UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIRIQUI

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

ESCUELA DE DOCENCIA MEDIA DIVERSIFICADA

PROFESORADO EN EDUCACION MEDIA DIVERSIFICADA

MODULO

CURRICULO

EDU No 638

ELABORADO POR

MSC. HECTOR CONTRERAS

FACILITADOR:

_____

PARTICIPANTE:_____

AÑO:_____

Facultad de Educación
Oferta Académica

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIRIQUI
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
ESCUELA DE DOCENCIA MEDIA DIVERSIFICADA
ASIGNACIONES DEL CURSO DE CURRICULO

MODULO	ASIGNACIONES INDIVIDUALES	VALOR Y FECHA DE ENTREGA
NO 1	1. Analice y esquematice las distintas secciones del programa de estudio de su especialidad. 2. Confeccione un esquema sobre los distintos aspectos relativos al currículo panameño 3. Confeccione un esquema con las acciones que realizaría para el logro de cada competencia básica en su especialidad.	**3 %**
NO 2	**1.** Explique con sus palabras las funciones del planeamiento didáctico. **2.** Confeccione un mapa conceptual sobre los enfoques curriculares empleados en estos momentos en Panamá **3.** Esquematice los pasos para el diseño de la planificación anual/trimestral	**3 %**
NO 3	1. Diseñe la planificación didáctica anual/trimestral 2. Diseñe la secuencia didáctica correspondiente al tema No 1 del primer trimestre 3. Diseñe los recursos para la microclase	**30 %**

MODULO	TALLERES	VALOR Y FECHA DE ENTREGA
NO 1	**1.** Analiza los programas de estudio y los conceptos de currículo y competencia, presentar y sustentar en un esquema**.**	**Sesión no 1** **10%**
NO 2	1. Diseño de la programación anual/trimestral (digital)	**Sesión No 2** **14 %**
NO 3	1. Diseño de la secuencia didáctica (digital) 2. Diseño de la clase (digital)	**Sesión No 3** **20%**
NO 4	1. Desarrolle la micro clase en su especialidad	**Sesión No 4** **20%**

MODULO NO 1:

I. BASES PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN.

1.1 Enseñar y aprender a ser competente.

Las competencias son un componente importante del capital cultural que permite a los sujetos afrontar la realidad con sus propios recursos cognitivos. Aprender a ser competente en la escuela, en la familia y en el medio social implica adquirir las herramientas necesarias para la vida cotidiana, es decir, aprender a dominar ciertos recursos de carácter socio-emocional y ético-valorativo. “Es un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, enfrentando con claros criterios de calidad problemas que son propios de la profesión, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: personales, de redes y de contexto, siendo capaz de dar razón de las decisiones adoptadas, y haciéndose responsable de las mismas y sus efectos”. **(Troncoso y Hawes, 2007)**

Las competencias son:

- Capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social.
- Es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.

1.2 El nuevo paradigma educativo del siglo XXI.

Aprender a ser competente implica, entre otras cosas, que las personas sepan movilizar el saber o el conocimiento de manera apropiada, que el novato deje de ser tal y se convierta en un experto.

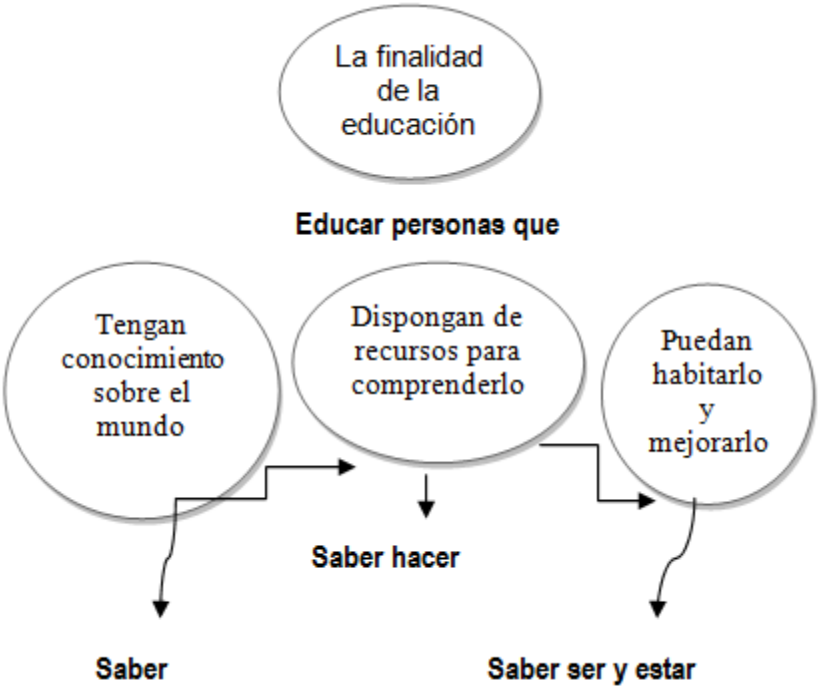
El concepto de competencias se corresponde con el de integración dinámica de diferentes tipos de conocimientos y prácticas, en el que el verdadero saber se expresa en la acción.

Se trata de un saber que ejerce una acción transformadora del mundo y de la vida, y que nos lleva a comenzar a pensar en una nueva demanda a la educación actual: considerar seriamente la relevancia creciente que adquieren, sobre todo, las competencias sociales, intelectuales y éticas para el desarrollo de la sociedad presente.

1.3 Situación actual del Sistema Educativo.

La Educación Básica General es la que se ofrece en el Primer Nivel de Enseñanza. Este tipo de educación es de carácter gratuito y obligatorio para los niños y adolescentes entre las edades de 4 a 15 años. Incluye dentro de su estructura, las etapas de Educación Preescolar (Pre-primaria), para menores de 4 a 5 años, con una duración de dos (2) años, Educación Primaria con una duración de seis (6) años y Educación Premedia, con una duración de tres (3) años.

En Panamá, de acuerdo al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO / OREAL) aplicado en 2008, el 50% de los estudiantes llega a tercer grado sin haber adquirido la habilidad de leer y entender un texto, mientras entre el 30% y el 70% de los de tercero y sexto grado no logra un desempeño adecuado en el aprendizaje de asignaturas como ciencias, matemática y español. En el estudio evaluativo sobre la educación básica en Panamá, realizado en el 2007, sólo un 50% señala que las clases son motivadoras, que la tiza y el tablero son los recursos de aprendizaje más usados y que las pruebas se centraban en conocimientos y no tenían que ver con los contenidos desarrollados. Actualmente, la Educación Básica General atiende aproximadamente a quinientos ochenta y ocho mil, ochocientos sesenta y dos (588,862) estudiantes.



El Segundo Nivel de Enseñanza o Educación Media, es el final de la escolaridad regular del sistema educativo, con una duración de tres años, en los colegios oficiales. Según las estadísticas educativas, la población estimada en el nivel medio es de ochenta y un mil ochocientos dieciséis (81.816) estudiantes, atendidos en 158 centros educativos. De ellos, 84 corresponden a media profesional y técnica y 74 a media académica.

En la Educación Media, se observan inequidades ya que la cobertura desciende en las poblaciones rural e indígena, las que muestran, además, menores índices de matrícula y mayores tasas de deserción, aplazamiento, reprobación y repitencia (principalmente en las mujeres). También, menores puntajes en las pruebas del Sistema Nacional de

Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes (SINECA) y de ingreso a las Universidades de Panamá y Tecnológica de Panamá. En relación a la pertinencia, sólo el 40% de los egresados de educación media estima que la formación recibida se vincula con las demandas del empleo, mientras sólo el 60% opina que maneja con facilidad algunas de las competencias que se deberían obtener en este nivel educativo1.

Con respecto a la eficiencia, en las pruebas aplicadas en noviembre de 2005 por el SINECA, el 80% de los estudiantes presentó, en promedio en todos los ítems logros inferiores a los 60 puntos (estimados como mínimos); y en los últimos años el porcentaje de aprobados en las pruebas de admisión de la Universidad de Panamá y de la Universidad Tecnológica de Panamá es menor al 60%.

1.4 ¿En qué consiste la Transformación Curricular de la Educación?

Este proyecto de transformación y actualización curricular, se concibe como una estrategia para mejorar la calidad de los aprendizajes, mediante la implementación de un enfoque metodológico indagatorio basado en formación por competencias. Esto significa crear estrategias de aprendizajes, basadas en todas las inteligencias múltiples, para que los estudiantes desarrollen y movilicen conocimientos, habilidades y destrezas, que les permita una formación integral para su adecuado desenvolvimiento personal y convivencia social. Actualizar y transformar el currículo de la Educación Básica General y de la Educación Media, es el reto del Ministerio de Educación. El mismo ha sido consensuado con la comunidad educativa y la sociedad civil, quienes demandan un nuevo perfil del educando a estos dos niveles educativos, con nuevos enfoques curriculares, que nos permitan mejorar

las prácticas pedagógicas; así como también, criterios de evaluación que garanticen la adquisición del perfil deseado.

Este proceso de cambio proyecta un nuevo modelo curricular basado en formación por competencias de carácter nacional, flexible, actualizado, pertinente, integrador y con metodologías constructivas y de competencias. Con participación, consulta y dialogo de la comunidad, desde el diagnóstico hasta la evaluación; cuyo objetivo es propiciar la articulación entre los niveles educativos de la Educación Básica General, Educación Media y Educación Superior. La visión de esta propuesta para la Educación Básica General y la Educación Media, se sustenta en nuevas iniciativas y enfoques que responden a los objetivos y exigencias de la tendencia educativa mundial. Además, expresa el compromiso integral de todos los actores educativos en relación a su participación activa y comprometida para el logro de los fines y objetivos de la educación panameña y las necesidades del desarrollo socioeconómico de la nación.

CUESTIONAMIENTOS RELEVANTES A CERCA DEL CURRICULO PANAMEÑO:

1. ¿Qué puede entenderse por el término Currículo?

Antes de aventurarnos a dar una respuesta a esta pregunta debemos aclarar que el término Currículo es polisémico y, por lo tanto, genera una gran cantidad de acepciones no siempre unívocas y, en ocasiones, ni siquiera análogas. En nuestro caso, abordaremos el término desde el enfoque educativo y ajustado a la realidad panameña.

Etimología:

En primer lugar podemos decir que el término currículo viene de la voz latina **"Curriculum - currere"**, que significa carrera. A partir de esta etimología, durante muchos años se definió con mucha seguridad como "el contenido de una carrera"; incluso cuando se hablaba de un "curriculum vitae" se buscaba reseñar la carrera de vida de una persona.

a. Breve Análisis Histórico:

Históricamente, se conoce que este término se utilizó por primera vez, de manera formal en el ámbito educativo, en 1663 en Glasgow. Sin embargo, desde tiempos muy antiguos, existía la organización de contenidos, técnicas, estrategias y objetivos a partir de tres realidades fundamentales: sociedad, escuela y cultura; las cuales funcionaban como una amalgama "perfecta" que los encaminaba a la "paideia" o ideal educativo, mejor conocido en nuestros días como educación integral.

La formación de los espartanos y de los atenienses son claros ejemplos de lo anteriormente citado. Los primeros, necesitaban un hombre para la batalla, su formación entonces se basaba en el atletismo y en el manejo de las armas; mientras que los atenienses buscaban un hombre para la política, centraban su formación en aspectos relacionados con el arte de dominar el discurso y la argumentación, por este motivo se establecen las siete artes liberales, clasificadas en dos grandes bloques: el trívium (gramática, retórica y lógica) y el cuadrivium (aritmética, astronomía, geometría y música). En ambos casos, sociedad, escuela y cultura suman esfuerzos para saber qué enseñar, para qué enseñar, cuándo y cómo enseñar, e incluso, cómo evaluar, de acuerdo a las necesidades reales de la sociedad y de los hombres y mujeres de cada época.

El currículo es más que un listado frío y estático de asignaturas. Es una realidad dinámica, dialéctica y dialógica que por su propia esencia debe estar en continuo proceso de

actualización debido los grandes y acelerados cambios a los que asistimos los seres humanos en este momento de la historia.

b. Características generales:
A pesar de lo complejo que puede ser abordar datos puntuales del término currículo, presentamos algunas de las principales características que lo identifican como tal:
{ Es un término clave en educación.
{ Es clave en investigación educativa.
{ Está referido a un proceso de transición entre sociedad y educación.
{ Cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo diferente.

c. Hacia una definición:
Como ya hemos indicado, las definiciones de currículo se pueden multiplicar. Sin embargo, en este documento compartiremos la definición de Santander Enrique Hoyos que afirma que el currículo es el **"Conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos, para que actúen adecuadamente sobre el contexto."**

Y de manera especial, la definición presentada por la Ley Orgánica de Educación define el currículo
como:
… "un producto derivado de "un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo, que responde a una concepción de educación como totalidad y un proceso de cambio permanente"(Art.295), por medio del cual se concretizan los principios, fines y políticas establecidas por el sistema educativo y comprende las etapas de planificación, elaboración, difusión, aplicación, seguimiento y evaluación de planes y programas de estudio, en una clara correspondencia "a los fines, principios y normas de la educación panameña al igual que al desarrollo social y económico del país" (Art.296).

2. ¿Cuáles son los principales elementos del Currículo?
Como vimos en la pregunta anterior, el Currículo es una realidad compleja y al serlo, cuenta con una gran cantidad de elementos que le sirven de guía, apoyo y fuente de clarificación y delimitación.
Los principales elementos curriculares son:

a. Los fines: grandes ideales educativos a los que nos encaminamos todos los actores de la educación.
b. Los objetivos: guías de orientación que nos aclaran dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos.
c. Los contenidos: conjunto de hechos, datos, conceptos, procedimientos, principios y valores que debo enseñar a mis estudiantes y que ellos deben aprender.
d. Las experiencias: cada una de las riquezas prácticas que con el pasar del tiempo hacen al docente un verdadero artista y conocedor de la educación.
e. La metodología: manera de proceder, orden lógico y dinámica que nos permite conjugar estrategias, técnicas y actividades al inicio, durante el desarrollo y al final de una experiencia docente.
f. Los procesos: serie de pasos que nos indican cómo planificar y desarrollar adecuadamente experiencias curriculares tales como investigaciones, fundamentaciones, planificación, programación, ejecución y evaluación del currículo.

3. ¿Cuáles son los principales tipos de currículo que existen en educación?

Difícilmente encontraremos un consenso en torno a cuáles son los tipos de currículo que existen en educación. Pero diversos autores mencionan algunos de ellos, y George Posner los clasifica en cinco grandes tipos.

a. **El Currículo oficial:** También llamado currículo escrito. A este grupo pertenecen nuestros programas de asignaturas que buscan proporcionar a los educadores una base orientada a la planificación y evaluación del proceso. Se documenta en carteles de alcance y secuencia y en listas de objetivos, indicadores de logros y actividades sugeridas de evaluación.
b. **El Currículo operacional:** se fundamenta en lo que es realmente enseñado por el docente y la forma en que destaca la importancia de cada uno de los contenidos y objetivos que deben ser logrados por los estudiantes.
c. **El Currículo oculto:** conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas o formalmente reconocidas. Según Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, "el currículo oculto incluye diversos tipos de resultados: no previstos y que el docente considera negativos, buscados pero no explicitados, ambiguos y genéricos".
d. **El Currículo nulo:** está conformado por temas de estudio no enseñados, pero importantes. Por ejemplo; sexualidad, danzas, leyes y otros.
e. **El Extra currículo:** está integrado por todas las experiencias planteadas por fuera de las asignaturas escolares. Cabe señalar que el extra currículo es una dimensión reconocida de la experiencia escolar que puede resultar más significativa que el currículo oficial y muchas veces no le damos la importancia debida.

4. ¿Cuáles son los principios curriculares que deben considerarse en el proceso de elaboración y/o actualización de un programa de asignatura?

Como hemos dicho anteriormente, el currículo puede analizarse desde diferentes ángulos; por lo tanto, no debe parecernos extraño escuchar ahora que también es una de las ciencias de la Educación. Como tal, tiene su doble objeto material y formal, sus objetivos, contenidos, métodos e incluso algunos principios que devienen como sendos pilares incólumes que sostienen todo el edificio educativo. Los principales principios curriculares que intervienen en el proceso de elaboración y actualización de los programas de asignatura son: flexibilidad, coherencia, secuencia, objetividad, articulación y actualización.

A manera de aclaración, debemos señalar que existen otros principios, pero para los efectos del presente documento éstos son suficientes. De igual forma puntualizamos que el enfoque por competencias incluye algunas cualidades que le son intrínsecas e inseparables de dicho enfoque, como por ejemplo la "complejidad". Pero debemos tener cuidado, ya que aunque la complejidad sea muy importante para el enfoque por competencias y que a futuro pretendamos integrarla en nuestros planes y programas, no es un principio curricular. Los principios curriculares son universales y no es un enfoque el que los establece.

De ser así, tendríamos cientos de principios.

Analógicamente, es algo parecido a lo que sucede con los símbolos patrios que están establecidos por ley y todos sabemos cuáles son. Ahora bien, si pensamos en el Canal de Panamá, ningún panameño dudaría de su importancia, trascendencia y significado para toda la Nación; pero no por eso se puede considerar un símbolo patrio. Lo mismo sucede con las cualidades fundamentales de un enfoque.

Tienen mucha importancia y en cierta forma dan sentido al enfoque, pero no son principios curriculares.

5. ¿En qué consiste el principio de flexibilidad del currículo?

El término "flexibilidad curricular" es un concepto elástico y polisémico que se emplea para referirse a múltiples condiciones y características del currículo relacionadas con aspectos también, múltiples y variados.

Para unificar criterios utilizaremos la definición de Abraham Magendzo, quien afirma que "la flexibilidad curricular es la posibilidad que tiene el currículo de ser modificado y adaptado a las necesidades y realidades de las localidades y de las escuelas, de suerte que responda a los intereses, aspiraciones y condiciones de cada una de ellas".

Este principio nos permite recordar que los programas de asignatura son una fuente de orientación para los docentes y no "un marco de hierro". Nos permite, además, hacer las adecuaciones necesarias para el logro de los fines y objetivos de la Educación Nacional. Pero ¿hasta dónde se puede ser flexible? Esta reflexión es muy importante, porque en nombre del principio de flexibilidad se pueden cometer grandes errores e incluso desvirtuar todo el itinerario educativo. Por lo tanto, no se pueden menospreciar los programas de asignatura a partir de una mala interpretación de este principio curricular.

Algunas ideas para la correcta aplicación de este principio dentro del desarrollo del acto docente son las siguientes:
a. Flexibilidad en la organización y jerarquización de los contenidos y métodos de enseñanza.
b. Flexibilidad para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.
c. Flexibilidad para incluir actividades no contenidas en el programa de estudios.

6. ¿En qué consiste el principio de coherencia del currículo?

El principio de coherencia del currículo es aquel que exige unión, correspondencia y una clara relación entre los diferentes elementos que conforman el currículo:

- Entre los fines últimos de la educación y el perfil de egreso.
- Entre el perfil y las competencias.
- Entre el perfil, los objetivos y las áreas curriculares.
- Entre el perfil y los diversos elementos de los planes de estudio, programas de asignatura y planeamiento didáctico.

Esto exige la articulación de todos los elementos antes mencionados. Según Guillermo Bolaños, "el principio de coherencia curricular es la articulación o congruencia horizontal".

En otras palabras, es la relación horizontal recíproca que debe existir entre los elementos didácticos
(objetivos y logros de aprendizajes, contenidos, experiencias de aprendizaje y los criterios de evaluación) que estructuran los diferentes documentos curriculares (programas de asignatura, planificación anual trimestral y planificación semanal). Entre los elementos antes mencionados debe existir una estrecha e indisoluble relación, ya que uno es complemento del otro y es la razón de ser del anterior. En esto consiste el principio de coherencia del currículo.

7. ¿En qué consiste el principio de secuencia en el programa de asignatura y cuál es su importancia?

El principio de secuencia consiste en el establecimiento de un orden lógico – psicológico en la selección de los contenidos y en la elaboración de los objetivos y experiencias de aprendizaje, manteniendo una dinámica de ampliación, profundización, nivel de complejidad y de comprensión; de lo más sencillo a lo más complejo, de lo más genérico a lo más específico.

Este principio también es conocido por diversos autores como el principio que orienta la verticalidad del currículo, ya que los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje suponen la existencia de unos, que le anteceden y otros que le siguen, cual si fueran los eslabones de una cadena.

En otras palabras, este principio nos recuerda que los contenidos, objetivos y experiencias de aprendizaje, no pueden elaborarse motu proprio (a gusto de cada quien) y de manera independiente del resto de los contenidos, objetivos y actividades, porque son un todo orgánico en el que cada elemento juega un papel tan importante como cada una de las fichas de un rompecabezas que no se pueden colocar donde nos parezca, sino, exactamente donde deben ir.

8. ¿En qué consiste el principio de continuidad del currículo?

Según Guillermo Bolaños, el principio de continuidad del currículo "se refiere al carácter progresivo con que el alumno adquiere el aprendizaje; lo que permite ir profundizando sus logros en relación con un contenido; información, actitud, destrezas, por medio de las vivencias de experiencias cada vez más complejas. Este principio no implica el aprendizaje de habilidades o destrezas sino más bien se trata del mismo, que se va profundizando con nuevas experiencias".

La continuidad del currículo se refiere más a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes que a los contenidos. Esto exige que los estudiantes apliquen lo aprendido en la práctica y en la resolución de nuevas situaciones y problemas, como claramente sugiere el enfoque curricular por competencias.

La aplicación del principio de continuidad propicia el fortalecimiento de aprendizajes que requieren reiteración para lograr permanencia en el alumno.

9. ¿Qué es y qué comprende un plan de estudio?

La preparación, organización y planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje, y del acto docente pero se, involucran diversos momentos y acciones como los planes de estudio, programa de asignaturas, programación analítica, planeamiento de clase y guías didácticas. Pero estos conceptos son foco de confusión, por lo que un gran número de personas se limitan a hablar del plan, para referirse a cualquiera de estas realidades. Es muy importante, entonces, responder a esta pregunta y realizar las aclaraciones conceptuales pertinentes.

El Plan de estudio es la organización de la oferta académica (un bachillerato, por ejemplo) atendiendo a los principios y criterios de secuencia, pertinencia lógico-psicológica, continuidad e integración (de acuerdo a lo estipulado en el artículo 297 de la Ley 47 Orgánica de Educación).

Incluye la organización de asignaturas, clasificadas en grandes áreas: científica, humanística y tecnológica (De acuerdo a lo estipulado en el artículo 298 de la Ley 47 Orgánica de Educación) y la carga horaria.

Por otro lado, el plan de estudio nos permite determinar la cantidad de horas - créditos que debe cubrir el programa de estudio de un bachillerato para hacerse acreedor al título respectivo. El 60% de las asignaturas del plan de estudio debe corresponder al área que más se ajusta a la esencia del bachillerato y al perfil de egreso. El 40% restante se distribuye entre las áreas adicionales. Por ejemplo, si tenemos un bachiller en ciencias y tres áreas – científica, humanística y tecnológica- la distribución adecuada sería: 60% para el área científica, 20% para el área humanística y 20% para el área tecnológica. Este es el ideal; sin embargo, no siempre es posible una distribución tan ejemplar como esta. (Ver cuadro Anexo 1).

La mayoría de los bachilleratos del país tienen una carga horaria que oscila entre 118 y 120 horas. Pero algunos especiales como el Marítimo y el Agropecuario cuentan con una mayor carga horaria. El mismo caso aplica para el nuevo Bachillerato Pedagógico, bilingüe y tecnológico, apenas en elaboración.

El Ministerio de Educación aprueba y avala 15 planes de estudio correspondientes a los siguientes bachilleratos:

a. Bachillerato en Comercio.
b. Bachillerato en Contabilidad.
c. Bachillerato en Turismo.
d. Bachillerato en Servicio y Gestión Institucional.
e. Bachillerato en Ciencias.
f. Bachillerato en Agropecuaria.
g. Bachillerato en Humanidades.
h. Bachillerato Industrial en Tecnología Mecánica.
i. Bachillerato Industrial en Autotrónica.
j. Bachillerato Industrial en Refrigeración y Climatización.
k. Bachillerato Industrial en Electricidad.
l. Bachillerato Industrial en Electrónica.
m. Bachillerato Industrial en Construcción.
n. Bachillerato Marítimo.
o. Bachillerato en Tecnología Informática.

Actualmente se trabaja en la elaboración, organización y legalización del plan de estudio número 16, que corresponde al bachillerato pedagógico, bilingüe, tecnológico exclusivo para la Escuela Normal
Juan Demóstenes Arosemena.

Por último, debemos recordar que el plan de estudio también sirve de base para establecer los pre –requisitos y permite el establecimiento del perfil de egreso.

10. ¿Cuál es la estructura lógico curricular de los planes de estudio en Panamá?

La estructura actual de los planes de estudio en Panamá está conformada por tres áreas curriculares
(Humanística, Científica y Tecnológica).

Estas tres áreas curriculares están integradas por asignaturas que contemplan contenidos de diversa complejidad. La mayoría de las asignaturas se subdividen en áreas de asignatura y éstas, a su vez, en módulos o temas.

Otras asignaturas, debido a su nivel de complejidad, se han desdoblado para una mayor comprensión en materias, áreas, módulos y temas, a fin de lograr mayores niveles de éxito en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

Tal es el caso del Nivel de Educación Básica, donde el área tecnológica curricular está integrada por la asignatura de tecnologías. Esta asignatura, a su vez, se subdivide en las siguientes materias: Familia y Desarrollo, Agropecuaria, Industrial, Comercio e Informática, las cuales se desarrollarán dependiendo de la modalidad del plantel educativo.

Es importante resaltar que, dependiendo del nivel de complejidad de las materias arriba señaladas, éstas podrán subdividirse en áreas (bloques temáticos de estudio que facilitarán el desarrollo de los contenidos) los cuales se pueden subdividir en módulos, si fuera necesario.

En el diagrama del anexo N°5 presentamos una explicación gráfica de la estructura lógico curricular de los planes de estudio.

11. ¿Qué es un programa de asignatura?

Como aclaramos en la pregunta anterior, el plan de estudio se divide en grandes áreas y cada área está formada por un conjunto de asignaturas. Cada una de esas asignaturas debe tener su respectivo programa.

El programa de asignatura es el instrumento básico orientador del desarrollo y evaluación de una asignatura.

Define el tipo, organización y estructura de todos aquellos aspectos que, para fines de aprendizaje y enseñanza, se consideran social, cultural y profesionalmente valiosos y eficientes. Es un instrumento para el desarrollo del currículo, de tipo flexible, cuyas orientaciones deben adecuarse, mediante el planeamiento didáctico, a las particularidades y necesidades de los alumnos y el contexto educativo.

12. ¿Cómo está estructurado un programa de asignatura?

En Panamá, los programas de asignatura se estructuran con base en dos grandes bloques: páginas preliminares (que son iguales para todas las asignaturas) y el cuerpo del programa que es específico para cada una de las asignaturas.

Las partes antes mencionadas tienen sus subdivisiones correspondientes:

I Páginas preliminares:

a. Datos generales de los programas de asignatura, que incluyen el grado, el nombre de la asignatura, las horas semanales, la fecha de elaboración y/o revisión del programa.
b. Los fundamentos en que se cimentan los programas: legales y de política educativa (centrados en bases constitucionales y en las disposiciones legales de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación), psicopedagógicos, psicológicos, socio antropológicos y socioeconómicos.
c. Los enfoques que orientan el proceso de elaboración de los programas: pedagógico, didáctico y evaluativo.

• **Pedagógico.** En nuestro caso, el enfoque por competencias (en los programas se enlistan las ocho competencias básicas adoptadas por Panamá y la competencia específica de cada bachillerato, enriquecidas con los rasgos del perfil de egreso por cada competencia).

• **Didáctico.** Mediante este se clarifica el nuevo rol del docente.

• **Evaluativo.** Donde se estable el estilo de evaluación aprobado por el sistema y algunos
consejos prácticos a tener en consideración.

d. Recomendaciones generales.

II Cuerpo del Programa. Contiene a su vez:
La estructura del programa que se subdivide en:
{ Datos generales (asignatura, grado, horas semanales, fecha de elaboración y fecha de revisión.
{ Justificación.
{ Descripción.
{ Metodología.
{ Evaluación sugerida.
{ Objetivos generales de la asignatura.
{ Áreas de formación.
{ Objetivos de aprendizaje.
{ Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
{ Indicadores de logro.
{ Actividades sugeridas de evaluación.
{ Fuentes bibliográficas.

Este último punto de los programas (estructura) es el más conocido por los docentes, aunque en los
últimos años ha sufrido algunos cambios.

13. ¿Qué es la justificación de los programas de asignatura?

Metodológicamente hablando, la justificación es la parte de un informe, estudio o documento que trata de indicar brevemente las razones que sustentan la importancia de la investigación, estudio o documento que se llevará a cabo. Las razones pueden ser variadas: novedad y originalidad, importancia, interés y precisión.

La justificación de un programa busca entonces, clarificarnos por qué es importante dicho programa, para qué nos servirá y a quiénes beneficiará. De esta manera establece la razón de ser de la asignatura dentro del plan de estudio del bachillerato del cual forma parte. La justificación describe la importancia de la asignatura en la formación académica e integral de los estudiantes, en función de las competencias que desarrolla y del perfil del egresado establecido en el diseño curricular.

14. ¿Qué es la descripción en los programas de asignatura?

Tradicionalmente se dice que describir es “dibujar con palabras” y, efectivamente la descripción en un programa de asignatura consiste en redactar el carácter metodológico considerado para la asignatura y el área formativa a la que pertenece. De igual forma, delimita la contribución y propósito de la asignatura, para lo cual se describen los contenidos, procedimientos y habilidades que involucra.

La descripción debe indicar el nivel de profundidad mediante el que se pretende desarrollar la materia, lo mismo que el aporte de los diversos contenidos para la aplicación o desarrollo de diversas tareas (aprender a hacer).

15. ¿Qué elementos significativos aborda el enfoque evaluativo de los programas?

Revisar las diversas partes de los programas de asignatura es sumamente importante y de gran utilidad, ya que las páginas preliminares nos proporcionan gran cantidad de información, que muchos docentes desconocen.

Uno de esos aspectos es, sin lugar a dudas, el enfoque evaluativo. En este apartado de los programas, el docente encontrará un resumen de las principales preguntas que se generan en torno al delicado tema de la evaluación de los aprendizajes.

Algunas de los aspectos abordados son: la definición de evaluación, respuestas a preguntas como:

¿Para qué evalúa el docente? ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar?, además de recomendaciones de técnicas y métodos de evaluación y de los criterios para la construcción de procedimientos educativos.

15. ¿Qué son las competencias y cómo se clasifican?

a. Las competencias son como una limonada:

Tal vez muchos docentes sientan que esta es una pregunta trillada y que ya se ha dicho suficiente en torno al tema. Sin embargo, nunca está de más una aclaración adicional, sobre todo si tomamos en consideración que al definir competencias, gran cantidad de docentes inician diciendo que es el "conjunto de…", otros afirman que son "los conocimientos, habilidades, destrezas…" pero las competencias sobrepasan esas y otras definiciones parecidas, ya que no son elementos aislados cual si fueran un archipiélago pedagógico. Son más bien como una limonada.

Usted puede tener todo lo necesario para hacer una limonada: agua, limón, azúcar y revolvedor y, no por ello tiene la limonada. Usted tiene un "conjunto de" elementos necesarios para la limonada y nada más que eso.

Si ahora pensamos que el agua representa los conocimientos, el limón, las habilidades y destrezas, el azúcar las actitudes y el revolvedor la disposición, haría falta unir todos los elementos, revolverlos y por fin tendremos la tan esperada limonada. Lo mismo sucede con las competencias; a veces encontramos personas con muchos conocimientos, pero con nada de habilidades, otros con muchas destrezas y pocos conocimientos e incluso aquellos que poseen muchos conocimientos, habilidades y destrezas, pero profesionalmente hablando dejan mucho que desear, son altaneros, poco agradables, no saben trabajar en equipo o no les interesa hacerlo. ¿Alguno de ellos será competente? ¿Alguno de ellos nos deja ver una atractiva, saludable y refrescante limonada?

Según lo anterior, las competencias son realidades complejas que se forman a lo largo de la vida y en las que todos los elementos son igualmente importantes y si dejas alguno por fuera, sería como tener un auto sin llantas, o con llantas pero sin motor, o con motor pero sin carrocería. En todos los casos te parecería tener un auto, pero en realidad, no lo tienes. Por lo tanto, las competencias son la capacidad y posibilidad de movilizar y aplicar correctamente todos los recursos propios (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido y solucionar problemas en diversos entornos.

Otros autores consideran la competencia como conjunto de componentes y no ven la relación que existe entre ellos. Por ejemplo:

”Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.” (Provincia de Québec en Vargas, 2004:15)

Como elemento negativo de esta definición está considerarla un conjunto de componentes, sin analizar la integración de ellos y tiene como elemento positivo incluir el éxito de la actuación del individuo.

Un concepto más completo de competencia sería:

“Una competencia, es un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas - problemas y su resolución por una acción eficaz.” (Tremblay, 1994)

El autor al considerar la competencia como un sistema de componentes establece la complejidad de este concepto y a su vez resalta el resultado y el carácter holístico de la misma. Presenta como dificultad que no reconoce la importancia de las cualidades de la personalidad, lo motivacional, ni lo metacognitivo, solo se queda en la esfera cognitiva instrumental.

Un referente teórico importante desarrollado por el Centro de Estudios Educacionales del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” establece que competencia es “una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto.” (Fernández González y otros, 2003:25)

Esta definición tiene como aspecto importante definir la estructura de la competencia a partir de sus 4 componentes (cognitivo, metacognitivo, motivacional y cualidades de la personalidad) y reconoce el aspecto externo: el desempeño eficiente a partir de un modelo social, así como su carácter histórico concreto.

A partir del análisis de las definiciones anteriores y otras, que tienen puntos de contacto con estas es que el autor de este artículo considera asumir que **competencia es** un sistema de componentes (cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad) que posee un individuo para desenvolverse eficientemente en su vida como persona en todas las facetas.

Respecto al componente cognitivo se puede decir que la “actividad psíquica cognoscitiva permite al hombre conocer el mundo que le rodea, en toda su integridad y penetrando en su verdadera esencia. Gracias a esto, el hombre puede orientarse e influir de modo directo en la transformación de la realidad y, con esto, transformarse a sí mismo”. (Pérez Martín y otros, 2002: 28)

Además, “las dimensiones fundamentales que constituyen el componente cognitivo de la competencia para la investigación educativa son los procesos y propiedades intelectuales, la base de conocimientos y el sistema de acciones generales y específicas”. (Llivina y otros, 2005: 10)

Los planteamientos anteriores permiten asumir que el componente cognitivo de la competencia está determinado principalmente por el sistema de conocimientos y habilidades a desarrollar en los estudiantes, sin desconocer los procesos que transcurren en el cerebro del hombre: sensaciones, percepciones, pensamiento y otros, así como hábitos y procedimientos.

El componente metacognitivo puede verse siguiendo a Pérez Martín y otros como "la categoría metacognición se ha analizado desde dos enfoques fundamentales: como capacidad del sujeto para valorar objetiva y críticamente su propio proceso de conocimiento (y el de otros), sus estrategias y posibilidades intelectuales (es, en este sentido, mucho más restringido que la noción de autovaloración o de autoconocimiento), y como desarrollo de un conjunto de acciones y habilidades que permiten controlar el funcionamiento y desempeño cognitivo en la realización de las tareas (ya sea a un nivel consciente o automatizado), para planificar y proyectar la actividad." (Pérez Martín y otros, 2002: 67)

Labarrere establece que la metacogniciones "un tipo peculiar de proceso que tiene lugar en la actividad cognoscitiva. Este tipo de proceso posee como característica principal la de ejercer una función reguladora (de monitoreo y control) de la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto." (Labarrere, 1996:61)

Flavell plantea que "la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Por ejemplo, estoy implicado en metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) sí me doy cuenta de que tengo más problemas al aprender A que al aprender B, si me ocurre que debo comprobar C antes de aceptarlo como un hecho... La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y la orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos." (Flavell en Campanario, 2002:108)

Martín del Buey y otros establecen que "la metacognición se refiere al conocimiento del conocimiento, al pensamiento sobre el pensamiento y se trata de procesos autorregulatorios del funcionamiento de procesos cognitivos (....) Tienen una importancia capital en el aprendizaje. Son los sistemas de alerta y de conciencia que han de acompañar a toda labor intelectual. Su ausencia en los alumnos provoca grandes pérdidas de tiempo en el estudio con pobres resultados. Su presencia se correlaciona con una alta capacidad intelectual, eficacia y eficiencia en el trabajo." (Martín del Buey y otros, 2005.1)

Refiriéndose al componente metacognitivo de la competencia investigativa Llivina y otros, (2005: 13) expresan que: "este componente hace referencia a los procesos que garantizan la toma de conciencia (reflexión metacognitiva) y el control (regulación metacognitiva) del proceso de construcción del conocimiento científico acerca de la realidad educativa por los y las profesionales de la educación."

Se asume este último criterio a partir de que el componente metacognitivo establece la reflexión metacognitiva como desarrollo de procesos del sujeto acerca de cómo construye su conocimiento y los factores externos e internos que determinan su eficacia y la regulación metacognitiva que implica los procesos de planificación, evaluación, supervisión y corrección de las acciones propias de la actividad laboral y de aprendizaje en los sujetos. Estos procesos unidos a todos los componentes de la competencia, contribuyen a la autorregulación del desempeño del sujeto en el marco de su actuación.

La metacognición organiza y planifica la actividad cognoscitiva, lo que se concreta en determinar los objetivos y las estrategias cognitivas a emplear, planificar el desarrollo de la actuación y controlar la acción realizada.

El componente motivacional puede entenderse a partir de que "motivo como todo aquello que estimula y conduce la actividad del hombre con vista a satisfacer sus necesidades, es decir, todo en lo que ha encontrado su "encarnación" la necesidad." (Pérez Martín, 2002: 52)

No obstante, otro criterio importante (Llivina y otros, 2005: 14) establece para la competencia investigativa del profesional de la educación que “el componente motivacional de la competencia integra aquellos procesos y contenidos psicológicos que estimulan, sostienen y orientan al desempeño científico – investigativo eficiente (....) en motivaciones predominantemente intrínsecas (...), autovaloración como profesional (...) y expectativas positivas acerca de su desempeño (...)”

A partir de las valoraciones anteriores se asume en este artículo que el componente motivacional está estructurado fundamentalmente por los motivos que moviliza y orienta la conducta que como configuraciones de la personalidad son complejas, así como por las actitudes y valores del sujeto.

De aquí se deriva un concepto importante el de actitud: “las actitudes como disposiciones o predisposiciones a reaccionar ante determinados objetos, situaciones, u otras personas en correspondencia con sus motivos.” (Pérez Martín y otros, 2002: 52)

habilidades y destrezas intelectuales, sociales y biofísicas que se requieren para alcanzar dichos logros, los diferentes contextos y escenarios laborales, instrumentos y equipos de trabajo, las actitudes y comportamientos propios del desempeño, las evidencias de conocimiento, desempeño y resultado que las personas deben demostrar en el proceso evaluativo para ser certificado como competente.

Hablar de competitividad laboral supone, desde su significado, ser efectivo (s) al desarrollar una actividad teniendo resultados palpables de éxito; con este parámetro podemos traducir la competitividad educativa como el desarrollo de actividades eficientes por parte de todos los agentes educativos con resultados en el logro, en este caso, del perfil de egreso de los educandos después de cursar la educación básica donde queden de manifiesto actitudes y capacidades para convertir en acciones concretas los pensamientos e ideas construidos.

TIPOS DE COMPETENCIAS SEGÚN EL PROYECTO TUNING:

Hay dos clases generales de competencias: las competencias genéricas y las específicas. Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional (ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones.

Las competencias específicas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido hablamos de las competencias específicas del profesional en ingeniería en sistemas, en psicología, en educación física).

De acuerdo con el proyecto Tuning, las competencias en dos tipos; las genéricas, que son independientes del área de estudios, y las competencias específicas, propias de cada área temática.

El Proyecto Tuning clasifica las competencias genéricas en tres categorías:

1. **Instrumentales**: asociadas al desarrollo del pensamiento instrumental: habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
2. **Metodológicas**: para organizar procesos: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
3. **Tecnológicas**: relacionadas con el uso de las TIC, capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, destreza lingüística, tales como la comunicación oral y escrita y el conocimiento de una segunda lengua.

Clasificación de las competencias.

La clasificación de las competencias son las capacidades indispensables para el aprendizaje desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes y al aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Se requieren para el logro de la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa y la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria.
Los criterios que han permitido seleccionar las competencias básicas son tres:
a) Están al alcance de todos.
b) Son comunes a muchos ámbitos de la vida.
c) Son útiles para seguir aprendiendo.

b. Clasificación de las competencias según el currículo panameño:

Las competencias se clasifican en tres grandes grupos:
{ Las competencias básicas son aquellas que todas las personas precisan para su desarrollo personal, las cuales deben haber sido fortalecidas a lo largo de la etapa obligatoria de enseñanza, de forma que la persona esté preparada para su vida adulta. Estas competencias se siguen puliendo y robusteciendo a lo largo de toda la vida de una persona.

{ Las competencias genéricas son las relativas a habilidades, actitudes y valores de la vida personal y social. Estas competencias se consideran transversales y han sido unificada por medio de El Proyecto
Tuning para los países europeos y El Proyecto Alfa Tuning para los países latinoamericanos. En la siguiente dirección podrás encontrar información relevante relacionada con el Proyecto Alfa Tuning, las 27 competencias genéricas establecidas y las competencias específicas para diversas profesiones.
tuning.unideusto.org/tuningal/index.php

{ Las competencias específicas son los comportamientos observables que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades propias de la especialidad o perfil de egreso de las diversas carreras. Estas competencias son las propias de cada profesión. Estos tres grandes grupos de competencias se desarrollan a lo largo de la formación académica de una persona, como se puede observar en el Anexo N° 3.

c. Las competencias en la organización curricular panameña

Las competencias pedagógicamente y- también en el planeamiento docente- se sitúan por encima de los objetivos tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Estas abarcan más, son más ambiciosas que los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Las competencias no son estrictamente disciplinares (enmarcada cada una en una asignatura) como los objetivos, pero en nuestra planificación se encuentran implícitas dentro de los objetivos de aprendizaje, pues, son la esencia de estos. Se pueden trabajar algunas competencias específicas de materia, las mismas se desarrollan desde todas o casi todas las asignaturas del currículo y desde todo el Proyecto Educativo del Centro.
Además, las competencias (más próximas a las capacidades que a los conocimientos) no sólo implican contenidos de aprendizaje, también incluyen el aprendizaje para actuar, es decir, están orientadas a la acción (y a la interacción de los estudiantes con el mundo y su entorno cotidiano no solamente el escolar). Esto se confirma al leer de nuevo la formulación de las competencias curriculares e identificar que son amplias, interdisciplinares, globalizadoras y orientadoras de toda la planificación educativa.

También, de alguna manera, podemos considerar las competencias como el resultado global de un proceso formativo complejo (por la multitud de elementos que intervienen) bien en una fase parcial o en una fase final de una etapa educativa (Grado, Premedia, Media, etc.)

Por último, es importante recordar que no se puede conseguir el logro de una competencia en una semana de trabajo docente, solo pueden lograrse objetivos o micro-objetivos, también llamados en nuestro lenguaje curricular, logros de aprendizaje.

16. ¿Cuáles son las competencias básicas asumidas por el Ministerio de Educación incluidas en los programas de asignaturas?

Antes responder a esta pregunta es importante indicar que en los programas de estudio aparecen las ocho competencias básicas asumidas por el Ministerio de Educación y los diversos rasgos, por lo que invitamos a los docentes a revisar dicho contenido cuando reciban los programas de asignatura.

El Ministerio de Educación ha asumido ocho competencias básicas que describiremos brevemente:

a. **Competencia: Lenguaje y Comunicación.** Centra su atención en el uso del lenguaje oral y escrito como vehículo de aprendizaje y expresión y control de conductas y emociones.
b. **Competencia: Pensamiento Lógico Matemático.** Fortalece la utilización de los números, operaciones básicas, símbolos, formas de expresión y razonamiento lógico deductivo, para la creación e interpretación de la realidad.
c. **Competencia: En el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Competencia que le permite interactuar con el entorno para predecir sus consecuencias, respetar la naturaleza y conservar el ambiente.
d. **Competencia: En el tratamiento de la información y competencia digital.** Habilidades para buscar y transmitir las informaciones y transformarlas en conocimiento. Acceso a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y a las TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento).
e. **Competencia: Social y Ciudadana.** Permite ponerse en el lugar de otro, respetar las diferentes de creencias, culturas, religiones y principios democráticos.
f. **Competencia. Cultural y Artística.** Aprender a apreciar y a respetar las diferentes manifestaciones culturales y artísticas que exaltan y engrandecen el espíritu del ser humano.
g. **Competencia: Aprender a aprender.** Aprender a enfrentarse a los problemas y buscar las soluciones más adecuadas en cada momento. Permite descubrir cómo aprender y qué hacer con los aprendizajes adquiridos.
h. **Autonomía e iniciativa personal: Capacidad de elegir la propia opción y tomar iniciativas responsables tanto en el plano personal, social y laboral.** Supone educar y robustecer valores personales como la dignidad, la libertad, la autoestima y la capacidad para enfrentarse a los problemas.

17. ¿En el enfoque por competencia los objetivos desaparecen?

Definitivamente, No. El enfoque por competencias no elimina los objetivos. Estos siempre estarán presentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, independientemente del enfoque curricular que adoptemos, pues siempre necesitaremos tener una orientación o guía para saber a qué punto debemos llegar.

Los objetivos se corresponden con los contenidos - conceptuales, procedimentales y actitudinales- y son parte importante del proceso de la formación competencial ya que sin saber, el alumno no puede saber hacer, saber actuar, saber convivir, etc. Son el camino para ir armando las competencias en el proceso educativo. La mayoría de los objetivos son disciplinares o corresponden a asignaturas y son más delimitados que las competencias y sí pueden agotarse y lograrse parcial o plenamente en una planificación docente semanal.

El concepto que está superado pedagógicamente es la denominada "Pedagogía por objetivos", que se enmarca en una perspectiva tecnicista de la educación (lo que en nuestro país conocemos con el nombre de "pedagogía conductista") que sólo pretende alcanzar resultados, mostrándose insensible con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque pedagógico está caducado por desatender los procesos didácticos y atender sólo a los resultados. Sin embargo, la palabra OBJETIVO no está caducada para nada; sigue siendo el modo concreto de viabilizar los procesos didácticos marcando metas a las que se precisa llegar. La enseñanza requiere la definición de los objetivos.

Los objetivos son aquello que hay que lograr en los procesos de enseñanza-aprendizaje, imprescindible para organizar las estrategias y diseñar las experiencias de aprendizaje.

Si el docente no determina lo que han de alcanzar, su quehacer sería caótico.

18. ¿Qué es un perfil de egreso y cuál es su importancia en la elaboración de un programa de asignatura?

El perfil de egreso es el compromiso formal que hace la Institución ante la sociedad y ante sí misma, de fortalecer una identidad dada, toda vez que establece los compromisos académicos y formativos que contrae y que devienen como la identidad de la Institución y de las personas que laboran o se forman en ella, a partir de las competencias asumidas.

El perfil de egreso, por su parte, es el compromiso institucional hacia el estudiante y la sociedad de habilitar a los primeros en los principales dominios del Bachillerato. Describe los dominios de competencias que deben caracterizar a un egresado y el nivel de desempeño esperado. Dicho perfil es entonces, la descripción de los rasgos y competencias, propios de un estudiante egresado del segundo nivel de educación.

Según José Arnaz, los perfiles desempeñan usualmente una de las siguientes funciones:

a. Ser una primera descripción preliminar del egresado, de carácter no técnico pero que sirve de antecedente a la formulación explícita de objetivos curriculares, de los que sí se exige rigor en su formulación.
b. Ser, de hecho, un conjunto de objetivos curriculares, con o sin mención explícita de ello. En los programas de asignatura, se define el perfil de egreso como las características que debe tener un estudiante al finalizar un curso o ciclo, tomando en cuenta qué aprendió y desarrolló, a partir de lo que se especificó previamente en el currículum o plan de estudios.

De igual manera, se afirma que la primera tarea para la elaboración del diseño curricular implica la definición de un perfil compartido, que reseñe los rasgos fundamentales que el egresado debe poseer y que podrá ser enriquecido en cada institución de acuerdo a su modelo educativo.

El perfil de egreso debe coincidir con el ideal de bachiller, el ideal de ciudadano y el ideal de persona que necesitamos entregarle a la sociedad. De igual forma debe ser tan significativo y generar tal identidad que cualquier persona pueda descubrir en los egresados la presencia de dicho perfil, sin necesidad de que éste sea pregonado y plasmado en diversos documentos.

19. ¿Cuáles son los criterios de selección de los contenidos curriculares de los programas de asignatura?

Como hemos visto, todos los elementos de los planes y programas de estudio tienen una razón de ser y un proceso científico y pedagógico que los sustenta. Los contenidos curriculares no escapan a esta realidad. Para su selección se establecen diversos criterios.

Los principales criterios son:
{ Pertinencia a la realidad.
{ Actualización.
{ Vinculados a competencias.
{ Realismo y tiempo de dedicación.
{ Clasificados en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

20. ¿Cómo se redactan y clasifican los diversos contenidos en los programas de asignatura?

La redacción de los contenidos posee una estructura más o menos definida y se fundamentan en dos preguntas claves: ¿Qué debo enseñar a mis alumnos? y ¿Qué deben aprender? a partir de la competencias básicas y de los objetivos que deben lograr.

Los contenidos se clasifican en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

a. **Contenidos conceptuales:** son lo más estáticos y se expresan con sustantivos propios y específicos de cada una de las áreas o materias. Por ejemplo: La Revolución Industrial, propiedades de la adición, los accidentes geográficos, elementos fundamentales del teatro, entre otros. El nivel de dominio deseado en estos contenidos es la comprensión, porque exigen definición, categorización, identificación de objetos, aplicación del concepto en actividades, solución de problemas, entre otros.
b. **Contenidos procedimentales:** se enuncian con verbos sustantivados (verbos transformados en sustantivos, nunca con verbos en infinitivo ni conjugados), que evoquen procedimientos, a partir de los rasgo de las competencias básicas- (habilidades y destrezas). Su estructura es la siguiente: Verbo sustantivado + la palabra De + otro sustantivo (con algunas variantes). Por ejemplo: adquisición de…, análisis de…, localización de…, representación de…, resumen de…, utilización de, aplicación de…, descripción de…, confección de… Cuando no es posible sustantivar el verbo, se utilizan sustantivos que evoquen procedimientos como: diseño de…, manejo de…, síntesis de…
c. **Contenidos actitudinales:** se utiliza el mismo esquema de los procedimentales. Pero el verbo base, que transformaremos en sustantivo, representa valores, actitudes o normas, a partir de las competencias transversales o competencia genéricas. Su estructura es la siguiente:

Verbo sustantivado + la palabra De + otro sustantivo (con algunas variantes). Por ejemplo: Valoración de…, aceptación de…, auto reflexión de…, compromiso con…, interés por…, conciencia de…, disposición para…, participación en…
Es importante destacar que los tres tipos de contenidos tienen el mismo grado de importancia y deben abordarse en la acción docente de forma integrada.

21. ¿Qué tipos de saberes se buscan fortalecer mediante cada uno de los tipos de contenidos organizados en los programas de asignaturas?

En 1996 la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, de la UNESCO, presidida por Jacques Delors, elaboró el Informe: "La educación encierra un tesoro", mejor conocido como "Informe de Delors".

En la segunda parte del Informe se presentan los cuatro pilares fundamentales de la educación para el siglo XXI: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

a. Aprender a conocer: se relaciona con los conocimientos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas.
b. Aprender a hacer: se relaciona con el uso exitoso de los conocimientos disciplinares adquiridos y ahora aplicados al contexto en donde nos desenvolvemos.
c. Aprender a ser: es la capacidad de autodirección, responsabilidad, solución de problemas, toma de decisiones y valores propios de las personas para percibirse a sí mismo y a los demás. El nivel de dominio deseado en estos contenidos es la aplicación y demostración.
d. Aprender a vivir juntos (Convivir): son los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales en todos los espacios en donde nos corresponda interactuar.

Los contenidos curriculares buscan fortalecer los diversos tipos de saberes establecidos como pilares de la educación.
{ Los contenidos conceptuales, el "saber conocer".
{ Los contenidos procedimentales, el "saber hacer".
{ Los contenidos actitudinales, el "saber ser".

Y al desarrollar una dinámica de aprendizaje colaborativo y cooperativo para el desarrollo de los diversos tipos de contenidos, fortalecemos el "saber vivir juntos".

23. ¿Qué son los indicadores de logro y cuál es su función en los programas de asignatura?

El término indicador hace referencia a señales e indicios. Son los elementos que orientan nuestras dudas, consultas, sospechas o investigaciones.

Un médico, por ejemplo, sabe si un paciente tiene apendicitis cuando éste presenta síntomas como dolor agudo en la parte inferior derecha de su abdomen, ha tenido náuseas y fiebre. Estas señales son indicadores que le informan lo que puede suceder con el paciente y lo llevan a dar un segundo paso: validar su diagnóstico, mediante la realización de exámenes de orina y de sangre para corroborar o descartar aquello que los indicadores y su experiencia profesional le sugieren.

Cuando cualquiera de nosotros ve el cielo muy oscuro, siente una ventolina, escucha truenos y ve el reflejo de relámpagos, deduce rápidamente que se aproxima una tormenta, porque las señales o indicadores son muy claros.

Sin embargo, en ambos casos, el indicador es una señal, un indicio, pero no la verdad única y absoluta debido a que muchas situaciones diversas de la vida poseen síntomas muy parecidos.

Veamos un ejemplo más antes de abordar el tema en el ámbito exclusivo de la educación: si el motor de un auto de carburación falla y el avance del mismo se da con “empujones intermitentes” (o lo que decimos popularmente “cabecea”) es un indicador de varios problemas posibles: el carburador está sucio, las bugías están viejas y gastadas, uno o más de los cables de las bugías están deteriorados y “botan corriente”… Por lo tanto, siempre será necesario establecer un mínimo de tres indicadores y validar la información proporcionada por éstos, ya que los indicadores me pueden indicar más de una cosa.

En educación también, contamos con indicadores que devienen como señales que nos informan si el estudiante ha alcanzado un logro de aprendizaje, está en proceso de lograrlo o definitivamente no lo está logrando.

Los indicadores de logro son, entonces señales que muestran el nivel de dominio en el cual se desarrolla una competencia a partir de los criterios. Son un recurso clave para verificar y valorar los avances de los resultados de aprendizaje. Tienen como función hacer evidente qué es lo que aprende el alumno y cómo lo demuestra. Los indicadores de logro necesitan validarse con experiencias de aprendizaje establecidas en plena armonía con los objetivos y los contenidos programáticos desarrollados.

24. ¿Cómo se elaboran los indicadores de logro?

Los indicadores de logro se elaboran a partir de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos establecidos y de los criterios de evaluación. Para cada criterio se establecen indicadores en diversos niveles que permiten su evaluación.

A la hora de elaborar indicadores de logro es indispensable tener en cuenta las siguientes consideraciones:
a. Recordar que las competencias poseen diversos niveles de dominio. (Inicial, Básico, Autónomo y Estratégico).
b. Comprender cada uno de los niveles de dominio en las competencias.
c. Analizar el objetivo de aprendizaje, para identificar la conducta por desarrollar.
d. Utilizar verbos observables y susceptibles de medición, extraídos de los niveles de dominio de la taxonomía de Bloom.

e. Redactar los indicadores de logro considerando los niveles de la taxonomía (de lo más simple a lo más complejo), es decir que la cantidad de indicadores referente a un objetivo, dependerá de
os niveles de la taxonomía, por los que pasa el logro de ese objetivo.
f. Tener en cuenta que un indicador bien elaborado ha se ser simple, medible y útil.

- Simple porque su redacción debe ser sencilla, clara y comprensible,
- Medible porque debe tener la potencialidad de ser observado y cuantificado.
- Útil porque debe evidenciar aprendizajes significativos.
- Observable porque debe ser concreto y verificable, pues hablamos de desempeño.

g. Incluir los tres elementos que le son propios: la acción, el contenido y la condición (algunos autores plantean que con la acción y el contenido es suficiente).
- La acción representada por un verbo de acción, observable y conjugado en tercera persona singular, para que esté en función del estudiante.
- El contenido que responde a cómo o a través de qué, se ejecuta la acción indicada por el verbo.
- La condición aclara cómo debe hacerlo.

Es muy importante señalar que no siempre podemos encontrar verbos claramente observables, pero en la medida de lo posible debemos optar por este tipo de verbos.

A continuación presentamos algunos ejemplos de indicadores de logro.

1. Define a la persona cuidando cada uno de los elementos que la integran.
2. Expresa su ubicación con respecto a un compañero(a) según los términos: adelante, atrás, derecha, izquierda.
3. Nombra las etapas de la historia universal, a partir de las características generales de cada una de estas.
4. Articula correctamente los fonemas de las palabras, frases y oraciones respetando las reglas de la correcta dicción.
5. Menciona oralmente las características del pentagrama.

25. ¿La estructura de los programas de asignatura (punto 7 de los programas) es lo único y verdaderamente importante para los docentes?

La estructura de los programas es, sin lugar a dudas, la más utilizada por los docentes y con las que están más familiarizados, porque les aporta información que utilizarán inmediatamente en su planificación didáctica y en el desarrollo de sus clases.

Sin embargo, hemos demostrado a lo largo del desarrollo de este documento, que los demás elementos de los programas de asignatura son igualmente importantes y nos permiten clarificar diversas dudas que puede generarnos el desarrollo de la planificación didáctica y del acto docente.

Estas partes abordan temas relacionados con el enfoque por competencias, fundamentos legales, pedagógicos y didácticos; además de recomendaciones y lineamientos para la evaluación.

26. ¿A la hora de elaborar la planificación anual – trimestral y semanal, qué otros elementos curriculares que no aparecen en los programas se incluyen?

Como hemos indicado anteriormente, los programas de asignatura son la gran guía que orienta el proceso de planificación didáctica. Pero lógicamente sabemos que nunca un programa de asignatura desarrollará todos los elementos que intervienen en una planificación didáctica y mucho menos los involucrados en el desarrollo de una clase.

La planificación anual – trimestral y la semanal deben partir de las orientaciones que emanan de los programas de asignatura. Sin embargo, consideran otros elementos adicionales que el docente debe trabajar. Dichos elementos son: los logros de aprendizaje para la planificación semanal, las fuentes literarias (bibliografía, nosografía, mesografía, webgrafía e infografía), para la planificación anual – trimestral y la metodología (estrategias y técnicas) para ambas planificaciones.

En el capítulo, dos (2) del documento N° 5 (Estrategias técnicas para el desarrollo y aplicación de la planificación didáctica) de la Serie: Hacia un currículo por competencias, se desarrollan, explican y ejemplifican dichos elementos curriculares.

27. ¿Qué son los logros de aprendizaje?

El término logro se define sencillamente como lo alcanzado. Son el conjunto de conductas que deben alcanzarse para lograr el objetivo de aprendizaje y las competencias implícitas en él. En el planeamiento didáctico los logros de aprendizaje no expresan exactamente y con fuerza el objetivo sino los logros previos o micro-objetivos que el profesor debe constatar que el alumno logra. Como el mismo término sugiere, los logros expresan aquello que el alumno ha de alcanzar, pero expresado en forma menos taxativa que un objetivo; por eso se redactan siempre en subjuntivo, por lo que dan la sensación de deseo: "que el alumno sepa distinguir…." "que sepa definir…" En definitiva, son aquello que el profesor ha de constatar que el alumno domina y consisten en expresar el objetivo subdivido en pasos o como si de micro-objetivos se tratase.

28. ¿Cómo se elaboran los logros de aprendizaje y qué elementos del programa me ayudan a elaborarlos?

Los logros de aprendizaje se elaboran en tercera persona singular modo subjuntivo. De esta manera se presentan en función del estudiante y evocando un deseo de algo que aún no se ha alcanzado pero que se espera alcanzar.

Para elaborarlos se debe tener en consideración el objetivo de aprendizaje. Posteriormente el docente ha de revisar la taxonomía de Bloom, verificar en qué nivel se encuentra el verbo utilizado para la redacción del objetivo y luego desdoblarlo en mico objetivos o logros de aprendizaje, a partir de verbos de menor nivel de complejidad que el utilizado en el objetivo que sirvió de punto de partida.

29. ¿A la hora de elaborar mi planificación anual – trimestral y semanal debo pasar los contenidos tal cual aparecen en el programa sin posibilidad de ajustes?

De ninguna manera. Los contenidos necesitan ser adecuados y ajustados a la realidad y necesidades del área geográfica en el que son desarrollados. En algunos casos muy concretos es posible realizar esta transcripción, pero no es una norma, ni mucho menos imperativo hacerlo.
En las primeras preguntas de este documento recordamos la importancia de aplicar el principio de flexibilidad curricular a la planificación didáctica. El sentido más profundo de este principio nos recuerda que el programa es una buena guía y orientación, pero nuca un marco de hierro.

30. ¿Qué aspectos debo tener en consideración al preparar la metodología de la clase?

Al preparar la metodología de la clase, el docente debe recordar que ésta posee una estructura con tiempos y momentos claramente establecidos y con características que le son propias.
La estructura metodológica de una clase se divide en tres grandes momentos que son: inicio, desarrollo y cierre.

• **Inicio:** Este momento de la clase es propicio para realizar la ambientación donde se puede enunciar con claridad el propósito de la clase y desarrollar actividades para activar conocimientos previos. Además se pueden desarrollar actividades que permitan relacionar los conocimientos previos de los alumnos con el logro de aprendizaje y los contenidos a trabajar en la clase. El docente debe recordar que sin motivación no hay aprendizaje. Este momento de la clase es propicio para motivar y generar un ambiente agradable para el aprendizaje.

• **Desarrollo:** Este segundo momento de la clase, deviene como el mejor momento y ambiente para el desarrollo de actividades de aprendizaje que potencien el desarrollo de habilidades cognitivas, que permitan aplicar los conceptos trabajados en clases, la formulación de preguntas como recursos didácticos, el trabajo a partir de los errores de los alumnos (didáctica del error), el establecimiento de relaciones entre el contenido o tema de la clase y la vida "cotidiana" de los alumnos (aprendizaje significativo), la incorporación de noticias, avances científicos, u otros (contextualización y actualización de los contenidos y objetivos de la clase). Este es el mejor momento para relacionar los contenidos de su materia con otras y para el uso y manejo de diversidad de fuentes, estrategias y técnicas didácticas para abordar el conocimiento.

• **Cierre:** Este tercer momento deviene como una oportunidad de realimentación, síntesis, clausura y desarrollo de actividades que potencien el desarrollo de habilidades metacognitivas en los alumnos. Permite Realizar un cierre de lo trabajado en clases, retomando los aspectos centrales del objetivo de la clase, la elaboración de conclusiones y síntesis en relación a lo que se quiere relevar desde el objetivo o contenidos centrales de la clase, retomando preguntas, dudas o intervenciones de los alumnos. Este momento de la clase es un buen escenario para la realización de autoevaluación y/o coevaluación.

Cada momento de la clase debe ser abordado con una metodología que combine las estrategias, técnicas y recursos coherentes con el momento de la clase y con los objetivos, logros de aprendizaje y contenidos por desarrollar.

31. ¿Existe alguna relación entre los objetivos de aprendizaje, los logros de aprendizaje y los indicadores de logro?

Por supuesto que existe una estrecha e inseparable relación entre estos tres elementos de la planificación didáctica. En esta trilogía el punto de arranque lo estable el objetivo de aprendizaje, que presenta aquello que se quiere lograr a mediano plazo (un trimestre, por ejemplo). El logro de aprendizaje presenta aquello que queremos lograr a corto plazo (una semana o una clase, por ejemplo), porque como ya explicamos, el logro de aprendizaje es para el objetivo lo que la rebanada de pizza es para la pizza completa.

El objetivo sería la pizza completa y la rebanada el logro de aprendizaje. Si alguien tiene como meta comer una pizza completa (en nuestro caso lograr el objetivo), tendrá que comer cada una de sus partes (en nuestro caso los indicadores de logro), para cumplir con dicha meta. Si un docente quiere que sus estudiantes logren un objetivo, debe poner los medios necesarios para que conquisten primero cada uno de los logros de aprendizajes en que éste fue "dividido". El objetivo de aprendizaje es una realidad tan compleja que necesita dosificarse en pequeños logros para poder abordarlo en su totalidad.

Los indicadores de logro son los comportamientos manifiestos, evidencias, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que, gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado, serán el termómetro que nos indicará si el logro se conquistó, está en proceso de conquista o hay claros indicios de que difícilmente será conquistado.

Como se puede observar, estos tres elementos funcionan en la planificación didáctica como tres elementos de un solo proceso, como tres piezas de un solo objeto y parten de los objetivos de aprendizaje que aparecen en los programas de asignatura.

32. ¿Qué es el planeamiento didáctico?

Antes de responder a la pregunta recordemos que planear es prever. Adelantarse a los hechos.

El planeamiento se define, entonces como el proceso de previsión global de la práctica pedagógica a cargo del docente. Es una tarea para organizar el trabajo docente. Constituye el proceso que permite tomar las previsiones necesarias para orientar adecuadamente las experiencias de aprendizaje.

El planeamiento incluye la organización previa de actividades relacionadas entre sí, que guían u orientan hacia la consecución de objetivos y metas previamente establecidas.

33. ¿Cuál es la ventaja de hacer planeamiento?

En primer lugar, el planeamiento permite que la labor docente sea más consciente y mejor percibida. Además ofrece la oportunidad de hacer revisiones necesarias para orientar objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje, medios y evaluaciones para lograr satisfactoriamente los aprendizajes.
Son muchas las ventajas del planeamiento didáctico.

A continuación mencionaremos algunas de ellas:
{ Disminuye la improvisación y la rutina.
{ Habrá secuencia en el trabajo.
{ Se aprovechan más y mejor los recursos.
{ Permite sistematizar y reflexionar la práctica pedagógica.

El planeamiento didáctico contribuye efectivamente con el docente ya que permite:
{ Analizar globalmente un programa del curso en su aplicación.
{ Tomar previsiones en términos de los sujetos que aprenden y hacer ajustes a los procedimientos técnicos.
{ Lograr una actitud reflexiva y crítica del personal docente.
{ Estimular el trabajo en equipo de los Docentes.

34. ¿Cuál es la diferencia entre estrategia y técnicas metodológicas?

Esta pregunta aborda una de las discusiones en las que los teóricos no terminan de ponerse de acuerdo.

Sin embargo, a nivel de orientación y de lineamiento del Ministerio de Educación diremos que las estrategias son la organización lógica de cada uno de los momentos y elementos del proceso. Son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver bien la tarea del estudio y determinan las técnicas a utilizar.

Una técnica didáctica es una actividad puntual, que se realiza de determinada manera, con un objetivo específico. Por ejemplo, la técnica de la exposición oral, el phillips 66 (durante 6 minutos, 6 personas discuten sobre un tema), el torbellino de ideas (el grupo dice libremente todas las ideas sobre un determinado tema, y se van escribiendo en un pizarrón para luego ser analizadas).
Una estrategia, en cambio, implica la elección de qué técnicas se van a utilizar, con qué orden, y de qué manera, en función de lograr un objetivo más amplio. Por ejemplo, en una clase, su

estrategia puede ser: comenzar con un torbellino de ideas sobre un tema, luego realizar una exposición oral donde se van clarificando los conceptos, seguir con un phillips 66 donde cada grupo llegue a una conclusión, y terminar con una reflexión comparando las ideas iniciales surgidas durante el torbellino de ideas con las que emergieron durante el phillips 66.

35. ¿Es necesario aplicar las estrategias y técnicas juntas en el planeamiento de actividades?

Una vez definidos los términos estrategia y técnica y establecida su relación, podemos deducir fácilmente que en el desarrollo de una clase estas realidades están tan unidas como las dos partes del nombre de una persona. Por ejemplo: si José Antonio fue invitado a una fiesta, sería ilógico pensar que a la fiesta sólo irá José y, Antonio se quedará en casa o viceversa; porque resulta que José y Antonio son dos nombres pero identifican a una sola persona, la cual no se puede partir en dos para ir a la fiesta y quedarse en la casa a la vez.

Las estrategias y las técnicas tienen la misma condición; no puedo establecer una estrategia sin las técnicas que le corresponden, pero tampoco puedo utilizar una técnica sin tener una estrategia que me indique cuál es la intencionalidad de dicha técnica, por qué la estoy utilizando o por qué ésta y no otra.

La técnica debe ser parte de una estrategia y ambas forman parte de la metodología de la clase.

MODULO NO 2
ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA EL DISEÑO DE LA PLANIFICACION DIDACTICA

ASPECTOS GENERALES

Como etapa inicial, el planeamiento es el proceso que consiste en preveer, seleccionar y organizar las variadas experiencias de aprendizaje que logran los alumnos para el cumplimiento de los fines, propósitos y objetivos de la educación, que los conduce al logro de los perfiles de formación establecidos que se expresan en términos de competencias básicas, genéricas y específicas.

Su importancia radica en las funciones que cumple para asegurar la calidad de lo que se enseña y aprende bajo las orientaciones del sistema y en relación con las condiciones y necesidades del alumno, del contexto comunitario e institucional y las tendencias, necesidades y demandas de la sociedad.

2.-Funciones del planeamiento didáctico.

Es necesario analizar las principales funciones que cumple el planeamiento en el desarrollo de la labor educativa entre las que se destacan las siguientes:

Dar unidad: Para asegurar que la acción educativa se desarrolle de acuerdo con los fines y propósitos de la educación y atendiendo a la continua formación desde los fines generales de la educación hasta la planificación a nivel de aula.

Prever y anticipar: Para evitar la improvisación, racionalizar el tiempo, el esfuerzo y los recursos didácticos.

Contextualizar: Para adecuar el currículum a las condiciones y realidades en que se desarrolla el proceso educativo de cada aula, institución y comunidad que permite favorecer el aprendizaje significativo.

Organizar: Para asegurar el logro de lo planeado de manera integrada a lo largo del año, trimestre, bimestre y semanas para garantizar el logro de los perfiles.

Asegurar continuidad: Para el logro de las competencias mediante la reiteración y profundización a lo largo de la formación.

Evaluar: Para tomar decisiones de mejoramiento continuo de todos los elementos y factores que inciden en el proceso educativo.

Niveles del planeamiento:

Las propuestas curriculares se concretan en tres niveles: macro (Nivel nacional), meso (regional) y micro (institucional). En cada uno de estos niveles se planifica la tarea educativa.

El **planeamiento educativo nacional**: es el proceso que permite analizar la realidad, tomar decisiones y ofrecer alternativas para llenar las expectativas sociales que se plantean a la educación de un país; está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, específicamente de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

El **planeamiento curricular** se refiere a la toma de previsiones para el accionar pedagógico y permite concretar las expectativas e intenciones educativas en planes de estudios y programas de asignaturas que orientan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diversos ámbitos, niveles y modalidades de un sistema educativo; está a cargo del Ministerio de Educación, específicamente de la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa.

El **programa didáctico** se constituye en el nivel más concreto de la planificación educativa y se plasma en los programas anuales, trimestrales, semanales y diarios contextualizados a las realidades del alumno, la escuela y la comunidad nacional, regional y local. Este planeamiento lo realizan los docentes a partir de las orientaciones curriculares contenidas en los programas oficiales; pueden ser elaborados por temas, por problemas y mediante unidades didácticas; un aspecto de interés son las adecuaciones o adaptaciones curriculares que permiten atender de manera más personalizada a cada estudiante, según sus características y necesidades de aprendizaje.

Debe existir una relación de lo general a lo particular entre planeamiento educativo, planeamiento curricular y planeamiento didáctico siguiendo un continuo de formación que va desde los fines de la educación, hasta los resultados de aprendizaje específicos de un período de clases. A continuación, se presenta la pirámide de fines, objetivos y competencias a lograr en la Educación Media (Continuo de Formación), que permite comprender la dependencia entre ellos, en sentido ascendente y descendente, como

condicionante básico para asegurar la formación de todos los ciudadanos en el marco de un proyecto de país.

Características del planeamiento didáctico.

Los programas didácticos deben reunir algunas características tales como: **flexibilidad** dando la posibilidad de ser modificados sobre la práctica para adecuarlos a las realidades cambiantes, ya que no son un marco rígido; deben poseer **pertinencia** y **realismo** en atención a las condiciones en que se verifican los procesos de enseñanza y aprendizaje y para dar respuesta a necesidades y características de los alumnos, que se han podido identificar en el diagnóstico previo y que sirven de base al diseño; deben poseer **previsión** a partir de la dosificación anual y para asegurar la operatividad del trabajo en el aula sin excesos ni generalizaciones, evitando la improvisación. Otras características son su **permanencia** y **continuidad** que permiten mantener siempre un proceso ordenado y sistemático en la acción educativa; finalmente deben tener **coherencia,** la que se va a reflejar cuando en el planeamiento se integran eficazmente todos los elementos o componentes: competencias, subcompetencias, resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas, recursos y evaluación.

Enfoques curriculares:

en el marco de la Trasformación Curricular de la Educación Media se adopta el enfoque curricular constructivista y de aprendizaje por competencias ya que es considerada la mejor opción frente a las demandas de una formación integral del educando.

Enfoque constructivista.

El enfoque curricular constructivista se fundamenta en las teorías cognitivas del aprendizaje. En estas corrientes existen diversas posiciones entre las que se destacan las de Ausubel, Piaget y Vigotsky. Algunos de los aspectos fundamentales en estas posiciones son los siguientes: (Molina Z., 1997: 29-30).

- "El proceso de aprendizaje es continuo y progresivo. Es decir, es inacabado y está en constante evolución.
- Los niños, adolescentes y adultos aprenden de manera significativa y permanente cuando construyen en forma activa sus propios conocimientos.
- La inteligencia y la estructuración del pensamiento no son fenómenos que se dan sólo como herencia genética; también se construyen y evolucionan.
- El desarrollo de conocimiento es un proceso y como tal, se da por etapas que se van alcanzando paulatinamente.
- Las experiencias y los conocimientos previos del educando facilitan o inhiben la construcción de nuevos conocimientos.
- La base del proceso de construcción del conocimiento está en la acción sobre la realidad que realiza el sujeto que conoce.
- La acción grupal cooperativa y solidaria dinamiza los procesos de creación del conocimiento y fomenta la calidad de los aprendizajes.
- En el proceso de construcción del conocimiento la mediación es fundamental. Se trata de la interacción del sujeto que aprende con un objeto, con una persona, con un instrumento; que actúa como mediador entre el sujeto que construye el conocimiento y el objeto de conocimiento. En este aspecto, el rol mediador del docente es fundamental.
- Buscan y reflexionan sobre los aspectos relacionados a un asunto.
- Se comprometen en un proceso de aprender de manera continua.
- Se enfrentan a fenómenos en forma sistemática y compleja.
- Deben crear respuestas originales.

- Aprenden de sus errores.
- Usan experiencias previas.
- Elaboran y realizan supuestos
- Argumentan
- Otras

En este enfoque se reitera que el aprendizaje es un proceso activo constructivo, por lo que se requiere asegurar la puesta en marcha de situaciones que permitan al alumno ser el actor principal y crear situaciones de aprendizaje para que movilice un conjunto de recursos y actividades con carácter significativo.

Al respecto debe recordar que una situación es significativa si le da sentido a lo aprendido, si motiva a ponerse en movimiento, pero además cuando:

- Se relaciona con los intereses del alumno
- Es un desafío
- Es útil para hacer avanzar
- Permite darle sentido a los saberes
- Permite explorar los campos de aplicación de saberes
- Implica la construcción de saberes
- Permite evidenciar la distancia entre teoría y práctica
- El aprendizaje se logra resolviendo problemas
- El aprendizaje se logra a través de la reflexión y confrontación de ideas.
- El aprendizaje se logra fomentando la creatividad.

El planeamiento didáctico permite contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a una situación concreta; se trata de cumplir dos fases: el diagnóstico y el diseño, teniendo como principal preocupación dar respuestas a las necesidades, intereses, condiciones y de las expectativas del alumno y la sociedad.

Ello implica seleccionar, organizar e integrar los diferentes componentes o elementos curriculares para diseñar una propuesta coherente de competencias y resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas, medios o recursos y formas de evaluación de los aprendizajes.

Las fases son las siguientes:

A continuación revisemos cada fase en el proceso de diseño.

1. **Fase de diagnóstico.**

En esta fase se analizan los aspectos más importantes que influyen y condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se encuentran en las fuentes curriculares y su interpretación y en los fundamentos del currículo que aportan las disciplinas que contribuyen a su interpretación, como la psicología, sociología, filosofía, economía y otras. Se trata de una investigación que provee la información necesaria para sustentar la toma de decisiones en la elaboración de la programación didáctica. Se debe analizar las características del alumno, su situación personal y social, sus necesidades y capacidades. De igual manera, se analizan las condiciones institucionales: normas, condiciones del aula, recursos disponibles y otros aspectos de relevancia que condicionan e influyen en la docencia.

En el enfoque de formación por competencias cobra importancia la consideración de los problemas de la comunidad y el entorno ya que se constituyen en fuentes valiosas para el análisis, la reflexión crítica y la elaboración de respuestas y soluciones concretas.

¿COMO SE DISEÑA LA PLANIFICACIÓN TRIMESTRAL?

La planificación didáctica es la herramienta que utilizan los docentes para organizar secuenciadamente y en el tiempo su práctica pedagógica en el aula. El programa de estudios constituye la herramienta principal para su elaboración, ya que contiene entre otros, los objetivos, contenidos e indicadores a lograr por asignatura y por grado en cada año lectivo.

En la planificación didáctica se logra la vinculación del programa de estudio que ha sido prescrito para todo el país por el Ministerio de Educación, con el proyecto curricular del centro escolar. Los docentes preparan sus clases pensando en cómo lograr que los estudiantes se motiven y aprendan en condiciones amigables, hasta alcanzar las competencias básicas establecidas y, por lo tanto, los objetivos de la educación nacional.

El dilema es cómo hacer que lo indicado en el programa de estudios, se haga realidad en el aula con estudiantes que tienen características diversas y con la acertada mediación docente. Es aquí donde se integra la experiencia, creatividad y conocimientos en planeamiento didáctico a fin de organizar la intervención educativa tomando en cuenta el tiempo disponible y los recursos.

Existen diversos criterios y formas de planificación de la práctica pedagógica en el aula. Algunos sistemas aunque tienen el programa de estudios, siempre orientan a los docentes a realizar la planificación didáctica anual, semestral, trimestral, semanal y diaria. La desventaja en este sistema, es el tiempo que el docente debe dedicar a estas tareas, lo cual no siempre determina la calidad de los aprendizajes, porque se repiten procesos, se duplican esfuerzos y tiempo en una labor que no da valor agregado a las actividades en el aula.

Otra modalidad es simplificar la planificación, sin descuidar la calidad, tomando como plan anual lo indicado en el programa de estudios y las competencias indicadas, que deben lograrse durante el año lectivo. Esta modalidad ha sido adoptada por el Ministerio de Educación de Panamá. Los docentes centrarán su esfuerzo en la planificación anual/ trimestral como insumo para pasar a la elaboración de la planificación de la práctica pedagógica “diaria”, que puede hacerse por medio de guiones de clase, planes semanales e incluso diarios.

La planificación de los aprendizajes en el aula requiere de acuerdos y consensos del personal docente a fin de que los estudiantes que ingresan a una institución educativa, se vean beneficiados de un proceso coherente, consensuado y claro de aprender. Que no tenga que cambiar de prioridades en cuanto a lo que aprende cada vez que cambia de grado o de docente.

Por ello, es recomendable que este proceso se realice en un ambiente de trabajo de equipo por nivel educativo y por disciplina, poniendo siempre la prioridad del currículo en función del aprendizaje, se planificará todo el año lectivo dosificado por trimestres, los planes se revisarán periódicamente para asegurar buenos avances o hacer ajustes y se repite la acción planificadora para el siguiente período un mes antes de finalizado el trimestre, se evalúan los logros y se hacen los ajustes pertinentes a la planificación del trimestre siguiente. Esta modalidad seguramente será bastante aceptada por los docentes, pero exigirá buena coordinación, organización, y actitud franca entre todos los miembros del equipo para hacer los ajustes pertinentes en el tiempo oportuno.

El proceso de planificación didáctica anual/trimestral inicia con:

A. Organizar la jornada de planificación:
1. Determinar los momentos del año que se dedicarán para la planificación anual/trimestral.
2. Establecer una meta para finalizar cada momento de planificación.
3. Determinar tiempos para planificar sin afectar las clases de los estudiantes.
4. Si es necesario interrumpir las clases, comunicarlo a los padres de familia y buscar estrategias para reponer el tiempo con los alumnos, por ejemplo, comenzar media hora antes la jornada de trabajo, asistir a clase algunos sábados, entre otras.
5. La planificación específica de trimestre no debería tomar más de tres días en cada momento.
6. Si son tres trimestres, habrá tres momentos de planificación.
7. No se debe iniciar el desarrollo de un trimestre sin haberlo planificado.
8. Estar consciente de la importancia de este proceso.

Tomar en cuenta que planificar no es sólo sentarse con el programa de estudio a llenar unos cuadros, sino que implica una preparación previa que puede hacerse de manera individual o en jornadas de trabajo en equipo, si el tiempo lo permite.
B. La revisión cuidadosa del marco curricular vigente:
1. Actualización de programas de estudio.
2. Orientaciones para aplicación de competencias en el aula.
3. Orientaciones para la planificación didáctica en el aula.
4. Orientaciones para la evaluación por competencias.
5. Orientaciones metodológicas para la evaluación y reporte de aprendizajes.
6. Los programas de estudio.
7. Otro que esté disponible en el centro educativo.

Los docentes no pueden iniciar su proceso de planificación, sin tener un marco referencial de los enfoques, estructura, metodologías sugeridas, formas de evaluar, etc., que estén definidas en el marco curricular vigente.

Por ejemplo, el programa de estudio contiene el número de horas-clases por asignaturas, las competencias para la asignatura, las áreas y las actividades sugeridas de evaluación, etc. Al tener la visión del conjunto se tiene mejor criterio para seleccionar cuáles contenidos del programa son centrales para el trimestre y cuáles secundarios tomando en cuenta las necesidades observadas en el alumnado y las competencias a lograr en el período sin perder de vista el objetivo final.

C. El conocimiento del contenido que va a planificar:
1. Seleccionar del programa de estudio lo que corresponde para la planificación anual / trimestral.
2. Asegurarse de dominar el contenido conceptual.
3. Identificar contenidos que pueden representar dificultad para su desarrollo.
4. Seleccionar la bibliografía que va a utilizar como material de apoyo.
5. Estudiar el contenido en el que se tenga alguna dificultad.
Esto último es muy importante tomarlo en cuenta, ya que no es conveniente que los estudiantes identifiquen las debilidades del docente. Los maestros no deben saberlo todo, pero sí tienen la obligación de estar preparados para desarrollar el contenido que les corresponda.

D. La organización de cómo se realizará la planificación en función de los recursos humanos disponibles en el centro educativo:

1. Cuando hay una sola sección el docente puede planificar solo.
2. Cuando hay una sola sección el docente puede planificar junto a sus compañeros de etapa.
3. Se pueden formar equipos por especialidad dentro de un mismo nivel o etapa.
4. Si son varias secciones del mismo grado, lo conveniente es que los docentes planifiquen juntos.

5. Se pueden juntar todos los docentes que dictan clases al mismo nivel y realizar la planificación de manera conjunta. (ejes transversales, correlacionar asignaturas y planificar proyectos interdisciplinarios).

Esto implica conocer los recursos humanos con los que cuenta el centro escolar, la experiencia de cada docente, humildad para reconocer las fallas y debilidades, apertura para recibir sugerencias de otros compañeros y compañeras de trabajo y habilidades para el trabajo en equipo.

La planificación en equipo puede reducir la carga de trabajo de los docentes, ya que no tienen que hacer todo, sino que se pueden distribuir de acuerdo al potencial, preferencias y seguridad en los contenidos de la asignatura de cada uno de ellos.

E. La distribución del año escolar entre el número de trimestres a planificar y la selección y/o priorización de los contenidos programáticos a desarrollar:

1. Revisar el calendario escolar e identificar la cantidad de días laborales que se tendrán durante el año.
2. Prever otras actividades como celebraciones, festivales, ferias, torneos deportivos, reuniones, entregas de notas, etc., que interrumpirán la práctica pedagógica en el aula.
3. Asignar a cada trimestre la cantidad de días y horas para el trabajo en aula.
4. Revisar si el tiempo disponible es suficiente para el desarrollo de todos los contenidos y si lo es, definir una estrategia que permita la unión de algunos contenidos.
5. Decidir si se realizarán adecuaciones curriculares en contenidos y en metodologías, dependiendo de las necesidades específicas de los estudiantes y de la comunidad en donde está ubicada la escuela.
F. Elaboración de la planificación anual / trimestral:
1. Cada docente toma los contenidos que le corresponde planificar y realiza su propuesta.
2. La propuesta es validada por el coordinador de departamento y el director del centro educativo, si el docente ha planificado individualmente.
3. La propuesta será validada por el equipo docente, si ha sido elaborada en grupo.

Este proceso garantiza la uniformidad de los aprendizajes y sobre todo, el desarrollo de las mismas competencias, independientemente del docente que esté al frente del grupo de estudiantes.

Como puede analizarse, revisar la planificación es una fase importante del proceso y requiere de una preparación cuidadosa por parte del director o de un equipo de docentes cuya responsabilidad o función son los temas académicos de la institución.

G. Seguimiento al desarrollo de la planificación:

1. El docente será responsable de dar seguimiento y cumplir con la planificación establecida.
2. El director tendrá la responsabilidad de dar seguimiento global a toda la planificación didáctica.
3. Este plan debe tener la flexibilidad para ser ajustado en el momento que algún imprevisto interfiera en el desarrollo normal del mismo.

H. Evaluación del proceso de planificación:
1. El proceso debe entenderse como la preparación, elaboración y ejecución de los contenidos a desarrollar y de las actividades a realizar.
2. El objetivo principal no será saber si los docentes han cumplido la planificación, sino identificar cuánto han aprendido los estudiantes y hasta qué punto ha sido efectiva y pertinente la planificación.
3. El director junto a su equipo académico deberán ir evaluando todo el proceso, de tal manera que se realicen los ajustes pertinentes en el momento que se requiera.
4. Por lo menos un mes antes de finalizar un trimestre se deberá ajustar la planificación del siguiente trimestre,

5. La planificación anual / trimestral debe elaborarse una vez que hayan finalizado todas las actividades del año lectivo previo.
6. Se sugiere no esperar a que comience el año para iniciar la planificación.
La situación ideal de la planificación es que esté terminada antes de iniciar el año lectivo correspondiente, ya que esto permitirá que los docentes se dediquen durante el año exclusivamente a la planificación de la práctica pedagógica en el aula.
Para hacer fácil y sencilla la actividad de planificación, es necesario definir la estructura a utilizar.

Los contenidos por área didáctica serán el centro de atención de la planificación y los objetivos redactados hacia el logro de las competencias del estudiantado. Los equipos docentes siempre tendrán en mente que el enfoque se lo proporciona la competencia indicada en el programa.

Las competencias son conocimientos, actitudes ligadas a comportamientos que se espera observar en el alumnado en situaciones cotidianas y en su proyecto de vida. Por la importancia que tiene para trabajar el enfoque de competencias en la planificación didáctica, hacemos un alto y revisamos conceptos. Antoni Zabala, hace las siguientes definiciones:

“Contenidos son el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias. Se pueden agrupar según estén relacionadas con el objetivo a lograr, así se tienen los contenidos conceptuales que incluyen los hechos, los conceptos y síntesis conceptuales; los contenidos procedimentales que incluyen habilidades, técnicas, métodos, estrategias etc., y los contendidos actitudinales, normas y valores”.

Pueden determinar la secuencia de los contenidos, los principios de las disciplinas, los principios de psicología del desarrollo, los marcos legales vigentes, la secuencia de enseñanza, y otros elementos del contexto que determinan los énfasis en los ejes transversales como el género, los derechos humanos y otros.

Dentro de la estructura del plan anual / trimestral, además de las actividades por competencia, se incluirán los indicadores de logro, como referentes de verificación en los avances de los aprendizajes esperados por cada objetivo y contenidos del programa de estudio. En coherencia con el enfoque por competencias, los indicadores serán redactados en términos de comportamientos observados.

Tomar en cuenta que en el enfoque por competencias las actividades de evaluación son en términos de conductas asertivas y la identificación de brechas. Lo que permitirá al personal docente definir un plan de refuerzo, actividades complementarias y acelerar avances con otros contenidos o áreas.
La presentación de la planificación en cuadros ayuda a tener la visión de conjunto, los docentes podrán utilizar un cuadro como el siguiente o adecuarlo, según acuerdo tomado en el centro educativo.

MODULO NO 3:

DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIA

4.1 ¿QUÉ DEBO CONSIDERAR AL DISEÑAR MI PLANEAMIENTO DIDÁCTICO TRIMESTRAL?

Para emprender la labor de planificación Anual/Trimestral es necesario considerar las siguientes directrices, las cuales brindarán una ruta sistematizada para una buena planificación:

La revisión cuidadosa del marco curricular vigente:

1. Actualización de programas de estudio.
2. Orientaciones para aplicación de metodologías que promuevan el desarrollo de competencias en el aula.
3. Orientaciones para la planificación didáctica en el aula.
4. Orientaciones para la evaluación por competencias.
5. Orientaciones metodológicas para la evaluación y reporte de aprendizajes.
6. Los programas de estudio.
7. Las guías didácticas para el docente.

Los docentes no pueden iniciar su proceso de planificación sin tener un marco referencial de los enfoques, estructura, metodologías sugeridas, formas de evaluar..., que estén definidas en el marco curricular vigente.

Por ejemplo, el programa de estudio contiene el número de horas-clases por asignaturas, las competencias, las áreas, los indicadores de logro y las actividades sugeridas de evaluación; al tener una visión del conjunto se tiene un mejor criterio para seleccionar cuáles contenidos del programa son centrales para el trimestre y cuáles secundarios, tomando en cuenta las necesidades observadas en el alumnado y las competencias a lograr en el período sin perder de vista el objetivo final.

A.2 Diferencia Conceptual y relación coyuntural entre los objetivos de aprendizaje y los logros de aprendizaje

Es evidente que a la luz del nuevo enfoque de planificación de la acción didáctica es necesario clarificar la diferencia característica que existe entre los objetivos de aprendizaje y los logros de aprendizaje.
En primera instancia cabe señalar que en la planificación didáctica hemos optado por **el modelo procesual,** el cual se preocupa por adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje al modo de procesar la información por los alumnos con el fin de mejorar su capacidad de pensar, razonar y actuar. Mediante la aplicación de este enfoque optamos por apartarnos de los **objetivos conductuales** y nos adentramos en el tratamiento de los **objetivos de aprendizaje** (de tipo procesal) de área de cada asignatura, expresándolos en función de las capacidades y añadiendo una referencia a los contenido como conjunto de saberes que configuran las áreas de cada asignatura, sin encasillarse en contenidos específicos de las áreas; por consiguiente, los objetivos de aprendizaje no son sujetos a evaluación directa, porque no son observables y requieren de los **logros de aprendizajes** para evaluarlos, pues éstos permiten concretar su alcance al promover el desarrollo de competencias básicas.

En cambio, **los logros de aprendizaje** son aquellos que establecen la relación entre **los contenidos educativos y las competencias básicas**, pues señalan el grado de aprendizaje que se espera sea alcanzado por el alumno, dichos logros de aprendizaje se convierten en el punto de referencia para la evaluación, son directamente evaluables y, al mismo tiempo, guían nuestra intervención educativa; es decir, revelan las diversas situaciones en las que las actuaciones de los alumnos manifiestan sus aprendizajes y su nivel de competencia básica.

Los logros se redactan en subjuntivo y parten de la pregunta **¿cuál es el logro a alcanzar?** y su respuesta: el logro a alcanzar es **que…**

Se ha de subrayar, así mismo, que es tarea obligatoria del docente diseñar logros de aprendizaje de **tipo conceptual (c)**, **procedimental (P)** y **actitudinal (A).** Podemos ver cómo se relacionan los objetivos de aprendizaje y los logros de aprendizaje mediante su ilustración en el siguiente ejemplo de la asignatura de Español de 7° en el área de comunicación oral y escrita.

Objetivos de aprendizaje:
•Analiza y utiliza diferentes tipos de mensajes verbales y no verbales para transmitir ideas y pensamientos con coherencia, cohesión y claridad.
•Expresa con coherencia pensamientos y emociones, mediante la producción de mensajes verbales y no verbales en situaciones comunicativas de su contexto.
•Valora el uso del idioma al participar en conversaciones, para opinar acerca de situaciones que afectan su entorno, tomando en cuenta el saber escuchar con respeto.
•Clasifica las diferentes categorías gramaticales presentes en los textos con el fin de producir sus propios escritos según las normas del idioma.

Logros de aprendizaje (¿Cuál es el logro a alcanzar?)

El logro a alcanzar es…
o Que utilice de forma adecuada la lengua oral para comunicar un mensaje (p).
o Que utilice adecuadamente la lengua escrita para componer el texto. (p).
o Que comprenda los mensajes e intenciones comunicativas de los demás (c).
o Que conozca las normas ortográficas del idioma español (c).
o Que respete las normas sociales que rigen intercambios comunicativos (A).

Que valore el uso de la lengua (oral y escrita) como medio de expresión (A).

El conocimiento del contenido que va a planificar:

1. Seleccionar del programa de estudio lo que corresponde para la planificación anual / trimestral.
2. Asegurarse de dominar los diversos tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal.
3. Identificar contenidos que pueden representar dificultad para su desarrollo.
4. Seleccionar la bibliografía que va a utilizar como material de apoyo.
5. Estudiar el contenido en el que se tenga alguna dificultad.

Descripción y consideraciones de los elementos del formato de planeamiento anual trimestral:
A continuación se brinda una explicación de los elementos del planeamiento trimestral, orientaciones que contribuirán a una dosificación de los contenidos programáticos tomando como referencias las áreas y sus respectivos objetivos de aprendizajes.

□□***Dirección Regional:*** se coloca el nombre de la región educativa donde se encuentra el centro escolar.
□□***Centro educativo:*** se coloca el nombre del plantel educativo.
□□***Asignatura:*** Nombre de la asignatura que se planifica.
□□**Docentes:** Se escriben los nombres de los docentes que participan de la planificación.
□□**Periodo Escolar:** corresponde ubicar el año en curso correspondiente.
□□**Fecha:** se indica la fecha en que inicia y culmina el periodo trimestral.
□□***Grado:*** se coloca el nivel al cual está dirigida la planificación trimestral.
□□***Grupos:*** Señala los grupos que se atienden por nivel.

□□***Trimestre***: se indica el trimestre correspondiente.
□□***Semanas Laborales:*** se refiere a la cantidad de semanas contempladas para el desarrollo del trimestre.
□□***Áreas:*** se escriben las diferentes áreas que se desarrollarán e integrarán en el planeamiento trimestral.

Los objetivos de Aprendizajes: se colocan los necesarios según las áreas a desarrollar.

□□***Las Competencias Básicas:*** Tomando en consideración las competencias Básicas que se encuentran en el programa se procede a seleccionar, o sea, a escribir el nombre de solo las que realmente se van a desarrollar por parte de los estudiantes, tomando en consideración las habilidades, destrezas, actitudes, valores y comportamientos que se encuentran descritas en las sub-dimensiones de cada competencias Básicas.

□□***Los Contenidos:*** Después de una cuidadosa dosificación de los contenidos programáticos se procede a colocar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales según las áreas de la asignatura a desarrollar.

□□***Los indicadores de logros:*** Se procede a colocar los indicadores de logro, los cuales deben corresponder al grupo de contenidos por desarrollar de manera integral, permitiendo evaluar el alcance de los objetivos de aprendizaje de cada área.

□□***Metodología y técnicas:*** Se refiere a señalar qué metodología y técnica desarrollará el estudiante con la ayuda del docente para concretar el aprendizaje.

□□***Actividades de evaluación:*** se colocan aquellas actividades de evaluación sugeridas, que permitan junto con los indicadores de logros y los diferentes tipos de contenidos, a los estudiantes demostrar su desempeño de forma integral bajo una situación contextual determinada.

□□***Asignaturas correlacionadas:*** Se describen las asignaturas de grado que se integrarán para contribuir al alcance de los objetivos de aprendizajes y por ende, a las competencias básicas.

□□***Bibliografia:*** La misma se plasmará en función de los recursos de aprendizajes, empleados para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje los cuales pueden ser escritos, digitales, entre otros.

A modo de ejemplo se ofrece una planificación anual / trimestral de la asignatura de ciencias naturales de 7°.
□□Luego de realizar la dosificación de contenidos y de objetivos de aprendizaje por área se procedió con la elaboración del planeamiento como sigue:

Criterio de procedimiento:
□□Tomando en consideración que la asignatura tiene 4 áreas:

□□ÁREA 1. Los seres vivos y sus funciones.

□□ÁREA 2. Los seres vivos y su ambiente.

□□ÁREA 3. La materia y la energía y sus interacciones y cambio en la naturaleza.

□□ÁREA 4. El planeta tierra y el universo.

De las cuales solo se seleccionaron las dos primeras, ÁREA 1, ÁREA 2, para su desarrollo.

ELEMENTOS CURRICULARES AMPLIADOS DE LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Con el fin de esclarecer y ampliar la comprensión de los elementos de la planificación didáctica, a continuación se ofrece una explicación de cada uno de ellos de manera clara y ejemplificada, con el fin de que los docentes puedan ampliar la contextualización de la planificación, además de proponer y complementar nuevos contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. De manera similar, se amplía la conceptualización de las actividades de evaluación integradoras desde una visión constructivista, los indicadores de logros, la metodología y las técnicas.

CONTENIDOS

En la selección de contenidos didácticos se ha de tener en cuenta que es casi imposible que los alumnos aprendan todos los contenidos existentes, por lo tanto, es necesario seleccionar los más importantes y útiles.

La selección de contenidos plantea armonizar los intereses y necesidades de los alumnos, es decir, establecer un criterio lógico en la selección, a la vez que debe intentar armonizar las exigencias propias del área de conocimiento a partir de un criterio lógico. La respuesta a la **pregunta ¿qué debo enseñar a mis alumnos y qué deben aprender éstos?** puede darnos una primera orientación en la selección de los contenidos.

A continuación, presentamos algunas formas de redactar los diferentes tipos de contenidos (Conceptos, procedimiento y actitudes):

Redacción de contenidos conceptuales:

Se presentan como un bloque, temas y conceptos con sus respectivos sub-puntos a desarrollar. Los mismos son relativos a:

Hechos, conceptos y sistemas conceptuales. Los contenidos conceptuales, se caracterizan por ser *estáticos*, entendiendo por estatismo, la no inclusión de la acción en su enunciado. La diferencia principal con los objetivos es que, éstos entrañan una dinámica para su consecución. Los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales, *se expresan con sustantivos* propios y específicos de cada una de las áreas o materias, como así lo indican algunos ejemplos:

1. Los sistemas de entrenamiento.
2. Los sistemas de defensa en los deportes de equipo.
3. Principios generales del ataque.
4. Reglamento básico del atletismo.
5. Adecuaciones cardiorrespiratorias al ejercicio físico.

Redacción de contenidos procedimentales:

La mayoría de las veces se redactan sustantivando el verbo, y se toman en cuenta los contenidos conceptuales, por lo menos debe existir un contenido procedimental para cada grupo de contenidos conceptuales.

A continuación, presentamos algunos ejemplos al respecto:

1. **Utilización de** giros corporales en diferentes ejes.
2. **Ejercitación de** la fuerza explosiva de brazos
3. **Adaptación de** acciones motrices diferentes a composiciones musicales.
4. **Acciones de** marcaje al jugador con balón.

5. **Técnicas de** orientación en la naturaleza.

6. **Realización de** juegos tradicionales.

Para redactar contenidos procedimentales debemos considerar las habilidades y destrezas que se desean desarrollar en los estudiantes, éstos se encuentran contenidos en los descriptores de las competencias básicas seleccionadas. A continuación se presenta una lista con algunos ejemplos de habilidades que te será de gran ayuda:

Lista de habilidades que se pueden considerar al construir contenidos de tipo procedimentales.
Habilidades

1. Precisión en el uso de términos
2. Comprensión de las expresiones de otros
3. Utilización de conceptos matemáticos básicos aplicados al Conocimiento del Medio natural, social y cultural
4. Resolución de problemas sencillos
5. Búsqueda de datos básicos e información
6. Expresión de datos e ideas de forma sencilla Relaciones de influencia
7. Relaciones de complementariedad Desarrollo del espíritu creativo
8. Manejo de elementos sencillos
9. Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas
10. Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza Uso de las herramientas matemáticas
11. Resolución de problemas
12. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información
13. Presentación de la información como esquema, mapa conceptual, gráfica o texto Expresión de datos e ideas
14. Establecimiento de relaciones cuantitativas
15. Relaciones de causalidad
16. Relaciones de influencia
17. Análisis de sistemas complejos
18. Familiarización con el trabajo científico
19. Evolución de la sociedad en épocas pasadas
20. Interrelación de los procesos mentales
21. Desarrollo del carácter tentativo y creativo
22. Integración del conocimiento

Procedimientos

Al momento de construir contenidos procedimentales para el desarrollo de capacidades que contribuyan a alcanzar las competencias Básicas es necesario tomar en consideración los siguientes procedimientos.

1. Búsqueda.
2. Selección.
3. Descripción.
4. Definición.
5. Análisis (subrayado, estructural, de realce).
6. Síntesis (índice, resumen, esquema, mapa conceptual o de contenido, cuadros).
7. Determinación de semejanzas y diferencias.
8. Exposición.

9. Interpretación.

10. Evaluación del significado.

11. Planificación.

12. Planificación y realización de viajes / visitas a (lugares / recursos ambientales / bibliotecas /hemerotecas /archivos /museos /mediatecas).

13. Elaboración de informes.

14. Comentario formal, significativo y contrastado de discursos, párrafos y oraciones.

15. Imitación, con recursos expresivos adecuados y variados (de la voz -entonación, altura, ritmo-) y gestos y movimientos faciales / corporales).

16. Escenificación de situaciones.

17. Interpretación de tablas numéricas y alfanuméricas.

18. Cálculo e interpretación de indicadores económicos

19. Identificación y reconocimiento de factores causales.

20. Establecimiento de los problemas básicos en...

21. Determinación de los efectos de distintos tipos de planes y acciones concretas.

22. Contraste de situaciones o hechos…

23. Diseño de entrevistas.

24. Simulación de entrevistas

25. Exploración de sensaciones plásticas / auditivas / propioceptivas / gustativas / olfativas.

26. Discriminación / contraste de sensaciones plásticas /auditivas / propioceptivas / gustativas / olfativas.

27. Representación plástico-visual (bidimensional, tridimensional).

28. Diseño de soluciones técnicas / artísticas.

29. Resolución de problemas técnicos.

30. Lanzamientos.

31. Recepciones.

32. Mantenimiento del equilibrio en

33. Desarrollo de prácticas integradoras

34. Análisis de objetivos y recursos (personales, institucionales).

Redacción de contenidos Actitudinales:

Para redactar contenidos actitudinales debes tomar como referencia los conceptos de tipo conceptual y procedimental empleados, ya que, en esta ocasión se trata de la actitud y la valoración que hace el estudiante acerca de esos contenidos, cuando actúa y se desempeña bajo una norma determinada.

Consideraciones al momento de redactar contenidos que implican valores, actitudes y normas.

Para la redacción de contenidos relacionados con valores, actitudes y normas,(actitudinales) se utiliza el mismo procedimiento que los dos anteriores tipos de contenidos, es decir, con un sustantivo. A continuación, presentamos algunos ejemplos al respecto:

1. Valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedades.

2. Aceptación de la existencia de diferentes niveles de habilidad motriz, tanto propios como de los compañeros.

3. Valoración de los hábitos perjudiciales para la salud.

4. Aceptación de las reglas del juego.

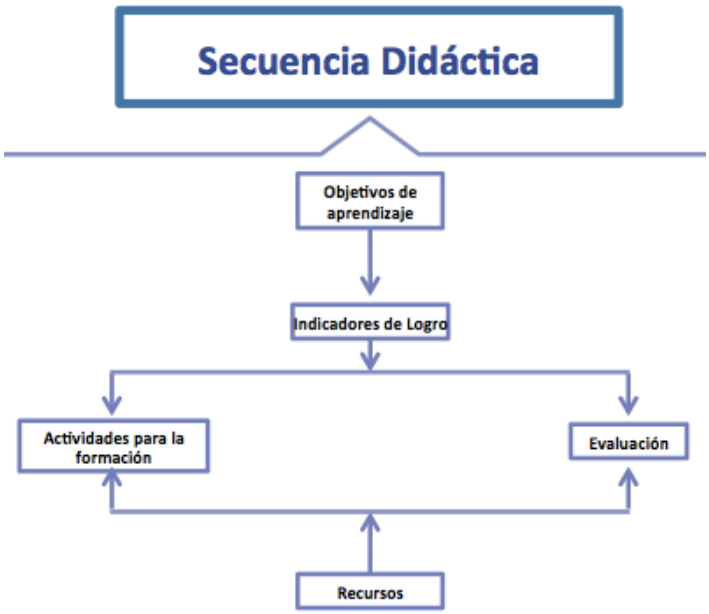
5. Actitud de respeto hacia el medio natural.

6. Adquisición de hábitos higiénicos en relación con la práctica de actividades físico-deportivas.

MODULO NO 4: DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDACTICA Y EL GUION DE LA CLASE:

Para la planificación competencial, se propone una forma sencilla de secuencia didáctica, que se sintetiza en la siguiente figura.

Secuencia didáctica como forma de planificación de la enseñanza



Como es posible apreciar, partiremos de los objetivos de aprendizaje competenciales, considerando que los mismos expresan los aprendizajes a lograr y contribuyen a desarrollar las competencias básicas; de éstos, se desprenden los indicadores de logro que contemplan la activación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; para diseñar un conjunto de actividades (con inicio, desarrollo y cierre implícitos) que permiten lograr evidencias, que con la determinación de ciertos criterios podrán ser evaluadas.

A continuación presentamos la planificación que se considera pertinente desarrollar, para posteriormente explicar cada uno de sus elementos.

Tabla 3. Modelo de secuencia didáctica para la planificación competencial

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACION		
		EVIDENCIA	CRITERIOS	TIPO DE EVALUACION E INSTRUMENTO
Se toma del programa en concordancia con el indicador de logro.	Se toma del programa	**PRODUCTO:** Lo tangible, se puede evaluar posteriormente **DESEMPEÑO:** Los procesos para alcanzar el producto se evalúa durante el desarrollo de la actividad.	Los plasmados en los instrumentos de evaluación. **Deben ser de FORMA:** **FONDO:**	**AUTOEVAL.** El alumno **COEVAL.** El grupo **HETEROEVAL:** El docente **INSTRUMENTOS** - RUBRICA - ESCALA - LISTA DE COTEJO - OTROS
ACTIVIDADES PARA LA FORMACION (A PARTIR DE LOS INDICADORES DE LOGRO)				
ACTIVIDADES DE INICIO: Se colocan todas las actividades necesarias de inicio para cada sesión según el tiempo asignado para desarrollar la secuencia. Actividades diagnósticas y de motivación preferiblemente relacionadas al tema a desarrollar. **ACTIVIDADES DE DESARROLLO:** Se colocan todas las actividades de desarrollo necesarias para lograr la competencia. De acuerdo a la Taxonomía de Bloom. La responsabilidad de la acción recae en el estudiante. El docente orienta, facilita, asesora, media, etc. (Memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación). Nota: para el desarrollo se competencias se requiere que el estudiante desarrollo distintas actividades en los distintos niveles de la Taxonomía. Es por ello que se recomienda centrarse en lo medular de cada tema, de lo contrario no tendrá tiempo suficiente para lograr los objetivos planteados en la planificación anual/trimestral. **ACTIVIDADES DE CIERRE:** pueden ser de evaluación sumativa o formativa participan tanto los estudiantes como el docente. Se aclaran dudas, se corrige y se amplía cualquier aspecto del tema que no quedo claro				

Consideración e inclusión de los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro:

Los programas de estudio declaran los objetivos de aprendizaje competenciales y los indicadores de logro, sugerimos que íntegramente se transfieran al modelo.

Posteriormente, es recomendable realizar un análisis de los indicadores de logro para determinar si es necesario incluir algún otro, o, expresar en uno, la integración de dos o mas indicadores, puesto que los mismos se encuentran desglosados para su mejor comprensión en: indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales; aunque no se expresen con esta etiqueta y, quizás, algunos profesores consideran que es más útil expresar uno que los contenga a todos.

Por ejemplo:

Objetivo: Clasifica la energía en sus distintas formas con la finalidad de comparar su incidencia en el ambiente.

Indicadores de logro:

- Define con claridad el concepto de energía.
- Indaga y describe con seguridad las distintas formas de energía que se dan en la Tierra.
- Analiza y describe con interés la importancia de cada una de las distintas formas de energía utilizadas por el ser humano.
- Identifica los tipos de energía: cinética y potencial, usando ejemplos sencillos.

Como se puede apreciar en los indicadores anteriores, tenemos cuatro, que podríamos sintetizar en:

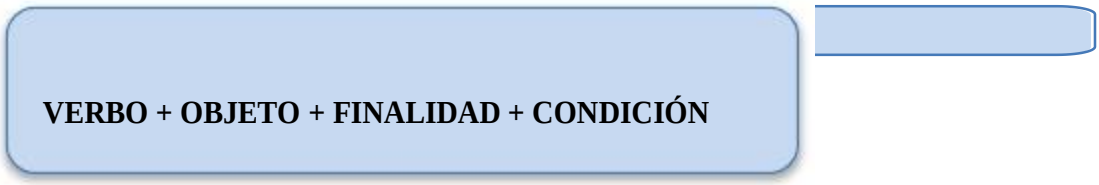
- *Determinar la importancia de las distintas formas de energía utilizadas por el ser humano.*

Queda claro que para ello, es necesario que con anterioridad, defina el concepto de energía, describa las distintas formas de energía, además de que los analice y describa.

Teniendo claridad en esto, puede el profesor comenzar el proceso de considerar la evaluación holísticamente, es decir, considerando tanto la evaluación de los aprendizajes (con mayor participación del profesor) como la evaluación para los aprendizajes (con mayor participación de los estudiantes con la intención de lograr su autorregulación).

No está de más recordar que todo objetivo de aprendizaje competencial, debería estar expresado mediante la consideración que presentamos en la figura 3; sin embargo, no es nuestro objetivo en este momento realizar una evaluación de la formulación de los objetivos de aprendizajes de los programas. Si el Ministerio de Educación considera que debieran ser reformulados, guardemos estas notas para cuando nos llegue el momento de realizar las adecuaciones al currículo.

Fig. 3 Componentes para la formulación de objetivos de aprendizaje competenciales



Ejemplo:

Comunica + sus ideas + con claridad y fluidez + para mejorar la interacción social en diferentes contextos.

En el ejemplo anterior presentamos un objetivo de aprendizaje competencial con todos los elementos que lo integran, pero no necesariamente en el orden que aparece plasmado en la figura 3. Sin lugar a dudas, es necesario iniciar con el verbo de desempeño (en tercera persona, singular, tiempo presente del modo indicativo). Pero el resto de los elementos pueden variar su posición sin alterar el alcance y profundidad de estos objetivos competenciales.

A continuación describimos cada uno de los elementos del ejemplo citado:

- Verbo: **comunica.** Presenta la acción a realizar. Es un desempeño.
- Objeto: **sus ideas.** Responde al “qué”. Es el contenido conceptual

- Finalidad: **para mejorar la interacción social en diferentes contextos.** Responde al “para qué”, “en dónde”. Es contextual.
- Condición: **con claridad y fluidez.** Responde al “cómo” “de acuerdo a” es la referencia.

Actividad No. 4. Seleccione una asignatura de su especialidad, escoja un área específica, copie los objetivos de aprendizaje (competenciales) y seleccione indicadores de logros que están reflejados en el programa de estudio. A continuación, determine si es necesario redactar otro nuevo indicador que los considere a todos o, si prefiere, déjelos tal cual están en el programa. Para ello, auxíliese del modelo que presentamos en la tabla No. 3, de la página 41 del módulo.

En este momento hemos logrado completar las dos primeras columnas del modelo, con la información que nos proporciona el programa de estudio de la asignatura seleccionada.

2.2 Determinación de la evaluación como un proceso integral

Uno de los grandes cambios que se introducen con este enfoque es el relativo a la consideración de la evaluación como un proceso que guía el aprendizaje, al considerar de forma inicial a los indicadores de logro como rectores del proceso de planificación. Consideramos que la evaluación es un proceso sistemático en el que se recogen evidencias, ya sean de productos o desempeños, para ser comparadas con los criterios y poder ubicar el logro en niveles; para luego tomar decisiones que optimicen el proceso de aprendizaje.

Fig. 4 La evaluación de y para los aprendizajes competenciales

Como se aprecia en el mapa conceptual, la evaluación de competencias es un proceso mediante el que se valoran (no solamente por el profesor, sino fundamentalmente por el estudiante) la mayor cantidad de evidencias (productos y desempeños), como consecuencia de haberlos comparado con un conjunto de criterios (de forma y fondo) que consideran la integración de los saberes. La evaluación está centrada en el desempeño, es decir, la actuación integral ante situaciones reales o simuladas que contextualizamos, para que con la participación de todos los actores (estudiantes y profesores) logremos auto, co y heteroevaluación; transformando este proceso en una experiencia auténtica de formación y aprendizaje.

Después de haber clarificado los dos primeros elementos del modelo propuesto en la tabla 3 (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro), procedemos a proponer la evaluación, para dar continuidad a nuestro itinerario.

Tabla 4. Componentes de la evaluación considerados en la planificación de una secuencia didáctica competencial

Evaluación		
Evidencias	**Criterios**	**Tipo de evaluación e Instrumentos**

Las evidencias en este documento, las hemos dividido en dos, de producto y de desempeño, para poder realizar el proceso; conscientes de que un desempeño, por supuesto es un producto del aprendizaje de los estudiantes. Es importante resaltar que para la evaluación competencial, se pueden utilizar de forma esencial, dos técnicas: observación y pruebas. Considerando que la primera es posible subdividirla en: directa e indirecta, dependiendo de si observaremos el desempeño (directa), u otros productos (indirecta). También las pruebas o exámenes pueden dividirse en dos: internos a la institución, que son realizados por los profesores y, externos, o realizados por diferentes organismos y autoridades. En este momento, nos centramos en los realizados por los profesores, y tenemos la aspiración de que constituyan verdaderos instrumentos para la evaluación en los que el estudiante se desempeñe durante su realización. En otras palabras, podemos decir que una prueba resuelta constituye un producto de aprendizaje; pero, preferimos ubicarla fuera de esta consideración.

A continuación mostramos un mapa cognitivo que sintetiza y amplía lo que hemos expuesto con anterioridad.

Tabla 5. Planificación competencial considerando: objetivo, indicadores de logro y evaluación

Objetivos de aprendizaje	Indicadores de logro	Evaluación		
		Evidencias	Criterios	Tipo(s) de evaluación e Instrumentos
Determina las características de la ilustración y su influencia en los avances científicos del siglo XVII.	Identifica los avances de las ciencias, los científicos y sus aportes. Determina las características del pensamiento ilustrado. Clasifica los principales pensadores de la ilustración, sus obras e ideas. Conversa en clases sobre la función de la Enciclopedia en el siglo de las luces.	De **producto**: Movie Maker sobre la influencia de la ilustración en el desarrollo de las ciencias.	De **forma**: Duración del movie maker. Claridad del audio. Claridad visual. De **fondo o contenido**: El título del movie maker guarda relación con el contenido. Presenta los avances de cada ciencia. Explica cómo influyó el pensamiento ilustrado en el desarrollo de las ciencias. Valora los aportes filosóficos en el desarrollo científico.	**Tipo de evaluación** que se empleará: Heteroevaluación **Instrumento** a utilizar: Rúbrica.

Como se advierte en la tabla anterior, existe una íntima relación entre: objetivo, indicadores de logro y evaluación.

A continuación, mostramos la rúbrica con la que pretenderían evaluar el movie maker los profesores que nos han compartido este material.

Tabla 6. Instrumento (rúbrica) para la evaluación de un producto de aprendizaje: movie maker

Criterios	**Niveles de logro**		
	Básico (3 puntos)	**Intermedio (4 puntos)**	**Avanzado (5 puntos)**
Claridad del audio. Claridad visual. Duración. **30%**	Podría presentar interferencias continuas en el audio, muestra imágenes descontextualizadas o desconfiguradas, la duración es de menos de 4 minutos.	No se aprecian interferencias en el audio, las imágenes son nítidas y relacionadas con el contenido. La duración es de aproximadamente 4 minutos.	La claridad del audio es excelente, no se aprecian interferencias, las imágenes son perfectamente claras y la duración es de aproximadamente 5 minutos.
Título. Explicación. Avances de cada ciencia. Valoración de los aportes filosóficos. **70%**	El título guarda alguna relación con el contenido; pero es débil. La influencia del pensamiento ilustrado en el desarrollo de las ciencias, es explicado muy débilmente. El avance de las ciencias, apenas puede percibirse y los aportes de los	El título guarda relación con el contenido. Se explica claramente la influencia del pensamiento ilustrado en el desarrollo de algunas ciencias, e igualmente se presentan con claridad algunos de los avances de las ciencias. Los	El título se encuentra íntimamente relacionado con el contenido del video. Se presenta de forma exhaustiva una explicación de la influencia del pensamiento ilustrado en el desarrollo de las ciencias e igualmente se

	filósofos son casi imperceptibles o no se valoran.	aportes de algunos filósofos al desarrollo científicos son valorados.	aprecia claridad en mostrar los avances de las mismas. Se valora de forma excelente los aportes de los filósofos para el desarrollo científico.

Con la intención de aclarar otros instrumentos que podríamos utilizar, en el capítulo 5 de este módulo mostramos algunos ejemplos elaborados por otros profesores.

Como se muestra en la en la fig. 5, para la observación, es posible utilizar los siguientes instrumentos: registro anecdótico, lista de cotejo, escala estimativa y rúbricas, mismas que las consideramos principales. Las rúbricas han quedado ejemplificadas en la tabla 6, por lo tanto procederemos a mostrar los tres primeros instrumentos.

Un registro anecdótico es una recopilación de anécdotas, también es comúnmente llamado anecdotario, este es muy útil para la observación directa e idiográfica. Un aspecto que debemos tomar en cuenta es que tengamos claro qué vamos a observar con sistematicidad; aunque sabemos que muchos desempeños son espontáneos. Debemos, como siempre, tener claridad de los indicadores de logro. Quien se propone claridad en una observación, irá con seguridad a la búsqueda de la presencia y en qué grado del "objeto" a evaluar mediante esta técnica.

Un modelo sencillo que podemos utilizar para la organización del registro anecdótico es el siguiente, considerando que para cada estudiante se tendrá una colección de anécdotas recopiladas.

Tabla 7. Instrumento (registro anecdótico) para la evaluación de desempeños de los estudiantes

Hechos observados	Interpretación tomando en cuenta los indicadores de logro
Es importante considerar que un hecho es muy distinto a un parecer. Por ejemplo, si estamos observando las actuaciones de Yadira, podríamos escribir: - Se ha mantenido atenta a la actividad por aproximadamente cinco minutos, posteriormente le ha prestado un color a Luis y, al parecer, le hace sugerencias sobre cómo realizar el dibujo.	**Actividad No. 5** De forma individual, en este momento, les recomendamos que busquen un indicador de su programa de estudio, que se relacione con el hecho observado, para que puedan realizar adecuadamente una interpretación del mismo. Esta interpretación, constituye una valoración en forma de heteroevaluación.

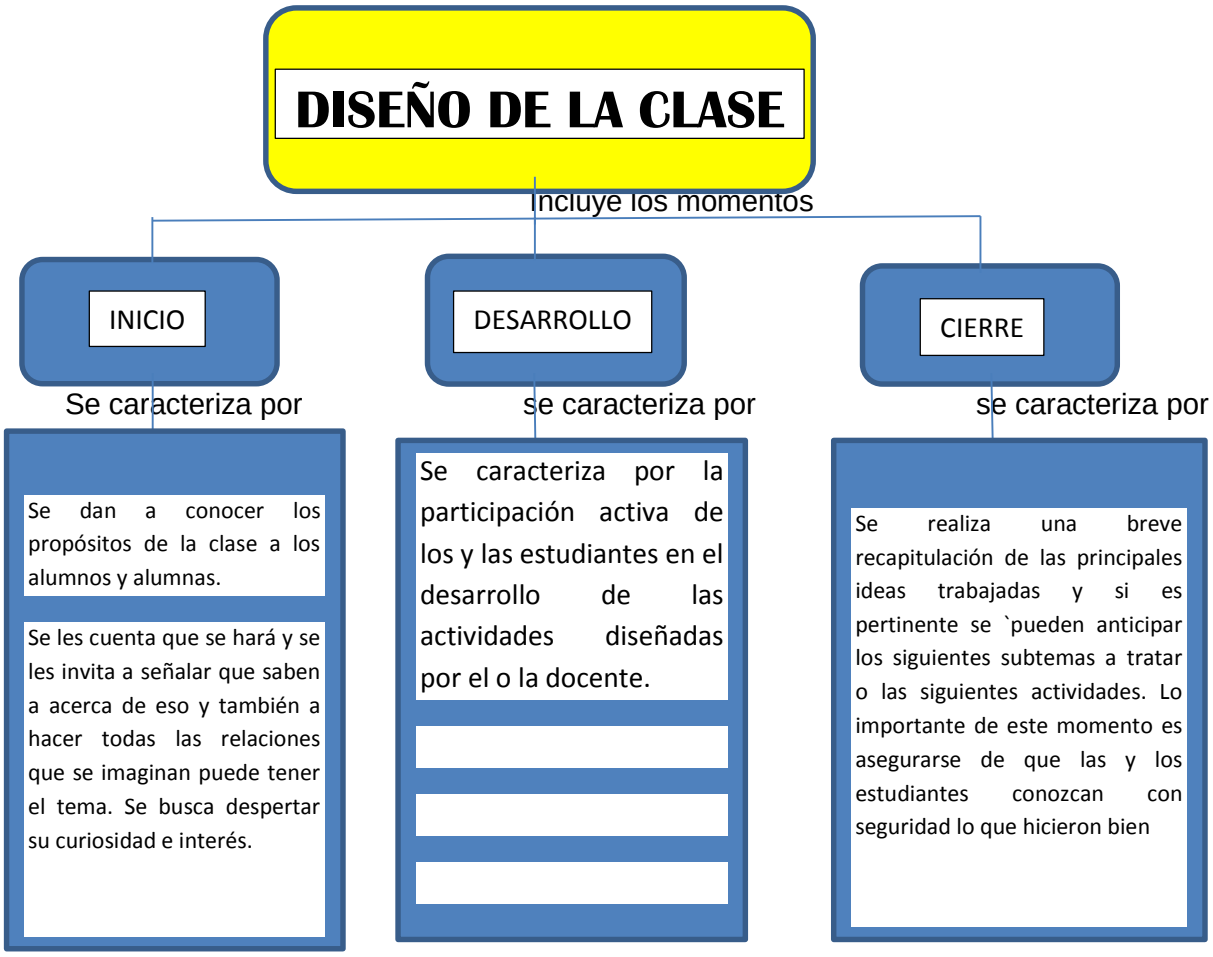
La lista de cotejo es excelente para la evaluación tanto de desempeños como de productos, mostramos algunas de las elaboradas por los profesores en la capacitación regional.

Tabla 8. Instrumento (lista de cotejo) para evaluar un desempeño: realizar una dramatización

CRITERIOS A EVALUAR	SÍ	NO
Se observa originalidad en su participación		
Mantiene la secuencia durante la actuación de acuerdo al rol asignado		
Presenta dominio del contenido en su participación		
Presenta claridad en el mensaje que le corresponde expresar		
Hace uso adecuado del tiempo		
Se aprecia dominio del auditorio		
Desarrolla eficazmente la dramatización		

4.2 PLANIFICACION DE LA CLASE

El diseño de la clase
La organización "paso a paso", implica la distribución de actividades durante la clase, que a su vez se estructura en distintos momentos.
Previo al diseño de la clase, el docente debiera preguntarse lo siguiente:
a) ¿Qué necesito saber?
b) ¿Qué necesito saber hacer?
c) ¿Cuán bien lo estoy haciendo?
Para comenzar, toda clase debiera diferenciar tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.
El esquema siguiente, resume estos momentos:



4.2.1 Para la fase inicial se sugieren los criterios siguientes:

- Conocimiento de las características y experiencias de sus estudiantes.

Esto se refiere a que estas características, conocimientos y experiencias, están presentes en las actividades que plantea y la manera de hacerlo.

- Establecer un clima afectivo de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Propiciar que se establezca en el aula un clima que favorezca el aprendizaje acorde con las competencias que se plantean.

 Manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

 Expresa a sus alumnos lo que espera de ellos y manifiesta su confianza en el logro de las competencias.

 Establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

 Organiza previamente a la clase, el espacio, los recursos materiales, otros.

4.2.2 Para el desarrollo de la clase se sugieren los criterios siguientes:

 Dominar la metodología para el desarrollo de los resultados de aprendizajes.

 Demuestra, a través de la interacción con los alumnos, haber establecido acuerdos y normas para que exista respeto, aceptación y un clima que permita el desarrollo de las actividades programadas.

 Establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

 Utilizar estrategias para el aprendizaje desafiantes, coherentes y significativas para las y los estudiantes.

 Las estrategias que utiliza son equilibradas en cuanto a las actividades que hace la y el docente, las que dirige y en las que los alumnos participan; y da oportunidades para que las y los alumnos generen o propongan variaciones; recoge y toma en cuenta las experiencias y conocimientos de las y los alumnos y las incorpora en las actividades que desarrolla.

 Tratar el contenido de la clase con rigurosidad conceptual y hacerlo comprensible para los estudiantes.

 El o la docente tratará que alumnos y alumnas comprendan los conceptos, utilizando un lenguaje apropiado según su etapa de desarrollo y nivel educativo, sin que por ello se pierda la exactitud y precisión de dichos conceptos.

 Optimizar el tiempo disponible para llevar a cabo el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

 El tiempo de clase se debe organizar de tal modo que se logre cumplir con los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre y tratando de no ocupar tiempo en actividades que no contribuyan al aprendizaje.

 Promover el desarrollo del pensamiento.

 Hace preguntas a sus alumnos y plantea un problema, permite que las y los alumnos hagan preguntas y también que se respondan entre ellos mismos.

 Evaluar y monitorear el alcance de las competencias, por medio del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

 A medida que desarrolla la clase, va evaluando de diferentes maneras el modo en que los alumnos se apropian de los contenidos: a través de preguntas, mirando y revisando el trabajo que realizan. En cada una de estas actividades, realimenta a las y los estudiantes acerca de sus logros y dificultades, orientando las maneras de modificar su trabajo.

 Reflexionar sistemáticamente sobre su práctica.

 El o la docente se pregunta acerca de la forma en que ha tratado los contenidos, las estrategias que ha utilizado y el éxito o dificultades que ha tenido. A partir de estas reflexiones modifica sus acciones y así aprende de su propia práctica.

4.2.3 Para el cierre de la clase se sugiere plantearse las interrogantes siguientes:

- ¿Las estrategias de evaluación son coherentes con los logros de aprendizaje?
- ¿Las modalidades de evaluación, los instrumentos que utiliza y la aplicación de los mismos, corresponden a las competencias que se planteó para el aprendizaje de sus alumnos?
- ¿Cada forma de evaluación persigue obtener información desde diferentes aspectos?
- ¿Las actividades de evaluación son conocidas por los alumnos, forman parte de las mismas actividades de aprendizaje y están adaptadas a las características de los alumnos?

ANEXO

Taller N° 3 (GRUPOS POR ESPECIALIDAD Y/O AFINIDAD)

Las competencias en los programas de asignatura

Objetivo: Reconocer la importancia y función de las competencias en el nuevo enfoque curricular panameño y en los programas de estudio.

Indicaciones:
• Formación de equipos de trabajo.
• Lectura comprensiva de este documento.
• Revisión y análisis del cuadro anexo N°3.
• Solución individual de las siguientes actividades:

Actividad 1. En el desarrollo de la pregunta N°18 iniciamos afirmando que las competencias son como una limonada porque si fragmentamos sus elementos, aunque nos dé la impresión que nos encontramos frente a una competencia; ésta pierde su esencia.

Si esta idea les quedó clara les será fácil elaborar una situación de aprendizaje (relacionada con su área de especialidad), que propondrían a sus estudiantes donde intervengan y se conjuguen conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes, aptitudes, asignaturas correlacionadas y el trabajo en equipo de los docentes.

Cada equipo de trabajo elaborará su propia situación de aprendizaje, la dramatizará y los compañeros co evaluarán a partir de los siguientes criterios:

> Lograron integrar en la situación de aprendizaje todos los elementos de una competencia.
> Es clara la correlación con otras asignaturas del plan de estudio.
> Es clara la función de cada docentes involucrado en dicha situación de aprendizaje.
> Consideran que esa situación de aprendizaje permite a los estudiantes fortalecer algunas de las competencias básicas.
> Se establecieron objetivos claros y coherentes con las competencias que se buscan fortalecer.
> Existen indicadores que nos señalen si los estudiantes logran o no los objetivos planteados.

MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCIÓN REGIONAL DE CHIRIQUÍ
PLANIFICACIÓN ANUAL / TRIMESTRAL
CENTRO EDUCATIVO _____

ASIGNATURA: _____ **DOCENTES:**_____

PERIODO ESCOLAR: del _____al _____ de 2015 .
AREAS: _____
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:
_____
_____

Trimestre / Semana	CONTENIDOS			COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGROS
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
I Cant de semanas por tema	Del programa	Del programa	**Del programa**	De la parte preliminar del programa	Del programa Conceptual Procedimental Actitudinal

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS:_____
_____
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN:
_____
Bibliografía:_____
_____
Webgrafía:
_____
_____

SEGUNDO TRIMESTRE

ÁREAS:

_____

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

_____
_____

Trimestre / Semana	CONTENIDOS			COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGROS
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
II					

TERCER TRIMESTRE

ÁREAS:

_____

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

_____
_____
_____
_____

Trimestre / Semana	CONTENIDOS			COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGROS
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES		
III					

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS:_____
_____

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN:
_____

Bibliografía:_____
_____

Webgrafía:
_____
_____

MINISTERIO DE EDUCACION

DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DE CHIRIQUI

SECUENCIA DIDACTICA PARA LA PLANIFICACION COMPETENCIAL

ASIGNATURA: _____ NIVEL:_____ DEL _____ AL _____ DE _____ DOCENTE:_____

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE LOGROS	EVALUACION		
		EVIDENCIAS	CRITERIOS	TIPOS DE EVALUACION
		PRODUCTO **DESEMPEÑO**	**FORMA** **FONDO**	**AUTOEVALUACION** **COEVALUACION** **HETEROEVALUACION** **Instrumentos:**
ACTIVIDADES PARA LA FORMACION				
INICIO DESARROLLO CIERRE CIERRE				

REPÚBLICA DE PANAMÁ
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

DECRETO EJECUTIVO N.° 1007
De 15 de octubre de 2014

Que establece el año escolar 2015

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA
en uso de sus facultades constitucionales y legales,

CONSIDERANDO:

Que de acuerdo con la Constitución Política de la República y la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, el Estado, por conducto del Ministerio de Educación, tiene la misión de organizar y dirigir la educación en el país, mediante estrategias y acciones que aseguraren calidad y eficiencia en el intercambio de conocimientos y experiencias que se desarrolla en las instituciones oficiales y particulares de primer y segundo nivel de enseñanza;

Que el artículo 30 del Texto Único de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, establece que le corresponde al Órgano Ejecutivo dictar el calendario escolar que definirá las fechas de los períodos que regirán el desarrollo de la enseñanza y demás actividades en los centros educativos oficiales y particulares de primer y segundo nivel;

Que el Decreto Ejecutivo N.°732 de 23 de agosto de 2013, reformado por el Decreto Ejecutivo N.°951 de 3 de octubre de 2014, establece los parámetros y lineamientos que rigen la programación del año escolar,

DECRETA:

Artículo 1. El año escolar 2015 para los centros educativos oficiales y particulares de primer y segundo nivel de enseñanza iniciará el lunes 23 de febrero y finalizará el jueves 23 de diciembre de 2015. El año escolar se desarrollará de la forma que establece el siguiente calendario:

CALENDARIO ESCOLAR 2015

Período de Organización del Proceso Educativo
Lunes 23 de febrero al viernes 27 de febrero de 2015

Período de Clases

Primer Trimestre
2 de marzo al 29 de mayo de 2015
(Días libres: Jueves 2 y viernes 3 de abril - Semana Santa,
1 de mayo - Día del Trabajo)

Receso Escolar
1 de junio al 5 de junio 2015

Segundo Trimestre
8 de junio al 11 septiembre de 2015

Receso Escolar
14 de septiembre al 18 de septiembre de 2015

Tercer Trimestre
21 de septiembre al 18 de diciembre de 2015
(Días libres: 3, 4, 5,10 de noviembre - fiestas patrias,
8 de diciembre – día de la madre)
(Días Cívicos - 27 de octubre - Día del Estudiante, 1 de diciembre - Día del Maestro)

Período de Balance y Graduaciones de los Estudiantes
19 de diciembre al 23 de diciembre 2015

Artículo 2. Las clases del tercer trimestre para el noveno grado de educación básica general y para el duodécimo de media finalizarán el viernes 11 de diciembre de 2015. Para el resto de los grados culminará en la fecha que establece el artículo anterior de este Decreto Ejecutivo.

Artículo 3. En el proceso de evaluación se realizarán pruebas mensuales con el fin de analizar los logros y los aspectos críticos necesarios para elaborar los planes de nivelación correspondiente. Esta acción evitará contenidos extensos al finalizar cada trimestre.

Artículo 4. Los centros educativos aplicarán los exámenes trimestrales a los estudiantes durante la última semana de cada trimestre, con excepción de los que cursen el noveno grado de educación básica general y duodécimo de media, a los cuales les aplicarán los exámenes del tercer trimestre del viernes 4 de al viernes 11 de diciembre de 2015.

Artículo 5. Los exámenes trimestrales podrán aplicarse de forma escrita u oral, dependiendo del contenido programático de la asignatura. En ambos casos, los criterios del examen deben ser informados a los estudiantes con antelación.

Los docentes podrán sustituir el examen escrito u oral por trabajos prácticos, proyectos o cualquier otra opción congruente con el contenido programático de la asignatura. Para ello, requerirán el aval del respectivo coordinador de asignatura y la aprobación del director del centro educativo.

Artículos 6. En caso que las pruebas trimestrales no se realicen durante el período establecido, la dirección del centro educativo fijará nueva fecha, previa consulta con la Dirección Regional de Educación correspondiente.

Artículo 7. Los certificados y diplomas que sean expedidos a los estudiantes que aprueben el noveno grado de educación básica general y el duodécimo de media, llevarán la fecha de finalización del año escolar, con excepción de los estudiantes que aprueben el nivel en el proceso de recuperación, a los cuales se les expedirá el certificado y diploma con la fecha del último día de ese proceso.

Artículo 8. Los días libres de los recesos escolares establecidos en este calendario escolar, son concedidos a los estudiantes.