

# INSTRUMENTO PARA LA PLANIFICACIÓN DE CLASES CONTEXTUALIZADAS

*INSTRUMENT FOR THE PLANNING OF CONTEXTUALIZED  
LESSONS*

**Lic. Sergio Arturo Camacho Palomares.**

*Escuela Normal Experimental de El Fuerte extensión, Mazatlán. México.  
sergiopalomares@live.com*

**Lic. Celia Leticia Juárez Camacho.**

*Escuela Normal Experimental de El Fuerte extensión, Mazatlán. México.  
celiate\_08@hotmail.com*

**Lic. Helga Donaxí Torrónategui Ávila.**

*Escuela Normal Experimental de El Fuerte extensión, Mazatlán. México.  
donytorrontegui@hotmail.com*

**Lic. Sharon Margarita Magaña Díaz.**

*Escuela Normal Experimental de El Fuerte extensión, Mazatlán. México.  
sharon.madiaz@hotmail.com*

## RESUMEN

El estudio presenta el diseño de un instrumento para evaluar planificaciones de clases contextualizadas y se realiza la validación mediante la técnica de juicio de expertos, bajo los siguientes momentos: 1) Construcción de las dimensiones descriptores del instrumento bajo los lineamientos del enfoque Socioformativo; 2) medición en escala de Likert de la redacción y pertinencia de cada uno de los elementos del instrumento por 15 expertos; 3) mejora del instrumento con base en la estimación del coeficiente de alfa de Cronbach y las observaciones emitidas por los jueces. El análisis estadístico de los resultados arroja valores de 0.95 en redacción y de 0.97 en pertinencia, con una significancia de  $p < 0.05$ . Finalmente, se incorporan las recomendaciones cualitativas de los expertos para dar lugar a una guía compuesta por cinco dimensiones y 48 indicadores.

**Palabras claves:** Evaluación, Socioformación, Planeaciones contextualizadas, Juicio de experto, Alfa de Cronbach.

## ABSTRACT

*The study designs the content of an instrument for the contextualized lesson plans evaluation and achieved their validation through the technique of expert judgment, under the following moments: 1) Construction of the descriptive dimensions of the instrument under the guidelines of the Socioformative approach; 2) measurement in Likert scale of the wording and relevance of each one of the instrument's descriptors by 15 experts; 3) improvement of the instrument based on the estimation of Cronbach's alpha coefficient and the observations issued by the judges. The statistical analysis of the results shows values of 0.95 in writing and 0.97 in relevance, with a significance of  $p < 0.05$ . Finally, the qualitative recommendations of the experts are incorporated to produce a guide composed of five dimensions and 48 indicators.*

**Key Words:** International Conference, Congress, Symposium, Educational Workshop, Teacher.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación básica mexicana está en una etapa de transformación, de una educación aislada del entorno social en el que ocurre, a una que lo considera o está contextualizada. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), consolidada en el 2012, y su planteamiento pedagógico, el Modelo Educativo focalizado en los Aprendizajes Clave, S.E.P., (2016), atribuyen al docente la búsqueda de la participación de los padres de familia, maestros, autoridades educativas y de la comunidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos para favorecer el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan enfrentar con satisfacción las necesidades que impone la vida diaria. Así, el profesor se enfrenta a la planificación de un conjunto de actividades educativas, que además de estar fundamentadas en el diagnóstico de las capacidades individuales de los educandos, deberán estar enmarcadas en el contexto escolar; y ser congruentes con las lógicas de gestión y organización institucional particular del centro educativo, e influyan directamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos García, Loredó, y Carranza, (2019).

Entonces, desde la institución escolar el educa-

dor tiene que plantear retos que generen situaciones significativas a partir de problemas del contexto, de manera tal que los estudiantes desarrollen una participación más reflexiva y activa en la sociedad Tobón, Prieto, y Fraile, (2010). Lo anterior obliga a la realización de un plan de clase que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y la modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo establecido para las sesiones lectivas que contempla el plan de estudios Alonso, (2009).

La planeación didáctica es una tarea inherente al trabajo profesional docente que permite organizar y vincular cronológica, espacial, pedagógica y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para lograr los aprendizajes previstos Tenutto, Brutti, y Algaraña, (2010); García y Valencia, (2014). Tradicionalmente, los componentes esenciales de un plan didáctico han sido: a) Los objetivos o propósitos; b) la organización de los contenidos; c) las actividades o situaciones de aprendizaje; d) la evaluación de los aprendizajes Alonso, (2009). En contraste, en una planeación didáctica contextualizada el logro de apren-



dizajes educativos se persigue bajo la consideración de los siguientes componentes: diagnóstico, metas de aprendizaje, secuencia contextualizada, recursos y medios didácticos, así como evaluación Juárez y Hernández, (2018); Magaña y Hernández, (2018).

Cabe distinguir la secuencia didáctica es un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y de evaluación, organizadas, sistematizadas y jerarquizadas que, bajo la mediación de un docente buscan el logro de determinadas metas educativas; además, estas consideran los materiales didácticos y de evaluación a utilizar en su intervención Tobón, Prieto, y Fraile, (2010). En adición, las secuencias didácticas contextualizadas son una serie de actividades concertadas en tres momentos (apertura, desarrollo y cierre) centrados en aprendizaje del estudiante. Integran la intervención de estrategias y recursos innovadores. Actividades que se establecen acorde con el contexto, necesidades y capacidades actuales de los alumnos, las cuales deben favorecer una evaluación formativa que promueva el logro de aprendizajes significativos Camacho, (2018); Torrónategui y Torres, (2018). Así, las planeaciones didácticas están conformadas por secuencias didácticas, y a su vez éstas, por distintas situaciones didácticas.

Ante este reto, se tendrá que romper con la tradición de una práctica docente que no responde con las características de los alumnos y su contexto Brito-Lara, López-Loya, y Parra-Acosta, (2019); por lo tanto, la actitud positiva del docente y su profesionalización para la aplicación adecuada de la planeación de clase contextualizada es una de las metas más importantes en el campo de la formación y actualización docente. Esta situación impone a los directivos, asesores técnico-pedagógicos y supervisores nuevas formas para evaluar las planificaciones didácticas.

Por otra parte, en el ámbito de la evaluación educativa se ha avanzado en la definición de marcos formales, legales, conceptualizaciones, metodología de sistemas de pruebas y procesamientos de datos, en la conformación de equipos técnicos y en el desarrollo de capacidades de evaluación a nivel de los estados; y a pesar de ello, existe la necesidad de instrumentos de

valoración de la labor docente. Igualmente, se han aplicado una serie de materiales para evaluar diferentes situaciones en el ramo educativo, como aquellos utilizados para medir el aprovechamiento escolar de los alumnos y la preparación profesional del docente, por ejemplo, los exámenes de Carrera Magisterial 1990-2000 Zorrilla, (2003). Además, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (I.N.E.E.), en vinculación con la S.E.P., a partir del 2002 diseñó una serie de instrumentos y parámetros de evaluación del desempeño docente S.E.P., (2002). Y en el marco de la RIEB, la S.E.P. editó un conjunto de herramientas para favorecer la reflexión de los docentes sobre un enfoque formativo de la evaluación del aprendizaje S.E.P., (2013).

Actualmente, en México se manejan guías de observación que evalúan el desempeño docente en clase S.E.P., (2017a; 2017b; 2018a; 2018b, 2019), y en otros países, como Perú, se consideran las rúbricas de observación de aula para evaluar el desempeño docente Ministerio de educación, Perú, (2017). Pero en sí, existe muy poca investigación sobre instrumentos para evaluar planeaciones didácticas para una educación contextualizada, motivo por el cual se realizó el presente estudio.

En la búsqueda de referentes teóricos que fundamenten la elaboración de dicho instrumento, se encuentra que la Socioformación mediante la gestión de conocimiento, bajo principios colaborativos, críticos, complejos, éticos y metacognitivos, propone una educación a través la resolución de problemas en el contexto local, tanto presentes como futuros. Este enfoque tiene la finalidad de formar personas con un proyecto ético de vida, quienes desarrollen iniciativas que contribuyan al crecimiento y fortalecimiento de su entramado social. Bajo esta orientación la resolución de problemas significativos y situados, la articulación de diferentes saberes en torno a esos problemas, la incorporación de procesos de aprendizaje metacognitivos y la evaluación del aprendizaje a través de rúbricas que identifican los niveles de dominio de saberes, habilidades y valores de los estudiantes son componentes indispensables en el proceso educativo Tobón, Prieto, y Fraile, (2010).

Por lo anterior, el propósito de esta investigación es ofrecer a docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos y supervisores una herramienta para la planificación y evaluación de clases situadas en el contexto, la cual se encuentre fundamentada tanto en los requerimientos planteados en la nueva reforma educativa mexicana, como en el enfoque socioformativo. Se trata de una herramienta validada por medio de la técnica de juicio de expertos. Lo que permita contar con un instrumento que favorezca la transición hacia una educación contextualizada.

## Metodología

### Tipo de Estudio

Se realizó un estudio mixto de corte transversal enfocado en obtener la validez de contenido de un instrumento para planificar clases de manera contextualizada, mediante el juicio de un conjunto de expertos. La validez de contenido es el grado en el que los elementos que componen un instrumento son representativos y pertinentes de lo que se desea medir Juárez y Tobón, (2018). Con este objetivo se convoca a un conjunto de personas con reconocida trayectoria en el tema, quienes pueden ofrecer valoraciones y recomendaciones a los descriptores comprendidos en el instrumento Escobar y Cuervo, (2008). Por lo general, las valoraciones son realizadas mediante la selección de una escala dentro de cinco rangos, de menor a menor grado de concordancia, denominada escala de Likert García, Aguilera, y Castillo, (2011). Y las recomendaciones son las observaciones emitidas de manera libre por los jueces para perfeccionar los elementos del instrumento.

### Procedimiento

El estudio de validez de contenido se desarrolló de la siguiente manera:

#### 1. Determinación de las dimensiones y descriptores del instrumento.

Se estableció el

conjunto de dimensiones y descriptores del instrumento (Tabla 1) a partir de los estudios realizados por Juárez y Hernández (2018), Magaña y Hernández (2018), Torrónategui y Torres (2018) y Camacho (2018), mediante la metodología socioformativa de la cartografía conceptual.

**Tabla 1.**  
Dimensiones y descriptores del instrumento

DIMENSIONES	ÍTEMS
Diagnóstico	1-6
Metas de Aprendizaje	7-15
Secuencia Contextualizada	16-30
Recursos y Medios Didácticos	31-38
Evaluación	39-50

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Enseguida, se asignó a cada descriptor una escala Likert de validación con dos parámetros de análisis: parámetros de redacción y pertinencia, la cual es una escala aditiva con un nivel ordinal Namakforoosh, (2000). Para ello se establecieron cinco escalas de correspondencia para la redacción de cada descriptor, y cinco de relación lógica para la pertinencia. Bajo las siguientes opciones de respuesta: 1. No cumple con el criterio; 2. Cumple muy poco; 3. Cumple moderadamente; 4. Cumple mayormente y 5. Cumple por completo (Tabla 2). Estas modificaciones permitieron contar con un cuestionario de cinco dimensiones, 50 ítems y dos dimensiones de análisis por ítem.

**Tabla 2.**  
Categorías de las escalas de valoración de cuestionario.

PARÁMETRO DE ANÁLISIS	ESCALA
<b>Redacción.</b> La descripción se comprende fácilmente, escrita con una correcta escritura sintáctica y semántica.	<b>1.</b> No cumple con el criterio. <b>2.</b> Cumple muy poco. <b>3.</b> Cumple moderadamente. <b>4.</b> Cumple mayormente. <b>5.</b> Cumple por completo.
<b>Pertinencia.</b> La descripción responde a las demandas, necesidades y requerimientos del estudio.	<b>1.</b> No cumple con el criterio. <b>2.</b> Cumple muy poco. <b>3.</b> Cumple moderadamente. <b>4.</b> Cumple mayormente. <b>5.</b> Cumple por completo.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

**2. Selección de expertos.** Se invitó a responder el cuestionario a 15 profesores mexicanos con experiencia en la evaluación de planeaciones didácticas. La encuesta incluyó preguntas sociodemográficas como sexo, nivel educativo, servicio profesional, años de experiencia profesional y práctica en la revisión validación de instrumentos; información que revela la trayectoria profesional de los participantes (Tabla 3).

**Tabla 3.**  
**Datos Sociodemográficos y de competencia de los jueces.**

<b>Sexo</b>	Hombres 60 % Mujeres 40 %
<b>Último nivel de estudio</b>	Licenciatura 27% Maestría 46 % Doctorado 27%
<b>Tipo de Servicio o modalidad en la Educación Primaria.</b>	Maestros frente a grupo 7 % Directores 13 % Asesores o Auxiliares Técnicos Pedagógicos 60 % Supervisores: 20 %
<b>Número de años de experiencia profesional</b>	Menos de 6: 0% Entre 6-15: 60% Más de 15: 40 %
<b>Práctica en la revisión, diseño y/o validación de un determinado instrumento de investigación educativa.</b>	Si: 94% No: 6%

Fuente: Elaboración propia, 2019.

**3. Evaluación de la fiabilidad y validez del instrumento.** Esta se calculó a través del coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach, cuyo valor varía de 0 a 1 Quero, (2010); Campo C., (2005). El tratamiento de la información se efectuó con la paquetería de SPSS, el cual devuelve el coeficiente total del instrumento y su valor en caso de que algún descriptor sea suprimido del conjunto. Lo que permite aplicar un criterio de refinamiento mediante la eliminación de los descriptores menos representativos, es decir, los que arrojen valores menores de 0.80. Además, otro discernimiento de perfeccionamiento fueron las consideraciones emitidas por los expertos.

## Resultados

Los resultados obtenidos de la prueba de fiabilidad muestran una consistencia interna alfa de Cronbach de 0.954 en la redacción de los descriptores del instrumento, y de 0.966 en la pertinencia de estos, con una  $p < 0.05$ , lo que presume un valor alto de confiabilidad. De estos resultados se deriva la recomendación de mantener todos los descriptores del instrumento, ya que la sustracción de alguno no aumenta el coeficiente obtenido Quero, (2010).

Sin embargo, Adalberto Campo Arias y Heidi C. Oviedo, (2008) sugieren que coeficientes arriba de 0.90 indican redundancia o duplicación de ítems, es decir, que por los menos un par de ellos miden lo mismo. Habría de revisarse cada uno, o bien, aplicar un análisis parcelar. Motivo por el cual, se calculó el coeficiente de cada una de las dimensiones del instrumento para los dos parámetros de análisis, mismo que se presentan en la Tabla 4. Estos arrojan coeficientes entre 0.804 y 0.900, los cuales no establecen repetición de descriptores.

**Tabla 4.**  
**Resultados de la valoración de los descriptores del instrumento por dimensiones**

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH		
	REDACCIÓN	PERTINENCIA	
<b>Diagnóstico</b>	0.839	0.846	$p < 0.05$
<b>Metas de Aprendizaje</b>	0.837	0.897	$p < 0.05$
<b>Secuencias Contextualizadas</b>	0.822	0.870	$p < 0.05$
<b>Recursos y Medios Didácticos</b>	0.855	0.804	$p < 0.05$
<b>Evaluación</b>	0.900	0.840	$p < 0.05$

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Además, se documentaron las observaciones libremente emitidas por los jueces, las cuales se muestran en la Tabla 5.

**Tabla 5.**  
**Recomendaciones de los jueces por dimensión**

DIMENSIÓN	NÚMERO DE ÍTEM	OBSERVACIONES
<b>Diagnóstico</b>	1	Considera el contexto interno de la escuela para el diseño de las actividades propuestas, son apreciaciones personales, pues el instrumento cumple con su función.
<b>Metas de aprendizaje</b>	10	Cambiar asignatura por el tema a trabajar.
	12	El indicador se muestra confuso.
<b>Secuencia didáctica contextualizada</b>	18	No queda claro, mejorar la redacción en lugar de "aplica" utilizar la palabra "considera".
	19	Anexar por cada sesión.
	27	No considero que sea muy relevante, dependería del planteamiento de las actividades propuestas. Puede ser más específico en los elementos para considerar, cuando una actividad se considera innovadora o creativa.
<b>Recursos y medios didácticos</b>	31	Repetitivo con el ítem 32.
	32	Repetitivo con el ítem 31.
	37	Se repite, puede incluir lo manipulable en los ítems parecidos.
<b>Evaluación</b>	39	Este ítem es repetitivo con el 45 en establecer los instrumentos y define instrumentos.
	48	Agregar retroalimentación o <i>feedback</i> .

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Con los valores obtenidos y la integración de cada una de las observaciones se eliminaron dos descriptores. El producto final es un instrumento compuesto de cinco dimensiones y 48 descriptores (Tabla 6).

**Tabla 6.**  
**Dimensiones e indicadores de la valoración socioformativa de las planeaciones y secuencias contextualizadas**

DIMENSIÓN	DESCRIPTORES
<b>Diagnóstico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considera el contexto externo de la escuela.</li> <li>2. Considera el contexto interno de la escuela.</li> <li>3. Toma en cuenta el diagnóstico del grupo que atiende.</li> <li>4. Considera los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos.</li> <li>5. Especifica la participación de la familia en el proceso educativo.</li> <li>6. Establece una relación de contexto interno y externo en la dosificación de los aprendizajes esperados a trabajar.</li> </ol>
<b>Metas de aprendizaje</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Determina los aprendizajes esperados a partir de una revisión y dosificación de estos.</li> <li>8. Establece los tiempos que las actividades en las que las actividades se desarrollarán.</li> <li>9. Especifica la intención pedagógica a trabajar.</li> <li>10. Contempla el aprendizaje esperado del tema a trabajar.</li> <li>11. Establece el tiempo de aplicación de la asignatura acorde a lo establecido en el plan y programa vigente.</li> <li>12. Contempla actividades que llevan una gradualidad de menos a mayor en su grado de dificultad.</li> <li>13. Las actividades aplicadas llevan un seguimiento.</li> <li>14. Las actividades contempladas, desarrollan los tres tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal).</li> <li>15. La secuencia o calendarización de los aprendizajes esperados para cada sesión o bloque, considera la cobertura y los objetivos que corresponden a cada aprendizaje esperado, desafío o proyecto.</li> </ol>

<p><b>Secuencia didáctica contextualizada</b></p>	<p>16. Presenta los datos de identificación (asignatura, grado, maestro, escuela, modalidad, nivel, zona escolar, sector, fecha, número de sesiones).</p> <p>17. La secuencia didáctica parte de una situación problema del contexto.</p> <p>18. Se planean en busca del logro de los aprendizajes esperados.</p> <p>19. Considera los tres momentos de intervención de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) en cada sesión.</p> <p>20. Considera las actividades para empezar bien el día al iniciar su secuencia didáctica.</p> <p>21. Establece actividades recurrentes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.</p> <p>22. Contempla diversas formas de organización de trabajo grupal (binas, equipos, individual, etc.).</p> <p>23. Está acorde al enfoque de la asignatura.</p> <p>24. Propone la metodología específica de la asignatura.</p> <p>25. Presenta los ajustes razonables pertinentes (inclusión, adecuaciones curriculares, necesidades específicas).</p> <p>26. Da muestra de diversidad de actividades a aplicar.</p> <p>27. Las actividades a realizar reflejan innovación y creatividad.</p> <p>28. Las actividades están relacionadas entre sí y no fragmentadas.</p> <p>29. Presenta la modalidad de trabajo a desarrollar (tipos de estrategia).</p> <p>30. Toma en cuenta el rescate de los conocimientos previos antes de iniciar la secuencia.</p>
<p><b>Recursos y medios didácticos</b></p>	<p>31. Determina los diferentes recursos que utilizará para el desarrollo de la actividad (pedagógicos, infraestructura, materiales, gestión, recursos humanos y tecnológicos).</p> <p>32. Considera alguno de los recursos sugeridos en el plan y programa vigente.</p> <p>33. Hace uso de las TIC (tecnología de la información y la comunicación).</p> <p>34. Describe los recursos y medios didácticos requeridos para el desarrollo de las actividades.</p> <p>35. Contempla los libros de texto gratuitos proporcionados por la S.E.P.</p> <p>36. Considera materiales que se puedan manipular y desarrollar habilidades en el alumno.</p> <p>37. El material que se especifica es pertinente y no daña la integridad del alumno.</p>
<p><b>Evaluación</b></p>	<p>38. Establece los instrumentos de evaluación a aplicar en cada momento de la secuencia didáctica, derivadas de las técnicas.</p> <p>39. Establece las técnicas de evaluación.</p> <p>40. Contempla los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa o final).</p> <p>41. Los instrumentos de evaluación son acordes al tipo de contenido a abordar.</p> <p>42. Propone criterios e instrumentos de evaluación que son desafiantes y alcanzables por los estudiantes.</p> <p>43. Plantea tiempos para el análisis de resultados y retroalimentación de evaluaciones.</p> <p>44. Indica de manera secuencial cómo evaluará y calificará el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>45. Diseña una evaluación que especifica los criterios de evaluación, de recuperación y medidas de atención para estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>46. Contempla las diferentes modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y realimentación.).</p> <p>47. Los instrumentos de evaluación consideran criterios de desempeño con al menos 4 niveles (insuficiente, básico, suficiente, sobresaliente).</p> <p>48. Se presentan evidencias de desempeño de cada uno de los momentos de la secuencia didáctica.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2019.

## Discusión

A partir del presente estudio se cuenta con un instrumento preliminar para elaborar y evaluar planeaciones de clase contextualizadas de acuerdo con 15 profesores expertos en la materia. El juicio de expertos es un procedimiento que agrega validez de contenido consistente con la similitud en la conformidad de los jueces Escobar y Cuervo, (2008); Sireci, (1998). Además, el índice de validez de contenido (IVC) es utilizado para estimar la representatividad, comprensión, ambigüedad y claridad para los diferentes ítems que integran un instrumento Polit, Beck, y Owen, (2007). Así, que las herramientas validadas mediante esta técnica aseguran que su aplicación tenga una mayor probabilidad de resultados válidos y confiables Cárdenas, (2014); es decir, científicos.

En la Educación Primaria en México frecuentemente se utilizan instrumentos empíricos que no han sido sometidos a procesos de validación, por esto, el presente instrumento puede constituir un avance significativo en la generación de herramientas construidas y validadas por los propios docentes mexicanos, quienes viven el día a día, la cualidad de las obligaciones docentes emergentes de las reformas educativas. Se considera que el instrumento final del estudio facilitará la labor de cada uno de los involucrados en el proceso valorativo de la planeación didáctica en la Educación Primaria, favoreciendo la aceptación de este insumo, permitiendo mejorar las prácticas docentes y fortalecer la calidad educativa considerada en la misión del Sistema Educativo Mexicano. De esta manera, se puede plantear que el instrumento se ha elaborado acorde con las reformas y los avances teóricos educativos;

sin embargo, el instrumento aquí presente puede ser sujeto a perfeccionamiento mediante un procedimiento de validación cuantitativa, como es el análisis factorial de una muestra representativa.

Otro punto por destacar es el inicio de producciones científicas mexicanas enfocadas en el principio educativo de la contextualización y de planeaciones didácticas sustentadas en el enfoque Socioformativo, por lo que el presente estudio contribuye al crecimiento de esta tendencia. La falta de docentes expertos en el tema hizo que en la realización de este trabajo factores como la duración del estudio, distancia y procedencia de los expertos seleccionados fueran obstáculos para superar, ya que fue difícil encontrar al equipo de jueces.

Aunque, los documentos base utilizados para la elaboración del instrumento Juárez y Hernández, (2018); Magaña y Hernández, (2018); Torrónategui y Torres, (2018); Camacho, (2018) fueron elaborados bajo los lineamientos de la RIEB y los principios del enfoque Socioformativos, y establecen componentes didácticos de la educación contextualizada (diagnóstico, metas de aprendizaje, secuencias contextualizadas, recursos y medios didácticos, evaluación). Aún hace falta la integración de descriptores que guíen la inclusión de iniciativas que contribuyan al crecimiento y fortalecimiento del entramado social. De manera complementaria, se propone reconfigurar este instrumento con las características de una rúbrica socioformativa, así como, de seguir con investigaciones de campo que documenten los resultados de su aplicación, esto con la finalidad de contribuir a la mejora de las prácticas y ambientes de aprendizaje en la búsqueda de una calidad educativa de acuerdo con las exigencias pedagógicas actuales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. (2009).** La planeación didáctica. En Cuadernos de formación de profesores N° 3. Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica (págs. 1-10). México: UNAM, ENEP No.8. Obtenido de [http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf)
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., & Parra-Acosta, A. (2019).** Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11, 55-74. doi:10.11144/Javeriana.m11-23.pdes
- Camacho, S. (2018).** Estudio documental de la secuencia didáctica contextualizada mediante la cartografía conceptual. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*(4), 84-99. Obtenido de <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistaVer4>
- Campo, A., & Oviedo, H. (2008).** Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Salud Pública*, 10(5), 831-839. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>
- Cárdenas, P. (2014).** Instrumento de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? Perspectiva Educativa, formación de profesores, 53(1), 57-72. doi:10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.219
- Celina, H., & Campo, A. (2005).** Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008).** Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 27-36. Obtenido de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2019).** Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Scielo*, 1- 15. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García, J., Aguilera, J., & Castillo, A. (2011).** Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 8(16). Obtenido de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>
- García, M., & Valencia, M. (2014).** Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134001>
- Juárez, C., & Hernández, J. (2018).** Las secuencias didácticas en la Educación Física: Una perspectiva integradora. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*. REDECI(2), 83-99. Obtenido de <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistaVer2>
- Juárez, L., & Tobón, S. (2018).** Análisis de los elementos implícitos en la validación de. *Espacios*, 39(53). Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Magaña, S., & Hernández, J. (2018).** La importancia de la planeación contextualizada en la práctica docente. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*(3), 21-36. Obtenido de <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistaVer3>
- Ministerio de educación, Perú. (2017).** Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. San Borja Lima, Perú: MINEDUPERU. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5332/R%C3%Babricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Namakforoosh, M. (2000).** Metodología de la investigación. México: Limusa.
- Polit, D., Beck, C., & Owen, S. (2007).** Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Res Nurs Health*, 30(4), 459-467. doi:10.1002/nur.20199
- Quero, M. (2010).** Confiabilidad y coeficiente de Alpha de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- SEP. (2002).** La Experiencia de la Dirección General de Evaluación, en la Educación Básica y Normal, 30 años de medición del logro educativo. México: SEP. Obtenido de [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/dge\\_SEP\\_historia.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/dge_SEP_historia.pdf)
- SEP. (2013).** Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, 4. México, D.F.: SEP. Obtenido de [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf)
- SEP. (2016).** El Modelo Educativo 2016. El planeamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: SEP. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- SEP. (2017a).** Consejo Técnico Escolar, Cuarta Sesión Ordinaria Ciclo Escolar 2016-2017. Aprendizaje entre escuelas, una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes. Educación Primaria. México: SEB, DGDGE y DGDC. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/site/cte>
- SEP. (2017b).** Consejo Técnico Escolar, Sexta Sesión Ordinaria Ciclo Escolar 2016-2017. Aprendizaje entre escuelas, una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes. Educación Primaria. México: SEB, DGDGE y DGDC. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/site/cte>
- SEP. (2018a).** Consejo Técnico Escolar, Aprendizaje entre escuelas. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes. Educación Primaria. Fase ordinaria. Tercera sesión. Ciclo escolar 2017 - 2018. México: SEB, DGDGE y DGDC. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/site/cte>
- SEP. (2018b).** Consejo Técnico Escolar, Aprendizaje entre escuelas. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes. Educación Primaria. Fase ordinaria. Sexta Sesión. Ciclo escolar 2017-2018. México: SEB, DGDGE y DGDC. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/site/cte>
- SEP. (2019).** Consejo Técnico Escolar, Ficha para el trabajo, Ciclo Escolar 2018-2019. México: SEB, DGDGE. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/site/cte>
- Sireci, S. (1998).** The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006985528729>
- Tenutto, M., Brutti, C., & Algaría, S. (2010).** Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas. Buenos Aires: Digital & Papel. Obtenido de <http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/05/planificar-ensenar-aprender-y-evaluar-por-competencias.pdf>
- Tobón, S., Prieto, J., & Fraile, J. (2010).** Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson educación. Obtenido de <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed-038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- Torróntegui, H., & Torres, F. (2018).** Estudio documental de las secuencias didácticas para lograr un aprendizaje significativo. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 2(4), 69-83. Obtenido de <http://ciinsev.com/web/index.php?mod=revistaVer4>
- Zorrilla, M. (2003).** La evaluación de la educación básica en México 1990 - 2000. Una mirada a contraluz. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.