

Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular¹

Kristian Armando Pineda-Castillo²

Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, México

E-mail: Kristiancobaes@hotmail.com

Francisco Higinio Ruiz-Espinoza³

Universidad Autónoma de Baja California Sur, México

E-mail: fruiz@uabcs.mx

158

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO REFERENCE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO

Pineda-Castillo, K., Ruiz-Espinoza, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>

Recibido: septiembre 17 de 2020

Revisado: enero 18 de 2021

Aceptado: marzo 11 de 2021

Resumen: En este artículo se revisa y reflexiona en el tema de la planeación didáctica como la actividad docente que forma parte del último nivel de concreción curricular, la cual, desde el enfoque basado en competencias, es considerada un elemento clave para el logro de metas educativas establecidas a corto y largo plazo. De esta manera, este trabajo tuvo como objetivo determinar los elementos más importantes para una planificación didáctica pensada en la formación por competencias, tomando en cuenta los diferentes niveles de concreción del currículo. Se apeló al enfoque cualitativo recurriendo a un diseño de investigación documental de modo que, por este medio, se

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación *Análisis y perspectivas de la metodología de competencias en bachillerato*, avalado y financiado por la Universidad Autónoma de Baja California Sur, México.

² Magister en Docencia, Universidad Autónoma de Occidente. Profesor de Nivel Medio Superior Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4686-3587>. E-mail: Kristiancobaes@hotmail.com. Culiacán, México.

³ Doctor en Ciencias, Universidad Juárez del Estado de Durango. Profesor-Investigador Universidad Autónoma de Baja California Sur. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0815-3007>. Autor de correspondencia E-mail: fruiz@uabcs.mx. Baja California Sur, México.

realizó el análisis de diferentes documentos consultados en línea, los cuales permitieron sustentar la estructuración de los niveles de concreción curricular y la planificación educativa con base en el enfoque por competencias. Asimismo, se realizaron continuas reflexiones teóricas y prácticas a partir de la experiencia de los investigadores. Entre los resultados, se puede destacar que la planeación didáctica es una actividad compleja que llevan a cabo tanto educadores como autoridades educativas, quienes trazan la ruta de acción que los guiará durante el inicio, desarrollo y cierre de un ciclo educativo, partiendo de criterios políticos y pedagógicos preestablecidos a nivel nacional e internacional. Entre las conclusiones que trascienden más en esta indagación es necesario mencionar que, en el plan de trabajo en el aula estriba el corazón de la praxis del educador y el seguimiento en los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: Retroalimentación (Tesauros); concreción curricular, enfoque por competencias, planeación didáctica (palabras clave del autor).

Competency-based didactic planning: The last level of curriculum concretion

Abstract: This article reviews and reflects on the topic of teaching planning as a teaching activity that is part of the last level of curriculum concretion, which, from the competency-based approach, is considered a key element to achieve established educational goals in short and long term. In this way, this work was aimed to determine the most important elements to be taken into account for a didactic lesson plan focused on competency-based approach, taking into account the different levels of curriculum concretion. Thus, it was implemented a qualitative approach using a documentary research design so that, through this means, the analysis of different documents via online was carried out, which allowed to support the structure of curriculum levels and educational planning based on the competency approach. In addition, theoretical and practical reflections were continuously made from the researchers' experience. Among the results, it is worth noting that didactic planning is a complex activity carried out by both educators and educational authorities, who establish a path that will guide them through the beginning, development and closure of an educational cycle, based on political and pedagogical criteria established at national and international level. Among the conclusions that go beyond this research, it is necessary to mention that in the lesson plan carried out in the classroom, the teachers' practice and monitoring students' learning process are the key to success.

Keywords: Feedback (Thesauruses); curricular concretion, competency approach, didactic planning (author keywords).

Planejamento didático por competências: último nível de concretização curricular

Resumo: Este artigo revisa e reflete sobre o tema do planejamento didático como atividade docente que faz parte do último nível de concretização curricular, que, a partir da abordagem por competências, é considerada um elemento-chave para o alcance de objetivos educacionais estabelecidas a curto e longo prazo. Desta forma, este trabalho teve como objetivo determinar os elementos mais importantes para um planejamento didático voltado para a formação por competências, levando em consideração os diferentes níveis de concretização do currículo. Utilizou-se a abordagem qualitativa, recorrendo a um desenho de pesquisa documental para que, assim, fosse realizada a análise de diversos documentos consultados online, o que permitiu subsidiar a estruturação dos níveis de concretização curricular e planejamento educativo com base na abordagem por competências. Da mesma forma, contínuas reflexões teóricas e práticas foram feitas com base na experiência dos pesquisadores. Entre os resultados,

pode-se destacar que o planejamento didático é uma atividade complexa realizada tanto por educadores quanto por autoridades educacionais, que traçam o caminho de ação que os orientará durante o início, desenvolvimento e encerramento de um ciclo educativo, com base em critérios políticos e pedagógicos pré-estabelecidos a nível nacional e internacional. Entre as conclusões que mais transcendem nesta investigação, é necessário mencionar que, no plano de trabalho em sala de aula prevalece o coração da práxis do educador e do acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Retroalimentación (Tesauros); concretización curricular, abordagem por competências, planejamento didático (palavras-chave do autor).

Introducción

La planeación o planificación didáctica, a partir del enfoque por competencias, es una actividad que conlleva un proceso a través del cual se trazan metas a corto y largo plazo. Explicado de manera breve, al momento de planear se debe estar inspirado por un proyecto político promovido desde el sistema educativo nacional que surge de necesidades sociales. A su vez, es necesario su reflejo en un documento académico-administrativo elaborado por los diferentes actores, tomando en cuenta sus contextos particulares (Schmelkes *et al.*, 2018). Asimismo, mediante dicho plan de trabajo, se pretende irradiar en sesiones de aprendizaje, de tal modo que se genere un impacto positivo al momento de formar estudiantes. Consecuentemente, surgen múltiples factores a meditar para la toma de decisiones, los cuales se discuten más adelante.

Hoy en día, la actuación docente requiere ser ejecutada a partir de un sustento pedagógico que haga frente a los nuevos enigmas buscando una formación integral de estudiantes. En tal sentido, Tobón (2005) indica que las competencias son un paradigma surgido del ámbito profesional, también trasladado al entorno educacional, con el objetivo de preparar a los discentes en base a desempeños los cuales les permiten integrarse exitosamente al mercado laboral o empresarial. De acuerdo con el autor, este enfoque ha venido evolucionando rápidamente a través de los años, donde su primera concepción se delimitaba solamente a definir como competentes a aquellos sujetos capaces de movilizar habilidades y destrezas en situaciones o problemas de forma exitosa. Por otro lado, Díaz (2006) argumenta que el sistema educativo adoptó esta metodología con el afán de impulsar el desarrollo de educandos conforme a los cambios, avances, o transformaciones sociales, con un perfil más adecuado a contextos laborales.

Desde el enfoque por competencias, la planeación es considerada a manera de una actividad con uno de los papeles más preponderantes en la implementación de cualquier metodología educativa. De esta forma, la planificación requiere de procedimientos que garanticen calidad, relevancia y pertinencia, mediante acciones como trazar estrategias didácticas pertinentes, o promover la puesta en marcha de proyectos centrados en estudiantes, que tomen en cuenta su contexto externo e interno (Tobón, 2005; Schmelkes *et al.*, 2018). De este modo, se considera a este tema por ser de trascendental importancia para la educación de hoy en día, ya que, sin un plan de trabajo regido con criterios pedagógicos, sociales, políticos, así como de entorno elementales, se podría caer en una práctica docente poco conveniente.

La planeación como competencia

Las competencias tienen sus orígenes de ya hace algunas décadas, se pensaron con el fin de desarrollar en educandos diferentes destrezas que le permitan movilizar recursos para hacer frente a situaciones cognitivas, complejas, problemáticas, e incluso innovadoras (Perrenoud, 2001). Así, existen hoy en día amplios marcos que intentan definir las competencias básicas de un docente; no obstante, un punto en

común acuerdo reconoce a la capacidad de planear su clase a modo de una habilidad básica de todo profesor. De esta forma, Zamora (2017) define a dicha actividad como un proceso trasladado del ámbito administrativo al educativo; prácticamente, consiste en analizar y trazar acciones didácticas a llevar a cabo con el propósito de lograr objetivos formativos.

Perrenoud (2001), define el planear a modo de una competencia que implica *organizar y animar situaciones de aprendizaje*. En este sentido, el experto indica que las competencias profesionales del maestro necesitan un alcance más allá del conocimiento disciplinar de una asignatura, como lo es el manifestar una organización del trabajo a poner en práctica en un futuro inmediato (Flores y González, 2014; Prawda, 1984). Igualmente, debe considerar diversos elementos garantizando una buena calidad educativa; por ejemplo, una evaluación formativa que asegure una retroalimentación constructiva al educando.

La planeación didáctica por competencias tiene que valerse de métodos pedagógicos como lo son el aprendizaje a través de estudio de casos o enfocado a proyectos, retomados del movimiento escuela activa. Sin embargo, también es fundamental partir de premisas de primer orden de una secuencia didáctica, planteada inicialmente por Taba (1962). De la misma manera, entran en juego los principios teóricos de situaciones didácticas que, para Brousseau (2007), corresponden a un modelo interactivo entre un estudiante y un profesor llevado a cabo con algún tipo de medio, vinculando un conocimiento proporcionado que le permite alcanzar un objetivo formativo.

Ahora bien, el enfoque por competencias no solo trae consigo aspectos históricos o epistemológicos de corte pedagógico, sino que igualmente se ha arraigado en los lineamientos legislativos en materia educativa. Por ejemplo, la Ley General de Educación (LGE) en México sigue encauzada hacia una preparación de discentes inspirándolos a proyectarse un futuro próspero. De esta manera, la LGE, en su artículo 16, sostiene que la educación impartida por el estado debe inculcar generación de conciencia, conocimientos, desarrollo de competencias, así como también valores indispensables con el fin de forjar una vida sostenible a personas (DOF, 2019). Asimismo, en los artículos 90 y 107 se contempla una política de apoyo e impulso a la capacidad de todo educador para tomar decisiones asociadas con su planeación didáctica.

La planeación es una evidencia tangible que abre un espacio de reflexión de praxis educativa sobre el trabajo del profesor (Flores & González, 2014). Aquí se hace un paréntesis para advertir a consideración propia que, el plan clase semanal o anual, se convierte en inservible cuando no lo elabora el propio docente para sus alumnos. En otras palabras, es necesario que sea el mismo educador quien lo construya desde su pensamiento, tomando en cuenta el contexto donde trabaja, sus estudiantes, sus necesidades, y recursos indispensables. De no ser así, los formatos académico-administrativos se quedarían en papel, o bien, si un maestro se atreve a poner en práctica una planeación elaborada por otra persona, podría suponer un choque de realidades fundamentadas, descontextualizadas, o trazadas en situaciones irreales de aprendizaje (Beltrán *et al.*, 2018).

Las TAC dentro del plan clase

Perrenoud (2001), argumenta que una competencia base del educador es *utilizar las nuevas tecnologías*. En este respecto, a partir de la Web 2.0 ha sido posible crear, diseñar, elaborar, colaborar, o publicar en línea; adicionalmente, se ha convertido en un espacio con basta información, donde las redes sociales han evolucionado al adquirir características transversales donde se pueden abarcar actividades tanto laborales como educativas. A través de sus diferentes canales facilitan el aprendizaje autónomo, pero al mismo tiempo permiten una participación grupal, aumentando el interés y motivación de educandos, además de que se desarrollan competencias digitales con mayor rapidez (Domínguez y Llorente, 2009).

Según Prawda (1984), la planeación no solo toma en cuenta fundamentos pedagógicos intelectuales o infraestructurales. El planificar para un docente del siglo XXI, conlleva considerar recursos tecnológicos al nivel de los alumnos, sin embargo, se debe ser sensible al momento de trazar rutas didáctico-tecnológicas, puesto que hasta la fecha existe una brecha digital. A pesar de esto, en ocasiones se generaliza a todos los educandos como nativos digitales, lo cual en muchas ocasiones no llega a ser el caso de aquellos que no poseen herramientas o habilidades para manejar tecnologías con fines de gestión de conocimiento (Granado, 2019).

No obstante, esto no resulta un pretexto para dejar de utilizar tecnología. Al contrario, se debe pugnar por acciones que erradiquen toda ignorancia social y garanticen el acceso a una formación de calidad. Como lo sostiene García (2017), el acto de inclusión digital no garantiza una equidad o igualdad social, sin embargo, la alfabetización digital da pauta para lograrlo a través de una formación constante tanto de estudiantes como de docentes para fortalecer competencias tecnológicas de sus mismos aprendices. Por lo todo lo anteriormente descrito se realizó una investigación, cuyo objetivo fue determinar los elementos más importantes a tomarse en cuenta para llevar a cabo una planeación didáctica por competencias, considerando los diferentes niveles de concreción curricular.

Metodología

En tal sentido, se optó por una metodología de enfoque cualitativo con diseño de investigación documental, de alcance exploratorio-descriptivo.

En lo que respecta al muestreo, se apeló a las orientaciones de Martínez (2011), quien presenta el término de *muestreo archivístico*, el cual, tiene como fin dejar solo los documentos más representativos sobre una temática de interés, lo cual corresponde a inclinarse a tipo de muestreo intencional. Desde el enfoque cualitativo, es una técnica válida de aplicar en la etapa de una evaluación documental, e incluye tres etapas: valoración, selección, y disposición. Por tal, se recurrió a recolectar datos e información de un total de 52 fuentes en libros, artículos, así como trabajos de tesis rescatados en internet (ver Tabla 1).

Tabla 1
Documentos revisados

Tipo de Documento	Número de Documentos	Descartados
Artículos en Revista Indexadas	24	4
Libros	18	2
Tesis	2	1
Documentos Normativos	8	1

Nota: Se descartaron documentos digitales que, a pesar de estar ligados al tema de la educación, no encajaron con el objetivo de la investigación, o bien, no aportaron suficientes referentes teóricos
Fuente: Elaboración propia.

El diseño de investigación documental pretende el afinamiento de una teorización a través de una selección y búsqueda de información en libros, revistas, videos, imágenes, audios, entre otros que se puedan recuperar en espacios físicos o en línea (Arias, 1997; Gómez, 2010; Luvezute *et al.*, 2015; Palella y Martins, 2006; Pimienta y de la Orden, 2017; Tancara, 1993).

En lo que concierne al enfoque de investigación podemos decir que ello implica ante todo una postura epistemológica a partir de la cual se va a ir construyendo

el objeto de investigación. Teniendo en cuenta que el paradigma cualitativo busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla, en el contexto de la investigación documental es el que mejor responde a esta expectativa (Gómez, 2010, p. 229).

Esta reflexión de Gómez (2010) está pensada a darse más allá de lo que conlleva una lectura analítica. Este tipo de indagación requiere tener la capacidad intuitiva del investigador para identificar, en fuentes fidedignas, aquellos datos empírico-teóricos útiles al explorar profundamente en los objetos de estudio. Consecuentemente, es posible enriquecer los valores de diversas investigaciones y ampliar el conocimiento.

Por otro lado, según Gómez *et al.* (2016), por medio de una investigación documental se enriquece el vocabulario y comprensión del mundo. Esto conlleva al investigador a una interpretación más profunda de la realidad. Igualmente, la revisión bibliográfica es un elemento motivador en procesos de indagación, debido a que da posibilidad de presentar una producción de conocimiento a una comunidad académica o científica.

Procedimiento

En apego a las orientaciones de Arias (1997), primeramente, se llevó a cabo una búsqueda en fuentes electrónicas recurriendo a motores como Google, Redalyc, SciELO, Latindex, entre otros. En seguida, se realizó una examinación inicial de lecturas recolectadas en línea. Posteriormente, se elaboró una primera estructura para vaciar información partiendo de elementos básicos como predeterminedar el problema, metodología, técnicas de investigación, y presentar resultados. En el siguiente paso, mediante una lectura evaluativa, se seleccionaron los documentos asociados con los objetivos de indagación, pero también se descartaron los que no arrojaron la información deseada; al mismo tiempo, se sintetizaron aspectos de interés. Consecuentemente, se analizaron e interpretaron los datos recabados en función de un bosquejo preliminar. Después, se determinó el esquema definitivo de reporte del estudio. Consecutivamente, se redactó la introducción y conclusión. Por último, se hizo una revisión del informe final.

Resultados

En seguida, se presentan los resultados de la investigación documental realizada en fuentes localizada en línea. Las cuales corresponden principalmente a obras publicadas en revistas indexadas de alto prestigio, libros de reconocidos autores, así como también de algunos trabajos de tesis universitarios.

La Planificación Curricular

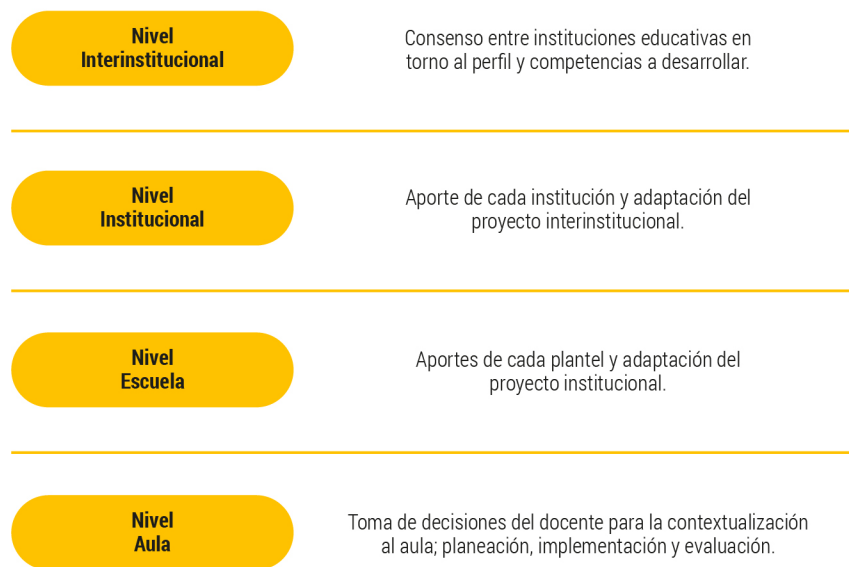
Además de pasar por un proceso legislativo, un proyecto educativo nacional de alto impacto que llega a las aulas necesita transitar por varios niveles de concreción para finalmente aterrizar en un plan de trabajo que elabora un profesor. Según lo planteado por la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza (DGE, 1996), las instituciones y docentes, por historia, inician su organización antes del comienzo del ciclo, permitiendo a los centros escolares trabajar ordenadamente año con año. Durante la planificación, se toman en cuenta elementos de diagnóstico que identifican necesidades e intereses de aprendices, así como aquellas características tanto del contexto interno como externo. Esto a su vez da pauta de pensar en actividades a poner en acción con los estudiantes a lo largo de un curso, semestre, o ciclo escolar. Asimismo, mediante esta actividad se resignifica el presente o realidad contextual, asumiendo responsabilidades compartidas entre todos los miembros de una comunidad educativa, donde el maestro, pero también el directivo son los protagonistas de ejecutar políticas para el desarrollo integral del educando (MEP, 2019; Schmelkes *et al.*, 2018).

De acuerdo con la DGE (1996), la planificación didáctica o institucional es una actividad de tipo procedimental, la cual compromete a todos los actores en definir acciones con el afán de adecuar el currículo nacional con el objeto de aterrizarlo en sus contextos educativos. El Ministerio de Educación de Perú (MEP, 2019), define a la planeación como un arte de imaginar y diseñar procesos que fomenten un aprendizaje para la vida. Ello implica precisar sobre aspectos como la elaboración de proyectos institucionales o escolares, al igual que asentar principios pedagógicos que jugarán un papel decisivo por parte de docentes y autoridades.

Niveles de Concreción Curricular

La concreción curricular se comprende como el nivel de cumplimiento de un proyecto educativo. A lo largo de la historia se han llevado a cabo reformas educativas que forzosamente han transitado por dicho proceso; un ejemplo es el acuerdo implementado en México en el 2008, con el fin de establecer formalmente el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad (SEP, 2008). En este acuerdo se plantearon cuatro niveles de concreción; *interinstitucional*, *institucional*, *escuela*, y *aula* (Figura 1). Del mismo modo, estas fases fueron tomadas en cuenta en el nivel medio superior para concretar el enfoque por competencias, y posteriormente, un modelo más centrado en el aprendizaje del estudiante encauzado en la premisa del aprender a aprender (SEP, 2016; SEP, 2017).

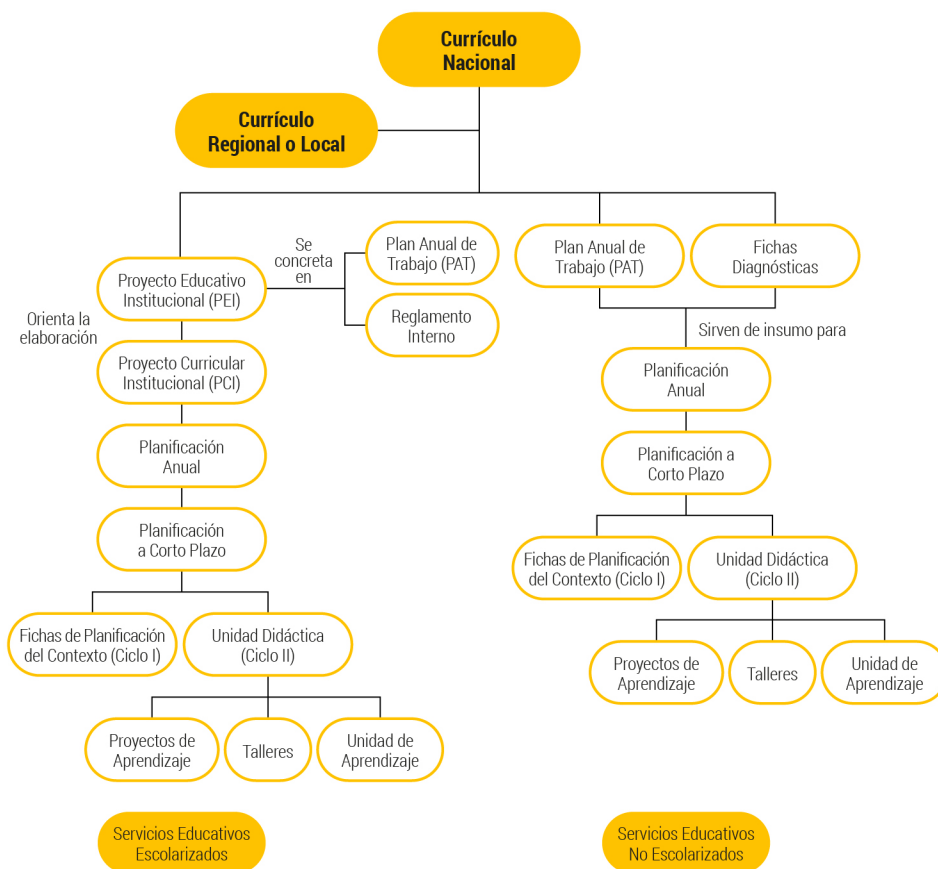
Figura 1
Niveles de concreción curricular



Fuente: elaboración propia, trabajo de campo. Adaptado del acuerdo secretarial 442 (SEP, 2008).

En otro orden de ideas, se tiene el ejemplo de lo planteado por el MEP (2019), donde se refleja el proceso de planificación del aprendizaje en la educación inicial. A partir de esto, se rescatan aspectos fundamentales igualmente relacionados con fases de concreción curricular. Al mismo tiempo, se aborda a profundidad la planeación a corto y largo plazo, consideradas por situarse entre los niveles más altos e importantes en un currículo, pues en ellas cobra vida no solamente el proyecto de una nación, sino también todas aquellas iniciativas educativas que nacen de diferentes actores protagonistas en centros escolares (ver Figura 2).

Figura 2
Niveles de concreción curricular.



Fuente: Elaboración propia con base en MEP (2019)

De este modo, y partiendo de la experiencia propia, se considera que los niveles de concreción curricular pueden quedar delimitados en cuatro fases; nacional, sistema/ subsistema, centro escolar, y nivel docente-discente.

Nivel Nacional

Cuando se plantea un proyecto educativo a nivel nacional, se parte de un diagnóstico previo mediante el cual se establecen entre otros aspectos, los estándares, principios y enfoques educativos, así como también los plazos para su logro. Esta etapa es posible considerarse de largo plazo, debido al tiempo que contempla su implementación, de por lo menos un periodo lectivo (Álvarez, 2011). En la siguiente fase, los diferentes niveles o subsistemas (secundaria, bachillerato, y universidad) adoptan el proyecto planteado en el plano nacional con el fin de contextualizarlo en las distintas instituciones y regiones a través de lo que generalmente se denomina Plan de Desarrollo Institucional. Consecuentemente, cada centro educativo se apropia de las políticas institucionales, nacionales, y legislativas con el propósito de construir su planeación anual, partiendo de un diagnóstico obtenido por medio de un estudio del contexto interno y externo escolar; planeación que se puede interpretar a corto plazo (Schmelkes et ál., 2018). Por último, los docentes, elaboran un plan de trabajo (o planeación periódica), sustentadas en un diagnóstico de escuela y grupal, en el que trazan actividades de enseñanza-aprendizaje a llevar a cabo en el aula.

Nivel Sistema/Subsistema

A nivel sistema, el Plan de Desarrollo Institucional plasma los objetivos a largo plazo, dado que los periodos de tiempo marcados para su realización son prolongados. Por lo regular, también tiende a contar con elementos como un diagnóstico, los problemas, o prioridades pedagógicas a trabajar, los propósitos institucionales, lineamientos pedagógico-didácticos, estrategias de acción previstas institucionalmente y un plan de evaluación de seguimiento (DGE, 1996; Schmelkes *et al.*, 2018). De acuerdo con lo sustentado anteriormente, es necesario seguir una metodología de trabajo en dicha planificación:

- a. Un trabajo cooperativo a nivel institucional.
- b. Un proceso de análisis y reflexión sobre el proceso educativo.
- c. Una mirada permanente sobre la organización y gestión escolar.
- d. Un compromiso de todos para la construcción de su propio proyecto de renovación.

Nivel Centro Escolar

La planeación en un centro escolar generalmente se diseña en un plan anual, el cual también se contempla dentro del marco de planificación a largo o corto plazo, dependiendo desde la perspectiva que se vea. Por ejemplo, a nivel institucional, se puede contemplar de corto plazo si se compara con las metas delineadas a escala nacional, pero si se contrasta con aquellas trazadas día a día con los estudiantes, pudiera tomarse en cuenta por ser de largo plazo. Al igual que los niveles o procesos de concreción curriculares anteriores, esta etapa se sustenta en aspectos como el diagnóstico, proyectos socioformativos, estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo y por competencias, acuerdos pedagógico-didácticos derivados del Plan de Desarrollo Institucional, entre otros (Álvarez, 2011; Schmelkes *et al.*, 2018).

Nivel Docente-Discente

El último nivel de concreción curricular aterriza en el aula y puede considerarse como planeación de tipo periódica, puesto que implica programar estrategias de enseñanza para las sesiones de clase. Se entiende por planeación periódica a aquella actividad académico-administrativa del docente, la cual se elabora pensando en actividades diarias con estudiantes, jugando el educador un papel de coordinador e implementador de estrategias institucionales y gubernamentales que tienen como fin garantizar una educación de calidad, pertinente, y relevante. Esta etapa parte de aspectos similares a las anteriores, al gestionarse un diagnóstico, identificando características del grupo, pero también aquellos elementos contextuales internos y externos que permiten tener una comprensión más profunda de los discentes. En este caso, el profesor necesita conocer las políticas en materia educativa, el plan institucional y planificación anual del centro escolar, con el afán de trazar el rumbo formativo de sus alumnos (Álvarez, 2011; DGE, 1996; Reta, 2017).

Componentes de la Planeación Periódica

En México como en otros países, planear es una responsabilidad y requisito de carácter académico-administrativo del educador (Tobón, 2018a). "La planeación didáctica es un proceso fundamental en la docencia que es connatural a la profesión docente" (p. 25). Desde la perspectiva del autor, el acto de planificación implica organizar actividades de aprendizaje plasmando diferentes formas de trabajo y proyectos formativos en formatos denominados *secuencias didácticas*. En el mismo respecto,

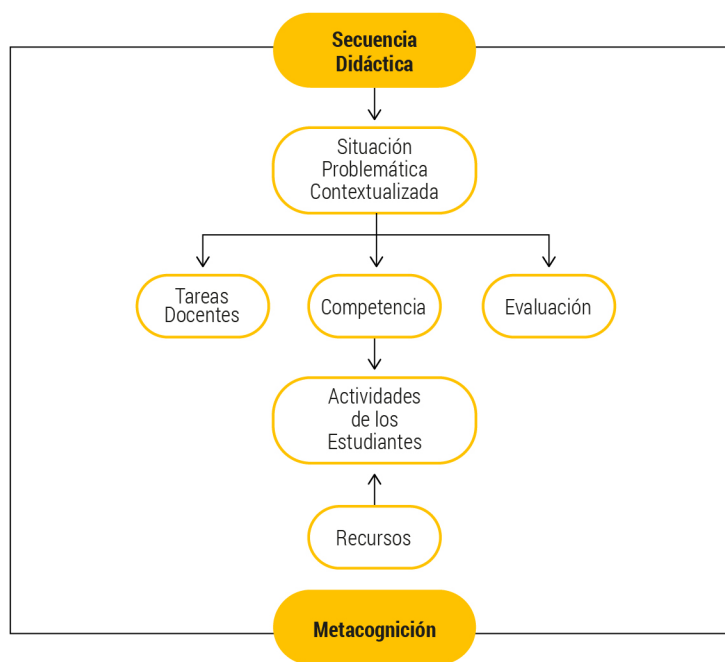
Pimienta (2012), argumenta que una secuencia didáctica es la organización de una serie de acciones por parte del maestro, las cuales tienen como fin poner en acción procesos didácticos de interacción que contribuyan a formar en educandos las competencias deseadas en los perfiles de egreso. En el diseño se pueden identificar dos criterios generales para su elaboración: *criterios de forma* y *criterios de fondo*.

El criterio de forma tiene que ver con los elementos o apartados indispensables del formato académico-administrativo (planeación o secuencia didáctica) que sirve como guía para la práctica educativa. Por otro lado, los criterios de fondo obedecen a lo relacionado con la actuación pedagógico-teórica, planteada y justificada dentro de una secuencia didáctica, tomando en cuenta que las situaciones de aprendizaje deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes (SEP, 2011).

La planeación didáctica contempla, entre otros elementos, una gestión de ambientes propicios de un aprendizaje significativo mediante el trabajo colaborativo, así como también inclusivo y de atención a la diversidad (Álvarez, 2011). En este tenor, la planificación es una herramienta fundamental para potenciar la formación en competencias, lo que supone un involucramiento creativo del pedagogo en el diseño de situaciones retadoras para los educandos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos (Ruiz, 2012).

De acuerdo con Tobón (2005), la secuencia didáctica se conforma de diversos componentes, para empezar, se necesita de una situación problemática contextualizada, así como también de una competencia necesaria para hacerle frente. Igualmente, es necesario trazar actividades docentes, tareas de estudiantes, y criterios de evaluación de competencias. Asimismo, se deben tomar en cuenta los recursos a ser empleados, e incluir un proceso metacognitivo (ver figura 3).

Figura 3.
Aspectos sustanciales de una secuencia didáctica.



Fuente: elaboración propia con base en Pimienta (2012).

Crterios de fondo

En el criterio de fondo entran múltiples aspectos fundamentales para garantizar un aprendizaje significativo que apele a una práctica educativa relevante. Las actividades deben también estar organizadas teniendo una visión proyectiva, contando estas con momento de diagnóstico, planeación, ejecución, y socialización de resultados (Tobón *et al.*, 2010).

Por otra parte, se considera que la reforma educativa del 2013 es un referente muy importante, ya que mediante esta se impulsó un sistema de evaluación obligatoria para los educadores que tomó en cuenta la planificación didáctica. Por lo anterior, la SEP a través de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente (CNSPD), emitió un documento denominado *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada*, el cual tenía como fin preparar a los maestros y las maestras para el examen de permanencia durante el ciclo escolar 2016-2017.

Esta guía compartió información fundamental para la construcción de una planeación didáctica argumentada. Entre los elementos fundamentales que se consideraban para la planificación se contemplaron el diagnóstico, el plan clase, fundamentación de las estrategias de intervención, la consideración de buenos ambientes de aprendizaje y estrategias de evaluación. En seguida se comparte una breve descripción de cada elemento:

Diagnóstico. Según Tobón (2008) y Schmelkes *et al.* (2018), en este diagnóstico se determinan las características de los estudiantes conforme al entorno en el cual viven, su desarrollo, y sus procesos de aprendizaje. El documento de la CNSPD y SEP (s.f.) lo clasifica como contexto interno y externo.

Descripción del contexto externo de la escuela. Este apartado describe las características del entorno familiar, escolar, social y cultural de sus alumnos.

Diagnóstico del contexto interno del grupo. Describe las características y procesos de aprendizaje de los alumnos; los estilos de aprendizaje, las necesidades educativas especiales, hábitos de convivencia, conocimientos previos, actitudes, valores, entre otros.

Plan clase. También denominado secuencia didáctica, es el instrumento administrativo en el que se traza la ruta del proceso de aprendizaje, y donde se reiteran los propósitos del nivel educativo correspondiente para la selección de los métodos, estrategias de evaluación, técnicas y actividades que propiciarán ambientes favorables para el desarrollo de competencias. A continuación, se describen algunos de estos elementos:

Gestión de buenos ambientes de aprendizaje. Los ambientes propicios se logran a través del impulso de las buenas relaciones al interior del grupo de estudiantes, así como también, el fomento de la participación democrática de la comunidad educativa que motiven el deseo por la educación (Duarte, 2003).

Estrategias de evaluación. Estas estrategias pueden ser de tipo valorativas o evaluativas, y deben de corresponder con los procesos de enseñanza-aprendizaje y resultados esperados.

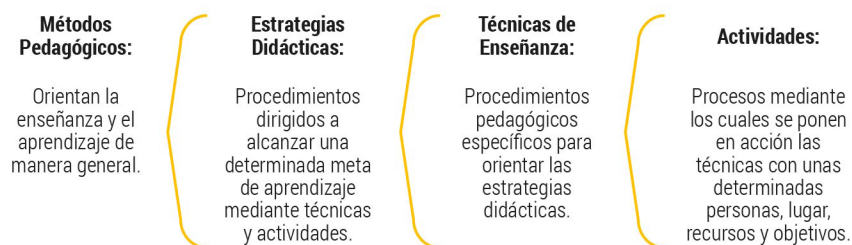
Fundamentación de las estrategias de intervención didáctica elegidas. Es una defensa de la planeación didáctica, donde se fundamentan de manera descriptiva las estrategias de intervención educativas seleccionadas considerando el contexto interno y externo de la escuela, desde el diagnóstico, hasta la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, así como también se justifica la organización de los estudiantes, el tiempo, los espacios y los materiales a utilizar.

Es necesario profundizar en que, desde el enfoque por competencias, la planeación didáctica se construye a partir de los mejores principios de diversas premisas educativas; el constructivismo, del aprendizaje significativo, el enfoque humanista, y socioformativo. Por tal, la secuencia didáctica cuenta con tres momentos; inicio, desarrollo, y cierre (Tobón, 2005). En el inicio se pueden emplear estrategias para presentar el encuadre de la clase, obtener un diagnóstico del grupo, activar conocimientos previos, y motivar a los estudiantes. En el desarrollo, se procura la puesta en acción de actividades desde el saber ser, saber conocer, y saber hacer. De acuerdo con las disponibilidades de tiempo y organización de la clase, es posible que se realicen ejercicios que resuman y refuercen los aprendizajes con los discentes que hayan tenido dificultades. Por último, en el cierre de la sesión se llevan a cabo valoraciones de los logros alcanzados a partir de los objetivos establecidos en un principio. De la misma manera, se recomienda que las secuencias sean planificadas para implementarse en por lo menos dos clases, aunque habrá ocasiones en las que las actividades necesiten realizarse en más sesiones (Tobón *et al.*, 2010).

Estrategias didácticas de inicio, desarrollo y cierre.

Uno de los elementos sustantivos dentro del criterio de fondo es la estrategia didáctica, la cual se entiende como una serie de acciones o procedimientos que un docente lleva a cabo de modo sistemático con el fin de alcanzar un objetivo educativo en el aprendizaje significativo de los estudiantes (González y Triviño, 2018). De acuerdo con Tobón (2005), las estrategias didácticas parten de un método de enseñanza que marca la ruta para abordar el aprendizaje; asimismo, desencadenan diferentes técnicas y actividades de aprendizaje que de manera alineada buscan llegar al logro de una competencia genérica y disciplinar, tal y como se ejemplifica en la Figura 4:

Figura 4
Ruta de planeación del proceso pedagógico.



Fuente: elaboración propia con base en Tobón (2005).

A juicio de Pimienta (2012), entre las principales metodologías que se pueden encontrar para la formación de competencias en la educación podemos encontrar la simulación de situaciones problemáticas, el aprendizaje por proyectos, estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje in situ, el aprendizaje basado en TIC, aprender mediante el servicio, la investigación con tutoría, y el aprendizaje cooperativo. Por consecuente, existen estrategias didácticas que impulsan la formación de competencias en estudiantes; de sensibilización, para favorecer la atención, para favorecer la adquisición de la información, de personalización de la información, de recuperación de la información, de cooperación, de transferencia de la información, de actuación y valoración.

Estrategias de sensibilización. Son de ayuda para motivar al estudiante a tener una buena disposición a las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo. Entre estas actividades se encuentran; relatos de experiencia de vida, visualización y contextualización en la realidad. La primera se refiere a experiencias reales que se comparten en clase, las cuales deben ser cortas y estar relacionadas con aprendizajes esperados.

La segunda consiste en llevar al educando a imaginarse en el futuro alcanzando sus metas o proyectos. La última está relacionada con el exponer a los discentes a ejemplos reales y contextualizados que justifiquen la necesidad de desarrollar competencias (Tobón, 2005).

Estrategias para favorecer la atención. Sirven para atraer la atención de los estudiantes. Entre algunas estrategias que se plantean están; preguntas intercaladas e ilustraciones. Las preguntas intercaladas por lo regular se planean, pero se ejecutan de manera espontánea en ciertos momentos de la clase para recuperar la atención o evaluar algún proceso de aprendizaje. Las ilustraciones por su parte son útiles para facilitar el aprendizaje de términos y procedimientos (Trujillo, 2017).

Estrategias para favorecer la adquisición de la información. Mayer (1984) y Ausubel *et al.*, (1976), plantean que para que la adquisición sea significativa, el estudiante debe pasar por un proceso constructivo, 1) activación de conocimientos previos, 2) reconocer el valor de la estructura cognitiva previa, 3) recibir la información nueva de manera sistemática, lógica y coherente, y 4) formar enlaces entre los conocimientos previos y los nuevos. Algunas estrategias para favorecer la adquisición de la información son; objetivos, organizadores previos, mapas mentales y la cartografía conceptual.

Estrategias para favorecer la personalización de la información. Estas estrategias son útiles para crear un sentido de identidad con los nuevos conocimientos. En este caso, el proyecto de vida del estudiante y la iniciativa con el sentido crítico para la autogestión de competencias se consideran las estrategias más relevantes (Tobón, 2005).

Estrategias para favorecer la recuperación de la información. Estas estrategias son complementarias a las de la adquisición, puesto que para promover el aprendizaje duradero es necesario recuperar la información adquirida, donde los organizadores gráficos, las redes semánticas y la lluvia de ideas se consideran los más efectivos (Ausubel *et al.*, 1976).

Estrategias para favorecer la cooperación. Consiste en poner en juego la teoría sociocultural y de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1979), en otras palabras, promover que el aprendizaje ocurra entre los mismos estudiantes, puede ser mediante el trabajo o investigación en equipos.

Estrategias para favorecer la actuación. Restrepo (2005) enfatiza que para promover la actuación se pueden organizar estrategias didácticas de solución de problemas reales o simulados en contextos laborales. Algunas estrategias que benefician en este respecto son la simulación de actividades profesionales/laborales, el estudio de casos reales o simulados para analizar causas y efectos y plantear soluciones, y el aprendizaje basado en problemas mediante el trabajo en equipo.

Estrategias de valoración. A diferencia de la evaluación, el concepto de valoración adapta un enfoque más humanista y formativo donde el estudiante nunca deja de aprender. Las estrategias de valoración que se pueden considerar son la observación, la entrevista, el diario de campo, pruebas de ejecución/actuación, ensayos y el portafolio (Tobón, 2005; Reta, 2017).

La valoración

Dentro de los criterios de fondo, se considera que tanto la evaluación como la valoración son actividades fundamentales para la formación por competencias, no obstante, existe una diferencia entre ambos conceptos. De acuerdo con Tobón (2005), la valoración es utilizada para generar un reconocimiento a lo que el estudiante está aprendiendo, de esta manera, se resalta la complejidad y el carácter apreciativo de la evaluación. Según el autor, en la valoración se tiene la oportunidad de rectificar el proceso formativo del estudiante dado que, generalmente viene acompañada de una

retroalimentación, mientras que en la evaluación por lo regular es definitiva y su resultado es una nota o calificación. Igualmente, el investigador sostiene que, desde el enfoque por competencias, esta actividad busca la mejora de los aprendizajes, la promoción de un nivel escolar a otro, la certificación de la institución educativa, y la mejora de la docencia. En este sentido, la planeación por competencias debe garantizar un momento de valoración-diagnóstica que permita trazar actividades de enseñanza aprendizaje, además de asegurar un proceso formativo que permita un crecimiento mediante la retroalimentación y un momento de valoración final. Cabe resaltar que, tanto en la valoración como en la evaluación, es necesario fijar los criterios por medio de indicadores que determinen el nivel de logro de las competencias o desempeños a desarrollar. Por consiguiente, la valoración requiere de tres procesos interdependientes: *autovaloración*, *covaloración* y *heterovaloración*.

Entre algunas de las técnicas e instrumentos de evaluación y valoración que se consideran pertinentes aplicar para la formación basada en competencias (ver Tabla 2), se comparte una relación que armoniza lo propuesto por Tobón (2005) y Pimienta (2012).

Tabla 2
Técnicas e instrumentos de evaluación bajo el enfoque por competencias.

Técnicas	Descripción	Instrumentos para evaluar
La observación	Puede ser espontánea o planeada (sistematizada o no sistematizada).	Sistema de categorías. Listas de control o cotejo. Escalas estimativas. Notas de campo o diario Registro anecdótico o de muestras.
Entrevistas Focalizadas	Interrogativo que puede ser planeado en forma de preguntas con el fin de recoger información relacionada con el aprendizaje.	Guías de entrevista. Estructurada o Semiestructurada. Abierta o cualitativa. Cuestionarios. De desempeño.
Diario de Campo	Lo realizan los estudiantes y da cuenta del cambio que se ve reflejado en la mejora de las competencias.	Listas de cotejo.
Pruebas de Ejecución	Son actividades reales o simuladas, realizadas por los estudiantes para dar cuenta de la competencia o desempeño que están poniendo en juego.	Exámenes objetivos. Pruebas de competencias cognitivas enfocadas a la resolución de problemas. Pruebas de conocimiento para evaluar lo conceptual. Exámenes objetivos. Exámenes subjetivos.
Ensayos	Son escritos realizados por los estudiantes, los cuales pueden plantearse de diferente manera; problemáticos, argumentativos, descriptivos, etc.	Listas de cotejo. Rúbricas. Escalas de valoración de diversos tipos; diferencial semántico, estimación y escalas de desempeño escolar.
Portafolio	El portafolio es un conjunto de trabajos que se presentan como evidencia del logro de aprendizajes adquiridos en un determinado ciclo educativo.	<i>Portafolio de vitrina.</i> Se escoge el mejor trabajo y el peor trabajo. <i>Portafolio de cotejo.</i> Al inicio de un curso se presentan una lista de competencias a manera de que los estudiantes aporten evidencias. <i>Portafolio abierto.</i> Es flexible y permite seleccionar las evidencias más significativas que den cuenta del logro de las competencias.

Fuente: elaboración propia con base en Tobón (2005) y Pimienta (2012).

Para la valoración y evaluación de las competencias Tobón (2018a), bosqueja las siguientes recomendaciones. 1) Tener mucha claridad del producto, para lo cual, se sugiere que primero se trabaje sobre un *producto integrador* por secuencia didáctica, e ir encaminando todas las actividades a aportar en su culminación. De esta manera, poco a poco se pueden integrar otros productos de mayor complejidad. 2) Elaborar instrumentos de evaluación desde el inicio, con el fin de presentarlo para dar oportunidad a que el estudiante se autoevalúe. Los instrumentos se pueden valorar colectivamente con los estudiantes y hacer modificaciones si hay necesidad, y 3) Organizar la evaluación dentro de las mismas actividades de aprendizaje.

La retroalimentación

La retroalimentación es una actividad derivada de la valoración, en la cual el docente brinda información al educando sobre sus fortalezas y debilidades. Asimismo, el estudiante tiene la oportunidad de rectificar y subsanar las lagunas de conocimientos, así como también, corregir actuaciones y conductas para desempeñar mejor sus competencias, ya sean genéricas, disciplinares o profesionales. De la misma forma, la retroalimentación está ligada a habilidades socioemocionales y humanistas del pedagogo, pero para que esta actividad tenga un impacto positivo, es necesario que el educador tenga empatía con los discentes y los retroalimente “con respeto, buscando que sus alumnos escuchen, expresándose con cordialidad y en general mediante un buen trato, sea cual sea la retroalimentación” (Tobón, 2018a, p.23).

Criterios de forma

Existen diversas propuestas para la elaboración de un formato de planeación didáctica (ver Tabla 3). A continuación, se presentan algunos criterios a tomar en cuenta para la elaboración del formato de secuencia didáctica.

Tabla 3
 Criterios para la elaboración del formato de secuencia didáctica.

Tobón (2018b)	SEP (2009)	Rodríguez (2015)
Elementos curriculares: enfoque didáctico de la asignatura, competencia, aprendizaje esperado.	Grado, asignatura y unidad. El tema.	Objetivos. Contenido.
Actividades de aprendizaje organizadas en momentos: inicio, desarrollo y cierre.	La competencia por desarrollar. Las actividades por realizar; inicio, desarrollo y cierre.	Competencia por desarrollar. Recursos didácticos Estrategias de enseñanza- aprendizaje.
Organización de los recursos didácticos, tiempo y espacio.	Trabajo transversal con otras asignaturas.	Evidencias de desempeño.
Organización de los alumnos. Acciones e instrumentos para evaluación y retroalimentación.	Los aprendizajes esperados. Los recursos didácticos. El tiempo. Aspectos por evaluar.	

Fuente: Elaboración propia con base en de Tobón (2018), SEP (2009) y Rodríguez (2015).

De acuerdo con lo planteado anteriormente, enseguida se presenta una propuesta de formato (ver Tabla 4) que contempla los criterios antes mencionados, principalmente los de Tobón (2005), Tobón et ál. (2010) y Pimienta (2012).

Tabla 4
Plantilla de planeación didáctica argumentada

Nombre de la escuela:		Turno:	
Nombre completo del docente:		Localidad:	
Grado y grupo:	Fecha:	Asignatura:	
Aprendizaje esperado:		Competencias genéricas:	
Ambiente:		Contenidos:	Número de sesión:
Situación didáctica:			
Actividades con el docente:		Actividades de aprendizaje autónomo	
Inicio: (Aquí puedes describir tus actividades paso a paso)		Metacognición:	
Producto de aprendizaje: Instrumento de evaluación:			
Tiempo:		Tiempo:	
Desarrollo:		Metacognición:	
Producto de aprendizaje: Instrumento de evaluación:			
Tiempo:		Tiempo:	
Cierre:		Metacognición:	
Producto de aprendizaje: Instrumento de evaluación:			
Tiempo:		Tiempo:	
Observaciones			

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Existe un número muy amplio de trabajos de investigación relacionados con la planeación en el campo educativo sobre los cuales se puede abrir una discusión. En este sentido, se retoman algunos estudios recientes recuperados en artículos de revistas científicas indexadas, localizadas en buscadores como Google Académico, Latindex, Scopus, Redalyc, entre otros, con el fin de contrastar los resultados derivados con los de la presente investigación documental.

En este sentido Morales (2018), quien llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue analizar si la planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje realizados por educadores de diferentes planteles de bachillerato está enmarcado en un enfoque por competencias. Los resultados permitieron comprender, investigar, y desarrollar estrategias para elevar la calidad educativa. Asimismo, la mayoría de los profesores observan la forma en que la planeación favorece el aprendizaje significativo, aunque la autora hace énfasis en la necesidad de llevar la escuela a la vida práctica.

Esta percepción de Morales (2018) es sumamente importante, dado que la planeación no debe remitirse a un simple formato descriptivo para cumplir una responsabilidad administrativa. Es posible construir un documento fundamentado; sin embargo, en

muchas ocasiones el esbozo didáctico queda en papel, o se diseñan procedimientos pedagógicos enmarcados en premisas fuera de ciclo que siguen promoviendo prácticas tradicionalistas, es decir, no desarrollan competencias de la cuarta revolución industrial (Echeverría y Martínez, 2018).

De la misma manera Ascencio (2016), quien realizó una indagación de corte cualitativo en el contexto de la Universidad Latinoamericana (ULA) con el objetivo de analizar los formatos de planeación empleados en la institución superior con el objeto de definir cuáles rubros de llenado de información son necesarios, así como también detectar áreas de oportunidad en la argumentación de estrategias didácticas y recursos, todo esto para finalmente proponer un formato de planeación mejorado. Los resultados arrojaron hallazgos similares a lo que se planteó en esta investigación documental, tanto en elementos de datos, estrategias, y diseño del documento para la planificación didáctica.

A diferencia de la información necesaria que se propone en el formato propuesto por Ascencio (2016) con el desarrollado en este trabajo, se incluye un apartado de bibliografía. Se considera por un lado que esta información es valiosa para dar crédito a los pedagogos que en su momento propusieron los fundamentos teóricos; no obstante, para los autores del presente, si la literatura es basta se considera que dicha información burocratizaría mucho más el formato; por lo tanto, se debe tener cuidado del número de referencias a citar. En otro orden de ideas, la autora toma en cuenta el aprendizaje autónomo del estudiante, que en ocasiones este aspecto queda olvidado o mal enfocado en los formatos de planeación.

Asimismo, Ramírez (2019), quien reflexiona teóricamente sobre el papel de la planeación, definiéndola como un aspecto estratégico. Aquí se comparte con el autor, que dicho proceso debe ser continuo, comprometido, reflexivo, participativo, autocrítico, pero sobre todo flexible a los diferentes contextos educativos (Ascencio, 2016). Pero también debe promover el cambio, el desarrollo de competencias que rebasen las cuatro paredes del aula escolar, en otras palabras, que impacte en la vida de los educandos. Al igual que en el presente estudio documental, el investigador recata los niveles de planeación; anual, periódica, semanal, y diaria, apreciada a lo largo de los niveles de concreción curricular.

De la misma manera, Brito *et al.* (2019), quienes desarrollaron una investigación cuantitativa con el propósito de identificar las finalidades, enfoques, y aspectos que consideran los educadores en educación básica en su planeación, donde participaron 433 docentes mexicanos. Los resultados de este estudio mostraron una alta eficiencia pedagógica, aún en su forma tradicionalista, se reflejaron prácticas encaminadas a la socioformación. En este respecto, los hallazgos de los investigadores traen consigo aspectos a reflexionar en torno a la combinación de praxis de corte tradicional con procedimientos que van orientados hacia la socioformación. De alguna manera, esto significa un paso vital para los maestros, puesto que de cierta manera se está sufriendo una transformación para el bien de la comunidad educativa en pro del bienestar social, una aplicación pertinente del instrumento que traza la ruta a seguir para dar seguimiento al proceso formativo del discente.

De esta manera Sandoval (2017), quien desarrolló una obra teórica en torno a la planeación argumentada para la adquisición de competencias que favorece la formación de discentes. El objetivo del estudio fue identificar elementos curriculares de una planeación argumentada, de tal modo que se tenga la posibilidad de diseñar situaciones pedagógicas interesantes y desafiantes para los educandos que los lleve a una indagación, reflexión, análisis, y comprensión de sus realidades. Al igual que en otros estudios, la autora presenta un formato de planeación que toma en cuenta características según el contexto, similares a los del presente trabajo. Asimismo, se consideran sustanciales las reflexiones finales que hace la investigadora, al resaltar la importancia de cómo las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben obedecer a ser interesantes, que fomenten la creatividad e invocación no solo del docente, sino el sentido de aprender y emprender del estudiante.

Conclusiones

Como se ha fundamentado en este trabajo, se puede considerar a la planeación didáctica como una de las actividades que forman parte del último nivel de concreción curricular. Asimismo, es un procedimiento académico-administrativo que tiene que realizarse seriamente y debe mantenerse entre las prioridades de seguimiento tanto por parte del docente como de las autoridades educativas. Se considera que, en el formato para la planificación del trabajo en el aula, estriba el corazón de la praxis del educador y el seguimiento en los aprendizajes de los estudiantes, sin este, el rumbo del aprendizaje y la educación pierde sentido, claridad y calidad educativa.

Es importante asimilar que, son tan importantes las actividades de aprendizaje que dirige el profesor como aquellas que lleva a cabo el estudiante, ya que ambos entes comparten una responsabilidad para la formación de competencias. El docente debe facilitar las situaciones problémicas, plantear las actividades de aprendizaje, presentar los niveles de logro de las competencias para que el educando los gestione y evalúe su nivel de autonomía, sin olvidar que bajo dicho enfoque se busca una formación integral de los discentes (Nagro *et al.*, 2019). También es importante denotar que la evaluación y valoración son consideradas fundamentales en el acto educativo, donde es la retroalimentación la que da pie al crecimiento personal, cognitivo, y profesional del alumno.

Como último nivel de concreción curricular, se necesita explorar el sentir y punto de vista del docente en cuanto al impacto de los proyectos educativos que se impulsan tanto a nivel local como a nivel nacional. Si bien es cierto, la libertad de cátedra persiste en muchas instituciones educativas, las autoridades no deben justificarse con esta para responsabilizar al docente por el cumplimiento de proyectos que se construyen desde una silla. Los contextos regionales son diversos, del mismo modo, los grupos de estudiantes en cada centro educativo son heterogéneos, lo cual hace complicada la aplicación del enfoque educativo por competencias. Es importante revisar la administración del sistema educativo y pensar en el bienestar de los educandos, los proyectos que se impulsan si bien son buenos, pero en muchas ocasiones las condiciones laborales no permiten una aplicación pertinente del enfoque, ni tampoco permiten el seguimiento puntual que los alumnos merecen.

Por otro lado, es importante retomar la importancia de la práctica educativa a partir de la planificación. De acuerdo con Larssen *et al.* (2018), quienes realizaron en el mismo sentido una investigación documental, afirman que es sumamente fundamental construir una planeación de calidad y para ello, los investigadores enfatizan la importancia de la planeación colaborativa, en el contexto del estado mexicano, este se puede extrapolar al ámbito de los planes de trabajo que se desarrollan en un nivel de colegiado, consejo técnico o bien, en reuniones de academia. Asimismo, se tiene como ejemplar la indagación realizada por Tagle *et al.* (2020) quienes tuvieron como propósito identificar los tipos de conocimiento que se activaban por parte de los maestros en su proceso de formación docente al diseñar la planeación didáctica. La investigación de Tagle y sus colaboradores arrojaron hallazgos que permitieron dar cuenta de las diferentes habilidades que se promueven al realizar una planeación, entre ellas, el desarrollo de mayor conocimiento sobre los contenidos, afirmación o mejoramiento de las estrategias pedagógicas, así como también la concientización sobre la realidad del contexto educativo. De este modo, se puede contrastar la importancia de realizar una planeación que integre todos los componentes que permitan llevar a cabo un abordaje educativo que sea pertinente y relevante de acuerdo con las necesidades del entorno, pero al mismo tiempo cumpliendo con las políticas de talla nacional.

Referencias

Arias, F. G. (1997). *El proyecto de investigación* (2da edición). Episteme.

- Álvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, (10), 151-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628301>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55146042006>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Beltrán, J., Navarro, B. y Peña, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación*, 42(2), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571>
- Brito L., M., López-Loya, J. y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros Zorzal. http://www.udesantiagovirtual.cl/moodle2/pluginfile.php?file=%2F204043%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2F287885313-Guy-Brousseau-Iniciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf.pdf
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y Secretaría de Educación Pública (CNSPD y SEP). (s.f.). *Evaluación del desempeño 2016-2017: Guía para la Elaboración de la Planeación Didáctica Argumentada*. SEP. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2016/permanencia/guias/planeacion_didactica_2016/academicas/04_0_E4_GUIA_A_DOCCB_MAN.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Ley General de Educación DOF-30-09-2019. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. pp: 1-67. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Díaz, B. Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Dirección General de Escuelas (DGE). (1996). *Renovación Curricular en la Provincia de Mendoza (Serie 3): Organización y Gestión Institucional y Curricular*. Gobierno de Mendoza. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000506.pdf>
- Dominguez, G. y Llorente, M. C. (2009). La educación social y la web 2.0: Nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 105-114. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381009.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>

- Flores, F. M. y González, C. O. (2014). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso* (3ª ed.). Trillas.
- García, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113006.pdf>
- Gómez, L. (2010). Un Espacio para la Investigación Documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos, C. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (1), 46-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.01.04>
- González L. S. y Triviño G. M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 71-388. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7), 27-41. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/4404>
- Larssen, D.L., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A., Bugge, H.E., Næsheim-Bjørkvik, G. & Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education: Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 8-22. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2017-0030>
- Luvezute, R. M., Scheller, M. y de Lara, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: Conceptos y caracterización. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(2), 55 - 73. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>
- Martínez, A. M. (2011). Técnica de muestreo para la selección documental: una mirada desde el método. *Códices*, 7(2), 81-96. <http://eprints.rclis.org/20001/>
- Mayer, R. E. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychologist*, 19, 30-42. <https://doi.org/10.1080/00461528409529279>
- Ministerio de Educación de Perú (MEP). (2019). *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (primera edición). Ministerio de Educación. <http://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/la-planificacion-en-la-educacion-inicial-guia-orientaciones.pdf>
- Morales, R. E. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Nagro, S. A., Fraser, D. W. & Hooks, S. D. (2019). Lesson planning with engagement in mind: Proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic*, 54(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/1053451218767905>
- Palella, S. y Martins, P. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

- Pimienta, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. Pearson Educación. https://www.academia.edu/33825697/Las_competencias_en_la_docencia_universitaria_pimienta_1_
- Pimienta, J.H. y de la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). Pearson Education.
- Prawda, J. (1984). *Teoría y praxis de la planificación educativa en México* (1a ed.). Grijalbo. <http://es.calameo.com/read/000531277f9256cf920b5>
- Ramírez, G.J. (2019). La planeación estratégica y la calidad docente en la Universidad. *Revista Torreón Universitario*, 7(19), 6-17. <https://doi.org/10.5377/torreon.v7i19.7906>
- Restrepo, G.B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83400803>
- Reta, A. (2017). Las adaptaciones curriculares. *Publicaciones Didácticas*, (78), 481-498. <https://core.ac.uk/download/pdf/235858043.pdf>
- Rodríguez, J. C. (2015). *La Planeación Didáctica por Competencias: Elemento Esencial para Fortalecer el Aprendizaje de los Estudiantes* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional. México]. <http://200.23.113.51/pdf/31683.pdf>.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Sandoval, Y. L. (2017). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar*, 32(17), 61-72. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/7/7>
- Schmelkes, S., Galas, C., Hamilton, E. M., Chicharro, M. P. y Hamilton, J. (2018). *Autoevaluación y autonomía escolar: Principios y herramientas para la gestión*. Fondo editorial Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. p, 120.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). Acuerdo 442. Por el cual se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5061936%26fecha%3D26/09/2008
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica*. Sitio web consultado el 10 de febrero de 2021. http://www.sev.gob.mx/virusinfluenza/docentes/curso_basico_formacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Acuerdo 592. *Por el cual se establece la Articulación de la Educación Básica*. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *El modelo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* (1ra edición). Editorial Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para libertad y la creatividad* (2da ed.). Editorial. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development; Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tagle, T., Díaz, C., Etchegaray, P., Alarcón, P., Quintana, M. & Ramos, L. (2020). Lesson Planning: What Types of Professional Knowledge Are Activated by Chilean Pre-Service EFL Teachers? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(1), 258-271. <https://e-flt.nus.edu.sg/v17n12020/tagle.pdf>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2da ed.). Ecoe Ediciones. http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación por Competencias*. Editorial, Pearson Educación. <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- Tobón, S. (2018a). Formación basada en competencias. *Las Voces del Sabes*, 5, 19-28. <https://www.cife.edu.mx/2019/03/08/entrevista-al-dr-sergio-tobon-uno-de-los-principales-investigadores-en-competencias-en-latinoamerica/>
- Tobón, S. (2018b). *El proyecto de enseñanza, aprendizaje y evaluación: Manual práctico para comprender, planear e implementar el proyecto de enseñanza*. Centro Universitario CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/El-Proyecto-de-Ense%C3%B1anza-5.0.pdf>
- Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fondo editorial Areandino: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Zamora, B. (2017). *La planeación didáctica como fundamento del conocimiento docente para el desarrollo de competencias e incidir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje entre los alumnos y alumnas de la escuela primaria, "Quirino Mendoza Cortés" de la delegación Xochimilco de la ciudad de México* [Tesis de maestría no publicada]. <http://200.23.113.51/pdf/32677.pdf>