profesor y a los entrevistados, a reserva de que hablan del perfil docente, lo relacionan con las competencias porque por una parte, el profesor considera que cubre la mayoría de estas en cuanto a *“facilitar el aprendizaje, reforzar y dar ánimos a los alumnos”*, mientras que los entrevistados señalan que *“si el personal académico no cubre con las competencias establecidas, se restituye por algún recurso humano”*.

En este apartado se encuentra relación con el marco contextual al señalar el perfil docente establecido en la Educación Media Superior como parte de un enfoque basado en competencias, de manera que los profesores estén preparados para facilitar el aprendizaje a los alumnos y este a su vez desarrolle competencias para su vida diaria.

b) Formación académica

La segunda subcategoría corresponde a la formación académica, en el Diario Oficial de la Federación (2008) se hace evidente que es incorporar nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta.

El profesor entrevistado con respecto a la formación académica la contempla de la siguiente manera:

“Me parece que un elemento es desde de que te asesora la academia una vez que ya se reunió con el departamento técnico para darte hasta las bibliografías de cómo elaborar una planeación, de cómo redactarla”.

Los entrevistados consideran la formación académica de la siguiente manera:

El sindicalismo ayudó dando cursos a los docentes, piden carpetas de evidencias, etc. Son diversos cursos docentes de acuerdo a la Dirección General de Bachilleres, son continuos cada 3 meses aproximadamente y mandan material para actualizar y saber las necesidades reales.

Por otro lado señalan: *“Mediante la Dirección General de Bachilleres se realiza una formación o mandan manuales y los canaliza el encargado del departamento académico”*.

Al llevar a cabo la comparación entre las opiniones del profesor y de los entrevistados, en esta subcategoría se identifica que existe cierta vinculación entre la Dirección General de Bachillerato, el Sindicato y el Departamento Técnico de la institución, para la formación académica, proporcionando materiales adecuados para la actualización de los profesores.

De esta manera, se distingue que como parte de las reformas implementadas en el nivel de Educación Media Superior y sobre todo en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, ha estado en continua formación académica al recibir cursos de manera que se cubran algunos puntos establecidos en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

El diseño de la planeación se deja al margen de análisis debido a que no se consideran elementos que correspondan a la categoría y subcategorías de la “dimensión institucional”.

c) **Actualización docente**

Esta es la tercera subcategoría, haciendo referencia al Diario Oficial de la Federación (2008) el cual menciona que la actualización docente implica instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos con base en criterios claros para la certificación.

Para esta subcategoría se considera pertinente retomar las preguntas relacionadas al personal que se encarga de revisar las planeaciones, debido a que con base en las respuestas se observa que la socialización entre docentes, permite que cada uno de ellos adquiera información pertinente para mejorar su práctica y de esta manera se realice una actualización interna, a pesar de que existen cursos de formación docente.

En esta subcategoría, el docente señala respecto al personal que se encarga de revisar las planeaciones, lo siguiente:

Aquí hay un departamento técnico donde la encargada, esta persona, reúne a los profesores de academia y por academia se levantan actas donde se entiende que una academia comparte experiencias de su semestre, el departamento técnico se encarga de recibir toda tu documentación de planeación, encuadre y de hacerte las observaciones al final del semestre.

Por parte de los entrevistados, las respuestas que se obtuvieron en esta subcategoría fueron:

Para revisar las planeaciones de los maestros, los entrevistados aclaran que: *“son filtros, el primero es la academia, el segundo los recibimos nosotros que somos los directivos y finalmente se*

mandan a Dirección General de Bachilleres. Si hay alguna observación se hace, hay que recordar la autonomía de cátedra del docente”

Agregan los entrevistados que los lineamientos para el diseño de la planeación didáctica son:

“Los emitidos por la Dirección General de Bachilleres, en los calendarios se marca un periodo de formación docente y asisten por academia a esos cursos de formación docente, dos días antes de los cursos se proponen lineamientos”

Los entrevistados también expresan que la retroalimentación para la mejora del diseño de la planeación es un *“trabajo en conjunto mediante las academias, ahí se exponen casos particulares y se toman decisiones en conjunto, las decisiones se toman por bloque”*.

En esta subcategoría de actualización docente se ubica con la pregunta relacionada al personal que se encarga de revisar las planeaciones didácticas, debido a que se considera como parte de la actualización docente el socializar con las academias y a su vez compartir experiencias de profesores a profesores, de manera que permitan innovar los elementos que se encuentran inmersos en la práctica docente.

Esto surge a partir de la similitud entre el profesor al señalar: *“aquí hay un departamento técnico, donde se entiende que una academia comparte experiencias”*, mientras que los informantes clave expresan: *“son filtros, el primero es la academia, el segundo los recibimos nosotros que somos los directivos y finalmente se mandan a Dirección General de Bachilleres”*, todo esto es un *“trabajo en conjunto mediante las academias, ahí se exponen casos particulares y se toman decisiones en conjunto”*.

d) Estructura institucional

La estructura institucional es la cuarta subcategoría y de acuerdo a las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (1999), es el espacio privilegiado de socialización profesional.

El profesor respecto a las preguntas relacionadas a esta subcategoría respondió lo siguiente.

En relación con el enfoque curricular:

Bueno, esta materia de habilidades le dan un enfoque de paraescolares, las paraescolares vienen siendo materias alternas a un currículo de bachiller... yo citarí un enfoque humanista,

no es que la misma escuela, en este caso el bachillerato nos dicte cuál enfoque es el que tenemos que aplicar, me parece que tú dentro de tus planeaciones puedes tener esa, esa libertad de darle ese matiz, dependiendo también de cada materia.

Mientras que los entrevistados comentan sobre el enfoque curricular lo siguiente:

Se respeta el enfoque que emana el subsistema, se trata de unificar mapas curriculares para la propuesta que se tiene del libre tránsito de contenidos, esto es que si un alumno del CBTIS se quiere cambiar aquí pueda continuar con sus estudios y si posteriormente se quiere regresar a su escuela, pueda continuar con su trayectoria, por mencionar algunos ejemplos.

Al contrastar las respuestas sobre el enfoque curricular de los entrevistados con las emitidas por el docente, se percibe que en ambas partes existe una confusión conceptual respecto a este. Por una parte el docente dice: *“esta materia de habilidades le dan un enfoque de paraescolares”* y por otro los entrevistados no responden tal cual el enfoque, si no que mencionan: *“Se respeta el enfoque que emana el subsistema”*

Esta subcategoría se relaciona con el marco contextual, al mencionar el tránsito entre subsistemas, significando que los jóvenes puedan llevar los grados cursados de una escuela a otra y con lo que los directivos comentan respecto al *“unificar mapas curriculares para la propuesta que se tiene del libre tránsito de contenidos”*.

5.2 Momentos didácticos

La última categoría corresponde a los momentos didácticos, mismos que son considerados como los que van a permitir diagnosticar necesidades, planear, ejecutar y evaluar todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (Anónimo)

Las preguntas que se relacionan con esta última categoría retomadas del guión de entrevista no estructurada son:

Para el profesor:

- Pregunta 3. ¿Qué aspectos considera que se deben tomar en cuenta al realizar un diagnóstico de necesidades en su práctica docente?
- Pregunta 5. ¿Cuáles son los elementos que proporciona la institución para diseñar la planeación?
- Pregunta 6. ¿Qué elementos considera usted para su planeación?
- Pregunta 7. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más comunes que utiliza?
- Pregunta 8. ¿Cuáles son las competencias disciplinares determinadas en el Acuerdo Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico?
- Pregunta 9. ¿Cuáles son las competencias genéricas determinadas en el Acuerdo Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico?
- Pregunta 10. ¿De las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza determinan el logro de los atributos de las competencias genéricas y disciplinares?
- Pregunta 11. ¿De qué manera estas estrategias favorecen el cumplimiento de las competencias inscritas en su planeamiento didáctico?
- Pregunta 12. ¿Cuáles son los motivos que determinan un ajuste en los elementos de la planeación con base a lo establecido?
- Pregunta 13. ¿Qué indicadores le expresan que los alumnos adquieren los conocimientos de su asignatura?
- Pregunta 14. ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza durante el curso?
- Pregunta 15. ¿En qué momento hace uso de esos instrumentos de evaluación?
- Pregunta 17. ¿Cuál es la estructura de su planeación?
- Pregunta 18. ¿Cuántos momentos requiere para aplicarla?

En esta categoría se realiza el análisis entre el diseño de la planeación y las respuestas emitidas de la entrevista con el profesor referentes a los momentos didácticos.

De la categoría relacionada con los momentos didácticos se derivan las siguientes subcategorías:

a) Diagnóstico

La subcategoría Diagnóstico se considera como el Proceso en el cual se recoge información que permite tener un acercamiento al contexto (Villalobos, 2002).

Al cuestionar al profesor sobre el diagnóstico, responde lo siguiente:

Para realizar un diagnóstico de necesidades ahí es un poco más fácil cuando la materia es seriada y cuando no pues yo creo que te ubicas más en consideración de las reuniones académicas que hay entre maestros y de la relación o de la vinculación que existe entre una materia y otra a pesar de que no se llame igual. Yo al llegar al tercer semestre me encuentro que con la de segundo la han emitido por darle prioridad a las habilidades lectoras y matemáticas o sea la vieron en primero pero en segundo se las quitaron y yo voy a aparecerles en tercer semestre o sea el diagnóstico que se ha elaborado y dentro del trabajo que se hace que inclusive el mismo libro hace referencia aquella materia que viste.

En esta subcategoría nombrada Diagnóstico, el maestro comenta la situación de la escuela al decir: *“Yo al llegar al tercer semestre me encuentro que con la de segundo no la llevaron o sea la vieron en primero pero en segundo se las quitaron”*. Contrastando este aspecto con el marco teórico, se observa que tiene relación con el currículum oculto, referido a: *“que la práctica docente se ve afectada por las deficiencias administrativas y académicas”* y en este caso se observa que una materia que es seriada se elimina de segundo semestre para incluir otras actividades fuera del mapa curricular.

b) Planeación

La siguiente subcategoría es la Planeación definida como: “Detección de necesidades, especificación de propósitos, selección de actividades de aprendizaje y diseño y elaboración de instrumentos de evaluación”. (Islas, 2009, p. 12)

Las preguntas relacionadas con la subcategoría de planeación, el docente las responde de la siguiente manera:

El mismo profesor con base en los elementos que la institución proporciona para el diseño de la planeación, indica:

Los directivos les dicen a los profesores, dicen mira sabes qué en tu planeación me vas a poner estos elementos y me los específicas, entregan un formato, hay un formato pero no es propiedad de la escuela, es de Enseñanza Media, que es donde pertenecemos todos los bachilleratos de este nivel, ya tienen formato, entonces la escuela nos reúne para decir les toca hacer esto, maestros.

Respecto a las estructuras del formato para el diseño de la planeación, los entrevistados mencionan que utilizan *“los formatos que están establecidos por la Dirección General de Bachilleres, no se realizan modificaciones”*

En relación con el unificar los elementos de la planeación de los docentes, los entrevistados señalan que *“en las juntas de academia los mismos maestros unifican los criterios, aunque hay exámenes únicos de acuerdo a la reforma”*

Para esta pregunta, se encuentra similitud al momento en que tanto el profesor como los entrevistados mencionan que los formatos utilizados para el diseño de las planeaciones son emitidos por el subsistema.

Referente al formato para el diseño de la planeación que ofrece la institución, se considera pertinente retomar en esta subcategoría los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales al hacer el análisis, puesto que los contenidos ya están establecidos en los libros de texto que la Dirección General de Bachillerato aporta a las instituciones, como investigadoras encontramos que:

Los contenidos declarativos *“los titula como dimensión declarativa (contenidos factuales, conceptuales)”*

A los contenidos procedimentales los *“Titula como el apartado dimensión procedimental (contenidos procedimentales- habilidades y destrezas)”*

Y a los contenidos actitudinales los denomina como *“dimensión actitudinal (contenidos actitudinales, valorales, axiológicos, heurísticos)”*

Con base a la pregunta de los elementos que considera el profesor para su planeación, respondió lo siguiente: *“Va a depender mucho de las unidades y mi materia como les decía se presta más hacer técnicas vivenciales, también sería muy importante traer expertos, inclusive psicólogos, tareas y evidencias”*.

Respecto a las estrategias que utiliza, mencionó:

Bueno vamos a comenzar con el ejemplo, Y la otra me gusta a mí en lo personal me gusta el orden, me parece que todos los maestros o la misma dirección deberían dar también esas digamos reglas. Debe tener voz clara debe saber en qué momento subir y bajar el tono de voz.

Conforme a las competencias disciplinares que considera en su planeamiento didáctico, el docente expresó:

Esto sí en habilidades, produce textos con base al uso normativo, que si elabora ensayos resúmenes. Esta sí, argumenta un punto de vista en público. Y han desarrollado habilidades como dice el libro, creativas, o sea, resolver problemas, entonces obviamente pues si se tiene que argumentar. Pero sí se le exige que sea preciso, que lo pueda argumentar, eso sí: valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica...las primeras que aparecen sí, son acordes a la materia, tienen que crear, tienen que innovar, que argumentar, desarrollar conclusiones, hablar de su vida personal y una muy interesante es que si lo aprendido lo estás implementado para que también en su vida cotidiana lo puedan aplicar y creo que están implícito aquí lo que les decía, que una cosa es la calificación y otra es la formación.

Mientras que para las competencias genéricas, expresó lo siguiente:

Bueno, cuando se les ha pedido que tengan la iniciativa que crear, de innovar de resolver un, precisamente, eso, un problema, conlleva a que el mismo alumno piense por sí sólo y que a lo mejor describa en él que cualidades tiene, no? Yo creo que la competencia que desarrolla el alumno, es de conocerse, valorarse, hacer interpretaciones, deducciones y siempre con la finalidad de sacar conclusiones constantemente, entonces yo creo que muchos de los atributos que se plantean, se van aplicando y se van teniendo resultados diferentes.

Por otra parte, tras la revisión del diseño de la planeación didáctica (véase Anexo 4) del docente se hace alusión a esta subcategoría a través de lo siguiente:

“Inscribe las competencias correspondientes al campo disciplinar de comunicación”.

“Incluye tres competencias genéricas con algunos de sus atributos”.

“Señala el objetivo del bloque como propósito de la secuencia didáctica”.

Los contenidos establecidos en el formato de planeación se inscriben como: *“contenidos temáticos se describen de lo particular a lo general. Primero se encuentran los contenidos básicos y después los que requieren de análisis”.*

Por tanto, se observa que entre las respuestas del profesor y el diseño de la planeación, existe la semejanza de que en ambas partes se identifican las competencias que están implícitas en la planeación y en su práctica docente.

Cabe destacar que existe confusión conceptual por parte del docente al considerar las estrategias de enseñanza-aprendizaje el ejemplo, el orden, las reglas y el tono de voz, sin embargo en la planeación sí se distinguen estrategias de enseñanza- aprendizaje.

De la misma manera, se observa que el docente considera que los elementos que deben establecerse en la planeación son: *“técnicas vivenciales, traer expertos, inclusive psicólogos, tareas y evidencias”*, y comparándolo con el marco teórico se aprecia que los elementos didácticos explícitos para la planeación según autores como Villalobos (2002), Torres & Girón (2009), Nérici (1966), Valle (2011) y Medina & Verdejo (1999), son *“maestro, alumno, objetivos, contenidos, métodos y técnicas de enseñanza, recursos y/o materiales y evaluación”*. Observando el diseño de la planeación se encuentra que estos elementos didácticos sí están inscritos, sin embargo el docente difiere estos aspectos.

c) Ejecución

Llevar a la práctica lo planeado o diseñado, es aquella práctica del aula que se logra haciendo con el uso de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza–aprendizaje (Anónimo).

Para la subcategoría de ejecución, el docente responde las preguntas de la siguiente manera:

En relación con las estrategias que favorecen el cumplimiento de las estrategias el docente comentó: *“Bueno pues yo creo que el ejemplo, el orden, reglas. Tono de voz en diferentes momentos”*.

Del tiempo que llevo dando la materia de habilidades hasta la fecha he logrado descubrir sí, independiente de si existe un examen, bueno no sé, necesito manejar un porcentaje, yo creo que un 30%-40% puedo saber si efectivamente se está cumpliendo ese objetivo. Aunque insisto que dos horas a la semana y con un tiempo de 4 meses, porque ni siquiera son 6, yo considero que es poco el tiempo también como para que un alumno aprenda.

En la ejecución ahí sí muchas cosas van a modificarse, ahí el ritmo te dice apúrate porque ya se acabó el semestre o te da tiempo de traer alguna conferencia. Son 40 minutos me gustaría que escribieras ahí qué son 40 minutos que tú tienes que inclusive a veces -son 50- bueno pues yo lo siento como 40 porque inclusive en ocasiones no te da tiempo.

Las observaciones que identificamos como investigadoras en el diseño de la planeación del maestro respecto a la subcategoría de ejecución, se contemplan de la siguiente manera:

En la planeación didáctica se: *“Indican las actividades a realizar y las estrategias de aprendizaje se encuentran implícitas en la descripción de las mismas”*. Un ejemplo de esto es: *“introducción al tema mediante la recuperación de conocimientos basados en la pregunta ¿qué sé sobre la creatividad?, exposición del concepto de creatividad”*

“Señala los materiales básicos: libro de texto, pintarrón y plumones”.

Al analizar la subcategoría de ejecución se nota que no existe congruencia entre lo que dice el maestro y lo que está inscrito en su planeación didáctica, a pesar de que en la planeación si se distinguen las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no se encuentra un apartado como tal, se encuentran implícitas en la redacción de las actividades a realizar.

De igual manera, se identifica que el docente como justificación señala que al momento de la ejecución 40 minutos por sesión de clase, no es suficiente para realizar las actividades inscritas.

Como parte de la subcategoría de ejecución se observan preguntas relacionadas al proceso de evaluación de los aprendizajes, el profesor entrevistado responde respecto a los indicadores que le expresan que los alumnos han adquirido los conocimientos, menciona lo siguiente:

Bueno el más objetivo pues es el examen objetivamente, el que es subjetivo o sea el que es más tardado no crean que se da de la noche a la mañana es el resultado de su conducta así de simple uno se da cuenta en el trabajo diario y en la autoevaluación.

En relación a los instrumentos de evaluación utilizados, el profesor menciona: *“Hasta ahorita han sido las evidencias. Haciendo una evaluación diaria que se le va sumando a una calificación y el comportamiento”.*

El maestro menciona que los instrumentos de evaluación utilizados: *Son dentro de la clase y pues también dentro de las otras funciones ya en un espacio, en un cubículo existen también pláticas o asesorías. Pues es dentro de la clase y en otros fuera pues pudiera ser también de manera personal.*

Para conocer los elementos que el maestro considera para la estructura de su planeación, señala lo siguiente:

Bueno mi planeación incluye primero el encuadre, sí y el encuadre a su vez ya incluye los criterios de calificación y de evaluación, de comportamiento dentro del salón, de temas que se tienen que revisar. Dentro del encuadre está lo que el alumno tiene que hacer y lo que el profesor hace, cómo se va a calificar, de qué escala a qué escala, cómo es que aprueba y cómo es que puedes llegar a reprobar y a su vez presenta su libro, cuántas unidades tiene, cómo se van a ver cada una de ellas, hablas también de cómo elaborar tus exámenes y al final cómo incluye una autoevaluación. Las planeaciones que pueden ser tanto de un curso general, por ejemplo una unidad, que se incluyen varios temas y que cada tema pues tiene igual su inicio, su introducción, su ejecución y probablemente el reforzamiento de ese momento del contenido que se esté dando. Pues dentro del formato lo que tiene que ver con los objetivos, los contenidos y el reforzamiento.

Mientras que en el diseño de la planeación elaborada por el maestro, para esta subcategoría de ejecución se analiza lo siguiente:

“Sólo inscribe las pruebas objetivas (*examen*) y las evidencias como: *participación activa, anuncio radiofónico, reflexión y solución de problemas, investigación, diálogo, autocrítica, propuesta de análisis*”.

“Carece de criterios para la evaluación, sin embargo menciona porcentajes que son los siguientes: *asistencia 20%, evidencias 30% y examen 50%*”.

Por tanto, existe similitud entre el diseño de la planeación y lo que el maestro menciona respecto al instrumento de evaluación que utiliza, debido a que refiere que: “*el más objetivo pues es el examen*”, dándole un porcentaje mayor como parte de la valoración y en el diseño de la planeación se muestra que efectivamente el examen tiene un porcentaje de 50%. Sin embargo no presenta criterios para calificar las evidencias o pruebas que aplica, a pesar de que son diversas: “*participación activa, anuncio radiofónico, reflexión y solución de problemas, investigación, diálogo, autocrítica, propuesta de análisis*”.

d) Evaluación

La siguiente subcategoría denominada Evaluación, se concibe como una fase que determina si se han alcanzado los objetivos planeados, está dirigida a certificar los resultados obtenidos con los momentos didácticos anteriores.

Para esta subcategoría no se encuentran elementos de análisis, puesto que tanto los entrevistados como el profesor, expresaron de manera rápida y concreta que este tipo de evaluaciones no se llevan a cabo en la institución, ya que son directamente dependientes de la Dirección General de Bachillerato.

A partir del análisis realizado a las respuestas emitidas por el docente, los entrevistados y el análisis del diseño de la planeación didáctica de la asignatura de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativa, se observa que para la categoría de dimensión institucional el personal docente que labora en el bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas ha estado en continua formación y actualización académica al recibir cursos relacionados con Reforma Integral de Educación Media Superior. Mientras que para la categoría de momentos didácticos referente al diagnóstico, para el docente es complicado realizarlo debido a que las materias antecedentes a su curso son omitidas y para él es difícil retomar elementos que tuvieron que haber adquirido en cursos anteriores irrumpiendo la

secuencia al momento de realizar su práctica docente; referente a la planeación, se observa que esta la realiza a través de un formato establecido por la Dirección General de Bachillerato, destacando que en la planeación se encuentran elementos didácticos que el profesor al momento de la entrevista no los menciona, demostrando que existe incongruencia entre lo que dice el profesor y lo que está inscrito en la planeación; para la ejecución se aprecia que realiza ajustes en el momento de la aplicación y finalmente para la evaluación, no se percibe como tal el desarrollo de este, puesto que no se realiza en la institución.

Conclusiones generales y reflexiones

En el presente trabajo de investigación titulado: “Los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: El caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas”, se destacaron aspectos relevantes sobre esta temática de manera que permitió conocer lo que el docente afronta en el aula con respecto a la planeación didáctica.

La investigación se estructuró en cinco capítulos que incluyen contenidos representativos sobre el objeto de estudio. Siendo que en el capítulo I se recuperó información sobre la problemática y la

importancia del tema, así como el estado del arte, los objetivos, las preguntas y el supuesto de investigación.

De igual manera, se trabajó con un marco contextual en el que se abordaron temas relacionados al objeto de investigación haciendo énfasis en la Educación Media Superior y las competencias educativas implementadas en este nivel, presentando información relevante desde los contextos internacional, nacional, estatal y local.

En el capítulo III, se fundamentó teóricamente el objeto en cuestión, trabajando con teorías relacionadas a la educación, los modelos educativos, la didáctica como sustento de la práctica docente y se hizo mayor énfasis en los momentos didácticos debido a que es el tema central de este trabajo de investigación.

Una vez contextualizado y sustentado el trabajo de investigación, en el capítulo IV se describen los posicionamientos que permitieron el abordaje metodológico, refiriendo temas que ayudaron a obtener información de la temática en estudio, misma que permitió construir el capítulo V referente al análisis de la información de los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos a la muestra en estudio con la finalidad de dar respuesta a nuestro objetivo.

De esta manera, se considera que el objetivo: “Analizar los momentos didácticos de la práctica docente correspondiente a la materia de Habilidades Cognitivas Crítico Creativas del Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas” se logró puesto que el docente mencionó elementos que enriquecieron el abordaje de los momentos didácticos referentes a su práctica docente en dicha materia, a través del desarrollo de la entrevista, aportando información para el análisis.

Tras el análisis de la información obtenida, se da respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo desarrolla el profesor en la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas del Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, los momentos didácticos? Referente al diagnóstico de necesidades, se percibe que para el docente es complicado realizarlo, debido a que las materias antecedentes a su curso son omitidas, dando preferencia a otras asignaturas que no se encuentran inscritas en el mapa curricular.

Debido a que existe confusión conceptual respecto a los elementos didácticos y a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que deben establecerse en el diseño de la planeación didáctica, esto impacta en la ejecución de manera que no existe congruencia entre lo que el profesor implementa en el aula y lo que está escrito en su planeación.

Con respecto a la evaluación, tanto el profesor como los entrevistados mencionaron que este tipo de evaluaciones no se llevan a cabo en la institución, ya que son directamente dependientes de la Dirección General de Bachillerato.

A partir del trabajo de investigación realizado, se identifican fortalezas que como investigadoras adquirimos, por ejemplo, el desarrollo de habilidades de investigación y la sistematización de la información, es decir, el analizar datos pertinentes que den pauta a la fundamentación del trabajo, así como la identificación de información precisa que contribuya a la mejora del mismo.

Como parte del desarrollo de la investigación, se considera que no se tuvo ningún inconveniente en la construcción de los marcos contextual, teórico y metodológico, sin embargo, uno de los obstáculos que se presentó fue en primer momento la falta de referencias bibliográficas y electrónicas al buscar información referente a los antecedentes de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas; y en segundo momento al realizar la entrevista con los entrevistados, debido a que no tuvieron disponibilidad y apertura en brindar información, de tal manera que de ser una entrevista no estructurada se convirtió en un cuestionario, dando respuestas concretas a los cuestionamientos, limitándose con el tiempo.

Por tal motivo, este acontecimiento también se considera como una debilidad, ya que, como investigadoras no supimos cómo reaccionar ante ello, puesto que la manera de dirigirse hacia nosotras fue muy prepotente. Aun así, nuestro comportamiento fue respetuoso y tolerante hacia los entrevistados.

Como pedagogas consideramos pertinente señalar que este trabajo sirve de referente para el análisis de otras materias del bachillerato que aparecen en los diferentes mapas curriculares de las diversas modalidades en la Educación Media Superior. Para el análisis de la temática de los

momentos didácticos sirve de proyección para ampliarlo y realizar estudios en otros niveles educativos, de manera que se conozca la realidad en las aulas y se realicen mejoras en la práctica educativa. Además, el presente trabajo sirve para ser publicado y se tome como referencias en otras entidades.

Recomendaciones

Con base en el desarrollo de la investigación y las conclusiones sobre “Los momentos didácticos de la práctica docente correspondiente a la materia de Habilidades Cognitivas Crítico Creativas, del Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas” se hacen recomendaciones en función de los momentos didácticos y para la institución.

a) Las recomendaciones para los profesores con respecto a los momentos didácticos son las siguientes:

Para el diagnóstico se recomienda hacer una revisión del mapa curricular del plan de estudios del Bachillerato General, implementado en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas, en particular con la seriación de las materias, con la finalidad de identificar la presencia o ausencia de asignaturas que anteceden a otra y el impacto que genera en el estudiante. Esta propuesta surge con la intención de que las materias seriadas se respeten y al momento de que el profesor aporte los conocimientos de su asignatura, su práctica no se vea interrumpida por retroceder a temas que se tuvieron que abordar con anterioridad.

Respecto al diseño de la planeación es pertinente que sean los propios profesores quienes se acompañen de una persona que los oriente en la metodología de la planeación, ya sea de la propia Dirección General de Bachillerato (DGB), un compañero de trabajo o un externo que tenga dominio en el diseño de las planeaciones, con esto se favorece el trabajo interdisciplinario al conjuntar esfuerzos entre el profesor que domina el contenido y quien sabe cómo organizar los elementos, a su vez que haya congruencia entre esos lineamientos establecidos por la DGB. Esta propuesta surge a raíz de las dificultades que puede tener algún profesor en el momento de hacer su planeación o bien la falta de comprensión de algunos elementos que contiene el formato.

Para el momento didáctico referente a la ejecución, una recomendación es que al momento de implementar la planeación didáctica, el profesor conozca qué es lo que va a desarrollar o pretende lograr, esto con la finalidad de hacer los ajustes correspondientes con base en la dinámica del grupo, sin perder de vista los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación de los aprendizajes.

Finalmente para la evaluación, la recomendación que se hace es que se lleve a cabo la socialización de las planeaciones didácticas entre los integrantes de la academia de paraescolar y entre ellos hacer la retroalimentación, esto surge a raíz de que en las respuestas señalan que el coordinador de la academia turna la planeación a los directivos de la institución y estos a su vez a la Dirección General de Bachillerato, siendo ellos quienes aprueban si contienen los elementos institucionales establecidos. Se considera que es una realidad que cuenta con los elementos al haber un formato oficial de la planeación y el docente únicamente hace el llenado correspondiente cumpliendo con ello la forma, sin cuidar el fondo de ellas que es en donde se plasma lo que se desea lograr en el estudiante y son los docentes quienes se pueden apoyar para ello, de esta manera la planeación didáctica se convierte en una herramienta didáctica en lugar de un documento administrativo.

b) Las recomendaciones para el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas son:

Nombrar a una persona o equipo responsable para que realicen la revisión de las planeaciones didácticas y hagan sugerencias correspondientes con fines de mejora, logrando con ello una manera clara del desarrollo de las clases. O bien contactarse con las autoridades de la Facultad de Pedagogía para continuar con la vinculación a través de prestadores de servicio social, estancias académicas o prácticas con funciones específicas.

Una sugerencia más es que les inculquen a los profesores que filmen sus clases y ellos mismos hagan las observaciones a su práctica docente en el aula. Es importante que en primera instancia hagan la valoración de manera privada, con la finalidad de evitar sentirse evidenciado ante los demás, o bien para quienes se sientan en confianza, reunirse entre ellos y hacer comentarios sobre

las fortalezas y debilidades que muestran entre ellos. Esto como una estrategia de autorreflexión de la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, R. (2002). *Hermenéutica Teoría e Interpretación*. Editorial. Plaza y Valdés
- Argudín, Y. (2005) *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México. Trillas.
- Behar Rivero, Daniel S. (2008). *“Metodología de la Investigación”*. Editorial Shalom.
- Bellocchio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México, DF. ANUIES.
- Castañeda, De la Torre, Morán & Lara. (2002). *Metodología de la Investigación*. México, DF. Editorial: McGraw-Hill Interamericana Editores
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España. Ediciones UNESCO.

- Díaz- Barriga, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill
- Durkeim, E. (1996). *Educación y sociología*. México DF. Editorial: Colofón.
- Fernández, Saramorra & Tarín. (1981). *Didáctica. Teoría y Práctica de la Programación Escolar*. Madrid, España. Editorial CEAC. Quinta Edición.
- Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona. Editorial Paidós Mexicana.
- Gimeno, S., José y Pérez, G., Ángel I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: ediciones Morata.
- Gisela, O. U. (2006). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México DF. Editorial: LIMUSA.
- Grande, I., Abascal, E. “*Fundamentos y técnicas de investigación comercial*”. Madrid. Editorial: ESIC.
- Gutiérrez. (2006). *Manual para el trabajo docente*. México. Dos culturas.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (2000). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina. Editorial: Aique.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*, México.Ed. McGraw-Hill.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana. Cuarta edición.
- Islas, N., Norma. (2009). *Didáctica práctica: diseño y preparación de una clase, México*. Editorial: trillas.
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*, México. Editorial. Interamericana, 2ª. ed.,
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós, 1a ed. 1a reimp.
- López, B. y Hinojosa, E. (2001). *Evaluación del Aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos*. México. Editorial Trillas: ITESM, Universidad Virtual.

- Nérci, Imideo G. (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina. Tercera Edición.
- Ortiz, U. (2006) *Diccionario de metodología de la investigación científica* Editorial: Limusa
- Pansza, M., González, E, Pérez, C, Moran, P. (1999). *Fundamentación de la didáctica*. México. Gernika.
- Rodríguez, Gil & García. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Ediciones aljibe.
- Rubio & Varas. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid, España. Editorial: CCS.
- Taylor, S. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España. 1era edición. Paidós,
- Toribio, L. (2010) *las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa*. La mancha.
- Torres & Girón (2009). *Didáctica general. Argentina*. 1ª. ed. San José, C.R. Coordinación
- Villalobos, E. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México. Trillas.

ANEXOS

Anexo 1

Guión de entrevista no estructurada para el profesor

UNIVERSIDAD VERACRUZANA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

La entrevista tiene como finalidad recabar información sobre los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: El caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas, en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas.

La información que usted proporciona es totalmente confidencial, por lo que se le solicita emitir su opinión lo más honestamente posible.

A) Datos generales:

1. **Formación profesional:** Licenciatura en Pedagogía
2. **Antigüedad en la docencia:** 15 años
3. **Nivel Educativo:** Educación Media Superior
4. **Tipo de contratación:** Tiempo completo
5. **Curso (s) que imparte:** Habilidades Cognitivas Crítico Creativas

B) Guión de entrevista para el profesor

1. Según el Acuerdo Secretarial 447 y 488 en el que se establece el perfil del docente, estipulado en la Reforma Integral de Educación Media Superior ¿Qué competencias docentes considera que cubre?
2. ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas?
3. ¿Qué aspectos considera que se deben tomar en cuenta al realizar un diagnóstico de necesidades en su práctica docente?
4. ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elabora usted?
5. ¿Cuáles son los elementos que proporciona la institución para diseñar la planeación?
6. ¿Qué elementos considera usted para su planeación?
7. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más comunes que utiliza?

8. ¿Cuáles son las competencias disciplinares determinadas en el Acuerdo Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico?
9. ¿Cuáles son las competencias genéricas determinadas en el Acuerdo Secretarial 444 que considera en su planeamiento didáctico?
10. ¿De las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza determinan el logro de los atributos de las competencias genéricas y disciplinares?
11. ¿De qué manera estas estrategias favorecen el cumplimiento de las competencias inscritas en su planeamiento didáctico?
12. ¿Cuáles son los motivos que determinan un ajuste en los elementos de la planeación con base a lo establecido?
13. ¿Qué indicadores le expresan que los alumnos adquieren los conocimientos de su asignatura?
14. ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utiliza durante el curso?
15. ¿En qué momento hace uso de esos instrumentos de evaluación?
16. ¿Cuáles son los procesos de formación recibidos sobre el diseño de planeamiento didáctico?
17. ¿Cuál es la estructura de su planeación?
18. ¿Cuántos momentos requiere para aplicarla?

Anexo 2

Cuestionario para los informantes clave

UNIVERSIDAD VERACRUZANA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

La entrevista tiene como finalidad recabar información con fines de estudios sobre los momentos didácticos como sustento de la práctica docente: El caso de la materia Habilidades Cognitivas Crítico Creativas, en el Bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas.

La información proporcionada es totalmente confidencial, por lo que se le solicita emitir su opinión lo más honestamente posible.

A) Datos generales:

- 1. Formación profesional:**
- 2. Cargo que desempeña:** Director y subdirector
- 3. Antigüedad en el cargo:**
- 4. Nivel Educativo:** Educación Media Superior
- 5. Tipo de contratación:**

B) Guión de entrevista para el informante clave

1. ¿Qué proceso de selección se lleva a cabo para identificar si el personal docente cubre el perfil establecido por la Reforma Integral de Educación Media Superior?
2. ¿Qué decisiones se toman en la institución, si los docentes no cubren las competencias de acuerdo a su perfil profesional?
3. ¿Cuáles son los cursos de formación que ofrece el subsistema sobre el diseño de planeamiento didáctico?
4. ¿Bajo qué enfoque curricular consideran la planeación didáctica en el bachillerato Joaquín Ramírez Cabañas?
5. ¿Cuáles son los lineamientos que establece la institución para el diseño de la planeación didáctica?

6. ¿Cuáles son las estructuras del formato que entregan a los docentes para el diseño de su planeación?
7. ¿Qué hace como directivo de la institución para estandarizar la planeación de los docentes?
8. ¿Cómo forman a sus docentes para que diseñen su planeación?
9. ¿Quién se encarga de revisar las planeaciones que elaboran los maestros?
10. ¿Cómo retroalimentan a los profesores para la mejora de su planeación?
11. Cuál sería su comentario final con lo anteriormente comentado

Anexo 3

Cuadro para análisis de los resultados

Categoría	Pregunta	Maestro	Informante clave	Planeación
Dimisión institucional	M: 1, 2, 4 y 16 I: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10	<p>PREGUNTA 1. La mayoría en cuanto, la mayoría yo creo en las que tiene que ver con la práctica, con el ejercicio, con el ambiente, con lo que decíamos hace un rato, con lo de ayudar, facilitar, reforzar, dar ánimos.</p> <p>PREGUNTA 2. Bueno, esta materia de de habilidades le dan un enfoque de paraescolares, las paraescolares vienen siendo materias alternas a un currículo de bachiller como lo es también las capacitaciones para el trabajo. Yo citaría un enfoque humanista, no? no es que la misma escuela, en este caso el bachillerato nos dicte cuál enfoque es el que tenemos que aplicar, me parece que tu dentro de tus planeaciones tu puedes tener esa, esa libertad de darle ese matiz, dependiendo también de cada materia, no?</p> <p>PREGUNTA 4. Cómo departamento técnico donde ellos o la encargada se reúnen en por academia, se levantan actas donde se entiende que una academia de histórico sociales tuvo que haber compartido experiencias de sus semestres anteriores de sus clases e inclusive hasta darse un glosario de palabras que yo utilizo y que el otro maestro también me puede compartir para que estemos este identificados todos. el</p>	<p>PREGUNTA 1. El subsistema realiza las evaluaciones para saber si es competente o apto en el cargo donde labora.</p> <p>PREGUNTA 2. Teóricamente es restituir por algún recurso humano, sin embargo en la realidad lo que se realiza es mediar, solicitar y apoyar par algún cambio que se requiera.</p> <p>PREGUNTA 3. El sindicalismo ayudó dando cursos a los docentes, piden carpetas de evidencias, etc. Son diversos cursos docentes de acuerdo a la Dirección General de Bachilleres, son continuos cada 3 meses aproximadamente y mandan material para actualizar y saber las necesidades reales.</p> <p>PREGUNTA 4. Se respeta el enfoque que emana el subsistema, se trata de unificar mapas curriculares para la propuesta que se tiene del libre tránsito de contenidos, esto es que si un alumno del CBTIS se quiere cambiar aquí pueda continuar con sus estudios y si posteriormente se quiere regresar a su escuela, pueda continuar con su trayectoria, por mencionar algunos ejemplos.</p> <p>PREGUNTA 5. Los emitidos por la Dirección General de Bachilleres, en los calendarios se marca un periodo de formación docente y asisten por academia a esos cursos de formación docente, dos días antes de los cursos se proponen lineamientos.</p> <p>PREGUNTA 6. Los formatos están establecidos por la Dirección General de</p>	

		<p>departamento técnico se encarga de recibir toda tu documentación de planeación encuadre y el departamento técnico se debe de encargar de hacerte las observaciones al final del semestre.</p> <p>PREGUNTA 16. Me parece que los elementos son desde de que te asesora cada academia una vez que ya se reunió con el departamento técnico para darte hasta las bibliografías de cómo elaborar una planeación, de cómo redactarla.</p>	<p>Bachilleres, no se realizan modificaciones</p> <p>PREGUNTA 7. En las juntas de academia los mismos maestros unifican los criterios, aunque hay exámenes únicos de acuerdo a la reforma.</p> <p>PREGUNTA 8. Mediante la Dirección General de Bachilleres se realiza una formación o mandan manuales y los canaliza el encargado del departamento académico.</p> <p>PREGUNTA 9. Son filtros, el primero es la academia, el segundo los recibimos nosotros que somos los directivos y finalmente se mandan a Dirección General de Bachilleres. Si hay alguna observación se hace, hay que recordar la autonomía de cátedra del docente.</p> <p>PREGUNTA 10. Trabajo en conjunto mediante las academias, ahí se exponen casos particulares y se toman decisiones en conjunto, las decisiones se toman por bloque.</p>	
--	--	--	--	--

Momentos didácticos	M: 3, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 18	<p>PREGUNTA 3. Ahí es un poco más fácil cuando es seriado y cuando no pues yo creo que te ubicas más en consideración de las reuniones académicas que hay entre maestros y de la y de la relación o de la vinculación que existe entre una materia y otra a pesar de que no se llame igual. Yo al llegar al tercer semestre me encuentro que con la de segundo no la llevaron o sea la vieron en primero pero en segundo se las quitaron y yo voy voy a parecerles en tercer semestre o sea el diagnóstico que se ha elaborado y dentro del trabajo que se hace que inclusive el mismo libro hace referencia aquella materia que viste.</p> <p>PREGUNTA 5. Todos los bachilleratos de este nivel ya tienen también formato Entonces este si la escuela nos reúne para decir les toca hacer esto maestros.</p> <p>PREGUNTA 7. bueno vamos a comenzar con el ejemplo, Y la otra me gusta a mí en lo personal me gusta el orden, me parece que todos los maestros o la misma dirección deberían dar también esas digamos reglas. Debe tener voz clara debe saber en qué momento subir y bajar el tono de voz.</p> <p>PREGUNTA 8. Esto sí en habilidades, produce textos con base al uso normativo, que si elabora ensayos resúmenes. Está sí, argumenta un punto de vista en público. Y han desarrollado habilidades como dice el libro, creativas, o sea, resolver problemas, entonces obviamente pues si se tiene que argumentar. Pero sí se le exige que sea preciso, que lo pueda argumentar, eso sí: valora el</p>	<p>Los contenidos declarativos “los titula como dimensión declarativa (contenidos factuales, conceptuales)”</p> <p>A los contenidos procedimentales los “Titula como el apartado dimensión procedimental (contenidos procedimentales- habilidades y destrezas)”</p> <p>Y a los contenidos actitudinales los denomina como “dimensión actitudinal (contenidos actitudinales, valorales, axiológicos, heurísticos)”</p> <p>“Inscribe las competencias correspondientes al campo disciplinar de comunicación”.</p> <p>“Incluye tres competencias genéricas con algunos de sus atributos”.</p> <p>“Señala el objetivo del bloque como propósito de la secuencia didáctica”.</p> <p>“las actividades a realizar y las estrategias de enseñanza se encuentran implícitas en la descripción de las mismas”. “Indican las actividades a realizar y las estrategias de aprendizaje se encuentran implícitas en la descripción de las mismas”.</p> <p>“Señala los materiales básicos: libro de texto, pintarrón y plumones”.</p> <p>“Sólo inscribe las pruebas objetivas (examen) y las evidencias como: participación activa, anuncio radiofónico, reflexión y solución de problemas, investigación, diálogo, autocrítica, propuesta de análisis”.</p> <p>“Carece de criterios para la evaluación, sin embargo menciona porcentajes que son los siguientes: asistencia 20%, evidencias 30% y examen 50%”.</p>
---------------------	---	--	--

		<p>pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.</p> <p>Las primeras que aparecen sí, son acordes a la materia, tienen que crear, tienen que innovar, que argumentar, desarrollar conclusiones, hablar de su vida personal y una muy interesante es que si lo aprendido lo estás implementado para que también en su vida cotidiana lo puedan aplicar y creo que están implícito aquí lo que les decía, que una cosa es la calificación y otra es la formación.</p> <p>PREGUNTA 9. Bueno, cuando se les ha pedido que tengan la iniciativa que crear, de innovar de resolver un, precisamente, eso, un problema, conlleva a que el mismo alumno piense por sí sólo y que a lo mejor describa en él que cualidades tiene, no? Yo creo que la competencia que desarrolla el alumno, es de conocerse, valorarse, hacer interpretaciones, deducciones, y siempre con la finalidad de sacar conclusiones constantemente, entonces yo creo que muchos de los atributos que se plantean, se van aplicando y se van teniendo resultados diferentes.</p> <p>PREGUNTA 10. Bueno pues yo que el ejemplo, el orden, reglas. Tono de voz en diferentes momentos.</p> <p>PREGUNTA 11. del tiempo que llevo dando la materia de habilidades hasta la fecha he logrado descubrir sí, independiente de si existe un examen, bueno o sé, necesito manejarte un porcentaje, yo creo</p>		
--	--	---	--	--

		<p>que un 30%-40% puedo saber si efectivamente se está cumpliendo ese objetivo. Aunque insisto que dos horas a la semana y con un tiempo de 4 meses, porque mi siquiera son 6, yo considero que es poco el tiempo también como para que un alumno aprenda.</p> <p>PREGUNTA 12. En la ejecución ahí sí muchas cosas van a modificarse, ahí el ritmo te dice apúrate porque ya se acabó el semestre o te da tiempo de traer alguna conferencia. Son 40 minutos me gustaría que escribieras ahí qué son 40 minutos que tú tienes que inclusive a veces - son 50- bueno pues yo lo siento como 40 porque inclusive en ocasiones no te da tiempo.</p> <p>PREGUNTA 13. Bueno el más el más objetivo pues es el examen objetivamente es subjetivo o sea el que es más tardado no crean que se da de la noche a la mañana que es más tardado es el resultado pues es su conducta así de simple uno se da cuenta en el trabajo diario y en la autoevaluación.</p> <p>PREGUNTA 14. Hasta ahorita han sido las evidencias. Haciendo una evaluación diaria que se le va sumando a una calificación y el comportamiento.</p> <p>PREGUNTA 15. Son dentro de la clase y pues también dentro de las otras funciones ya en un espacio, en un cubículo existen también pláticas o asesorías. Pues es dentro de la clase y en otros fuera pues pudiera ser también de manera personal.</p> <p>PREGUNTA 17. Bueno mi planeación incluye primero el encuadre, sí y</p>		
--	--	--	--	--

	<p>el encuadre a su vez ya incluye los criterios de calificación y de evaluación, de comportamiento dentro del salón, de temas que se tienen que revisar. Dentro del encuadre está lo que el alumno tiene que hacer y lo que el profesor hace, cómo se va a calificar, de qué escala a qué escala, cómo es que aprueba y cómo es que puedes llegar a reprobar y a su vez presenta su libro, cuántas unidades tiene, cómo se van a ver cada una de ellas, hablas también de cómo elaborar tus exámenes y al final cómo incluye una autoevaluación. Las planeaciones que pueden ser tanto de un curso general, por ejemplo una unidad, que se incluyen varios temas y que cada tema pues tiene igual su inicio, su introducción, su ejecución y probablemente el reforzamiento de ese momento del contenido que se esté dando. Pues dentro del formato lo que tiene que ver con los objetivos, los contenidos y el reforzamiento.</p> <p>PREGUNTA 18. Cada tema pues tiene su inicio, su introducción, su ejecución y probablemente el reforzamiento de ese momento del contenido.</p>		
--	---	--	--

Anexo 4

Diseño de la planeación didáctica de la asignatura



DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO SECUENCIA DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

NOMBRE DEL PLANTEL	CLAVE	LOCALIDAD	ZONA	
Escuela de Bachilleres "Mtro. Joaquín Ramírez Cabañas"		Coatepec, Veracruz		
ASIGNATURA	DOCENTES			
Paraescolar: Habilidades cognitivas crítico – creativas"	Rafael Galindo López			
SEMESTRE	PERIODO ESCOLAR	No. De secuencia	No. De sesio nes	Fecha de aplicación
Tercero	Agosto – enero 2015 - 2016	2/3	8 sesio nes de 50 min.	12/10/15 – 06/11/15
Bloque (s)	Contenidos Temáticos			
2.- Las ideas y la inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> * Las ideas <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué es una idea? * ¿Qué es la inteligencia? <ul style="list-style-type: none"> ○ Inteligencias múltiples: <ul style="list-style-type: none"> Inteligencia verbal- lingüística Inteligencia Lógico – matemática Inteligencia auditiva – musical Inteligencia corporal – kinestésica Inteligencia interpersonal y social Inteligencia intrapersonal Inteligencia naturalista 			

Propósito de la secuencia: Identificar la importancia de las ideas, que a su vez permitan desarrollar la creatividad, inteligencia, la capacidad del individuo para adaptarse al medio que lo circunda y su relación con los demás, en un ámbito de tolerancia y respeto.	
Competencia (s) disciplinar (es) básica (s) o extendida (s) a desarrollar	
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. 6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. 8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.	
Competencia (s) genérica (s) a la que contribuye	Atributos de la competencia (s) genéricas
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
Otras asignaturas con las que se relaciona el bloque	Otros bloques de esta asignatura con los que se relaciona
Habilidades del pensamiento Orientación vocacional	¿Qué tan imaginativo y creativo eres? Pensamiento crítico “el juez”
Saberes necesarios para el desarrollo de la competencia	
Dimensión declarativa (contenidos factuales, conceptuales) <ul style="list-style-type: none"> • Define el concepto de idea. • Identifica las ideas como fuente de la creatividad. • Identifica los tipos de ideas. • Reconoce la importancia de las ideas en su vida cotidiana. • Define el concepto de inteligencia. • Identifica los tipos de inteligencia. • Analiza cada uno de los tipos de inteligencia. • Reconoce la importancia de la inteligencia en las relaciones humanas. 	
Dimensión procedimental (contenidos procedimentales – habilidades y destrezas) <ul style="list-style-type: none"> • Analiza el concepto de idea, desde interpretaciones filosóficas. • Distingue las diferencias entre los tipos de ideas. • Analiza la importancia de las ideas en la creación e innovación en diversos ámbitos. • Fomenta el desarrollo de las ideas en su cotidianidad. • Reconoce la inteligencia en el ser humano. • Identifica los tipos de inteligencia que posee en mayor o menor medida. 	
Dimensión actitudinal (contenidos actitudinales, valorales, axiológicos, heurísticos) <ul style="list-style-type: none"> • Muestra apertura ante las distintas concepciones de idea. • Respeta las ideas de sus compañeros. • Valora los juicios y opiniones de sus compañeros. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Respetar la inteligencia que poseen los demás. 					
Actividades de enseñanza y aprendizaje					
Inicio		Tiempo	Recursos didácticos	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos de evaluación y porcentaje asignado
Enseñanza	Aprendizaje				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Retroalimentación de la prueba e identificación de las dificultades que tuvo el grupo para asimilar el conocimiento. 2. crear la estrategia pertinente para reforzar los conocimientos que necesitan reafirmarse. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los obstáculos que presentó para responder las actividades y el examen. 2. crear una estrategia para recuperar el conocimiento que necesitará para esta y la siguiente secuencia. 	1 clase de 50 min.	Examen 1er parcial.	Participación de manera activa y comprometida. Demuestra respeto, apertura y honestidad al realizar la autoevaluación.	
Desarrollo		Tiempo	Recursos didácticos	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos de evaluación y porcentaje asignado
Enseñanza	Aprendizaje				

<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción del bloque. 2. Explica al grupo el concepto de "Idea" 3. Organiza y selecciona las actividades que sean más significativas para el estudiante, de acuerdo a sus necesidades. 4. Organiza equipos de trabajo para realizar la actividad: Explotando mis ideas. 5. Explica las distintas definiciones de inteligencia. 6. Describe cada una de las inteligencias, utiliza ejemplos ilustrativos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar la actividad de introducción "Explotando mis ideas" 2. Identifica en sí mismo sus ideas, además las clasifica. 3. Lee de manera atenta la actividad: Los grandes protagonistas; a continuación contesta las preguntas y por último investiga sobre cómo se generan las ideas y elabora un análisis. 4. Crea un anuncio radiofónico. 5. De manera independiente, lee y contesta la actividad de introducción: En el país de los sentimientos ¿existe la inteligencia? 6. Identifica los tipos de inteligencia, y reconoce personajes que a lo largo de la historia se han destacado por desarrollarla en gran manera. 	6 Sesiones de 50 min.	Libro de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa de manera escrita y argumenta de manera oral, acerca del concepto de idea y su clasificación. • Crea y desarrolla sus ideas mediante un anuncio. • Analiza y comprende la inteligencia en sí mismo y en sus compañeros mediante la interacción y el diálogo. • Identifica las características de cada una de las inteligencias múltiples a través de la reflexión y resolución de problemas. • Reflexiona respecto a los aportes de los grandes genios de la humanidad, que han desarrollado las inteligencias múltiples. 	Asistencia: 20% Evidencias: 30%
Cierre		Tiempo	Recursos didácticos	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos de evaluación y porcentaje asignado
Enseñanza	Aprendizaje				

Diseñar y aplicar una prueba, de opción múltiple y de preguntas de análisis y reflexión para evaluar la comprensión del Bloque.	Responder de manera clara y argumentada.	1 sesión de 50 min.	1ª sección del examen parcial.	Respuestas claras y argumentadas.	Examen 50% (Los porcentajes de este bloque se promediaran con los del siguiente para obtener la calificación del 2º parcial).
Recursos materiales		Fuentes de información			
Pintrarrón, marcadores, Hojas, Lápices y lapiceros		CASTILLO Hernández Érika, Cruz Narvaéz Brenda, Guzmán Piedra Ana Silvia, Zárate Cabrera Zahira (2010). Habilidades cognitivas crítico – creativas. Veracruz, México. Secretaria de educación de Veracruz.			

Observaciones:		
Validación:		
Nombre y firma del maestro	Vo. Bo. Presidente de Academia	Vo. Bo. Director Escolar

Anexo 5
Lista de cotejo

INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES
1. Contiene datos generales: nombre de la institución, zona, clave, turno, localidad.	✓		Sí los contiene en su mayoría, falta la zona, localidad y el turno. Es conveniente que estos elementos se consideren en la planeación porque de eso depende también la elección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
2. Indica el periodo que comprende el curso	✓		
3. Inscribe los contenidos declarativos	✓		Los titula como dimensión declarativa (contenidos factuales, conceptuales)
4. Señala los contenidos procedimentales	✓		Titula el apartado como dimensión procedimental (contenidos procedimentales- habilidades y destrezas)
5. Registra los contenidos actitudinales	✓		La denomina como dimensión actitudinal (contenidos actitudinales, valorales, axiológicos, heurísticos)
6. Cuenta con competencias disciplinares	✓		Inscribe las competencias correspondientes al campo disciplinar de comunicación.
7. Cuenta con competencias genéricas	✓		Incluye tres competencias genéricas con algunos de sus atributos.
8. Contiene objetivos de desempeño	✓		Señala el objetivo del bloque como propósito de la secuencia didáctica.
9. Los contenidos se organizan de manera gradual	✓		Los llaman contenidos temáticos se inscriben de lo particular a lo general. Primero se encuentran los contenidos básicos y después los que requieren de análisis.
10. Se expresan con claridad las estrategias de enseñanza		✓	Sólo indica las actividades a realizar y las estrategias de enseñanza se encuentran implícitas en la descripción de las mismas.
11. Se expresan con claridad estrategias de aprendizaje		✓	Sólo indica las actividades a realizar y las estrategias de aprendizaje se encuentran implícitas en la descripción de las mismas.
12. Los recursos y/o materiales son congruentes con la organización de la planeación	✓		Señala los materiales básicos: libro de texto, pintarrón y plumones.

13. Contiene instrumentos que permitan realizar la evaluación de los aprendizajes	✓		Sólo inscribe las pruebas objetivas (examen) y las evidencias (participación activa, anuncio radiofónico, reflexión y solución de problemas, investigación, diálogo, autocrítica, propuesta de análisis,).
14. Señala los criterios de evaluación para cada instrumento inscrito		✓	Carece de criterios, sin embargo menciona porcentajes que son los siguientes: asistencia 20%, evidencias 30% y examen 50%.
15. Las referencias bibliográficas registradas son viables para la planeación	✓		Sólo utiliza el libro texto que otorga la Dirección General de Bachillerato.
16. Contiene un apartado de observaciones	✓		Sí lo contiene, pero no existe algún comentario.
17. Contiene el visto bueno de algún directivo		✓	
18. Contiene nombre y firma del docente		✓	