

ORIENTACIONES PARA LA APLICACIÓN DE  
COMPETENCIAS EN EL AULA  
**SERIE: HACIA UN CURRÍCULO EN COMPETENCIAS**  
**NO. 1**



Coordinación Técnico Pedagógica:

**Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa**

**Dirección Nacional de Evaluación Educativa**

República de Panamá, 2012

**LUCY MOLINAR**  
Ministra de Educación

**MIRNA DE CRESPO**  
Viceministra Académica de Educación

**JOSÉ HERRERA K.**  
Viceministro Administrativo de Educación

**MARISÍN CHANIS**  
Directora General de Educación

**ISIS XIOMARA NÚÑEZ**  
Directora Nacional de Currículo y Tecnología Educativa

**ARTURO RIVERA**  
Director Nacional de Evaluación Educativa



## Presentación



Estimados estudiantes, educadores, padres de familia y comunidad educativa en general:

La capacitación y perfeccionamiento del Recurso Humano que se realiza y, específicamente, la enfocada

hacia los docentes es uno de los compromisos fundamentales del Ministerio de Educación, ya que somos conscientes de la delicada misión que tienen como profesionales de este país: transformar la vida de miles de personas para que puedan enfrentar los retos que les impone el mundo actual.

La jornada de capacitación 2012 se ha organizado con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en nuestros estudiantes, lo que se constituye en uno de los pilares del proceso de actualización de la Educación Básica General y de la Transformación Curricular de la Educación Media.

La innovación tecnológica, la investigación, los descubrimientos de nuevos conocimientos, exigen una mentalidad abierta que permita poner a nuestros estudiantes del sistema oficial y particular a la altura del nuevo milenio.

Los programas de asignatura y los planes de estudio, que todos hemos estado fortaleciendo directa o indirectamente apoyan el desarrollo de competencias orientadas hacia el robustecimiento de los conocimientos, valores, actitudes, destrezas, capacidades y habilidades de los estudiantes, que favorecen su inserción exitosa en la vida social, familiar, comunitaria y productiva del país.

Debido a lo expuesto, invitamos a todos los educadores a trabajar con optimismo, dedicación y entusiasmo dentro de este proceso de actualización y transformación curricular que juntos estamos desarrollando y que esperamos no termine jamás.

Gracias por aceptar el reto, gracias por creer en la educación, gracias por su amor a Panamá. Sin ustedes no podríamos lograrlo. Esto es sólo el principio de un camino en el que habrá que rectificar, adecuar, mejorar... Para ello, nos sobra humildad y entusiasmo. Seguiremos adelante, porque en nuestras manos está el futuro de todas y todos los panameños y, porque nuestros niños, niñas y jóvenes se lo merecen.

**LUCY MOLINAR**  
Ministra de Educación

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>I. REPENSANDO LA PROPUESTA EDUCATIVA DE CADA CENTRO ESCOLAR</b>	9
El centro educativo también toma decisiones curriculares	10
¿Cómo lograr una propuesta educativa práctica, concreta y clara en cada centro escolar?	15
<b>II. DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A LAS COMPETENCIAS EN EL AULA</b>	19
¿Qué es necesario saber?	20
¿Qué se debe hacer?	23
¿Cómo se debe ser?	26
Los contenidos organizados en áreas de aprendizaje	30
La secuenciación didáctica de competencias	36
<b>III. INCORPORANDO COMPETENCIAS A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO</b>	39
Los Programas de Estudio. Estructura y Aplicación	40
Los Objetivos	44
Los Contenidos	46
Los Indicadores de Logro	49
Las Estrategias de Evaluación	51
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	53

## Introducción

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta todo sistema educativo es llevar la propuesta curricular oficial a las aulas de forma práctica, concreta y clara. Esto significa que diversos actores en distintos niveles tomen las decisiones correctas en la dirección correcta. El currículo con un enfoque basado en competencias, facilita este proceso desde el primer nivel de concreción (currículo oficial y normativas generales), pasando por el segundo nivel de concreción (el proyecto del centro educativo), hasta el tercer nivel de concreción (la adecuación dentro del aula).

El sistema educativo panameño desde hace un par de décadas ha venido trabajando en este tema. A tal punto que hablar del enfoque por competencias no es extraño y se le encuentra incluso de forma explícita en los programas de estudio vigentes hasta ahora. La tarea de actualizar los programas podría parecer, entonces, sencilla. Pero no es así. Requiere de voluntad política, de condiciones administrativas que favorezcan su desarrollo y de capacidad técnica en todos sus miembros, de tal forma que su último fin sea la mejora de los aprendizajes de

los estudiantes y, por tanto, el desarrollo de sus competencias para la vida.

Es por ello que, al presentar la serie 1 “Orientaciones para la aplicación de competencias en el aula” se hace con la firme convicción de que se va hacia un currículo por competencias y con ello a la mejora de todo el sistema educativo que, a la postre, significa también la mejora de todo un país.

Esta serie, por tanto, contiene tres capítulos:

El primero pretende ser una reflexión en torno al protagonismo de los centros escolares en la implementación de los programas actualizados. Son sus miembros quienes tendrán la última palabra para medir posteriormente su efectividad e impacto. El centro escolar también puede y debe tomar decisiones curriculares prácticas, concretas y claras para que su proyecto educativo sea vivo, no letra muerta.

El segundo invita a dar ese paso tan necesario de asociar las competencias básicas en unidades de aprendizaje significativo respetando el

criterio de áreas y asignaturas que se ha venido manejando hasta la fecha, pero desde una perspectiva diferente: las competencias son actuaciones concretas, por lo que éstas están secuenciadas y referidas a saberes concretos.

Finalmente, el tercero es una presentación didáctica de las innovaciones de los programas actualizados, especialmente en la presentación de sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como la incorporación de sus indicadores de logro.

Sea, por tanto, un aporte sustantivo para la mejora de la práctica pedagógica en el aula, ya que como afirma el Informe McKinsey: *“La naturaleza del plan de estudios es fundamental, aunque si no se cuenta con un sistema efectivo para cumplirlo, cualquier cambio en el contenido de los cursos o en los objetivos de aprendizaje tendrá poco impacto sobre los resultados”*. (Barber & Mourshed, 2007)

*Todo niño, niña y joven panameño merece la mejor educación posible...*

# I. REPENSANDO LA PROPUESTA EDUCATIVA DE CADA **CENTRO ESCOLAR**



# EN EL CENTRO EDUCATIVO, TAMBIÉN SE TOMAN DECISIONES CURRICULARES

Del currículo prescrito a lo implementado dentro del aula, hay un camino extenso por recorrer. La definición de ese camino, y la forma en que se recorra, constituyen factores de éxito en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de los estudiantes. En esta ruta aparecen diferentes actores que deben tomar decisiones en sus respectivos niveles de intervención o de concreción, tomando en consideración que, como es obvio, también aparecerán dificultades que deberán enfrentar y resolver de forma competente.

Estos tres niveles o espacios de concreción curricular, son: el Ministerio de Educación, el centro escolar y el aula. Sus protagonistas: los técnicos del nivel central, los docentes organizados a nivel institucional y el profesor de aula junto a sus estudiantes, respectivamente. Sin embargo, y a pesar de que estos tres niveles están muy bien delimitados, es en el segundo (el institucional o del centro escolar) donde se toman decisiones que contextualizan el currículo prescrito y lo hacen

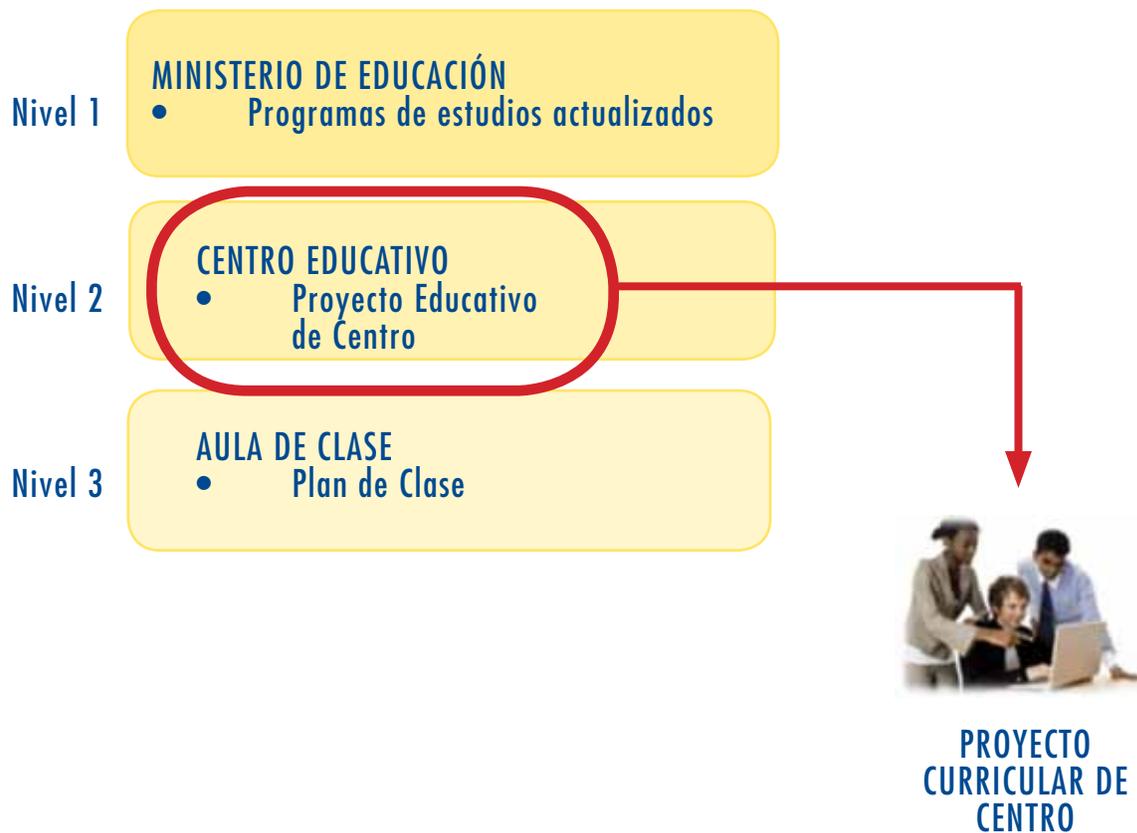
significativo para la comunidad educativa. (Ver Figura 1)

Estas decisiones tienen que ver con la estrategia pedagógica para implementar las competencias, las metodologías a utilizar, los recursos didácticos, entre otros, que al ser compartidos por los docentes dotan de mayor coherencia a sus actuaciones. Estas decisiones son organizadas y plasmadas en un “Proyecto Curricular de Centro”. Y éste es, precisamente, el corazón del proyecto de toda institución educativa.

El Proyecto Curricular de Centro es, por tanto, un documento colectivo, ya que es la respuesta pedagógica de un conjunto de profesionales para desarrollar las finalidades educativas definidas en una comunidad escolar concreta; es un instrumento eficaz, ya que se constituye desde el principio en un instrumento útil, en el cual progresivamente articula ámbitos cada vez más amplios de la planificación y desarrollo curricular, para

terminar siendo la expresión idónea y eficaz del proyecto educativo de una comunidad escolar. Además, es un recurso para el cambio, ya que nace con la intención de ser un recurso dirigido fundamentalmente a promover el cambio educativo, la renovación pedagógica, la incentivación de los procesos de innovación educativa y la transformación de la acción didáctica en un centro.

**Figura 1**



En síntesis:

“El Proyecto Curricular de Centro es el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente a dotar de mayor coherencia a su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico”. (Del Carmen/Zabala, 1990)

Las principales decisiones del proyecto curricular de centro giran en torno a:

- ▶ Los objetivos en formato competencias... ¿PARA QUÉ ENSEÑAR?
- ▶ Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales... ¿QUÉ ENSEÑAR?
- ▶ Las metodologías que posibilitan el aprendizaje... ¿CÓMO ENSEÑAR?
- ▶ Los contenidos secuenciados en tiempo y en espacio... ¿CUÁNDO ENSEÑAR?
- ▶ Los indicadores de logro con sus estrategias de evaluación... ¿PARA QUÉ, QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

Los acuerdos que surgen a partir de esta reflexión y toma de decisiones colegiadas deben responder, sin discusión alguna, al contexto de cada centro escolar y a las necesidades y expectativas formativas de los estudiantes. Desde este punto de vista, una condición clave en el desarrollo de los mismos, es que puedan ser factibles de realizar y estén claramente alineados al proyecto educativo institucional. De lo contrario, una vez más, se estaría haciendo mucho, pero logrando poco en función de las metas establecidas por el centro a partir del diagnóstico de su situación.

Algunos ejemplos de estas decisiones que se pueden tomar en el centro educativo son:

“Tras la lectura de los programas actualizados, y de acuerdo al diagnóstico realizado en el centro escolar, durante este año lectivo se concentrarán más esfuerzos en el desarrollo de las competencias comunicativas y de razonamiento lógico matemático, por lo que se privilegiarán actividades curriculares y extracurriculares orientadas a ello”.

“Para dar una respuesta educativa más pertinente a las necesidades de los alumnos de Educación Básica General, los objetivos que será oportuno priorizar, clarificar, completar durante este ciclo son...”

“La propuesta educativa del centro escolar, en el marco de la celebración de las fiestas patrias, incluirá el desarrollo de las competencias culturales y artísticas de forma transversal para reforzar los valores de libertad y bien común, por lo que durante todo el año se celebrarán una vez al mes una jornada histórico-cultural...”

“El centro escolar establecerá una pausa pedagógica anual de tres días para que los equipos docentes reflexionen sobre sus prácticas y formulen planes de mejora...”

“Los equipos docentes, tomando en cuenta aquellas unidades de aprendizaje en las que los estudiantes están dando muestras de tener mayor déficit, organizarán actividades de refuerzo académico por ciclos y por asignatura...”



“En función de las competencias concretas, los objetivos propuestos y las necesidades educativas de nuestros alumnos, el centro escolar contará con un aula de apoyo educativo...”

“Los equipos docentes, en función de la propuesta programática para el desarrollo integral de las competencias básicas y concretas, adoptará el aprendizaje basado en problemas como metodología de trabajo en la Educación Media y en la Educación Básica General”.

“El equipo docente de Matemática de Primaria, en función de las competencias concretas, los objetivos y los contenidos establecidos en el programa de estudio, establece que se utilizará una rúbrica para valorar los logros de aprendizaje al final de cada unidad de aprendizaje...”

“El centro escolar, en consonancia con la necesidad de incorporar TIC en el aprendizaje, dotará de una computadora personal en cada aula para uso de los docentes...”

Y así como los anteriores, pueden surgir muchos más ejemplos de lo cotidiano en el centro escolar. Lo importante es tener presente que “incorporar la práctica de la reflexión en educación es crear condiciones para cambios significativos en la cultura de las escuelas. Esto no es fácil de lograr ni sucederá de la noche a la mañana. No hay recetas ni procedimientos precisos, ya que esto implica asumir compromisos y riesgos, así como abandonar zonas de confort, tanto por parte de profesores como de administrativos”. (Flores Fahara en Flores y Torres, 2010)



# ¿CÓMO LOGRAR UNA PROPUESTA EDUCATIVA PRÁCTICA, CONCRETA Y CLARA EN CADA CENTRO ESCOLAR?

Ante todo el cúmulo de información que se ha venido generando desde el primer nivel de concreción, es importante que el centro escolar esté atento a no complejizar más la propuesta educativa. De por sí ya tienen un cierto grado de dificultad al introducir una innovación en la forma de pensar y hacer de sus docentes. Y como es natural, la reticencia al cambio puede provocar no sólo lentitud en la ejecución de los procesos, sino hasta una especie de frustración en la adopción de un nuevo enfoque.

El centro escolar, por tanto, si quiere ser una organización que aprende, que hace de la práctica reflexiva un factor de cambio y genere trabajo de conocimiento debe tener la capacidad de tomar decisiones prácticas, concretas y claras. ¿Qué significa esto?

En primer lugar, son decisiones prácticas en cuanto que el aprendizaje de las competencias siempre debe ser funcional. Los nuevos contenidos deben poseer significatividad y funcionalidad, y para que un aprendizaje sea significativo debe

cumplir con una condición fundamental: este nuevo contenido debe tener sentido para la persona que lo va a aprender y, por lo tanto, aplicable en cada uno de sus componentes. (Zabala, 2007)

En segundo lugar, son decisiones concretas porque las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional y el paso siguiente consistirá en realizar un análisis de cuáles son los componentes de estas competencias generales, es decir, las habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios dominar, ejercer y conocer para ser capaces de actuar competentemente, y que desde el punto de vista de la planificación educativa corresponderán a los contenidos de aprendizaje. (Zabala, 2007)

En tercer lugar, son decisiones claras porque permite deducir planteamientos para los docentes de todos los grados a partir de los programas de estudio, haciendo una conexión entre proyecto curricular de centro y planificación didáctica. (Zabala, 2007)

Entonces, ante la pregunta latente de, ¿cómo lograr una propuesta educativa práctica, concreta y clara en cada centro escolar?, la respuesta más apropiada podría ser: “Tomando decisiones curriculares que puedan ser factibles en su ejecución, con significancia en el aprendizaje de los estudiantes, y facilitadoras de la práctica pedagógica de los docentes”. Estas decisiones deben estar plasmadas en documentos como el programa de estudio que es la herramienta principal para guiar y secuenciar el aprendizaje.



Los acuerdos que se tomen en el centro, por tanto, deben ser pertinentes a su diagnóstico y considerar: Los programas de estudio y las normativas que proporciona el Ministerio de Educación; el Proyecto Educativo de Centro que recoge la visión, misión, ideario y objetivos de la propuesta ante los estudiantes, la comunidad educativa y la sociedad y el plan de clase anual/trimestral, que orienta la adecuación curricular en el aula, pues es allí donde la enseñanza-aprendizaje de competencias cobran mayor significado.

Asimismo, todas estas decisiones sobre el currículo y la práctica pedagógica, tomadas en cualquier nivel, ciclo o grado se institucionalizan cuando se plasman en un acuerdo producto de la discusión y consenso de todos, y que al distribuirlas en tiempo y espacio, permiten ver el grado de confiabilidad y factibilidad de realización. Deben, por lo mismo, otorgárseles todo el carácter

formal rubricándolos e incluyéndolos (los acuerdos) como parte del proyecto curricular.

¿Por qué se hace énfasis en esta cuestión de la toma de decisiones en el centro? Porque sólo en la justa medida en que el centro se sienta protagonista del cambio de enfoque curricular y asuma como propio el desarrollo del mismo y la actualización de los programas, los nuevos formatos de planificación, lejos de convertirse en un elemento burocrático, se transforman en herramientas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Ejemplos de estos acuerdos prácticos, concretos y claros son:

- ▶ La definición de las áreas de aprendizaje de acuerdo a la secuenciación didáctica de competencias.
- ▶ La introducción de herramientas tecnológicas en el aula como apoyo al desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- ▶ La creación de espacios que fomenten la lectura, los valores y las tradiciones.
- ▶ La implementación de estrategias de refuerzo académico para los estudiantes en rezago.
- ▶ La adecuación de los programas y planes de estudio para la atención a la diversidad e inclusión educativa.
- ▶ La elaboración conjunta de actividades de integración para el desarrollo de las competencias.
- ▶ La formación de un banco de ítems que faciliten la evaluación de las competencias.
- ▶ El desarrollo de proyectos de investigación que apunten a la resolución de problemas.

Pero estos acuerdos, si se analizan desde la perspectiva del para qué, qué, cómo y cuándo enseñar, además de qué y cómo evaluar, pueden ser mucho más específicos, de tal forma que los docentes echen mano de las necesidades educativas de los estudiantes anteriormente diagnosticadas y de los conocimientos y experiencia adquiridos, como docente en su formación inicial y permanente, aplicándolas en el aula. Por ejemplo:

PREGUNTA CLAVE	COMPONENTE	ACTIVIDAD
¿Cómo se debe hacer la planificación didáctica?	La planificación	Los docentes pueden decidir si planificarán por grado (cada maestro haciendo su planificación individualmente), por etapas (grupos de maestros apoyándose para planificar los grados) o por especialidad (los maestros de Matemática reunidos para hacer su planificación por grado cuando hay varias secciones o por ciclo cuando sólo hay una sección de cada grado).
¿Qué enseñar?	Los contenidos	Inclusión de nuevos contenidos de acuerdo al contexto de la escuela, por ejemplo, en una zona arqueológica, los habitantes deben saber explicar la historia del lugar y qué acciones tomar para colaborar con su conservación.
¿Cómo enseñar?	La metodología	Los docentes pueden decidir que para mejorar la comprensión lectora implementarán 15 minutos de lectura dirigida y comentada al inicio de cada jornada escolar, independientemente de la asignatura con que inicie la jornada.
¿Con qué apoyos se enseña y se aprende?	Los recursos didácticos	Organización de los rincones de aprendizaje que incluyen libros de ciencia, de cuentos, material semi concreto para Matemática, revistas, etc.
¿Qué criterios definen la promoción o reprobación de los estudiantes?	La evaluación y promoción	Establecimiento de los instrumentos y técnicas de evaluación que fortalezcan la evaluación formativa, así como qué instrumentos y técnicas de evaluación se utilizarán (observación, rúbricas, listas de cotejo, etc.), cuáles son los criterios de aprobación y reprobación de una actividad, etc.

## II. DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A LAS COMPETENCIAS EN EL AULA



## ¿QUÉ ES NECESARIO SABER?

En el documento base de la actualización de los programas de estudio (MEDUCA, 2011) se ha hecho una aproximación global a los saberes conceptuales, pero de cara al aula, es necesario ampliar un poco más su explicación.

De acuerdo a Zabala y Arágena (2004), los contenidos conceptuales tienen que ver con aquellos hechos y conceptos que se deben saber, con todos estos conocimientos que cada niño o niña pueden conocer, definir y que tienen diferentes grados de dificultad.

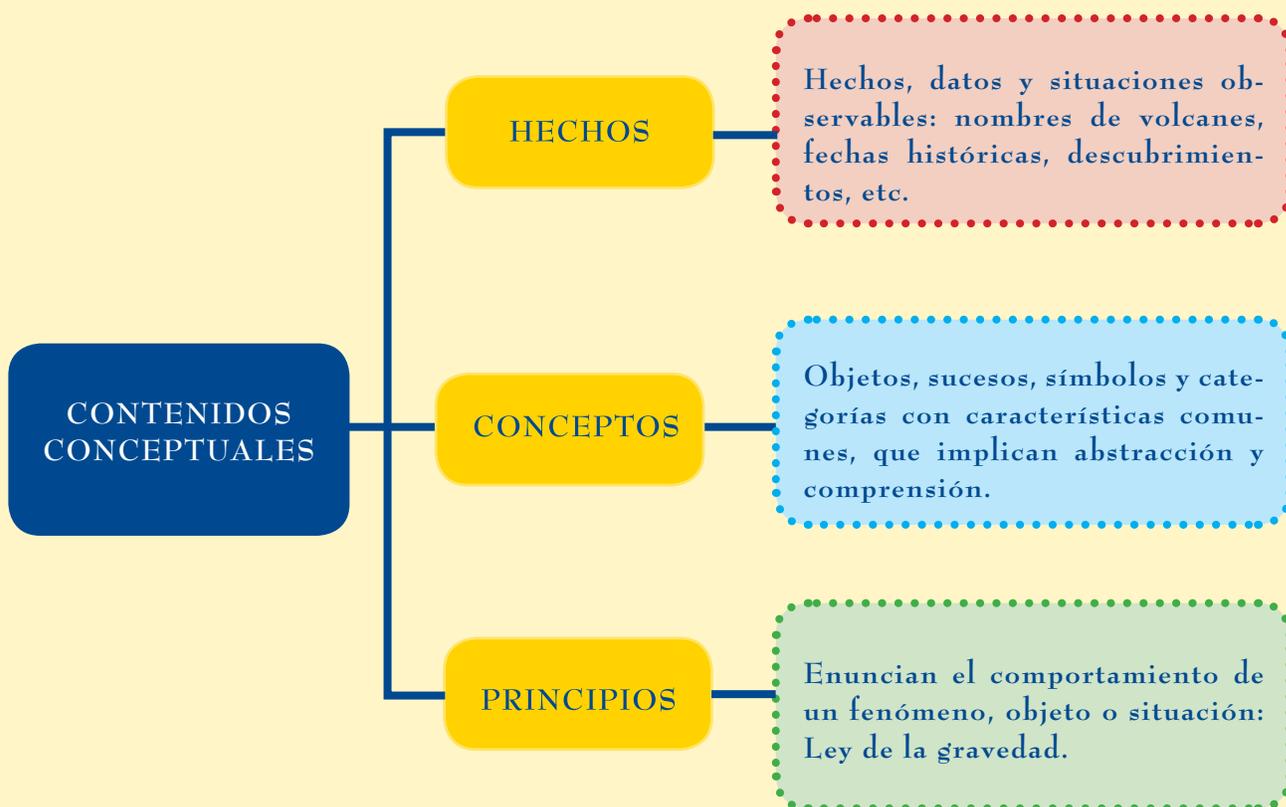
El aprendizaje de los hechos, demanda una integración de muchos conceptos en un sistema de relaciones complejas, para que adquieran significado, por ejemplo, las fechas de acontecimientos y obras de arte, los nombres de personajes históricos y literarios, los símbolos y las fórmulas matemática son contenidos fundamentales, en cuanto ayudan a comprender un buen número de informaciones, acontecimientos y problemas con que se enfrenta la persona día a día.

¿Cómo se aprenden estos contenidos? Por lo general, por medio de la repetición verbal, de la memorización, de ejercicios de carácter rutinarios para fomentar el recuerdo, a veces, incluso casi mecánicamente. “La estrategia consistirá en repetir el objeto de estudio tantas veces como sea necesario hasta llegar a la automatización de la información”. (Zabala, 2007)

El aprendizaje de los conceptos, por su parte, debe partir de los estudiantes, pensando que con su ejercitación o experimentación con diversas estrategias puedan ser capaces de generalizar y tomar los conceptos. Esto se logra al comparar la propia definición con otras que se han presentado antes. Por ello, el carácter abstracto de estos contenidos exige la observación, el análisis, la reflexión individual y compartida de las características o propiedades del elemento en cuestión u objeto de estudio. En otras palabras, para que se pueda llegar a la formulación del concepto es necesaria la comprensión física, volumen, naturalismo, mamífero, densidad, impresionismo, derivada, estadística, demografía, etc. Sólo en la medida que se haya aprendido su significado se puede llegar

a afirmar que se ha aprendido un concepto. Esto se demuestra cuando se es capaz de utilizarlos para la interpretación, comprensión o exposición de una situación o fenómeno o cuando se logra situar los hechos, objetos o situaciones concretos en aquel concepto que los incluye. No es suficiente sólo repetir su definición. (Zabala, 2007)

El siguiente esquema ejemplifica los principales contenidos conceptuales:



Fuente: (Zabala y Arágena, 2004).

Los ejemplos de este tipo de saber son abundantes. Basta ver los programas de estudio vigentes, los trabajos ex aula, las pruebas estandarizadas, etc., es decir, este saber está presente en todo el currículo.

No obstante, y a partir precisamente de las pruebas estandarizadas (como el LLECE de la UNESCO) se puede apreciar con precisión qué tipo de saberes conceptuales son los más significativos en el aprendizaje de los estudiantes.

#### Por ejemplo:

- ▶ Un estudiante de 3 grado, en Matemática, debe saber: Números naturales: usos funciones, orden, significado de las operaciones, propiedades, cálculo exacto, estimación. Sistema de numeración decimal. Números pares e impares. Resolución de problemas que involucran adición, sustracción y significado inicial de multiplicación y división. Significado inicial de la fracción como parte de un todo. (SERCE, 2008)
- ▶ Un estudiante de 6 grado, en Ciencias, debe saber conceptos básicos sobre los seres vivos y salud, tierra y ambiente, materia y energía. Asimismo, las reglas de uso de las ciencias, distinguiendo de este ámbito a los que corresponden a todos los campos: la identificación de conceptos y fenómenos y el reconocimiento de notaciones de uso científico. (SERCE, 2008)

Y así, cada asignatura, de acuerdo a su enfoque tiene sus propios cánones de saberes conceptuales. La clave estará en saber distinguir y priorizar aquellos que son más útiles para el desarrollo de las competencias según el propio nivel educativo, los contextos y los tiempos. No es de extrañar, por tanto, que saberes que hace unos años se impartían en Premedia, ahora tengan que verse en Primaria.

## ¿QUÉ SE DEBE HACER?

Cuando las acciones están orientadas, ordenadas y finalizadas hacia la consecución de una meta, se está en el campo de los contenidos procedimentales, de las destrezas, de las técnicas y de las estrategias, es decir, los contenidos procedimentales se refieren a lo que la persona tiene que saber hacer para lograr sus objetivos, de acuerdo a la disciplina que desarrollan y con unas competencias personales. (Zabala y Arágena, 2004; Hawes y Troncoso, 2007; Maldonado, 2010)

El aprendizaje de los procedimientos exige un proceso de ejercitación como leer, dibujar, observar, calcular, clasificar y traducir. Asimismo, hay de diferentes tipos: los que desarrollan la motricidad fina y gruesa, los que se aportan al desarrollo cognitivo, los que se encaminan a los aspectos sociales, etc.

Es importante señalar que estos conceptos pueden tener secuencias variadas, por lo que se logran en diferentes plazos (corto, mediano y largo) y adquirirse de manera formal o informal, regular o irregular. La clave estará en no confundirlos con una actividad, ya que los procedimientos necesitan de la reiteración como procedimiento para adquirirse.

Dicho de otra forma: “La diferencia entre contenido procedimental y actividad radica en que el contenido es lo que se pretende que el alumno aprenda, mientras que la actividad es el método para conseguir ese aprendizaje”. (Zabala y Arágena, 2004)

¿Cómo se aprenden estos contenidos? Los contenidos procedimentales necesitan ser aprendidos por medio de su uso en reiteradas ocasiones, con propósitos y situaciones diferentes, de tal forma que la rutina crea un hábito, el cual para interiorizarse hay que considerar los pasos y procesos propios de cada procedimiento, habilidad o destreza y que el método de enseñanza sea práctico y activo, más demostrativo que expositivo, más secuenciado.

Sólo en esa medida el razonamiento, el leer, el observar, el escribir, el contar, el dibujar, etc., pueden trabajarse en todas y cada una de las áreas, adquiriéndose por medio de una multiplicidad de actividades que se realicen en el aula (o fuera de ella).

El siguiente esquema ejemplifica los requisitos para la adquisición de un procedimiento:



Fuente: (Zabala y Arágena, 2004).

Estos saberes, hay que decirlo, de alguna forma han estado presentes en los cuerpos programáticos de los sistemas educativos, a veces incluso se les ha llegado a confundir con actividades y metodología (más adelante se hablará al respecto). Con el enfoque de competencias han encontrado su propio lugar en los planteamientos curriculares.

Una vez más, las pruebas estandarizadas internacionales también dan algunas pistas para la valoración de su importancia, pero no es suficiente. Es necesario un trabajo más profundo por parte de los docentes para que, con creatividad, se pueda estimular a los estudiantes a explotar sus habilidades y destrezas por medio de los procedimientos.

De forma similar a los saberes conceptuales, algunos ejemplos de qué se debe saber hacer según el LLECE son:

- ▶ Los estudiantes de 3 grado, en Lectura, deben evidenciar tener la habilidad de localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y delimitada de otras informaciones. (SERCE, 2008)
- ▶ Los estudiantes de 6 grado, en Matemática, deben saber resolver problemas con datos explícitos empleando una estrategia de solución basada en una sustracción para calcular el complemento, en el campo de los números naturales de tres cifras. (SERCE, 2008)
- ▶ Los estudiantes de 6 grado, en Ciencias, deben saber utilizar conocimientos científicos que requieren un grado de formalización y abstracción alto, transfiriéndolos a distintos tipos de situaciones, como explicar por qué los primeros astronautas que llegaron a la Luna tuvieron que colocarse pesados zapatos para no flotar sobre la superficie lunar. (SERCE, 2008)

## ¿CÓMO SE DEBE SER?

Los contenidos actitudinales motivan al estudiante a demostrar conductas deseables y beneficiosas para sí mismo y para su sociedad. La formación de este accionar positivo según los valores del entorno en el que se desenvuelve, moldea su personalidad y explicará más adelante por qué adopta tal o cual actitud ante una situación dada.

La dimensión subjetiva de las actitudes provoca experiencias internas que implican evaluar cosas o situaciones, y emitir sobre ellas juicios de valor. Esto quiere decir que el estudiante debe interesarse, respetar, escuchar con respeto, dialogar, cumplir normas, entusiasmarse, involucrarse, solidarizarse, cooperar, valorar, etc.

Por lo tanto, el aprendizaje de las actitudes, engloba valores, actitudes y normas. Estos contenidos están configurados por conocimientos y creencias (cognitivos), sentimientos y preferencias (afectivos), y acciones y declaraciones de intención

(afectivos), es decir, hay una gran vinculación afectiva a partir de elaboraciones complejas de carácter personal.

De acuerdo a diferentes autores, pero particularmente Zabala y Arágena (2004), es muy importante que el aprendizaje de los contenidos actitudinales se realice y se despliegue, a lo largo de la vida cotidiana del individuo, dentro del aula y fuera del aula, dentro de la escuela, y fuera de la escuela, dentro de la familia y fuera de la familia. Esto le otorga cierta dificultad al proceso. No siempre se logrará un orden concatenado, secuencial de acciones que fortalezcan el desarrollo de estas competencias. De ahí la necesidad de sugerir actividades que trasciendan el espacio delimitado tradicionalmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, trascender del aula (como espacio cerrado) a los ambientes educativos abiertos. Esos, son los mejores lugares para poner en práctica las actitudes.



Entonces, ¿cómo se aprenden las actitudes? Por medio de actividades de análisis y reflexión en donde la actuación de las personas derive en un compromiso; también en actividades de resolución de conflictos y mediante la práctica del modelaje con los alumnos, ya que al fin y al cabo, las actitudes también se imitan.

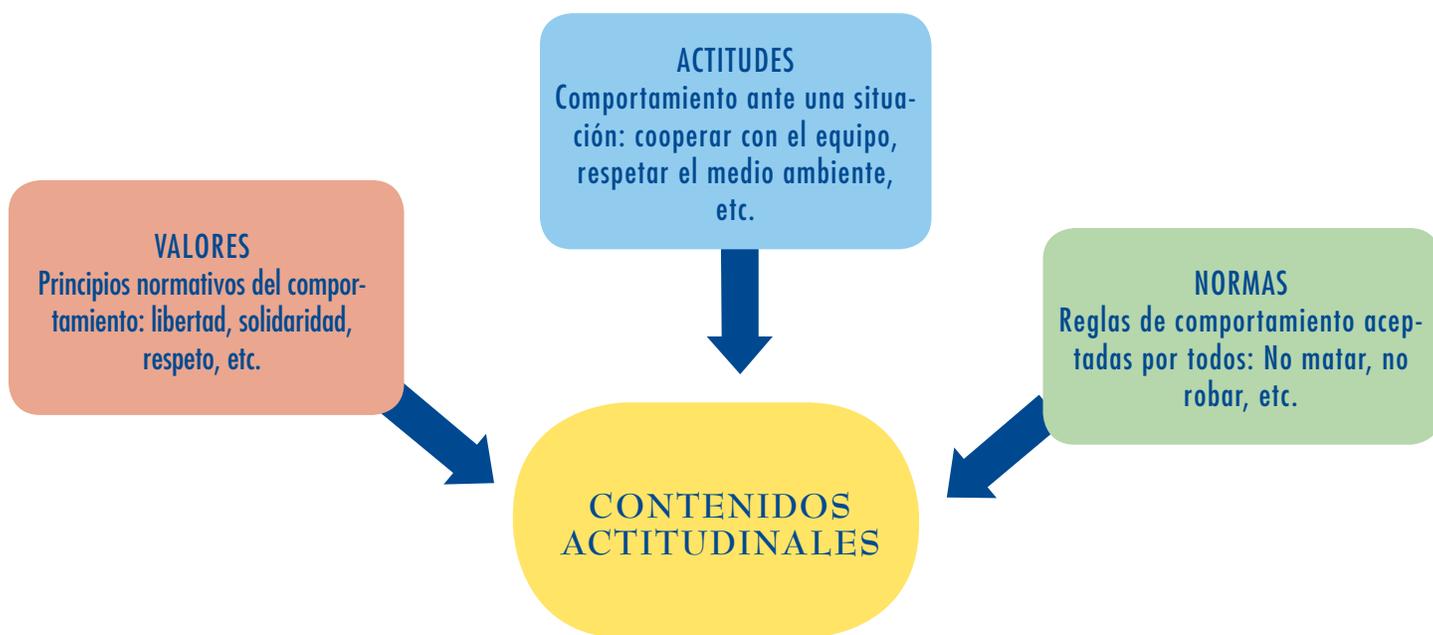
Es por eso que el maestro es pieza fundamental en el aprendizaje de las actitudes. Es el maestro con el ejemplo que da cotidianamente, el más apto, el más capaz (al menos eso se espera) para modelar actitudes como ser puntuales, ser ordenados, ser

respetuosos y tolerantes, estar abierto al diálogo y a la crítica constructiva, así como a la comprensión y al compromiso, etc.

Además, el aprendizaje de los contenidos actitudinales son una oportunidad para el trabajo en equipo donde pueden practicarse los valores que propician el desarrollo de la dimensión social, como el principio de autoridad en clave de servicio, el bien común, la solidaridad, la cooperación, el diálogo, etc. El estudiante construye la imagen de lo que desea ser.

Por último, los contenidos actitudinales pueden y deben llegar a abarcar y atravesar todo el pensum de estudios y todos los ámbitos de la vida escolar, inclusive en los recreos y en todos los ambientes de crecimiento extracurricular, los cuales deben reflexionarse posteriormente procurando no descontextualizarlos, empleando la observación y la crítica responsables.

El siguiente esquema ejemplifica los tipos de contenidos actitudinales:



Fuente: (Zabala y Arágena, 2004).

Este tipo de saber, el menos desarrollado de todos, o al que menos se le ha puesto atención, ya sea porque se desarrollaba como parte de una asignatura o curso en particular, o porque no se comprende en toda su extensión la dimensión de integralidad de las competencias, tiene una versatilidad tal, que también puede correr el riesgo de diluirse al pretender convertirlo en un eje transversal. Esto no siempre funciona.

El desarrollo del saber ser, del saber convivir, está ligado profundamente a los otros dos saberes y marca en buena medida el tipo de perfil de egreso que se quiere de los estudiantes, es decir, no basta que los estudiantes sepan y hagan, también deben “saber ser”. De ahí que en buena medida se tiende a identificarlas con las competencias sociales y ciudadanas, pero no hay que confundirlas. Los saberes actitudinales son, precisamente, eso: “actitudes” que asociadas a los otros saberes permiten el desarrollo integral de la persona.

Por ejemplo:

De acuerdo a la prueba internacional PISA, 2006, un estudiante en Ciencias debe manifestar actitudes como:

- ▶ Interés en la ciencia, como la adquisición, con interés y confianza, de conocimiento científico adicional y habilidades, utilizando una variedad de recursos y métodos.
- ▶ Apoyo a la investigación científica, como apoyar la utilización de información sobre hechos y explicaciones racionales cuando se evalúa y analiza.
- ▶ Responsabilidad hacia los recursos y el ambiente, como la demostración de sentido de la responsabilidad para ayudar a mantener ambientes sostenibles.

# LOS CONTENIDOS ORGANIZADOS EN ÁREAS DE APRENDIZAJE

La serie N°0 Bases conceptuales recuerda que los programas de estudio, de acuerdo al nivel educativo, están organizados por áreas de desarrollo en Preescolar y asignaturas en Primaria y en áreas por asignaturas y disciplinas en Pre media y Media. Para llegar a esto es necesario recorrer al menos tres fases: a) Organización del proceso; b) Elaboración del desarrollo curricular y c) Reflexión y revisión. (Serrano, 2009).

Durante la fase de organización del proceso se espera que los equipos docentes sean protagonistas activos en la discusión, reflexión y toma de decisiones en torno al proyecto educativo de centro y de manera especial sobre la propuesta curricular que el centro desarrollará y del cual ya se ha hablado ampliamente en el primer capítulo.

Una segunda fase es la de elaboración del desarrollo curricular, caracterizada por dos grandes momentos: a) El despliegue de los objetivos y de las competencias básicas por etapa y b) Definición de los criterios y principios que guiarán su aplicación en el centro.

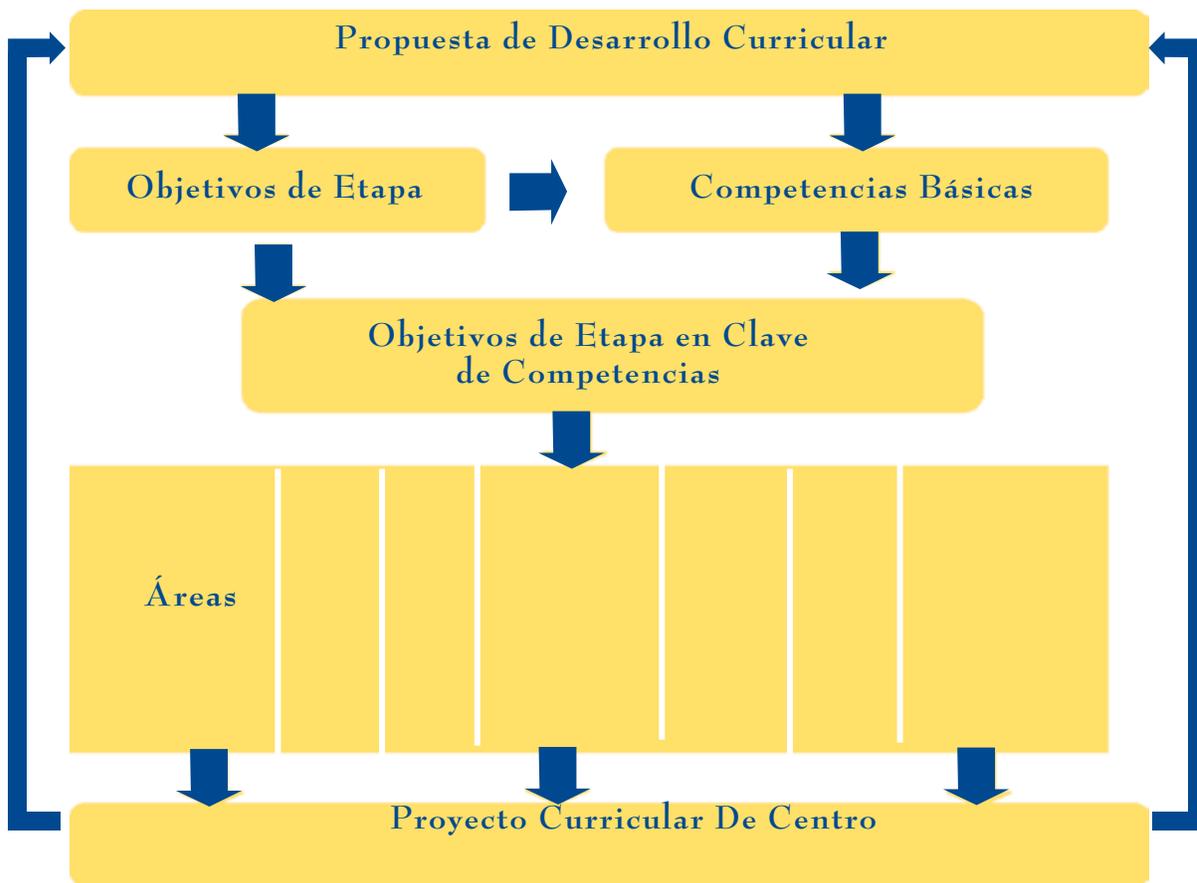
**El primer momento, según Serrano (2009), se divide en:**

1. Análisis y reflexión del Proyecto Curricular de Centro, ya existente en relación con las propuestas formuladas por el profesorado.
2. Reflexión a conciencia de los objetivos generales de etapa, presentados en el currículo oficial.

3. Formulación de los objetivos generales de etapa en clave de competencias.
4. Determinación de la contribución de las diferentes áreas al logro de los objetivos de etapa.
5. Redefinición de los objetivos de área en clave de competencias.
6. Redacción de los objetivos de ciclo.
7. Revisión de los contenidos para comprobar que se han redactado en clave de competencias (verbos de acción) y que se correspondan los objetivos.
8. Revisión de los criterios de evaluación para garantizar que sean fieles indicadores de los objetivos.
9. Revisión de la coherencia entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En la formulación de los objetivos generales en clave de competencias, la pregunta clave es: ¿Qué competencias tendría que lograr un alumno de nuestro centro al finalizar su etapa educativa? Para responderla se han de tener como punto de partida los aprendizajes que han sido definidos en el perfil del estudiante según un nivel determinado. Estos son los “objetivos de etapa” y han de servir de guías en las decisiones que se tomen sucesivamente hasta concretarse en la práctica pedagógica del docente en el aula.

En el siguiente esquema se ejemplifica la integración de los objetivos generales de etapa y las competencias básicas bajo los objetivos de etapa en clave de competencias como referente único.



Fuente: Serrano, (2009).

El siguiente paso es redactar los objetivos de etapa en clave de competencias, tomando en cuenta precisamente las competencias básicas. Para ello, “el sujeto de la oración siempre debe ser el alumnado, utilizando un verbo de acción para designar los objetivos” (Serrano, 2009), cuidando de que la estructura de texto que describa el objetivo, sea la misma que describa la competencia. Posteriormente habrá que analizar si los objetivos definidos abarcan las competencias básicas. Y si el caso lo amerita se pueden incluir más objetivos relacionados con aquellas competencias que no hayan quedado explícitas.

El siguiente esquema ejemplifica las partes de un objetivo en formato competencia:



El siguiente paso es la toma de decisiones en relación con los objetivos de área, objetivos de grado, objetivo de asignatura y en contenidos más concretos, es decir, determinar la contribución de las diferentes áreas y materias, así como la de las competencias básicas, al logro de los objetivos de etapa (nivel).

Una dificultad a enfrentar será la integración de las competencias básicas en los contenidos curriculares, dado que muchas competencias con facilidad se asocian a las asignaturas por sus fundamentos científicos, es decir, en la práctica encontraremos competencias asociadas a disciplinas y/o asignaturas y otras que son interdisciplinarias o metas disciplinarias. En todo caso, la competencia siempre englobará un contenido factual, conceptual, procedimental o actitudinal, por ejemplo, mientras las competencias matemática generalmente se modelan, se practican, se reflexionan en el mismo campo de la matemática; las competencias comunicativas pueden ser ejercitadas en todas las áreas y asignaturas, pues es transversal a todas ellas.

De esa cuenta, al organizar las competencias básicas en áreas de aprendizaje da como resultado nueve competencias básicas (casi una por cada asignatura) y 27 sub competencias para ser incorporadas a los programas de estudio:

COMPETENCIAS	SUB COMPETENCIA 1	SUB COMPETENCIA 2	SUB COMPETENCIA 3	SUB COMPETENCIA 4	SUB COMPETENCIA 5
1. Comunicativa	Escuchar y comprensión oral	Expresión oral	Coversación	Comprensión escrita	Expresión escrita
2. Matemática	Razonamiento Lógico Matemático	Resolución de problemas			
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico	Identificación de aspectos científicos	Utilización de procedimientos científicos	Protección y mejora de la propia salud y del entorno		
4. Tratamiento de la información y competencia digital	Comunicación a través de herramientas informáticas	Uso de las TIC's en entornos colaborativos			
5. Social y ciudadana	Convivencia pacífica	Participación ciudadana	Comprensión de la sociedad en que se vive		
6. Cultural y artística	Comprensión artística	Creación artística	Conocimiento del patrimonio	Construcción cultural compartida	
7. Aprender a aprender	Capacidad de aprendizaje y uso de los recursos del entorno	Uso de las habilidades de aprendizaje			
8. Autonomía e iniciativa personal	Conocimiento y confianza en uno mismo	Práctica de valores	Innovación y creatividad	Implementación de proyectos cooperativos	
9. Emocional	Conocer y ontrolar las emociones	Gestionar las relaciones interpersonales			

En donde la correlación entre competencias y asignaturas permite una organización académica como la siguiente:

- ▶ Competencia 1: Español, Francés e Inglés
- ▶ Competencia 2: Matemática, lógica
- ▶ Competencia 3: Ciencias, Geografía y Educación Física
- ▶ Competencia 4: Tecnología
- ▶ Competencia 5: Cívica e Historia
- ▶ Competencia 6: Expresiones Artísticas
- ▶ Competencia 8: Religión, Moral y Valores
- ▶ Competencia la 7 y la 9: Transversales

Luego, cada competencia básica deriva en dominios, sub competencias o incluso competencias genéricas. Para facilitar la comprensión y uso de las mismas, y evitar tanto término que puede dar lugar a equívocos innecesarios, se ha adoptado llamarles a estos 27 dominios “sub competencias”, que deben ser asociadas a cada asignatura según las unidades de aprendizajes y bloques de contenido que correspondan.

Sin olvidar que, “el planteamiento de los currículos en términos de competencias trae consecuencias inmediatas para la práctica educativa, pues la inclusión de las competencias básicas, genéricas o transversales como referentes comunes a todas las áreas curriculares supone un análisis y reflexión acerca de cuestiones fundamentales para la enseñanza”. (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008).



# LA SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS

Una vez se han identificado las competencias básicas y genéricas, y se han organizado en áreas y asignaturas con sus respectivos objetivos en formato de competencia y sus contenidos, se puede decidir cuándo se deben enseñar, cuál será su secuenciación de acuerdo al ciclo y al nivel. Teóricamente esto significa definir el alcance y secuencia de las competencias, tanto a nivel macro, para todos los grados como a nivel micro, en el plan específico de la clase.

Esto significa que cada asignatura y/o disciplina demanda un orden y coherencia determinados para facilitar su presentación. Asimismo, dentro del proceso cada contenido tiene su propio lugar y los distintos contenidos tienen una conexión entre sí. Entender esto permite que la estrategia de enseñanza sea bien programada, que se supere la visión de la simple suma al azar de ellos y de sus actividades, y se oriente a actividades reales que le den significado a la acción y estén en correspondencia con el proyecto educativo. Un ejemplo de secuenciación de competencias a lo largo de toda la oferta educativa sería el siguiente, en el que se puede apreciar en que grados se desarrollarán X o Y competencia:

Competencia Básica	Sub competencia	GRADOS													
		Prepa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Competencia de Comunicación	Expresión Oral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Expresión Escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia Matemática	Razonamiento Lógico Matemático	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Resolución de Problemas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tratamiento de la información y competencia digital	Comunicación a través de herramientas informáticas									X	X	X	X	X	X
	Usos de las TIC's en entornos colaborativos									X	X	X	X	X	X

Las secuencias didácticas, por tanto, ayudan a concatenar y a articular las diferentes actividades por competencias y por asignatura a lo largo de un curso o una unidad didáctica. Contiene las siguientes fases (según Zabala, 2007):

- 1.** Definición de los objetivos de la unidad y de las actividades que se deben realizar, así como de la situación real que será objeto de estudio. Esto debe realizarse con el alumnado o partir de un diagnóstico, como paso previo al planteamiento de las cuestiones o problemas que serán necesarios resolver para actuar de forma competente en aquella situación.
- 2.** Aplicación de la competencia al objetivo de estudio, identificando las situaciones-problema planteadas.
- 3.** Elaboración o selección de los posibles esquemas de actuación que permitan dar respuesta a la situación-problema planteada.
- 4.** Identificación con claridad del procedimiento que hay que seguir y los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben adquirir para poder actuar eficazmente, es decir, claridad y precisión del esquema de actuación correspondiente a la competencia.
- 5.** Planificación del aprendizaje de las competencias, a partir del conocimiento disponible sobre cada uno de sus momentos: actividades para la memorización (conceptuales); actividades para la comprensión y aplicación en contextos distintos (factuales); para la ejercitación progresiva con la correspondiente ayuda con el fin de lograr su dominio (procedimentales), y el trabajo metódico y permanente en el tiempo (actitudinales).
- 6.** Aplicación en situaciones reales y distintas, tantas veces como sea necesario, una vez conocidos, comprendidos y dominados los componentes del esquema de actuación de la competencia, la cual evidentemente, debe estar acompañada de las ayudas específicas en función de las posibilidades y características de cada uno de los alumnos.

El siguiente esquema representa las consideraciones en la secuenciación de contenidos:



Fuente: (Zabala y Arágena, 2004).

En conclusión, los tres tipos de contenidos deben estar conectados entre sí para que la secuenciación sea correcta, significando así una herramienta útil para una finalidad concreta, en la cual hay cohesión en todas sus competencias, incluyendo las transversales, permitiendo así que la escuela tenga su propia forma de hacer y de ser, de acuerdo a su proyecto educativo.

# III. INCORPORANDO COMPETENCIAS A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO



# LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO. ESTRUCTURA Y APLICACIÓN

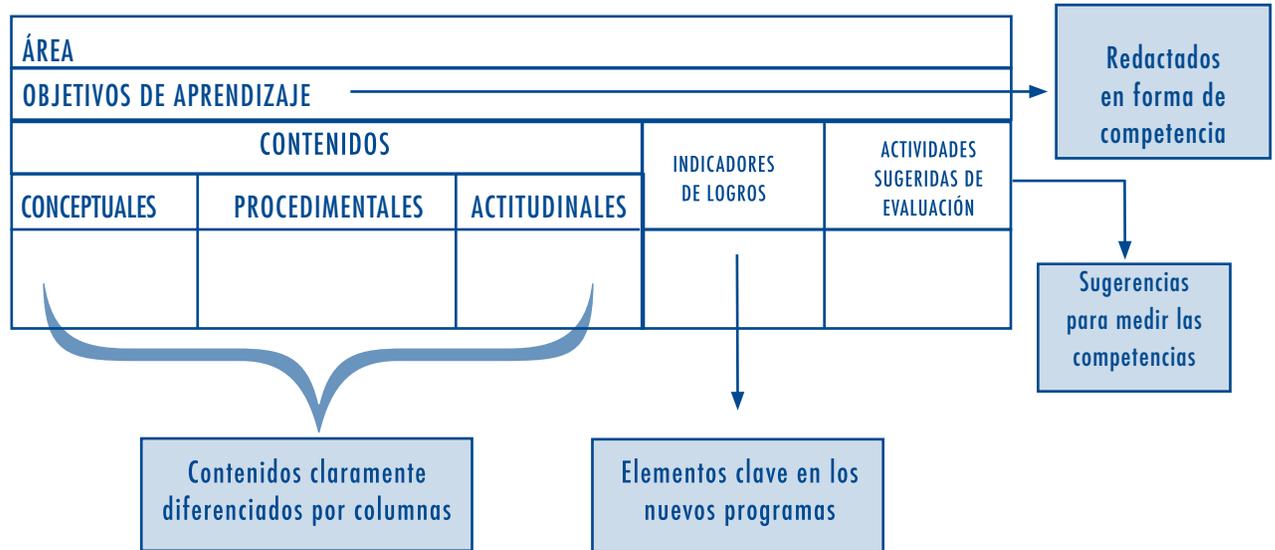
Las propuestas programáticas vigentes tanto en Educación Básica General (desde 1999) y Educación Media (desde el 2004), es importante aclararlo, tienen de forma implícita o explícita características de un enfoque por competencias. Por ejemplo, están centrados en el aprendizaje, consideran al alumno como sujeto principal del currículo, toman en cuenta los principios constructivistas, integran elementos de la cultura, se centran los cuatro tipos de saberes (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer), incorporan temáticas actuales y de interés nacional mediante los ejes transversales; permiten la adecuación o contextualización curricular; incorporan competencias básicas (y sub competencias), genéricas y específicas, plantean actividades de aprendizaje y evaluación, entre otros.

Entonces, si ambas propuestas, con algunas particularidades entre una y otra por el nivel propio al que responden, han tenido y tienen este enfoque, ¿por qué los resultados en el aprendizaje de los

estudiantes no han sido cómo se esperaban?, ¿por qué algunos docentes siguen apegados a una práctica pedagógica tradicional que se aleja de estos planteamientos propios del enfoque por competencias?, ¿por qué las competencias no se logran evidenciar en los desempeños de los estudiantes? Las respuestas son complejas, dependiente desde el lugar donde se esté (como directivos, como docentes, como estudiantes, incluso como padres de familia). Tener una respuesta única, que no deje la menor duda, también puede resultar muy pretencioso. Sin embargo, los estudiantes tienen que continuar con su aprendizaje y los docentes, continuar con su labor de ayudarles a descubrir, adquirir, desarrollar y reflexionar sobre sus competencias.

¿Entonces dónde está la novedad de esta actualización? En la integralidad de su estructura, que incorpora los indicadores de logro (en los programas de Educación Básica General), y en la creatividad del docente para su aplicación práctica, concreta y clara.

Estructura actualizada de Educación Básica General (Fase experimental).



Estructura actualizada de Educación Media (Fase experimental).

ÁREA			
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
SUBCOMPETENCIAS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	EVALUACIÓN SUGERIDA
	CONCEPTUALES:  PROCEDIMENTALES:  ACTITUDINALES:		

Los programas de estudio actualizados siguen presentando una estructura sencilla que se desarrolla en partes como sigue:

- » Fundamentos legales y de política educativa (base constitucional, ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, los fines de la educación, las características de Educación Básica General y de la Media...)
- » Fundamentos de la Educación Básica General y de la Media (fundamentos, modelo educativo y los paradigmas del aprendizaje).
- » El enfoque de formación en competencia (incluye el cambio curricular, el modelo educativo y el perfil, además de las competencias).
- » El plan de estudio de la Educación Básica General. (Solo para Educación Básica General)
- » Perfil de egreso de la Educación Básica General. (Solo para Educación Básica General)
- » El nuevo rol y perfil.
- » El nuevo rol y el perfil del docente.
- » El enfoque evaluativo.
- » Recomendaciones generales para el uso de los programas.
- » La estructura de los programas de estudio.
- » Programa de la asignatura.

Esto significa que el cuerpo programático siempre presenta: a) Datos Generales: incluye el nombre de la asignatura, grado, horas de dedicación teóricas y prácticas (laboratorio, por ejemplo), fecha de elaboración y área de formación; b) Justificación y Descripción: una síntesis acerca de la importancia de la formación en relación al perfil, las áreas, temas, metodologías y evaluación que lo conforman. Sin embargo, la actualización de los programas para dar un primer paso hacia la incorporación de competencias necesita que se precisen al menos dos cosas:

- a) Que se diferencien claramente los tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- b) Que se incluyan los indicadores de logros.

A partir de estas diferencias de forma y fondo, en el cuerpo programático los elementos sustantivos son: 1) Nombre del área de aprendizaje; 2) Objetivo (redactado en formato competencia); 3) Contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); 4) Indicadores de logro y 5) Actividades sugeridas de evaluación.

En el siguiente esquema se ejemplifica cómo se integró la nueva estructura:



# Los Objetivos

Los objetivos, como se ha explicado antes, están estructurados en función del logro de competencias, por lo tanto, el verbo utilizado debe orientar hacia una acción concreta (procedimental), que señala una expectativa o una meta. Pero para que el objetivo sea por competencias, debe también enunciar conceptos conceptuales y actitudinales. Finalmente, se debe decir el “para qué” del aprendizaje propuesto, que responde a las necesidades de los estudiantes.

Por consiguiente, la nueva estructura presenta los objetivos de grado por asignatura y de cada unidad de aprendizaje.

Algunos ejemplos de objetivos por asignaturas son:

“Experimentar de forma activa y motivadora la lectura y escucha de cuentos, fábulas, historietas, leyendas, adivinanzas, refranes, rondas y textos instructivos e informativos como el horario, los recados, las normas de convivencia, las recetas de cocina, entre otros, realizando predicciones sobre su contenido y atendiendo de manera especial la decodificación de las palabras, a fin de que con entusiasmo e iniciativa desarrolle la comprensión literal inferencial y apreciativa de los diferentes textos para acceder a información escrita e interactuar adecuadamente con las personas de su entorno”.

“Aplicar procedimientos y conceptos matemático con corrección, honestidad y seguridad al leer y escribir números naturales hasta el 99 y números ordinales hasta el 10°, al realizar operaciones de suma y resta con dos cifras hasta 99 y manipular el balboa y el dólar, de manera que pueda analizar, interpretar y resolver situaciones de su vida cotidiana”.

Algunos ejemplos de objetivos dentro de las áreas de aprendizaje son:

“Describir los usos cotidianos y estados físicos del agua, identificando y explicando las características del agua potable para evitar enfermedades relacionadas con la deficiente práctica de hábitos higiénicos y el consumo de agua contaminada”.

“Mostrar actitudes positivas hacia los miembros del grupo familiar y de la localidad, reconociendo por su estructura y composición las diferencias entre las familias para convivir armónicamente”.

“Aplicar técnicas de dibujo, rasgado, bruñido y retorcido, seleccionando el papel apropiado, siguiendo los pasos ordenadamente y adoptando la postura corporal adecuada para dibujar y confeccionar creativamente tarjetas, a fin de comunicar mediante la plástica, la expresión corporal y el canto sus sentimientos, representar personajes de narraciones escuchadas, compartiendo su experiencia de forma creativa y respetuosa”.

“Aplicar habilidades perceptivo-motoras en acciones dirigidas, a fin de tener conciencia del cuerpo y sus movimientos, tomando en cuenta hábitos higiénicos para conservar su salud y desenvolverse eficientemente en su entorno”.



“Escribir, leer y descomponer números hasta nueve, valorando su utilidad y aplicándolos correctamente en situaciones de la vida real, para representar cantidades y resolver problemas”.

# Los Contenidos

El primer aspecto que hay que enfatizar es que los contenidos deben responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Su agrupación en bloques, en unidades de aprendizaje, responde a esta lógica y, por lo tanto, nos encontraremos una vez más en los programas actualizados con los tres tipos de contenido (Educación Básica General) que se ha venido explicando en este documento. Estos contenidos, por tanto, están dirigidos a lograr un aprendizaje más completo sobre la vida y los fenómenos, tanto físico-naturales como psicosociales.

Son, por tanto, un “conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias, agrupados según estén relacionados con el saber, saber hacer o el ser, es decir, los contenidos conceptuales (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), los contenidos procedimentales (habilidades, técnicas, métodos, estrategias, etc.) y los contenidos actitudinales (actitudes, normas y valores).” (Zabala 2007)

Es importante hacer ver que ninguno de los contenidos es más relevante que otro, y que su combinación hace que el estudiante desarrolle “un pensamiento complejo que le permite identificar el alcance de cada uno de los problemas que la intervención en la realidad le plantea y escoger los diferentes instrumentos conceptuales y metodológicos de cualquiera de los campos del saber que, independientemente de su procedencia, relacionándolos o integrándolos, le ayuden a resolverlos” (Zabala y Arágena, 2004). De aquí el enfoque globalizador de los contenidos por competencias que le brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para actuar y resolver problemas en la complejidad.

Lo anterior, por tanto, tiene un impacto directo en la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos en la planificación del currículo y en la práctica en el aula.

Ahora bien, el principal reto en la actualización de los programas de estudio desde un enfoque por competencias es, sin lugar a dudas: “superar la costumbre de enseñar-aprender-evaluar contenidos conceptuales”. Requiere, por tanto, la habilidad de parte del docente para darle el equilibrio exacto a la propuesta educativa que desarrolla con los estudiantes. Si la realidad es compleja, el aprendizaje también lo es... Simplificar esa complejidad es el desafío.

Es por ello, y para una mejor apropiación de las competencias, que en la estructura de los programas los tres tipos de contenido se diferencian con claridad en tres columnas diferentes, superando con ello que se enunciaran en una sola, como hasta ahora aparecen en los programas vigentes.

Con los programas actualizados, los docentes podrán relacionar y secuenciar los tres tipos de contenidos y conformar unidades didácticas con mayor facilidad



Algunos ejemplos de contenidos (integrando los tres tipos de contenido) son:

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
Textos de tradición oral: canciones, rondas y juegos que contengan reiteraciones, ritmos y rimas marcados.	Expresión oral de canciones, rondas y juegos.	Iniciativa y agrado al participar en canciones, rondas y juegos de tradición oral.
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
Números naturales hasta 5: Cantidad, palabra y número.	<p>Conteo de objetos hasta 5.</p> <p>Lectura y escritura del 1 al 5. Asignación de símbolo numérico a cantidad de objetos y/o figuras (del 1 al 5).</p>	<p>Orden y aseo al escribir los números naturales del 1 al 5.</p> <p>Seguridad en el conteo de números naturales del 1 al 5.</p> <p>Interés y confianza al asociar símbolo y cantidad de objetos (del 1 al 5).</p>
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
Características de materiales y objetos del entorno (materia inerte) por su color, olor, forma y sabor.	<p>Observación y descripción de las características de materiales y objetos del entorno por su color, olor, forma y sabor.</p> <p>Clasificación y representación de materiales y objetos del entorno por su color, olor, forma y sabor.</p>	Iniciativa y agrado al participar en canciones, rondas y juegos de tradición oral.

# Los Indicadores de Logro

Sin lugar a dudas, el aporte más significativo en los programas de estudio actualizados lo constituye la inclusión de “indicadores de logro” en la estructura. La evaluación adquiere con ello un nuevo significado tanto para el docente como para el estudiante, ya que como se ha afirmado en el documento: Actualización de los Programas de Estudio, las competencias permiten diferenciar los distintos desempeños de los estudiantes y, por lo tanto, distintos logros de aprendizaje. “Los indicadores de logro constituyen, entonces, un medio para que el profesorado reconozca el grado en que sus estudiantes han alcanzado un aprendizaje”. (Hawes, 2006).

También se ha dicho que los indicadores de logro se enuncian en función de los contenidos de cada asignatura, intentando responder a los tres tipos de contenido, aunque existen excepciones, de tal forma que un solo contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) también demanda un solo indicador.

Los indicadores de logro, por consiguiente, demuestran que la evaluación es más que poner calificaciones. Por el contrario, es un proceso auténtico, analítico, demostrativo, fundamentado en criterios, continuo, acumulativo, formativo, cooperativo y sirve para retroalimentar el proceso de aprendizaje.

Lo más importante es que los indicadores de logro valoran lo que el estudiante hace para demostrar lo que ha aprendido y permite que el docente sea explícito en lo que se espera del estudiante.

Y por si fuera poco, los indicadores de logro, también marcan el camino para contrarrestar el rezago educativo, al señalar la ruta para el refuerzo académico.

Algunos ejemplos de indicadores de logro son:

“Sigue normas e instrucciones en la participación de canciones, rondas, juegos de tradición oral y otras actividades”.

“Describe y diferencia correctamente materiales y objetos del entorno por su color, olor, forma y sabor”.

“Expresa en forma oral la posición de los objetos en relación a sí mismo, utilizando los conceptos de arriba-abajo; adelante-detrás; derecha-izquierda”.

“Ejemplifica claramente y valora los elementos sociales del paisaje geográfico y los usos del espacio geográfico en su localidad”.

Un ejemplo de indicador de logro integrado en el programa de estudios es:

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	INDICADOR DE LOGRO
Números naturales hasta 5:	Conteo de objetos hasta 5.	Orden y aseo al escribir los números naturales del 1 al 5.	Cuenta correctamente objetos desde 1 hasta 5.
Cantidad, palabra y número.	Lectura y escritura del 1 al 5.  Asignación de símbolo numérico a cantidad de objetos y/o figuras (del 1 al 5).	Seguridad en el conteo de números naturales del 1 al 5.  Interés y confianza al asociar símbolo y cantidad de objetos (del 1 al 5).	Lee y escribe con orden y aseo los números del 1 al 5.  Asocia con interés el símbolo, y la cantidad un número de objetos o figuras del 1 al 5.

# Las Estrategias de Evaluación

Finalmente, los programas de estudio actualizados destacan las estrategias de evaluación, porque no hay actividad de aprendizaje que no tenga un qué, cómo, cuándo y un para qué. Estas actividades se acompañan de un proceso de evaluación continuo que permite al sujeto mostrar sus logros y al docente realimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de diferentes estrategias.

Con las estrategias de evaluación se refuerza el carácter acumulativo de la misma, cuando se toma en cuenta cualquier aporte de los estudiantes al desarrollo de la clase o iniciativa en el proceso de aprendizaje; el carácter cooperativo cuando participan todas las personas que intervienen en el proceso de aprendizaje; y el carácter continuo al realimentar o reforzar aquellos elementos del aprendizaje que a juicio del docente lo ameriten y, si es necesario, un cambio en la estrategia metodológica.

Pero, fundamentalmente, orientan en el cómo evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de tal forma que los indicadores de logro señalados puedan ser verificados y con esto afirmar o no si el estudiante está alcanzando la competencia.

Al implementar una determinada estrategia de evaluación, habrá que tomar en cuenta que se está “valorando” el desempeño de un estudiante, por lo que algunas sugerencias, según Maldonado (2010) para la elaboración de los métodos, técnicas e instrumentos son:

- ▶ Determinación de los criterios de la competencia a valorar.
- ▶ Elaboración de las matrices de valoración, a partir de esos criterios considerando diferentes niveles de desempeño.
- ▶ Diseño de instrumentos para la valoración de evidencias en sus diferentes niveles de dominio de los criterios.

- ▶ Validación de los instrumentos de valoración antes de su utilización en el aula, demostrando así que cumple sus propósitos y dejan claros los beneficios. Esta validación puede ser con los mismos estudiantes en un momento ex aula y/o por personas externas para mejorarlo.
- ▶ Ajustar los instrumentos, en caso de que sea necesario.
- ▶ Sistematizar y conformar un banco de instrumentos para su uso posterior.

Estas recomendaciones para contar con auténticos instrumentos de evaluación (valoración), por supuesto, se adecuarán a las necesidades reales de evaluación de acuerdo al método y a la técnica evaluativa adoptada. En la serie N° 4 se hace una descripción más amplia de ello.

Algunos ejemplos de los métodos, técnicas e instrumentos con los que pueden establecer buenas y útiles estrategias son:

- ▶ Métodos: Aprendizaje por problemas. Estudio de casos. Formulación de proyectos. Portafolios.
- ▶ Técnicas: La observación. La entrevista focalizada. El diario de campo. Las realizaciones y exhibiciones. Los ensayos. Las redes semánticas y mapas conceptuales.
- ▶ Instrumentos: Los cuestionarios de preguntas abiertas. Los test (pruebas de conocimiento). Las pruebas objetivas. Las listas de cotejo. Las escalas de valoración o rúbricas.



## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A. & Suárez Álvarez, M.L. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. España: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

Barber M. & Mourshed M, (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. [Cómo los sistemas escolares de mejor desempeño en el mundo salen en la cima]. [Versión Adobe Digital]. Recuperado de: [http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

Flores Fahara, M. y Torres Herrera, M. (2010). La escuela como organización de conocimiento. México: Trillas

Hawes, G. (2006). Impactos de un enfoque de educación basado en competencias sobre el modelo evaluativo de la universidad. Chile: Universidad de Talca. Recuperado de <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2006Enfoque Curriculum Competencias Evaluacion2.pdf>

Hawes G., & Troncoso, K. (2007). Conceptualización de la competencia. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de [https://www.ucursos.cl/medicina/305/novedades\\_institucion/recursos/6\\_concepto\\_de\\_competencia.pdf](https://www.ucursos.cl/medicina/305/novedades_institucion/recursos/6_concepto_de_competencia.pdf)

Maldonado García, M.A. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá: ECOE Ediciones.

MEDUCA (2010) Bases de un modelo curricular para la Educación Media –Documento Base–, Panamá (Documento de trabajo).

MEDUCA (1999) Los nuevos programas de estudio: Sus características y estructura No.4. PRODE

MINED (2008) Guía para la elaboración o revisión del PEI y PEA, San Salvador: MINED.

OCDE (s.d.), El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?, OCED/PISA: Santillana [Versión Adobe Digital] Recuperado de [www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf).

SERCE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe – Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: UNESCO/ OREALC-LLECE.

Serrano, M. (2009) El proceso de derivación de las competencias básicas en los centros docentes. AULA 180.

Zabala, A.(2007). 11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editorial Graó.

Zabala, A. y Arágena, S. (2004), Gestión curricular – Formación de directoras y directores de centros educativos, San Salvador: MINED.

Este libro fue impreso en la ciudad de Panamá,  
bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación.

45,000 ejemplares.

Todos los derechos reservados.

Panamá, 2012